



alternativas en psicología

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

Editorial

Dra. Laura Palomino Garibay

A importância do brincar na prática psicológica no Brasil: algumas análises

Laura Christofolletti da Silva Gabriel,
Mériti de Souza, Gustavo Angeli

Enseñanza de la escritura en la educación básica en México: pertinencia y resultados

Yolanda Guevara Benítez y
Berenice Romero Mata

Detección de necesidades para la inclusión de estudiantes con discapacidad en una Universidad Pública Mexicana

Gabriela Castillo Terán y
Virginia Rodríguez Pineda

Evidencias de validez de contenido de una escala de empatía para psicoterapeutas mexicanos

José Luis Acosta Medina y
Luz María Flores Herrera

Rápido ou Devagar? Evidências de Validade do Teste de Reflexão Cognitiva (CRT) para o Brasil

Thiago Augusto Costa de Olival y
Elaine Rabelo Neiva

El duelo en la escuela: Experiencias de estudiantes universitarios ante las pérdidas

Claudia Patricia Rigalt González y
Renata López Hernández

Desesperanza, depresión y bienestar psicológico en alumnos de medicina

Leticia Osornio Castillo, Victoria Mariel Resendiz Morales, Laura Palomino Garibay y Andrea Witt González

Actitud ante el sexting en universitarios mexicanos

Maricela Osorio Guzmán, Carlos Prado Romero y Centeotl Ruiz Mendoza

Identidad narrativa: la perspectiva de un adolescente en conflicto con la ley

Esther González Ovilla y Zuraya Monroy Nasr

Personal sanitario: ¿los héroes en la pandemia?

Ana María Fernández Poncela

Suicidio en jóvenes indígenas colombianos: un desafío para la salud mental

Omar Alejandro Bravo

Revista Semestral. Tercera Época. Año XXVII

Número 51. Agosto 2023 – Enero 2024

Indizada en IRESIE UNAM, LATINDEX, PEPSIC y PSERINFO

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

Indizada en IRESIE UNAM, LATINDEX, PEPSIC y PSERINFO

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

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.alternativas.me

info@alternativas.me

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

Diseño y formación: creamos.mx

Edición y corrección: Tania Torres Gómez Tagle

Revista Alternativas en Psicología, año XXVII, número 51. Agosto 2023 – Enero 2024, es una publicación semestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.alternativas.me, info@alternativas.me. Editor responsable: Laura Palomino Garibay. 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: 18 de diciembre de 2023.

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"

Dra. Laura Palomino Garibay

Directora general de la revista

Dra. Laura N. Cedillo Zavaleta

Asistente de la dirección

Dr. Marco Eduardo Murueta Reyes

Fundador

Mtra. E. Joselina Ibáñez Reyes

Directora fundadora

Comité editorial

Dr. Marco Eduardo Murueta Reyes

Dra. Laura Evelia Torres Velázquez

Dr. José. Jesús Vargas Flores

Mtra. E. Joselina Ibáñez Reyes

Dra. Rocío Trón Álvarez

Dra. Rocío Soria Trujano

Dra. Adriana Guadalupe Reyes Luna

Dra. Adriana Garrido Garduño

Mtro. David A. Ochoa Pérez

Dra. Laura N. Cedillo Zavaleta

Mtra. N. Yael Rosas López

Dra. Laura Palomino Garibay

Consejo editorial

Marco Eduardo Murueta Reyes
UNAM, FES Iztacala. Fundador

E. Josefina Ibáñez Reyes
UNAM, FES Iztacala. Fundadora

José de Jesús Vargas Flores
UNAM, FES Iztacala. Fundador

Laura Evelia Torres Velázquez
UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Rocío Soria Trujano
UNAM, FES, Iztacala. Fundadora

Jorge Guerrero Barrios
UNAM, FES Iztacala. Fundador

Rocío Tron Álvarez
UNAM, FES Iztacala

Laura Palomino Garibay
UNAM, FES Iztacala

Nayely Yael Rosas López
UNAM, FES Iztacala

Adriana Guadalupe Reyes Luna
UNAM, FES Iztacala

Adriana Garrido Garduño
UNAM, FES Iztacala

Laura N. Cedillo Zavaleta
UNAM, FES Iztacala

David Ochoa Pérez
UNAM, FES Iztacala

Comité editorial internacional

Fabián Spinelli

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Edgar Galindo

Universidade Lusófona Lisboa, Portugal

Manuel Calviño

Universidad de la Habana, Cuba

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 Rocha

UAM, Iztapalapa

José Joel Vázquez Ortega

UAM, Iztapalapa

Lucy Reidl

UNAM, Facultad de Psicología

Luis Joyce Moniz

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Nuria Codina

Universitat de Barcelona, España

Carolina Moll Cerizola

Universidad Católica, Uruguay

Humberto Giachello

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay

Luis Morocho

Colegio de Psicólogos del Perú

Luis Benites Morales

Universidad de San Martín de Porres, Perú

Mario José 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

Betty Sanders Brocado

UAM, Xochimilco

Antonio Tena Suck

Universidad Iberoamericana, Santa Fe

Ana Mercês Bahia Bock

Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Eduardo Almeida Acosta

Universidad Iberoamericana, Puebla

Emily Ito Sugiyama

UNAM, Facultad de Psicología

Odair Furtado

Consejo Federal de Psicología de Brasil

Javier Guevara Martínez

Departamento de Ciencias Biológicas, UPAEP, 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

Editorial.....	9
<i>Dra. Laura Palomino Garibay Directora General de la Revista Alternativas en Psicología</i>	
A importância do brincar na prática psicológica no Brasil: algumas análises.....	12
<i>Laura Christofoletti da Silva Gabriel, Mériti de Souza, Gustavo Angeli</i>	
Enseñanza de la escritura en la educación básica en México: pertinencia y resultados.....	28
<i>Yolanda Guevara Benítez y Berenice Romero Mata Facultad de Estudios Superiores Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México</i>	
Detección de necesidades para la inclusión de estudiantes con discapacidad en una Universidad Pública Mexicana.....	43
<i>Gabriela Castillo Terán y Virginia Rodríguez Pineda Universidad Rosario Castellanos de la Ciudad de México</i>	
Evidencias de validez de contenido de una escala de empatía para psicoterapeutas mexicanos.....	57
<i>José Luis Acosta Medina, Luz María Flores Herrera Facultad de Estudios Superiores Zaragoza Universidad Nacional Autónoma de México</i>	
Rápido ou Devagar? Evidências de Validade do Teste de Reflexão Cognitiva (CRT) para o Brasil.....	69
<i>Thiago Augusto Costa de Olival, Elaine Rabelo Neiva Universidade de Brasília - UNB</i>	

El duelo en la escuela: Experiencias de estudiantes universitarios ante las pérdidas.....85

*Claudia Patricia Rigalt González y Renata López Hernández
Universidad Latinoamericana Universidad Nacional Autónoma de México*

Desesperanza, depresión y bienestar psicológico en alumnos de medicina.....100

*Leticia Osornio Castillo, Victoria Mariel Resendiz Morales, Laura Palomino Garibay y Andrea Witt
González
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México*

Actitud ante el sexting en universitarios mexicanos.....117

*Maricela Osorio Guzmán, Carlos Prado Romero y Centeotl Ruiz Mendoza
Facultad de Estudios Profesionales Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México*

Identidad narrativa: la perspectiva de un adolescente en conflicto con la ley.....132

*Esther González Ovilla, Zuraya Monroy Nasr
Facultad de Psicología
Universidad Nacional Autónoma de México*

Personal sanitario: ¿los héroes en la pandemia?.....147

*Dra. Ana María Fernández Poncela
Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco)*

Suicidio en jóvenes indígenas colombianos: un desafío para la salud mental.....175

*Omar Alejandro Bravo
Departamento de Estudios Psicológicos
Universidad Icesi, Cali, Colombia*

Editorial

Dra. Laura Palomino Garibay

*Directora General de la Revista
Alternativas en Psicología*

La Revista Alternativas en Psicología inicia una nueva etapa a partir de este número de diciembre. Se han dado cambios administrativos que esperamos sean para bien. Asimismo, agradecemos la valiosa participación de la Dra. Laura Evelia Torres, quien en el periodo anterior coordinó esta publicación de forma diligente y acertada, y que permanece en el Consejo Editorial de nuestra revista.

Continuaremos con las ideas de pluralidad en el trabajo académico, siempre buscando la difusión de la producción del conocimiento en el marco de los criterios académicos de calidad que permitan el diálogo entre diferentes profesionales.

Este número presenta aportaciones en temas relevantes para la psicología en el campo educativo. Laura Christofolletti da Silva Gabriel, Mériti de Souza y Gustavo Angeli reflexionan, desde el contexto brasileño, la relevancia del juego en los niños y su importancia en la construcción de la relación del niño con el mundo. En México, Yolanda Guevara Benítez y Berenice Romero Mata analizan la pertinencia de los programas escolares en la enseñanza de la escritura y señalan las limitaciones de los alumnos en el dominio de los aspectos elementales de la escritura de los textos. La preocupación por los estudiantes con discapacidad llevó a que Gabriela Castillo Terán y Virginia Rodríguez Pineda realizaran un estudio de detección de necesida-

des de inclusión para estudiantes con discapacidad, con el propósito de promover la equidad en la educación. José Luis Acosta Medina y Luz María Flores Herrera en el ámbito de la formación, enfatizan la importancia de la empatía de los terapeutas y señalan que su instrumento para determinar el nivel de empatía tiene validez de contenido. Thiago Augusto Costa de Olival, Elaine Rabelo Neiva, consideran la importancia de la racionalidad para la interpretación de problemas que involucran la deliberación y la realización de expresiones algebraicas para las matemáticas y por ello muestran la adaptación de un instrumento en el contexto brasileño.

La escuela, como espacio donde confluyen diferentes vínculos, lleva a que se realicen estudios sobre los procesos anímicos que acompañan las trayectorias académicas. Así, Claudia Patricia Rigalt González y Renata López Hernández exploran los procesos que los estudiantes viven durante su trayecto académico: la muerte de un ser querido, su impacto y las acciones psico-pedagógicas que

se requieren para apoyar a los alumnos. El interés por explorar las emociones que viven los estudiantes lleva a Leticia Osornio Castillo, Victoria Mariel Resendiz Morales y Andrea Witt González a realizar un acercamiento a los procesos de depresión en estudiantes de medicina y documentan la presencia de factores de riesgo presentes, como los sentimientos negativos, el autoestima y la dificultad para regular las emociones. Mari-cela Osorio Guzmán, Carlos Prado Romero y Centeotl Ruiz Mendoza realizan un estudio de las actitudes de los estudiantes frente al sexting, fenómeno de creciente presencia en la vida de los estudiantes.

Las vivencias de algunos actores sociales se recuperan desde diferentes perspectivas. Esther González Ovilla y Zuraya Monroy Nasr exploran los significados socioculturales del delito en un adolescente en conflicto con la ley. Ana María Fernández Poncela recupera la dualidad social: reconocimiento y discriminación que vivió el personal sanitario durante la pandemia. Y Omar Alejandro Bravo realiza

una reflexión desde una perspectiva de la salud mental comunitaria del suicidio, destaca del autor la exploración que realiza de la población indígena colombiana a partir de referentes artísticos que le permiten señalar la importancia de una escucha abierta a dimensiones culturales específicas.

Además de las diferentes temáticas señaladas, se presentan artículos de corte cualitativo lo que permite explorar la singularidad

de lo humano; también se incluyen reflexiones teóricas que muestran las disertaciones de los autores de los temas elegidos y los artículos de investigación cuantitativa documentan la importancia del dato como sólida evidencia de la presencia de los fenómenos abordados.

Los exhortamos a la lectura del presente número y hacemos una atenta invitación a colaborar en este espacio.

A importância do brincar na prática psicológica no Brasil: algumas análises

Laura Christofolletti da Silva Gabriel¹, Mériti de Souza²,
Gustavo Angeli³

Resumo

O brincar ocupa lugar fundamental na constituição subjetiva e na construção da relação da criança com o mundo. Entretanto, na cultura contemporânea disseminou-se a concepção que desqualifica a brincadeira e a opõe às atividades consideradas eficientes e produtivas. Nosso objetivo é apresentar referências teóricas que qualificam a brincadeira e afirmam a sua importância para a organização do sujeito e para o desenvolvimento infantil. Realizamos uma pesquisa qualitativa teórica na qual foram selecionadas obras de autores de diversas abordagens que analisam as relações entre a atividade do brincar e o sujeito. Ato contínuo, também selecionamos obras de autores brasileiros que analisam a temática da prática psicológica utilizando a brincadeira. Concluímos pela importância do reconhecimento dessa atividade para a organização subjetiva e pela necessidade da sua afirmação no trabalho psicológico.

Palavras-chave: Subjetividade; Brincar; Prática Psicológica; Brasil.

¹ Psicóloga, Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. E-mail: laurapsico95@gmail.com

² Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil. E-mail:meritisouza@yahoo.com.br

³ Professor do curso de Psicologia no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. E-mail:gustavooangeli@gmail.com

Resumen

Jugar ocupa un lugar fundamental en la constitución y construcción subjetiva de la relación del niño con el mundo. Sin embargo, en la cultura contemporánea se ha difundido una concepción que descalifica el juego y lo contrapone a las actividades consideradas como eficientes y productivas. Nuestro objetivo es presentar referentes teóricos que cualifiquen el juego y afirmen su importancia para la organización del sujeto y para el desarrollo infantil. Realizamos una investigación cualitativa teórica en la que se seleccionaron trabajos de autores de diferentes enfoques que analizan las relaciones entre la actividad de jugar y el sujeto. Después, fueron seleccionadas obras de autores brasileños que analizan el tema de la práctica psicológica a través del juego. Concluimos la gran importancia del reconocimiento de esta actividad para la organización subjetiva y la necesidad de su afirmación en el trabajo psicológico.

Palabras clave: subjetividad; jugar; práctica psicológica; Brasil.

Introdução

Pensamos na brincadeira como um elemento importante para a constituição da subjetividade e do conhecimento, mesmo que para os pressupostos hegemônicos da modernidade a brincadeira seja um elemento recalcado e desqualificado como forma de conhecer e de subjetivar. Necessário ressaltar que pesquisadoras(es) das mais variadas e diferenciadas matrizes teóricas afirmam a importância do brincar no trabalho de elaboração psíquica e na organização da cultura geral e da manutenção da cultura lúdica.

Entretanto, consideramos que ainda permanece nas teorias hegemônicas sobre a subjetividade a leitura sobre o brincar como uma atividade dispensável. Existe uma concepção disseminada na cultura que opõe a atividade do brincar às atividades consideradas sérias e produtivas, na medida em que estas últimas apresentariam resultados, ou seja, produtos imediatos, úteis e concretos.

Acreditamos que a desqualificação da brincadeira presente nos discursos hegemônicos que

dominam o modo de subjetivar e o modo de conhecer na sociedade ocidental esteja associada aos pressupostos que acompanham a atividade do brincar. Ou seja, o modelo hegemônico sobre a constituição subjetiva que elegeu o sujeito cognoscente com a subjetividade restrita à consciência e sobre o modo de conhecer restrito à razão, desqualifica e exclui outras modalidades e teorias que extrapolam essas concepções, o que inclui a desqualificação da brincadeira, das artes, da literatura, dentre outras. Assim, os pressupostos da modernidade ligados à substância, a lógica formal, a identidade, não contradição, continuidade, dentre outros, são valorizados e acompanham as teorias dominantes configurando relações de poder (Chauí, 1996; Foucault, 2012).

Dessa forma, as atividades que envolvem esses pressupostos são consideradas produtivas e direcionadas ao desenvolvimento do humano e da sociedade, ao passo que atividades que envolvem pressupostos como, por exemplo, negativo, devir, descontínuo, inconsciente, indecível, são consideradas comprometedoras do desenvolvimento da subjetividade e do conhecimento (Foucault, 2012). No caso específico do brincar, entendemos que essa atividade é desqualificada, pois, não produz um resultado imediato e visível no sentido de um produto final e útil, bem

como, pelo fato dela explicitar o funcionamento do devir, do vir a ser, do descontínuo, do acaso, do indecível.

Considerando estes aspectos, nos interessa neste artigo qualificar a brincadeira e apontar sua importância na constituição subjetiva, bem como, sua necessidade para o desenvolvimento da criança e para o trabalho de profissionais da Psicologia. De forma específica, objetivamos problematizar a prática do brincar considerando sua potencialidade para a constituição subjetiva a partir da análise do trabalho de autores(as) de diferentes áreas do conhecimento, bem como, corroborar o reconhecimento da importância do brincar na constituição subjetiva e na prática psicológica, a partir do trabalho de psicólogos(as) brasileiros.

Para a efetivação dos objetivos propostos realizamos uma pesquisa qualitativa e teórica sendo que os materiais de estudo, ou seja, os(as) autores(as) e os textos, foram selecionados considerando o seu reconhecimento acerca do brincar e da constituição subjetiva. Assim, realizamos uma revisão bibliográfica considerando a qualidade dos(as) autores(as) e

das obras selecionadas e seu potencial para produzir conhecimento sobre o tema investigado a partir de materiais publicados (Gerhardt & Silveira, 2009). A partir da leitura inicial desses materiais selecionados, foram realizados fichamentos de leitura e criados roteiros temáticos que permitiram sistematizar seus conteúdos e organizar a análise. Ainda, para a análise foram considerados o eixo temático abordado sobre a brincadeira e a constituição subjetiva.

A partir dessa perspectiva, apresentamos algumas das teorias de diversas(os) pesquisadoras(es), que mesmo sendo de áreas de conhecimento diferentes (psicanálise, história, pedagogia, psicologia, sociologia) e com concepções de sujeita(o) diferentes, valorizam a importância do brincar e sua relação com a subjetividade. Localizamos autoras(es) clássicas(os) e indispensáveis como Walter Benjamin (2002;1994), Johan Huizinga (1971), Gilles Brougère (2010), Lev Vygotsky (1984), Donald Winnicott (1975), Françoise Dolto (2007), que partem de abordagens teóricas diferentes, mas que constroem elaboradas teorias sobre a relação entre a brincadeira, o brinquedo e a constituição subjetiva. Ainda localizamos no cenário brasileiro autores(as) como Tizuko Morchida Kishimoto (1994; 1996), Ana Marta Meira (2003a; 2003b) e Julieta Jerusalinsk (2009), que problematizam a rela-

ção da brincadeira e do brincar com a produção da cultura local, bem como, trabalham na prática psicológica recorrendo às brincadeiras.

A brincadeira eo jogo na história ocidental: Algumas leituras

Walter Benjamin (2002), filósofo e sociólogo alemão, escreve sobre a história cultural do brinquedo, e conta que no início os brinquedos não foram invenções de fabricantes especializados, mas surgiram nas oficinas de entalhadores, marceneiros, fundidores de estanho, etc. O autor explica que o estilo e a beleza das peças mais antigas se davam por ser o brinquedo um produto secundário das oficinas manufactureiras, que só podiam fabricar o que competia ao seu ramo. Entretanto, ao longo do século XVIII, começa o burburinho de uma produção especializada, que fez com que o mesmo brinquedo com materiais diferentes passasse por várias mãos, encarecendo os custos. O autor também nos conta que muitos artistas que produziam obras grandes para as Igrejas, necessitaram reorientar seu trabalho após a Reforma, e começaram a produzir objetos artesanais para a decoração doméstica, e

foi assim que se deu a difusão dos objetos minúsculos que faziam a alegria das crianças nas estantes de casa.

Quando se fala nos brinquedos, para Benjamin (1994) é importante que se lembre não apenas das crianças, mas dos adultos que os produzem, pois ao imaginar as bonecas de bétula ou de palha e os navios de estanho, os adultos estariam interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. Ele completa dizendo que as crianças não são uma comunidade isolada, mas fazem parte do povo e da classe a que pertencem, logo, os seus brinquedos são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o seu povo.

O autor afirma que, anteriormente, acreditava-se que a brincadeira era determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando na verdade, a ideia é contrária a esta suposição. Ele propõe que o que rege a totalidade do mundo dos jogos é a lei da repetição, pois nada faz uma criança mais feliz do que o “mais uma vez”. Benjamin (1994) pensa que a “obscura compulsão por repetição não é no jogo menos poderosa, toda experiência deseja insaciavelmente até o final de todas as coisas, repetição e retorno” (p. 101). Ainda, Benjamin (2002) diz que a essência do brincar não é “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformando a experiência em hábito.

Ou seja, é através do jogo que os hábitos são instalados, portanto, segundo o autor, se fizermos com que a criança entenda que comer, dormir e se vestir são atividades lúdicas, logo isto seria um hábito através da brincadeira.

Johan Huizinga (1971) historiador e linguista holandês, produziu muito conteúdo a respeito do jogo na cultura, já que para ele a cultura é um jogo no sentido de que surge no próprio jogo. Ele pontua que encontramos o jogo como um elemento dado existente antes da própria cultura, que acompanha e marca desde as mais distantes origens até a civilização em que agora nos encontramos. O autor afirma que o jogo é uma função da vida que não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos, sendo o jogo “uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido” (p.04).

O autor entende que quanto mais nos esforçamos para estabelecer uma separação entre o que nominamos “jogo” e outras formas relacionadas a ele, mais evidenciamos a absoluta independência do conceito de jogo, ou seja, sua exclusão do domínio das grandes oposições entre categorias não se detém aí, ele

explica que jogo não é compreendido pela antítese entre sabedoria e loucura, etc., e que embora seja uma atividade não material, não desempenha uma função moral.

O autor descreve ainda características fundamentais da atividade do jogo: liberdade; evasão da vida real; isolamento e limitação; ordem e tensão. A liberdade refere-se ao fato dessa atividade ser livre, considerando a evasão da vida real como a capacidade de absorção do jogador, ou seja, toda criança sabe quando está “só fazendo de conta”. O isolamento e a limitação dizem respeito a como o jogo distingue-se da vida “comum”, tanto pelo lugar, como pela duração que ocupa, “jogado até o fim” dentro de certos limites de tempo e espaço. Nesse caso temos a criação de uma ordem suprema, pois, uma desobediência estraga o andamento dessa atividade. E a tensão, seria a incerteza, o acaso. É o elemento da tensão que torna o jogo apaixonante e esta tensão chega ao extremo nos jogos de azar e competições esportivas

Sobre a brincadeira, Brougère (2010) também destaca alguns pontos que vão ao encontro de outras(os) autoras(es) apresentados neste trabalho, para ele, a brincadeira é uma forma da criança viver a cultura que a cerca, assim como, é atividade que

parece não buscar nenhum resultado além do prazer. Ele também ressalta que é uma atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e tem papel na socialização e, por fim, destaca que é um meio da criança escapar da vida limitante e se lançar num universo alternativo excitante.

No livro “O brincar e a realidade”, o pediatra e psicanalista inglês, Donald Winnicott (1975) defende que a brincadeira é universal e saudável, um elemento facilitador do crescimento, algo que conduz a relacionamentos grupais e por fim, é uma forma de comunicação na psicoterapia com crianças.

Em sua ‘teoria da brincadeira’, Winnicott (1975), descreve uma sequência de relacionamentos sobre o processo de desenvolvimento do brincar. No primeiro estágio, o bebê e o objeto estariam fundidos um no outro e a mãe orientar-se-ia no sentido para tornar concreto o que o bebê estaria pronto para encontrar. No segundo estágio, o objeto seria inicialmente repudiado, aceito de novo e objetivamente percebido, assim, a mãe estaria permanentemente oscilando entre ser o que o bebê tem

capacidade de encontrar e ser ela própria. Neste estágio, o autor completa que “a importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais” (Winnicott, 1975, p.71). O terceiro estágio é a capacidade da criança em ficar (brincar) sozinho na presença de alguém. O quarto e último estágio seria o momento que a criança permite fruir uma superposição de duas áreas de brincadeira, ou seja, a mãe ao brincar com o bebê primeiro ajusta-se às suas atividades lúdicas para depois introduzir o seu brincar (que o bebê pode aceitar ou não), assim, estaria aberto o caminho para um brincar conjunto num relacionamento.

De uma forma geral, Winnicott (1975), pontua que o brincar é uma experiência, “sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (p. 75) e que “é no brincar e, talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruam sua liberdade de criação (...), podendo ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (p. 79).

Lev Vygotsky (1984), psicólogo e pensador que articulou a Psicologia Histórico-Cultural, pensa que a atividade do brinquedo não pode ser considerada

apenas como prazerosa, pois muitas outras atividades podem ser mais prazerosas, como por exemplo, chupar chupeta, e alguns jogos só dão prazer à criança se ela considerar o resultado interessante. Ao propor critérios para diferenciar o brincar da criança de outras formas de atividade, ele conclui que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Assim, um brinquedo que envolve uma situação imaginária é um brinquedo baseado em regras, e não existe brinquedo sem regras, “a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras formais estabelecidas a priori” (Vygotsky, 1984, p. 108). O autor é bem enfático ao dizer que “toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta e também todo jogo com regras contém de forma oculta, uma situação imaginária” (Vygotsky, 1984, p.108).

Vygotsky (1984) acredita que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, pois é no brinquedo que a criança aprende a agir na esfera cognitiva. Mesmo que ele pontue sobre as regras na brincadeira, também compreende que no brin-

quedo os objetos perdem sua força determinadora, pois, quando a criança vê um objeto, ela age diferente em relação àquilo que vê.

Dois paradoxos estariam contidos no brinquedo, segundo Vygotsky (1984). O primeiro, é que a criança opera com um significado alienado numa situação real, e o segundo é que, no brinquedo a criança segue o caminho de menor esforço. A criança brinca do que mais gosta, porque o prazer está aliado ao brinquedo, mas concomitantemente, precisa seguir o caminho mais difícil, pois o que constitui o caminho para o prazer no brinquedo é assujeitar-se às regras e renunciar ao que quer e às ações impulsivas.

Na obra 'Etapas decisivas da infância', Françoise Dolto (2007), pediatra e psicanalista francesa, descreve o brincar como uma busca pelo prazer e, ao longo do texto, ela articula os meses e idades de vida das crianças com os jogos e brincadeiras que mais lhe interessam, além de descrever a importância de tais jogos nesses momentos. Para ela, uma criança saudável é aquela que "se diverte, que se ocupa com qualquer coisa e explora tudo que está ao seu alcance" (Dolto, 2007, p. 110), portanto, para ela, "privar uma criança de brincar, significa privá-la do prazer de viver" (Dolto, 2007, p. 110).

Em jogos compartilhados, todo jogo é mediador de desejo, trazendo consigo uma satisfação e permitindo expressar seu desejo aos outros, tanto para as crianças quanto para os adultos (Dolto, 2007). A autora ainda pontua que no brincar, existe um prazer de contornar as regras, seja nas brincadeiras em grupo, ou nas regras que a criança impõe a si mesma, existe o prazer em trapacear.

A autora finaliza o capítulo 'A criança e o jogo', pontuando a importância das crianças variarem os brinquedos em que experimentam a sensorialidade e a inteligência, para ela um jogo que não tem o elemento surpresa, que não questiona mais é inútil e estorva a criança. A importância da troca de brinquedos é fazer com que a criança seja inventiva, criativa, descobrir os materiais que constituem cada brinquedo e iniciar-se no prazer e limites que cada brinquedo possui. Segundo Dolto (2007, p.118), "brincar é aprender a ser, é aprender a viver tanto sozinho, quanto com os outros trocando brinquedos", exceto aqueles que são objetos transicionais e devem ser protegidos pela criança.

O brincar em diferentes abordagens teóricas no Brasil

Trazendo agora o debate para o cenário contemporâneo brasileiro localizamos Ana Marta Meira, psicóloga, psicanalista e doutora em educação. Meira (2003a), faz suas análises a partir de leituras da psicanálise e à luz de Walter Benjamin, criando uma intersecção entre a história do brinquedo e do brincar com os elementos destes na atualidade. Para a autora, na atualidade a produção massiva e capitalista dos brinquedos plastificados confere ao sujeito um lugar onde o singular encontra-se fragmentado na multiplicidade que o regem, assim, os brinquedos evocam as formações do social, “são objetos que revelam em sua configuração os traços da cultura em que se inscrevem” (Meira, 2003a, p. 75).

A autora pontua que para as crianças suspenderem o tempo e brincar, é hoje um ato de extremo desafio contra os aparelhos virtuais. Os pais oferecem às crianças os objetos que lhes são mostrados virtualmente, em uma dimensão de excesso, para os pais é como a dimensão de brincar com o que falta, onde o objeto encontra-se subtraído. Meira (2003a) lembra que Benjamin (2002) discute a transformação do

brinquedo como efeito da industrialização, que vai marcar o distanciamento entre as crianças e seus pais que, antes, produziam juntos.

Algo extremamente importante que Meira (2003a) acentua em seu artigo, é a tentativa de diferenciar jogo e brincadeira. Para ela, os jogos estariam hoje, mais no sentido do virtual, ligado a video-games, enquanto as brincadeiras seriam o contato da criança com objetos, movimentação corporal e até contato com outras crianças. Para ela, poderíamos considerar “vídeo-games como sendo vias de passagem do brincar ao jogo” (Meira, 2003a, p. 84), entretanto os jogos virtuais têm prevalecido sobre o brincar com objetos ou brinquedos. Ela questiona quais os possíveis efeitos desta nova posição da criança, “que encontra-se enlaçada ao tecido social contemporâneo, onde a tecnologia é hegemônica e prevalece no brincar” (Meira, 2003a, p. 84). Por fim, a autora ilustra que o “brincar é tecido por histórias e a travessia pelos brinquedos feitos com arte, elaborados com as mãos das crianças e dos adultos que as cercam, representa uma via possível de construir suas bordas” (Meira, 2003a, p. 85).

Em “Pequenos brinquedos, jogos sem fim”, Meira (2003b) faz pontuações sobre o excessivo olhar dos pais diante das brincadeiras das crianças, com o discurso de que “não é seguro deixá-las sozinhas”, o que faz com o que o brincar na contemporaneidade seja marcado pela angústia das crianças, pois é justamente quando estão sozinhas que podem dispor das repetições, ela afirma que o “olhar do Outro invade a cena do brincar da criança de tal forma que a ela resta abandonar o jogo e buscar algo em torno do qual seus pais desviem o olhar, para ali instalar seu jogo metafórico” (Meira, 2003b, p. 47).

Encontramos também Tizuko Morchida Kishimoto, pedagoga, doutora em Educação (USP), coordenadora do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos e do Museu da Educação e do Brinquedo. Kishimoto (1994) reúne uma série de autores que pensaram sobre o lúdico, numa tentativa de conceituar o que é jogo, brinquedo e brincadeira e como estes foram vistos e tratados ao longo da história. Ao fazer inúmeros questionamentos, a autora percebe que uma mesma conduta pode ou não ser jogo, o que vai localizar é a cultura e o significado que atribuem a essa conduta, por isso, para ela, é difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações. A autora argu-

menta que é importante considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto, para ela, toda denominação pressupõe um quadro sócio-cultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real, ou seja, “enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui” (Kishimoto, 1994, p.107-108).

A autora explica que é importante diferir brinquedos de jogo. Para ela, o brinquedo supõe uma relação com a criança, sem regras para a criança que organiza e decide seu uso, e também é através do objeto brinquedo que se faz uma ponte com a realidade. O brinquedo ainda porta uma dimensão material, cultural e técnica, e é sempre suporte de brincadeira. Kishimoto (1994) defende que é o brinquedo que vai fazer fluir o imaginário infantil, “pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (p. 109).

A brincadeira ganha outro sentido para a autora, que assinala ser a brincadeira a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, mergulhando na ação lúdica, “é

o lúdico em ação”, assim, brinquedo e brincadeira direcionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo. Como uma educadora, ela problematiza a questão do uso das brincadeiras e brinquedos como uma estratégia pedagógica, pois, se a ação de brincar é livre e espontânea, ela perde essa característica ao ser direcionada com objetivos prévios para a aprendizagem, assim como o brinquedo, que deixa de ser brinquedo para ser um suporte ou material de apoio como recurso de aprendizagem. Entretanto, a autora defende a ludicidade como elemento da educação pedagógica.

Kishimoto (1996) ainda problematiza em seu texto a questão da brincadeira tradicional infantil como vinculada ao folclore, parte da mentalidade popular que é transmitida pela linguagem. Vista como parte da cultura popular, essa modalidade de brincadeira pode ser considerada uma produção de um período histórico, como algo que não faz parte de uma cultura ou história oficial, justamente pela forma de transmissão oral, não fica registrada, está sempre em transformação pela forma que as gerações vão incorporando essas brincadeiras.

Ainda no cenário brasileiro, localizamos também Julieta Jerusalinsk, psicóloga, psicanalista, neste artigo utilizamos recortes de sua tese de doutorado: “A cria-

ção da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo” (2009). Para a autora que segue uma orientação lacaniana, “o brincar é sintoma constituinte do sujeito na infância (...) isso não tira a seriedade do brincar, na medida em que, a criança liga, elabora, faz série singular dos acontecimentos de sua vida” (p. 195). Ela busca uma perspectiva da criança que se encontra com o brincar, uma perspectiva do vir-a-ser da criança enquanto sujeito em devir e do brincar uma ficção do *poderá vir a ser*, reforçando os aspectos do brincar como possibilidades abertas, do campo das incertezas e não-garantias. A autora também apresenta uma perspectiva da importância do brincar para a constituição psíquica: “Brincar, portanto, não é simplesmente charafundar sem direção no gozo da infância. Brincar é o próprio trabalho de constituição do sujeito na infância” (p.199).

Jerusalinsk (2009) ainda contribui com a prática clínica que utiliza o brincar como recurso lúdico, pois, ela lembra que a criança não tem como objetivo mostrar sua brincadeira aos adultos. Em geral, a criança nem sempre busca um espectador, no entanto, segundo a autora,

nem sempre o brincar é ocultado e o(a) psicólogo(a) tem de trabalhar para que o brincar se desenrole na cena clínica, não atuando apenas como observador externo, o que também não significa que o(a) profissional tenha uma função de encabeçar o brincar, como veremos adiante. Assim, ela destaca sobre a implicação do profissional para brincar com conteúdos que podem ser “insuportáveis para os pais e que, inclusive, tangem temas proibidos pela educação familiar ou escolar” (Jerusalinsk, 2009, p. 201).

Práticas psicológicas com a brincadeira

“Território do brincar: um encontro com a criança brasileira” (2015) é um projeto de pesquisa que também dá título a um documentário e blog. O documentário é idealizado por Renata Meirelles e Davi Reeks que percorreram o Brasil visitando várias comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral. O documentário registra a desigualdade social, racial e econômica no Brasil através da diversidade das crianças brasileiras e suas brincadeiras. Nas imagens fica evidente que em contrapartida aos discursos que afirmam que “crianças não brincam mais”, de fato elas brincam e brincam muito. Também é destacada a pluralidade das crianças brasileiras, em diferentes regiões, mas que se

apropriam do brincar e o fazem conforme suas possibilidades, como é o caso das brincadeiras de casinha e de peteca que são registradas no documentário.

Como vemos, as crianças encontram formas de brincar e elaboram diversas atividades em forma de brincadeiras e a partir das condições que vivenciam. Entendemos que esta situação demonstra como as crianças buscam e necessitam dessa atividade, sendo através do brincar que estabelecem contato com a realidade e experimentam modalidades para lidar com ela. A experiência com o brincar possibilita que a criança expresse seus sentimentos e consiga trabalhar com a realidade e com o outro a partir dessa mediação. Assim, ela exercita sua imaginação e a testa colocando em ação suas leituras sobre o mundo e o outro, o que fortalece e organiza sua subjetividade.

É importante problematizar ainda o lugar que o brincar ocupa na prática psicológica, pois vemos bem, se após as leituras dos autores acima, percebemos que o brincar é uma forma de comunicação da criança, o brincar no trabalho psicológico deve ser orientado? Qual lugar

o brincar ocupa no *setting* terapêutico? É interessante pensar que se o brincar é visto pela Psicologia como uma forma de comunicação e expressão da criança, então é importante que ela brinque como quiser, e se também concordamos com autores como Brougère e Kishimoto que consideram o brincar uma atividade espontânea onde não se pode prever os resultados, atividade que escapa e que não pode ser delimitada, então perguntamos qual a finalidade da(o) psicóloga(o) 'encabeçar' o brincar na prática psicológica? Escolher o brincar com uma criança poderia ser equivalente ao escolher o que um adulto deve falar num processo terapêutico.

Em outras palavras, a prática do profissional da Psicologia diante do brincar deve ser de permitir uma atividade livre e espontânea, sem que o desejo pelos resultados sobreponha aos desejos da criança. Se o profissional escolhe, orienta e direciona o brincar, é como se silenciasse as possibilidades de emergir as escolhas da criança (que deve ser a protagonista). Ainda essa forma de trabalho e de olhar a brincadeira sugere que o adulto-profissional pressupõe o que pode ser melhor para a criança, ou ainda pressupõe um benefício imediato, como se ao brincar de determinada forma, um tal resultado garantido fosse surgir. Essa é uma prática que corresponde aos pres-

supostos da modernidade. Então, o que pode um(a) psicólogo(a) frente a criança? Seria uma possibilidade mais interessante para os que trabalham com a brincadeira, que a percebem como um meio e não como um produto com resultado final, pois como já nos alertou Brougère (2010, p. 65) "o brincar não se presta a nenhum resultado além do prazer (...) brincar pressupõe liberdade".

A atividade de brincar enquanto meio, técnica, artifício ou ferramenta do trabalho de psicólogos(as), deve ter uma concepção de criança entendida como um sujeito em constituição. Ou seja, se é também através da brincadeira que pensamos em constituição subjetiva, então temos de pensar nela como uma forma singular da criança expressar sentimentos, emoções, apropriar-se dos conteúdos disponíveis no laço social, sendo então que o brincar tem a potência de deslocamentos, transformações, invenções, fantasias e imaginações. Enquanto psicólogos(as) damos às crianças as possibilidades de virem-a-ser o que se puder ser, deixar emergir através do brincar é a riqueza do trabalho terapêutico com crianças.

A partir daí, depois do brincar ser escutado e acolhido, é que a(o) psicóloga(o) pode se autorizar a entrar na cena da brincadeira com a criança. É nesse momento que a criança em sofrimento pode se sentir permitida a continuar brincando, sem julgamentos, sem interdições (exceto quando brinca de forma perigosa que possa se colocar em risco ou colocar a(o) profissional em risco). É também nesse momento que ela produz deslocamentos subjetivos capazes de ‘aliviar’ a sua angústia.

Algumas considerações finais

O brincar atualmente é visto como algo necessário, é um direito das crianças, tanto que se comemora no dia 28 de maio o “Dia do Brincar” em mais de 40 países. Porém, vemos que essa valorização do brincar é um movimento que parece ser importante apenas para profissionais que trabalham com o público infantil, sendo que na perspectiva geral da sociedade essa atividade continua a ser considerada como oposta às ações sérias e produtivas.

A brincadeira possui uma base na realidade, no sentido de que a criança vai usar os recursos do mundo que estão disponíveis para ela, para aplicar em suas brincadeiras (por exemplo quando brincam de

“mamãe e filhinho” ou “escolinha”). Consideramos que existe prazer na fantasia da criança, pois ela faz a ponte entre a realidade e a imaginação, sendo que o prazer está contido em poder oscilar nos papéis que interpreta, que podem variar a partir da imaginação (professora, mãe, astronauta etc.). É neste sentido que a brincadeira funciona como atividade que constrói a relação entre a realidade e o mundo simbólico e cognitivo que organiza a subjetividade infantil.

Considerando esse aspecto da prática psicológica, podemos entender que a produção de conhecimento sobre a brincadeira aumenta as possibilidades para o trabalho do psicólogo sendo fundamental para ampliar a qualidade do atendimento oferecido por esse profissional.

A proposta é que a atuação de psicólogas(os) que trabalham através e com o brincar considere este um campo de estudo multidisciplinar, possibilitando um brincar historicizado, produção e produtor da cultura, uma perspectiva que considere a brincadeira com todas as suas complexidades. Que a atuação de psicólogo-

gas(os) busque o enfrentamento dos aspectos que desqualificam a atividade do brincar, mostrando que essa é uma atividade importante, legítima e necessária à constituição subjetiva das crianças.

Referências

- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Chauí, M. (1996). *Primeira filosofia – Aspectos da história da filosofia*. São Paulo: Brasiliense.
- Dolto, F. (1999). *As etapas decisivas da infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2012). O sujeito e o poder. In M. Foucault, *Ditos e escritos* (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: USP.
- Jerusalinsky, J. (2009). *A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo* (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil).
- Kishimoto, T. M. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, 22, p.105-128.
- Kishimoto, T. M. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Meira, A. M. (2003a). Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia e Sociedade*, 15, p.74-87.

Meira, A. M. (2003b). Pequenos brinquedos, jogos sem fim. In A. M. Meira (Org.), *Coleção psicanálise da criança: Novos sintomas* (pp. 41-54). Salvador: Ágalma.

Meirelles, R., & Reeks, D. (2015). *Território do Brincar* [Documentário]. Recuperado de <https://territoriodo-brincar.com.br/o-projeto/>.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Enseñanza de la escritura en la educación básica en México: pertinencia y resultados

Yolanda Guevara Benítez y Berenice Romero Mata

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

Resumen

El objetivo fue analizar la pertinencia de los programas escolares mexicanos dirigidos a la enseñanza de la escritura en educación básica, así como sus resultados. Se presenta un análisis de los documentos de la Secretaría de Educación Pública que dan cuenta de los objetivos curriculares de sexto grado de primaria y de los tres grados de secundaria, dirigidas a la enseñanza de la escritura, así como de las actividades que se sugieren para ello y de las formas de evaluación del desempeño escritor. Después, se hace una breve descripción de los instrumentos que utilizan distintas pruebas nacionales e internacionales para evaluar la escritura de los alumnos, así como sus principales resultados. Por último, se expone una breve reseña de algunas investigaciones sobre habilidades escritoras de alumnos de primaria y secundaria, así como las conclusiones del análisis aquí realizado.

Palabras clave: currículum escolar, habilidades escritoras, educación básica, evaluación, enseñanza de la escritura.

Abstract

The purpose was to analyze the relevance of Mexican Scholar Programs aimed at teaching of writing in basic education and their results. An analysis about the documents of the Secretariat of Public Education is presented, they contain the curriculum objectives for sixth grade of primary school and the three grades of highschool, directed to teaching of writing, as well as the activities that are suggested and the mechanism to evaluate lector performance. After that, there is a brief description of the instruments that are used for different national and international tests to evaluate the writing skill, also their mains results. Finally, a brief review of some research about writing skills of students in primary and highschool is presented in addition to the conclusions about the analysis.

Key words: curriculum, writing skills, basic education, assessment, writing teaching.

El objetivo de la presente investigación bibliográfica fue analizar la pertinencia de los programas escolares mexicanos dirigidos a la enseñanza de la escritura en educación básica, así como sus resultados.

Desde la psicología educativa y la pedagogía se ha planteado que, para lograr un grado de dominio comunicativo, se requiere que haya una estructura del currículo escolar que incluya la programación del dominio de habilidades sucesivas de lenguaje oral y escrito. Como bien señalan Mendoza y Villegas (2017), la competencia lingüística es un conjunto organizado de conocimientos for-

mado por varios componentes: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico; tales componentes se deben construir de manera sistemática desde la educación básica hasta el bachillerato, y perfeccionarse en la formación profesional.

Por lo anterior, para el desarrollo de la competencia comunicativa “se debe asumir que los elementos constitutivos del lenguaje se aprenden y desarrollan desde la práctica misma del lenguaje” (Mendoza y Villegas, 2017, p. 3). Es a través de la continua interacción por medio del habla que se aprende el dominio del lenguaje oral, y a través de la práctica de la lectura se aprende a leer. De

manera similar, debe enfatizarse que, para que los alumnos aprendan a escribir se requiere que practiquen la escritura. El currículo debe concatenar el aprendizaje de la lengua con su práctica permanente, en todas las modalidades lingüísticas.

El trabajo de Magadán (2021) abre una reflexión acerca de la necesidad de examinar las continuidades y discontinuidades entre las prácticas de oralidad, de escritura y de lectura en las aulas. Aclara que “la palabra escrita, sigue ocupando el centro de los saberes a enseñar, porque la escritura verbal es un producto evaluable” (p. 103).

La escritura en el currículum de educación primaria y secundaria en México

Los programas de estudio para las escuelas mexicanas de educación básica son desarrollados por la Secretaría de Educación Pública. En 2017 se implementaron *los programas vigentes hasta 2022, a nivel primaria y secundaria* (Secretaría de Educación Pública, 2017a, 2017b). Una revisión de estos programas permite ver que el campo formativo en el que se contempló la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita fue el denominado *Lenguaje y*

Comunicación. A continuación, se exponen las actividades y los aprendizajes esperados relacionados con la escritura.

Para sexto de primaria, el programa sugería que los alumnos escribieran breves reseñas sobre diversos materiales audiovisuales y que hicieran resúmenes sobre acontecimientos históricos. Los aprendizajes esperados incluyeron que los alumnos fueran capaces de narrar algún acontecimiento social, integrando información de diferentes fuentes, estableciendo relaciones causales y temporales, y ordenando los párrafos para conservar la cronología de los eventos, además de escribir anécdotas y textos autobiográficos. Por ello, a los docentes se les sugería trabajar explícitamente en el uso de nexos para dar cohesión y coherencia a los textos, así como en la búsqueda de sustitutos de nombres utilizando sinónimos o pronombres para evitar repetición, enfatizando la conformación de párrafos.

En primer grado de secundaria se contempló que los estudiantes elaborarán fichas temáticas, identificando las ideas primarias y secundarias, así como la relación que existe entre estas; que escribieran una monografía sobre un tema de interés. Se sugirió trabajar en sinónimos y pronombres,

en la relación entre los diferentes párrafos de un texto para garantizar la progresión temática y en el uso de marcadores textuales para organizar el texto. Los aprendizajes esperados fueron escribir cuentos abordando aspectos propios de la narración como la temporalidad y la causalidad, revisando nexos y adverbios, así como el mantenimiento de una secuencia a lo largo de la historia, amén de revisar la ortografía y la organización del texto.

Para segundo de secundaria, se plantearon como actividades curriculares la integración de la información de diferentes fuentes a través de resúmenes, enfatizando el uso de diccionario para la búsqueda de sinónimos y el uso de signos de puntuación; la escritura de un texto biográfico sobre un personaje de su elección, así como la escritura de historietas, identificando los recursos estilísticos de este género. Otro aprendizaje esperado fue el análisis de documentos administrativos o legales, y aunque el desglose no se enfocó tanto en la escritura, sí se planteó la reflexión en torno a la construcción de párrafos y oraciones imperativas.

Las actividades de escritura en tercer grado de secundaria incluyeron, en un primer momento, la elaboración de resúmenes de textos argumentativos, resaltando el uso de signos de puntuación y de nexos que permiten la introducción de argumentos. Para un segundo momento se incluyó que los alumnos escribieran textos argumentativos, trabajando con varios tipos de nexos, según el tipo de argumento. Un tercer nivel se relacionó con textos narrativos mediante la crónica, resaltando trabajar en los aspectos temporales y espaciales de este tipo de texto, en mantener la referencia de lugares y personajes, así como en la unidad temática de los párrafos. Otras actividades contempladas fueron el llenado de convocatorias y formularios y la revisión de normativas nacionales e internacionales, poniendo atención en la forma en que están redactados estos documentos, en el uso de modos y tiempos verbales, así como en los términos técnicos. Se planteó que los alumnos deberían trabajar en un periódico escolar, elaborando los textos para este.

Evaluaciones por parte de profesores y supervisores

La Secretaría de Educación Pública (2018a) editó el denominado *Manual de exploración de habilidades de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental para Primaria* como una guía de los aspectos que los profesores y supervisores debían evaluar en cada grado escolar, para cada habilidad. En dicho manual, las consignas de escritura estaban organizadas por grados de complejidad, aumentando conforme avanzaba el grado escolar de los alumnos.

Para quinto grado la consigna fue redactar una carta para mejorar alguna situación en su escuela, y para sexto, redactar una noticia sobre deportes o sobre un hecho importante ocurrido en su escuela o comunidad. En todos los grados, se calificaban las producciones escritas con una rúbrica de tres niveles (bueno, regular y malo), en cada uno de los seis aspectos siguientes: legibilidad, propósito comunicativo, relación adecuada entre palabras y oraciones, diversidad de vocabulario, uso de signos de puntuación, y uso de reglas ortográficas.

Con la misma organización por grados de complejidad y con criterios de calificación similares, la Secretaría de Educación Pública (2018b) editó el *Manual de exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental para Educación Secundaria*.

En este manual, para evaluar la producción de textos, en primer grado se presentaban ocho imágenes que el alumno debía ordenar, asignando números, después de lo cual debía escribir una historia denominada *¡Una excursión inolvidable!* (Anexo 2, p. 36). En segundo grado se le presentaba al alumno la siguiente instrucción: “Imagina que tienes que explicar a un niño pequeño cómo se dibuja y se ilumina un pez. Observa las siguientes tres ilustraciones y a partir de ellas escribe el proceso a seguir en el siguiente recuadro. De ser necesario utiliza el reverso de la hoja” (Anexo 2, p. 37). En tercer grado, se presentaba al alumno un texto con nueve renglones, donde se planteaba un problema y se le pedía: “Lee cuidadosamente el texto siguiente, al concluir la lectura da respuesta a la pregunta que se presenta al final elaborando un texto argumentativo. De ser necesario utiliza el reverso de la hoja”. (Anexo 2, p. 38).

Desafortunadamente, los resultados de dichas aplicaciones solo fueron accesibles para profesores y supervisores de la Secretaría de Educación Pública. Por lo tanto, no hay modo de que los investigadores educativos conozcan las habilidades escritoras que los alumnos lograron desarrollar en su educación primaria y secundaria.

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)

PLANEA se diseñó para conocer en qué medida los estudiantes lograban dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la Educación Primaria y Secundaria, en dos campos de formación: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Estas pruebas se aplicaron en amplias muestras de alumnos de escuelas públicas y privadas de todos los estados de la República Mexicana. Específicamente para 3er. grado de secundaria, la aplicación se realizó durante los días 11 y 12 de junio de 2019, a 1'056,701 alumnos correspondientes a 34,209 escuelas (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Para los alumnos de tercero de secundaria, en el campo de formación denominado Lenguaje y Comunicación, los resultados indicaron: 1) el pro-

medio nacional fue 495 puntos; 2) los puntajes promedio por tipo de escuela ubican a las secundarias generales públicas, las técnicas y telesecundarias en el nivel de logro II y a las escuelas privadas en el nivel III; 3) en cuanto a los niveles de logro para las secundarias privadas, el 10.6% de estudiantes se ubicó en el nivel I, el 32.2% en el nivel II, el 31.4% en el nivel III y el 25.9% en el nivel IV, y 4) para las escuelas generales públicas, el 31.6% se ubicó el nivel I, el 42.8% en el nivel II, el 18.3% en el nivel III y el 7.3% el nivel IV (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Este campo de formación fue evaluado a través de una prueba de 46 reactivos de opción múltiple, divididos en dos dimensiones: comprensión lectora (con 41 reactivos) y reflexión sobre la lengua (con 5 reactivos).

Tanto la comprensión lectora como la reflexión sobre la lengua fueron evaluadas a través de la presentación de textos y reactivos que contenían preguntas de opción múltiple. En el documento relacionado con el informe PLANEA (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019) se señala que la reflexión sobre la lengua “integra los contenidos gramaticales, sintácticos, semánti-

cos y convenciones de la lengua como parte imprescindible de la práctica comunicativa; y se define como la habilidad para pensar sobre el lenguaje y su uso, así como para monitorear y planear el procesamiento lingüístico” (p. 80).

En otro documento (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015) se aclara que la reflexión semántica se refiere a la comprensión de las clases de palabras (verbos, artículos, adjetivos, etcétera), su función y significado en el texto, comprender las relaciones semánticas entre oraciones unidas por enlaces o marcadores del discurso, reconocer el significado de una palabra dentro de un texto, reconocer la palabra que completa la oración, conocer antónimos, sinónimos, prefijos y homónimos. La reflexión sintáctica y morfosintáctica aborda las partes de una oración, tipos de oraciones, tiempos verbales, concordancia de género y número. Y en las convenciones sobre la lengua, se reflexiona sobre la acentuación, puntuación, ortografía, segmentación de palabras, entre otros.

A pesar de lo señalado en los documentos citados, en relación con la dimensión *Reflexión sobre la lengua*, lo cierto es que cinco reactivos no pueden ser suficientes para valorar el dominio de los

muchos aspectos sintácticos y gramaticales relacionados con la lengua escrita en idioma español. Aunque lo más preocupante es que, en realidad, la prueba PLANEA, dirigida a dar cuenta del grado de dominio de aprendizajes esenciales al término de la primaria y la secundaria no solicitaba a los alumnos que escribieran textos de ninguna índole sino que, como ya fue mencionado, se les hacen cinco preguntas de opción múltiple.

Pruebas internacionales

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lleva a cabo la aplicación de pruebas en las que participan los alumnos mexicanos, dentro del denominado Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Esta prueba se aplica de forma trienal a estudiantes de 15 años, para evaluar hasta qué punto han adquirido los conocimientos y habilidades para la participación plena en la sociedad, enfocándose en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. También son evaluados dos aspectos adicionales en los estudiantes: sus competencias en un dominio innovador y su bienestar. Sin embargo, las habilidades escritoras de los alumnos no están contempladas en la prueba.

Los resultados disponibles indican que, en PISA 2018, los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje por debajo del promedio de los países participantes, en lectura, matemáticas y ciencias. Solo el 1% de ellos obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en algún área (promedio OCDE: 16%), y el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (nivel 2) en las tres áreas (promedio OCDE: 13%). El desempeño promedio se ha mantenido en esos niveles bajos, a lo largo de la participación de México en PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2019).

También la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) lleva a cabo la aplicación de pruebas dentro del denominado Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), para medir los logros de aprendizaje, aunque este estudio se aplica a estudiantes de tercero y sexto grados de primaria, de sistemas educativos en América Latina y el Caribe. La cuarta versión de ERCE se aplicó en mayo de 2019, en 16 países, incluido México, para evaluar las áreas de Lenguaje (lectura y escritura), Matemáticas y Ciencias. El reporte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cien-

cia y la Cultura (2020a) indica que en el estudio ERCE 2019 participaron un total de 9.411 niños y niñas mexicanos (4.587 de tercer grado y 4.824 de sexto grado). También se informa que México obtuvo resultados más altos que el promedio regional, en todas las áreas evaluadas; sin embargo, retrocedió en relación con los resultados alcanzados en una evaluación similar realizada en 2013 (denominada TERCE). Además, el estudio ERCE 2019 develó diferencias de género en favor de las niñas, quienes obtuvieron mejores resultados en Lectura y Ciencias (p. 1).

Dado el interés del presente escrito, se realizó la búsqueda de las pruebas de escritura aplicadas en ERCE 2019, específicamente a los alumnos de sexto grado de primaria. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019) explica que, para dicha prueba, se solicita al estudiante que escriba una carta argumentativa y un texto donde se describan diversas características de un animal. Se califica con base en una rúbrica que ubica cuatro grados de desempeño en tres dominios, con diversos indicadores: dominio discursivo, con tres indicadores, propósito y adecuación a la consigna, género y registro; dominio textual, con cuatro indicadores,

vocabulario, coherencia global, concordancia y cohesión; dominio de convenciones de legibilidad, cuyos indicadores son ortografía inicial, asociación entre fonema y grafema, aplicación de normas ortográficas y puntuación.

El reporte de resultados señala que los alumnos mexicanos de sexto grado se ubicaron 24,7% el nivel III y 64,6% en el IV, agregando que estos resultados indican que los estudiantes pueden escribir demostrando coherencia, concordancia gramatical y cohesión en sus textos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020b, p.35). Sin embargo, el resumen ejecutivo solamente desglosa el desempeño de los alumnos en las áreas de Lectura, Matemáticas y Ciencias (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021).

La UNESCO emitió el siguiente comunicado:

El ERCE 2019 muestra resultados que dan cuenta de muy bajos niveles de aprendizaje en la región y de un estancamiento en su progreso, aún previo a la pandemia. Los sistemas educativos ... deben tomar medidas urgentes para superar esta crisis en los aprendizajes que afecta a más de la mitad

de la población estudiantil y que, sin duda, se amplió y profundizó con la COVID 19. (UNESCO, 2020b, p. 3).

Investigaciones dirigidas a la evaluación de la escritura

Como ya ha sido señalado, en realidad no se encuentran disponibles estudios y resultados que den cuenta de las habilidades escritoras de los alumnos mexicanos de secundaria, ya sea porque no se realizan o porque los resultados no están disponibles. Aquí, es importante retomar los señalamientos de Mendoza y Villegas (2017): “La competencia de escritura no puede evaluarse como tradicionalmente se han venido explorando los aprendizajes, basados en pruebas de preguntas y respuestas sobre el significado de los elementos lingüísticos, sino que se debe recurrir a proceso de evaluación auténtica que permitan la manifestación de los aprendizajes relevantes” (p. 6), es decir, si se requiere evaluar el grado de dominio de la escritura, han de analizarse los escritos de los alumnos.

En la literatura sobre investigaciones en el campo se encuentran algunos reportes de evaluaciones realizadas a alumnos de educación básica en

diversos países de habla hispana. La mayoría de ellas analizan los escritos de alumnos de primaria en aspectos como sintaxis, ortografía o calidad de la escritura (Granados y Torres, 2016; Londoño et al., 2016; Rodríguez y Martínez, 2018; Signorini y Borzone, 2003). Los resultados reportados por tales investigaciones llevan a concluir que los alumnos de educación primaria no dominan plenamente los aspectos gramaticales y ortográficos implicados en la redacción de escritos.

Son escasos los estudios que analizan las producciones escritas por estudiantes de nivel secundaria. A continuación, se exponen brevemente algunos de ellos.

La investigación de Sotomayor et al. (2013) comparó el desempeño de niños chilenos de 5° y 7° grados, reportando que los alumnos tuvieron múltiples problemas

ortográficos, de escritura y de sintaxis. Con alumnos mexicanos de secundaria, Pérez y Macías (2016) encontraron muchos errores y limitaciones en el uso de preposiciones; Bonilla et al. (2022) reportaron que los errores en la escritura más frecuentes fueron los ortográficos, mientras que Rodríguez et al. (2017) encontraron diversos erro-

res de escritura, y explicaron que muchos de ellos se deben a que los alumnos no suelen revisar sus escritos, por lo que no detectan los errores que ahí quedan plasmados.

El estudio de Malpique y Veiga (2016) indicó que los alumnos de tercer grado de secundaria tienen conocimientos muy limitados sobre procesos básicos de la escritura, tales como planificación, organización y adaptación del texto a un posible lector. Guevara et al. (2022) analizaron las características de los textos redactados por estudiantes mexicanos de primer grado de secundaria de una escuela pública y otra privada, a quienes se les pidió que escribieran un texto de tema libre. Además, se les presentó un texto que contenía errores ortográficos y sintácticos, solicitándoles que lo revisaran y lo reescribieran sin errores. Los resultados indicaron que los escritos mostraron diversos tipos de error, siendo los más frecuentes los de tipo ortográfico, con porcentajes de error cercanos al 100 %; en segundo lugar, se ubicaron los errores de calidad de la escritura, y también se presentó una cantidad importante de deficiencias de sintaxis en los escritos.

Conclusiones

Una revisión de las actividades sugeridas a los docentes, así como de los aprendizajes esperados en lo concerniente a las habilidades escritoras de los alumnos de los cuatro grados escolares, hace ver que en los programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública (vigentes de 2017 a 2022) estaban contemplados diversos tipos de textos y que se planteó el desarrollo de un gran número de habilidades por parte de los alumnos, programadas por grados de dificultad creciente. Con ello, se cumplieron en gran medida los planteamientos que la psicología y la pedagogía señalan para el aprendizaje de las habilidades escritoras. Desde luego, esto se refiere a lo que puede denominarse el *currículum formal*, que no siempre corresponde con lo que sucede en las aulas y con lo que los alumnos aprenden.

A pesar de lo anterior, los resultados arrojados por las evaluaciones nacionales e internacionales, así como los derivados de las investigaciones realizadas sobre el desempeño escritor, llevan a concluir que los alumnos que cursaron secundaria en México en años recientes, no lograron dominar

los aspectos más elementales de la escritura de textos, ni en lo relativo a la ortografía, ni en aspectos de calidad de escritura y sintaxis.

Es necesario aclarar que, en 2022, la Secretaría de Educación Pública cambió los planes y programas de estudio y que estos nuevos materiales no están disponibles para consulta.

Referencias

- Bonilla, S. R., García, F. M., Méndez, B. I. y Alvarado, C. C. (2022). Errores en la escritura de adolescentes con alto y bajo rendimiento académico. Un análisis neuropsicológico. *Ocnos, Revista de Estudios sobre Lectura* 21(1), 1-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_21.1.2704
- Granados, D. y Torres, P. (2016). Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 113-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80146474009>
- Guevara, B. Y., Rugerio, T. P., Hermosillo, G. Á., Romero, M. B., Cárdenas, E. K., Guerra, G. J. y Flores, R. C. (2022). Análisis de producciones escritas por una muestra de estudiantes mexicanos

de Primer Grado de Secundaria. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, 20, 1-30. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22441>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Planea: una nueva*

generación de pruebas. ¿Qué evalúan las pruebas? Lenguaje y Comunicación (Textos de divulgación Fascículo 7, pp. 1-13). http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_7.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Informe de resultados PLANEA 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. (pp. 1-210). <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D246.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). Informe de resultados PLANEA 2017. *El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. (pp. 1-271). <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D321.pdf>

Londoño, M. N., Jiménez, J. S., González, A. D. y Solovieva, Y. (2016). Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de educación primaria. *Ocnos, Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(1), 97-113. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.931

Magadán, C. (2021). Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes. *Enunciación*, 26, 102-119. <https://doi.org/10.14483/22486798.16801>

Malpique, A. y Veiga, S. M. (2016). Escritura argumentativa en alumnos de secundaria: conocimiento sobre el discurso y rendimiento en la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 150-186. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111609>

- Mendoza, M. F. y Villegas, B. J. (2017). La evaluación de competencias de escritura a través de portafolios en el nivel Bachillerato. *Álabe*, 15, 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5971449>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). La evaluación de escritura ERCE 2019. (pp. 1-29). <https://en.unesco.org/sites/default/files/presentacion-paulina-flotts-escritura-erce.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). *La UNESCO advierte que entre 2013 y 2019 México retrocedió en sus logros de aprendizaje en la mayoría de las áreas evaluadas en el estudio ERCE*. Laboratorio Latinoamericano Evaluación Calidad Educación. (pp. 1-3). https://en.unesco.org/sites/default/files/mexico_comunicado.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b). *Análisis curricular. Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019. México: documento nacional de resultados*. (pp. 1-39). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373968>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe, Evaluación de logros de los estudiantes: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019); Resumen ejecutivo*. (pp. 1-76). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA-2018 Resultados*. (pp. 1-12). https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Pérez, M. y Macías, T. (2016). Usos erróneos de las preposiciones en la redacción de alumnos de tercer año de secundaria en una escuela de San Luis Potosí. *Lingüística y Literatura*, 37(70), 71-86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476549599004>
- Rodríguez, B. y Martínez, C. (2018). Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de alumnos de primaria. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6(18), 1-23. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.18.65583>

- Rodríguez, H. B., Vaca, U. J. y Barrera, R. A. (2017). Análisis microgenético de las producciones textuales de alumnos de primaria y telesecundaria. *Perfiles Educativos*, XXXIX (156), 37-57. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200037
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria. 6°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Consultado el 5 de abril de 2022 https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/6grado/1LpM-Primaria6grado_Digital.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Materna. Español. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Consultado el 5 de abril de 2022 de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/espanol/1-LpM-Secundaria-Espanol.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Manual de exploración de habilidades de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramienta para la escuela. Educación Primaria*. (pp. 1-47). <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2020/02/Manual-de-exploracion-de-habilidades-basicas-para-Primaria..pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2018b). *Manual de Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramienta para la escuela. Educación Secundaria*. (pp. 1-64). <https://www.educacionbc.edu.mx/materialdeapoyo/public/site/pdf/educacionbasica/secundaria/documentosgenerales2/Manualdeexploraciondehabilidadesbasicas.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Planea en Educación Básica. Resultados 2019*. <http://planea.sep.gob.mx/ba/>

Signorini, A. y Borzone, A. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria*, 20(1), 5-30.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18020102>

Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P. y Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3°, 5° y 7° básico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(81), 105-131.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000100005>

Detección de necesidades para la inclusión de estudiantes con discapacidad en una Universidad Pública Mexicana

Gabriela Castillo Terán y Virginia Rodríguez Pineda⁴

Universidad Rosario Castellanos de la Ciudad de México

Resumen

Este artículo expone el proceso de detección de necesidades de la población estudiantil con discapacidad de la Licenciatura en psicología de una universidad pública de reciente creación en la Ciudad de México. El abordaje se realizó desde el modelo de Investigación Acción Participativa y el Aprendizaje Dialógico, por lo que se buscó involucrar a la comunidad universitaria y generar espacios de diálogo y escucha para la población estudiantil con y sin discapacidad. También se buscó escuchar al personal docente para conocer sus necesidades. Como parte de los resultados obtenidos se identificó a los estudiantes con algún tipo de discapacidad y se reconocieron sus historias de vida. Esto servirá para implementar acciones y programas que atiendan las necesidades específicas del estudiantado con discapacidad de la universidad, promoviendo así su pleno desarrollo y participación activa en la vida universitaria en condiciones de equidad.

Palabras clave: discapacidad, inclusión, universidad pública, investigación-acción participativa, aprendizaje dialógico.

⁴ Gabriela Castillo Terán (gabriela.castillo@rcastellanos.cdmx.gob.mx) y Virginia Rodríguez Pineda (virginia.rodriguez@rcastellanos.cdmx.gob.mx) Profesoras e investigadoras de tiempo completo en la Universidad Rosario Castellanos de la Ciudad de México de la Licenciatura en Psicología.

Abstract

In this article, we will show the process of identifying the needs of students with disabilities in the psychology bachelor's program at a recently established public university in Mexico City. The approach was carried out using the Participatory Action Research and Dialogic Education model, aiming to involve the university community and creating spaces for dialogue and listening for both disabled and non-disabled students, as well as for faculty members, to understand their needs. According to the results obtained in this research process, students with different types of disabilities were identified, and their life stories were acknowledged. This will serve as a foundation for implementing actions and programs that address the specific needs of disabled students in the university, promoting their full development and active participation in university life under equitable conditions.

Key words: Disability, Inclusion, Public University, Participatory Action Research, Dialogic Education.

La Universidad Rosario Castellanos (URC) inició actividades en septiembre 2019 con la intención de abrir espacios para cubrir la necesidad educativa de un sector de la población que no encontraba lugar en otras universidades. La URC es una universidad con una política de inclusión por lo que admite en sus aulas a todos aquellos que buscan seguir su formación profesional a nivel de educación superior sin importar la edad, orientación sexual, origen étnico, etc. Incluso sin importar sus características funcionales. Debido a

lo anterior, la URC cuenta con una población estudiantil muy diversa en sus características y necesidades. Ante esta diversidad, la universidad impulsa diferentes proyectos de investigación con el objetivo de identificar las necesidades específicas de la población estudiantil y diseñar programas más adecuados para solventar esas necesidades. De esta manera surge el proyecto de investigación formativa: "Discapacidad e inclusión en el ámbito universitario: desarrollo de estrategias de adecuación de enseñanza-aprendizaje y

de evaluación dirigidas a estudiantes con discapacidad de la licenciatura en psicología modalidad presencial híbrida de la URC, Unidad Azcapotzalco". Este proyecto propone tres etapas de trabajo: 1) Detección de necesidades y sensibilización de la comunidad sobre la importancia de la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito universitario; 2) Diseño de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación adecuadas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad y 3) Propuesta para la creación de un Programa Universitario de Atención al Estudiantado con Discapacidad.

En este artículo expondremos los avances y resultados de la primera etapa enfocada a la detección de necesidades y sensibilización de la comunidad hacia la discapacidad. Los objetivos de esta etapa de la investigación fueron: Identificar a los estudiantes con discapacidad de la licenciatura presencial híbrida en psicología de la URC, Unidad Azcapotzalco e identificar las necesidades específicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los estudiantes con discapacidad para mejorar su aprovechamiento académico y desarrollo de habilidades y competencias.

Cabe señalar que el proyecto surgió como resultado de una necesidad acuciante que había que resolver. Por el tipo de proyecto educativo que representa la URC la población estudiantil en su mayoría proviene de sectores sociales poco favorecidos entre los que se encuentran de manera importante personas adultas, que trabajan y tienen hijos, y personas con discapacidad, una población que no fácilmente encuentra cabida en otros espacios educativos. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), en México sólo 5.3% de personas con discapacidad entra a la universidad, por lo cual es altamente significativo que la URC abra sus puertas a esta población. Sin embargo, no se trata únicamente de darles un asiento, el reto más importante es construir una cultura de la inclusión de la discapacidad que permita el desarrollo pleno de las capacidades de las personas con discapacidad en condiciones de equidad, cuidando la accesibilidad y adecuando las estrategias para no vulnerarles ni dejarles en situación de desventaja social.

En esta investigación se optó por un enfoque que permitiera incorporar las experiencias de todos los actores involucrados, facilitando espacios de escucha activa para la generación de propuestas

diversas desde la experiencia directa de cada uno. La investigación se construyó con un modelo que incluye técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación sustentadas en el enfoque teórico metodológico de la Educación Dialógica (Freire, 2008) y la Investigación-Acción Participativa (IAP) (Fals Borda, 2008), que armonizan con la propuesta educativa de la propia URC, fundamentada principalmente en el aprendizaje en entornos colaborativos.

Una propuesta, en la que se fomenta el desarrollo de habilidades individuales y de grupo, donde todos los participantes son responsables tanto de su propio aprendizaje como del aprendizaje de los demás. En este sentido, el aprendizaje colaborativo promueve el crecimiento personal y el desarrollo de habilidades grupales, como escuchar, participar, coordinar, dar seguimiento y evaluar. Además, este enfoque se basa en la interacción y la construcción colectiva del conocimiento, aprovechando diferentes perspectivas y experiencias (Morales, 2013). La Investigación Acción Participativa (IAP) es un método de investigación, de conocimiento y de aprendizaje colectivo basado en el análisis crítico con la participación activa de las personas implicadas, en este caso, el estudian-

tado de la licenciatura en psicología de la URC. De esta manera se puede incentivar el cambio social desde los propios actores sociales involucrados (Rahman y Fals Borda, 1992).

La IAP implica un compromiso social a favor de los sectores más desfavorecidos y vulnerables de la sociedad (Rachman y Fals Borda, 1992; Fals Borda, 2008). Durante el proceso investigativo, al tiempo que se avanza en el conocimiento de la realidad social, se involucra y trabaja con el grupo social que es tema del estudio para escuchar sus necesidades y reclamos, y poner en práctica sus propias ideas para lograr el cambio social en el sentido que ellos mismos definen. Este enfoque propone que se debe incluir en la investigación a todos los actores involucrados y ajustar los objetivos a las aportaciones de los mismos (Fals Borda, 2008). El modelo de IAP facilita un proceso de investigación flexible que se va ajustando en el mismo proceso a las necesidades detectadas y manifestadas por los diferentes actores.

Por otra parte, el modelo de IAP ya ha sido utilizado ampliamente para trabajar con población con discapacidad (Suchowierska y White, 2003; Balcázar y Hernández, 2002; Villagrà et al., 2007) debido a que permite integrar a diferentes acto-

res en el proceso investigativo, por ejemplo a las personas con discapacidad y sus familiares junto con los investigadores o agentes externos (Vargas, 2019). En nuestro caso hemos considerado las voces del personal docente con y sin experiencia previa de trabajo con población estudiantil con discapacidad, personal administrativo, y estudiantes con y sin discapacidad.

El hecho de que la URC sea una universidad pública joven, ha significado, por una parte, que aún no cuenta con toda la infraestructura y los recursos necesarios para atender las necesidades más específicas de la población estudiantil, pero al mismo tiempo, este es el momento idóneo para la detección de las necesidades y la generación de programas específicos, así como para hacer propuestas innovadoras y creativas para el acompañamiento y la resolución de dichas necesidades.

En este sentido, al reinicio de las clases presenciales en enero del 2021 la matrícula de la licenciatura en psicología había aumentado de manera importante y en la presencialidad se hicieron evidentes aquellos casos de estudiantes con alguna discapacidad que en el trabajo a distancia "no se veían". En ese momento empezaron a manifes-

tarse las primeras dificultades para resolver su adecuada participación en las actividades académicas propias de la licenciatura. La experiencia cotidiana de trabajo en el aula permitió detectar entre la población estudiantil casos de estudiantes con discapacidad motriz (parálisis cerebral y problemas del desarrollo), visual (glaucoma) y auditiva (hipoacusia). En ese momento el profesorado enfrentó situaciones que no siempre fueron simples de resolver. De manera espontánea y muy creativa se fueron generando las primeras estrategias y, en la mayoría de los casos, los grupos se fueron abriendo hacia la inclusión de la diversidad funcional. Sin embargo, nos dimos cuenta de que teníamos que trabajar en la sensibilización hacia la discapacidad ya que, al mismo tiempo que encontramos dentro de la comunidad universitaria docentes y estudiantes empáticos y solidarios, también hubo casos de personas poco pacientes y comprensivas ante las necesidades de los estudiantes con discapacidad. También nos dimos cuenta de que necesitamos capacitar al personal docente y administrativo para el trato y trabajo hacia las personas con discapacidad. Otra necesidad sentida y expresada por los docentes era el desarrollo de protocolos específicos con estrategias para el trabajo de enseñanza, aprendi-

zaje y evaluación para cada una de las distintas discapacidades. Y finalmente, hemos detectado los casos más visibles y evidentes de estudiantes con discapacidad, asimismo, sabemos que seguramente hay más estudiantes con discapacidades no visibles o menos visibles que no estamos detectando, más aún, nos dimos cuenta de que hay estudiantes con discapacidad que ocultan o enmascaran para evitar algún tipo de discriminación, bullying o abusos diversos que ya han experimentado en otras etapas de sus vidas. Por otra parte, la discapacidad psicosocial es la más complicada de definir e identificar, y muchas personas no reconocen tener una discapacidad por el estigma social. Por si fuera poco, no es una discapacidad reconocida.

Con ese panorama, en esta etapa de la investigación se planteó conocer a la comunidad estudiantil, identificar los casos de personas con diversidad funcional, desarrollar mecanismos para realizar un diagnóstico inicial claro de sus necesidades para su incorporación a la comunidad de la URC que incluyera desarrollar estrategias para su inclusión en el plano social, educativo, físico y tecnológico que contribuyan a promover una cultura de la inclusión.

La investigación

En septiembre de 2022 inició el trabajo de investigación. El equipo está conformado por dos docentes de tiempo completo titulares del proyecto y el acompañamiento en diferentes momentos de 31 estudiantes con y sin discapacidad que se han incorporado a la investigación a lo largo de un año como parte del programa institucional de Estancias Profesionales para la Incorporación a la Investigación. Iniciamos las actividades con sesiones semanales en las que analizamos lecturas con los estudiantes buscando reflexionar en torno a la discapacidad desde una perspectiva crítica. También revisamos información sobre las acciones desarrolladas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades en México y otros países.

Esta primera etapa de la investigación se centró en involucrar activamente a la comunidad universitaria. Con este objetivo se realizaron diversas actividades para sensibilizar sobre las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. Entre estas actividades destacan talleres, conferencias y jornadas dedicadas a la inclusión, que no sólo informan sino que también fomentan la reflexión crítica sobre la discapacidad.

Como una estrategia de intervención para informar y sensibilizar sobre la situación de las personas con discapacidad dirigida a toda la comunidad de la licenciatura en psicología, organizamos junto con el grupo de estudiantes la “Primera Jornada por una Cultura de la Inclusión de la Discapacidad en la URC”. Este evento implicó que durante 5 días se realizaron actividades como: talleres prácticos y paneles de discusión que contribuyeron a un mayor entendimiento y empatía hacia las necesidades de la población con discapacidad; conferencias por parte de representantes de Asociaciones Civiles que atienden población con discapacidad en las que expusieron su trabajo; se habló sobre la discapacidad en México, sobre los tipos de discapacidad, sobre desigualdad social e inclusión; también tuvimos un taller de pintura a ciegas (a cargo de una parte del equipo de estudiantes), un taller de Lengua de Señas Mexicana, un taller para identificar prácticas discriminatorias hacia la discapacidad y un taller de artes marciales para personas con discapacidad. Se presentó un protocolo para la atención psicológica de personas con discapacidad online, tuvimos ponencias sobre educación especial, autismo, y discapacidad y sexualidad; un equipo de estudiantes dirigió la presentación y el análisis del documental *Crip*

Camp, otros estudiantes del equipo realizaron tres infografías sobre “Mitos de la discapacidad”, “Sexualidad y discapacidad” e “Inclusión y discapacidad”, y otros se encargaron de dar difusión a las actividades, y de entrevistar a ponentes y asistentes para un canal en tiktok estudiantil generado ex profeso. El evento entero tuvo muy buena recepción y participación de la comunidad en todas las actividades.

Como parte de la Jornada también se realizó una mesa de trabajo con docentes para escuchar sus necesidades y recuperar sus propuestas para la inclusión educativa de esta población, así como reconocer sus experiencias de trabajo con estudiantes con discapacidad. El diálogo fue muy enriquecedor para todos, aunque en esa actividad tuvimos baja participación ya que sólo acudieron 7 docentes de un claustro de más de 50. La Jornada permitió un acercamiento al tema con toda la comunidad y facilitó identificar casos de estudiantes con discapacidad que no habíamos ubicado. Los estudiantes encontraron en los talleres espacios para expresar sus sentipensares hacia la discapacidad, y algunos docentes manifestaron

explícitamente necesidades de entrenamiento y capacitación para el trabajo en el aula con el estudiantado con discapacidad.

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo mediante un proceso detallado y considerado. Se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas a estudiantes con discapacidad, seleccionados inicialmente por referencias de los docentes y luego a través de la técnica de bola de nieve. Estas entrevistas proporcionaron información valiosa sobre sus experiencias educativas y necesidades específicas. Además, se aplicó un cuestionario de 52 reactivos con la intención de aplicarlo a toda la población estudiantil de la carrera en psicología, utilizando la plataforma Google Forms. Este instrumento ayudó a identificar un espectro más amplio de estudiantes con discapacidad, incluyendo aquellos con condiciones menos visibles, y recopiló datos relevantes sobre barreras arquitectónicas y discriminación percibida, entre otros aspectos.

Las entrevistas permitieron un acercamiento a las experiencias educativas de los estudiantes durante toda su trayectoria educativa. Pudimos constatar la existencia de vacíos en el sistema

educativo para la atención de esta población. Así mismo, los estudiantes compartieron experiencias de discriminación y bullying durante su paso por la educación básica y secundaria sobre todo por parte de sus compañeros. En estas entrevistas también compartieron sus observaciones sobre las carencias que encuentran en la URC e hicieron sugerencias para mejorar la inclusión en las aulas. Es importante señalar que la mayoría de las entrevistas se tornaron muy emotivas en algunos momentos y los participantes compartieron anécdotas, expectativas y sus proyectos de vida.

Como resultado de la aplicación del cuestionario desde la plataforma Google Forms se obtuvo lo siguiente: de una población total de 825 estudiantes respondieron 552.

Resultados

El rango de edad de quienes contestaron este instrumento fue de 18 a 62 años. Encontramos que el 65.2% de los encuestados trabaja. Esta herramienta nos permitió generar una base de datos con información para conocer las características de la población estudiantil y de manera muy puntual permitió identificar a los estudiantes con algún tipo de discapacidad ya que el instrumento

se diseñó para indagar sobre cinco tipos de discapacidad: motriz, visual, auditiva, intelectual y psicosocial. Una de las preguntas más directas sobre el tema fue "¿Tienes alguna discapacidad?", con las opciones de respuesta: visual, auditiva, motriz, intelectual, psicosocial o emocional, varias de las anteriores o discapacidad múltiple, no lo sé y ninguna. En esta pregunta, llama la atención que el 30.2 % de los participantes se ubicó en alguna de las 6 primeras opciones, mientras que un 13.8 % consideró no estar seguro o no saber si tiene algún tipo de discapacidad; y el 56% respondió no tener ninguna discapacidad. El alto índice de estudiantes que consideraron que tienen una discapacidad sumado a quienes no están seguros, nos hizo pensar que podía deberse a las actividades de información y sensibilización que se realizaron unos meses antes y que pudieron tener el efecto de generar una mayor aceptación de la discapacidad acompañada de mayor auto observación y reconocimiento de las propias discapacidades. Por ejemplo, se obtuvieron 108 respuestas por discapacidad visual, de las cuales la mayoría usa lentes y sólo 3 requieren del uso de bastón de apoyo o de bastón de movilidad y una persona usa prótesis ocular, es decir que 104 de los casos no eran realmente de discapacidad. Aun así, nos

ha parecido que encontramos muchos casos de personas con discapacidad dentro de nuestra población. En el caso de discapacidad auditiva tenemos 10 casos auto identificados, de los cuales todos usan aparato auditivo amplificador y ninguna persona es sorda. Por otra parte, se identificaron 9 casos de discapacidad motriz, que incluye: placa en una mano, tres personas con prótesis transtibial, uno con tornillo en la rodilla y alguien que requiere uso de muletas.

Resultó muy significativo que 35 estudiantes se auto identificaran con una discapacidad psicosocial, y en este rubro pudimos verificar con apoyo en sus otras respuestas, que el 2.4% del total que respondieron el instrumento están en tratamiento psiquiátrico y consumen psicofármacos. El 10% reportó que tiene un trastorno de ansiedad y el 7.2% tiene un trastorno depresivo. Encontramos que el 24.4% de los estudiantes que respondieron el cuestionario tiene dificultades para expresar sus emociones y convivir con otras personas. Seis estudiantes reportaron requerir perro de apoyo emocional, aunque sólo tenemos a una alumna que efectivamente asiste a clases en compañía de un perro entrenado.

Otro aspecto interesante, al analizar las respuestas a esta pregunta fue que nadie se auto identificó con discapacidad intelectual a pesar de que sí contamos con algunos casos de ese tipo de discapacidad identificados a través de la observación de los docentes. Esto podría deberse, bien a que los estudiantes con discapacidad intelectual no respondieron el instrumento o bien, a que este sea el tipo de discapacidad más estigmatizado en el ámbito universitario. Sin embargo, en las preguntas relacionadas con habilidades cognitivas, el 42.8% de los participantes expresó que tiene dificultades para concentrarse cuando lo necesita y el 34.2 % ha tenido algún problema para realizar alguna tarea en la universidad.

En otra pregunta se cuestionó a los estudiantes si identifican barreras arquitectónicas en las instalaciones y el 13.9% consideró que sí existen tales barreras. En seguida se realizó una pregunta abierta para profundizar en cuáles son esas barreras percibidas y las respuestas incluyeron: que se observan barreras en el exterior de las instalaciones de la URC ya que no hay un buen diseño en las banquetas de las calles circundantes ni rampas; dentro de las instalaciones propias de la URC, los estudiantes señalan dificultades para

personas con discapacidad visual o motriz para acceder al segundo piso; falta de rampas adecuadas para personas que utilicen sillas de ruedas o cuenten con alguna discapacidad motriz o visual, tanto en acceso a salones en planta baja, como en planta alta; los sanitarios no cuentan con las dimensiones de accesibilidad para personas con sillas de ruedas y no existe un sanitario de uso exclusivo para las mismas; por su parte el auditorio no cuenta con condiciones de accesibilidad para personas que usen sillas de ruedas o cuenten con alguna discapacidad motriz; y no existe un sistema de señalamiento para personas con discapacidad visual.

El instrumento resultó útil para detectar ciertos casos (aproximadamente el 4%) de estudiantes que experimentaron discriminación, ya sea de manera explícita o implícita, por parte de miembros de la comunidad educativa, incluyendo compañeros, profesores, personal administrativo o de apoyo.

Conclusiones

El presente estudio de investigación ha permitido conocer de forma detallada las necesidades de los estudiantes con discapacidad de la licenciatura en

psicología en la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Rosario Castellanos (URC). Los resultados revelan la existencia de desafíos significativos y la existencia de barreras que limitan de manera importante la plena participación y la igualdad de oportunidades para estos estudiantes en el ámbito universitario. Como parte de los hallazgos se identificaron obstáculos físicos y arquitectónicos que dificultan el acceso y la movilidad de los estudiantes con discapacidad dentro de la sede Azcapotzalco. Estos obstáculos incluyen la falta de rampas, ascensores o baños accesibles, lo cual limita la autonomía y la participación de las y los estudiantes en las actividades académicas y sociales de la universidad.

Este enfoque permitió la reflexión constante sobre nuestras prácticas docentes e investigativas al mismo tiempo que íbamos escuchando a nuestros estudiantes y atendiendo sus necesidades. Así por ejemplo el mismo día que se realizó la entrevista con una alumna con discapacidad auditiva y se le preguntó qué requeriría ella para mejorar y facilitar su experiencia de aprendizaje, la alumna dijo que le ayudaría enormemente que los profesores no usaran cubrebocas durante las clases para poder leer sus labios y que le permi-

tieran ocupar asientos en la primera fila para estar más cerca del docente. Inmediatamente, ese mismo día, se hizo la solicitud formal y a través del Jefe de carrera se les pidió a los docentes de ese grupo no utilizar cubrebocas durante sus clases y procurar no dar la espalda al hablar. De igual manera, se habló con el grupo para explicar la situación y solicitar al estudiantado dejar siempre libre un lugar hasta el frente para la alumna en cuestión. Sólo estas simples medidas cambiaron radicalmente la experiencia de la alumna beneficiada quien así lo ha ratificado en múltiples ocasiones.

Mediante todo el proceso se logró identificar a aquellos estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad motriz, visual, auditiva, intelectual, psicosocial y múltiple. Los resultados obtenidos revelan la importancia de generar espacios de diálogo y talleres que permitan a los estudiantes expresar sus emociones. Lo anterior conlleva a plantear la necesidad de contar con programas y servicios de apoyo integral del estudiantado con discapacidad en la universidad. Es fundamental ofrecer recursos adecuados de atención y acompañamiento para promover su bienestar y plena participación en la vida universitaria. La imple-

mentación de estrategias de apoyo socioemocional personalizadas y accesibles puede contribuir a crear un entorno inclusivo y favorecer el éxito académico y personal de estos estudiantes. Además, se pudo identificar a estudiantes que enfrentan problemas emocionales importantes, estos hallazgos permiten plantear la importancia de brindar apoyo psicológico adecuado para el alumnado que lo requiera. Sin embargo, es alentador que, aunque existe un número importante de estudiantes que reportaron tener problemas emocionales, muchos de ellos ya han buscado ayuda profesional a través de terapia psicológica y/o tratamiento psiquiátrico.

La metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), demostró ser una herramienta efectiva y afectiva para abordar las necesidades de la población con discapacidad. Al involucrar a los actores con discapacidad hemos podido identificar sus necesidades y áreas de mejora para en una siguiente etapa desarrollar estrategias concretas para mejorar la inclusión al proceso educativo y la igualdad de oportunidades para estudiantes con discapacidad en nuestra universi-

dad. Este enfoque participativo y colaborativo ha fortalecido a la comunidad además de consolidar el sentido de pertenencia entre los participantes.

El enfoque permitió la reflexión constante sobre nuestras prácticas docentes e investigativas al mismo tiempo que íbamos escuchando a nuestros estudiantes y atendiendo sus necesidades. Así por ejemplo el mismo día que se realizó la entrevista con una alumna con discapacidad auditiva y se le preguntó qué requeriría ella para mejorar y facilitar su experiencia de aprendizaje, la alumna dijo que le ayudaría enormemente que los profesores no usaran cubrebocas durante las clases para poder leer sus labios y que le permitieran ocupar asientos en la primera fila, para estar más cerca del docente. Inmediatamente ese mismo día se hizo la solicitud formal y a través del Jefe de carrera se les solicitó a los docentes de ese grupo no utilizar cubrebocas durante sus clases y procurar no dar la espalda al hablar, de igual manera se habló con el grupo para explicar la situación y solicitar al estudiantado dejar siempre libre un lugar hasta el frente para la alumna en cuestión. Sólo estas simples medidas cambiaron

radicalmente la experiencia de la alumna beneficiada quien así lo ha ratificado en múltiples ocasiones.

En definitiva, la aplicación de la IAP y del enfoque de la educación dialógica en nuestra investigación nos acerca a una comprensión más completa de las necesidades de los estudiantes y nos ha permitido escuchar y registrar todas sus sugerencias para mejorar su experiencia de aprendizaje en la universidad. Estos resultados nos brindan una base sólida para continuar a las siguientes etapas de la investigación e implementar acciones concretas que promuevan una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes independientemente de su condición de discapacidad.

Referencias

- Álvarez, Z., Yedaide, M. y Porta, L. (2013) La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores, *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 6, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 25-38 Universidad Santo Tomás.
- Balcázar F. y Hernández B. (2002). Violencia y Discapacidad: Un Modelo de Intervención Basado en la Investigación-Acción Participativa *Intervención Psico social*.11 (2) pp 183-199
- De Laurentis, C. y Porta, L. (2014) Voces de alumnos y docentes: narrativas como espacios contrapúblicos en la carrera del Profesorado en Inglés. *Praxis educativa*, 18(1), 32-41.
- Delgadillo, C., y Puentes, M. (2017). *Estrategias dialógicas para la inclusión de población escolar con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Luis Hernández Vargas sede Salvador Camacho Roldán de Yopal*. Tesis de maestría en Docencia, Facultad de ciencias de la Educación, Universidad de la Salle, Yopal, Colombia.
- Díaz Barriga, F (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Fals Borda, O. (2015) *Una sociología sentipensante para América Latina*. Antología. CLACSO- Siglo XXI Editores
- Fals Borda, O. (2008) *Investigación Acción Participativa*. Siglo XXI Editores. Freire P. (2008). *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- INEGI (2020) Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad. Comunicado de Prensa 713/213
- Morales, J. (2013). Las prácticas colaborativas en el aprendizaje como facilitadores para la apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación. *Anuario Flor de Ceibo*, (6), 265-272. Montevideo: Universidad de la República de Uruguay. Recuperado de <https://bit.ly/2AgiAgf>
- Rahman y Borda (1992) La Situación Actual y las Perspectivas de la Investigación-Acción Participativa en el Mundo. *Análisis Político*
- <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anol/article/view/74123>
- Suchovierska M. y White Glen (2003). Investigación-Acción Participativa y Discapacidad. Pautas para Evaluar el Rigor Científico y la Naturaleza Colaboradora. *Apuntes de Psicología*. 21 (3)pp 437-457
- Vargas, L. y Jonnathan y Antezana Pérez, Paola Andrea. (2019). "Aprendizaje basado en proyectos de investigación acción participativa para el desarrollo de habilidades investigativas y actitudinales en el aula (y fuera de ella): experiencia "por un sur inclusivo". *Orbis Tertius UPAL*. Año 3. N° 6. ISSN. 2520-9981. pp 103-130. Universidad Privada Abierta Latinoamericana. Cochabamba.
- Velazco J.A. y Alonso L. (2008). Sobre la Teoría de la Educación Dialógica. *Revista Venezolana de Educación*. 12 (42), pp 461-470.
- Villagrà S, S et al (2007) Ocio y Actividad Física en el Medio natural ¿La pieza clave de la inclusión: Un proceso de Investigación –Acción Participativa. Ponencia en el IV Congreso Internacional sobre Investigación Acción Participativa. Valladolid, España.
- Yedaide, M. y Porta, L. (2017) Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, ISSN en línea 1851-9490, Vol. 19, Mendoza, Dossier (1-13)

Evidencias de validez de contenido de una escala de empatía para psicoterapeutas mexicanos

José Luis Acosta Medina, Luz María Flores Herrera

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

Resumen

En el presente trabajo se buscaron evidencias de la validez de contenido de la Escala de empatía terapéutica, cuya finalidad es determinar el nivel de empatía con que cuentan los psicoterapeutas mexicanos. De acuerdo con lo propuesto por Silva (2017) se tomaron en cuenta tres dimensiones: conductual, emocional y cognitiva. Se plantearon 54 reactivos, sometiéndose a evaluación por parte de 5 personas expertas que determinaron cinco aspectos para cada ítem: dimensión a la que pertenece, pertinencia, representatividad, claridad y relevancia. Mediante el Modelo de Lawshe, se calcularon las Razones de Validez de Contenido (CVR), los Índices de Validez de Contenido (CVI), y el Índice de Kappa de Fleiss, eliminando los ítems sin puntuaciones aceptables. Al final, la escala quedó con 42 reactivos y se considera que posee adecuada validez de contenido, por lo que se pueden obtener evidencias de otros tipos de validez.

Palabras clave: empatía, escala, psicoterapia, terapeuta, validez de contenido.

Abstract

In this work, evidence of the Content Validity of the Therapeutic Empathy Scale was sought, whose purpose is to determine the level of empathy that Mexican psychotherapists have. In accordance with Silva (2017), three dimensions were taken into account: behavioral, emotional and cognitive. 54 reagents were proposed, subjecting them to evaluation by 5 experts who determined five aspects for each item: dimension to which it belongs, pertinence, representativeness, clarity and relevance. Using the Lawshe Model, the Content Validity Ratios (CVR), the Content Validity Indices (CVI), and the Fleiss Kappa Index were calculated, eliminating the items without acceptable scores. In the end, the scale was left with 42 items and it is considered to have adequate content validity, so evidence of other types of validity can be obtained.

Keywords: Empathy, Scale, Psychotherapy, Therapist, Content validity.

Introducción

Las habilidades socioemocionales de los psicoterapeutas no son el único factor que define la calidad en el servicio que prestan, pero sí influyen de manera significativa (Lozano et al., 2018), por lo cual son indispensables en el ejercicio de la psicología clínica, tan útiles e importantes como la formación académica y la experiencia. Dichas habilidades facilitan la alianza terapéutica, siendo

la empatía una de las principales a desarrollar, puesto que sin ella resulta imposible que los procesos terapéuticos concluyan de manera exitosa.

Para Olivera et al. (2011), la empatía es una de las variables máspreciadas, estudiadas e investigadas en el contexto psicoterapéutico. Sin embargo, es difícil abordarla porque cada teórico la concibe de forma distinta, originando controversias sobre cuántas y cuáles son las dimensiones que la integran. Ante múltiples opiniones, los investigadores suelen centrarse en uno solo de sus aspectos,

aportando evidencias, que si bien constituyen información valiosa, aumentan la polémica que hay en torno al constructo.

De las diferentes teorías e investigaciones previas, resalta lo siguiente:

1. Hay posturas unidimensionales, bidimensionales y multidimensionales en torno al constructo (Acorta et al., 2005; Mateu et al., 2009).
2. Un terapeuta empático comprende en lugar de juzgar. Busca conocer las características y necesidades particulares de su paciente, e interviene de manera acorde con estas (Polo, 2009; Salgado, 2015).
3. No basta con entender las experiencias y sentimientos de otras personas, hay que saber comunicarles que se les comprende (Bautista et al., 2016).
4. Corresponde al terapeuta identificar sus emociones y sentimientos, porque influyen en la calidad del servicio que presta (Silva, 2017).
5. El exceso de empatía hace que el terapeuta pierda objetividad (Weakland, 2010; Bloom, 2018).
6. Puede haber elementos del constructo que todavía no se identifican, y por lo tanto, hay que seguir investigando (Mayo et al., 2019).

Ahora bien, no todos los aspectos de la empatía terapéutica se pueden apreciar a simple vista, lo cual hace necesaria su observación indirecta mediante instrumentos elaborados con ese fin. Lozano et al. (2018), señalan que existe poca literatura sobre la evaluación de habilidades psicoterapéuticas. Para Mateu et al. (2009), la empatía terapéutica sigue siendo un tema difícil de investigar debido a la falta de un instrumento actualizado que coincida con las características particulares del personal de salud mental. Por su parte, Bautista et al. (2016) mencionan que muchos de los instrumentos disponibles se elaboraron hace varias décadas. Vale señalar también que casi todos han sido diseñados en países angloparlantes, los cuales tienen características sociales, culturales, económicas, históricas y políticas distintas a la población mexicana.

Entre los instrumentos elaborados o adaptados al idioma español se encuentran la *Escala de empatía médica de Jefferson* (Acorta et al., 2005), la *Escala de empatía de Toronto* (Martínez, 2012), la *Escala multidimensional de empatía* (Díaz et al., 1986) y la *Escala de habilidades psicoterapéuticas humanistas* (Lozano, 2018). No obstante, las dos primeras están elaboradas para personal médico, cuya función y características difieren de las que corresponden a psicoterapeutas. La tercera se construyó en los años ochenta del siglo pasado y fue diseñada para población en general, en quienes la empatía se manifiesta de modo distinto al contexto terapéutico. La cuarta, por su parte, se diseñó con base en paradigmas de la terapia Gestalt y existen psicoterapeutas mexicanos que realizan su labor bajo otros enfoques.

Dado lo anterior, y considerando la necesidad de un instrumento actual que evalúe la empatía en terapeutas mexicanos, sea cual sea el modelo que practiquen, el presente estudio consistió en elaborar una Escala de empatía terapéutica.

Se tomó como base la perspectiva multidimensional de Silva (2017), quien considera a la empatía como la habilidad para ponerse en el lugar de la

otra persona, comprendiendo sus experiencias, creencias, ideas y sentimientos, así como para comunicarle que se le comprende.

La misma autora considera que la empatía terapéutica implica conocer no solo el motivo de consulta, ni solamente la forma de intervenir según el modelo que se practica, sino también la manera como el consultante percibe su situación, saber por qué dicha situación le resulta un problema en su vida cotidiana, lo que espera de su terapeuta, lo que desea obtener para sí mediante la terapia, así como los sentimientos y emociones que va desarrollando a lo largo del proceso. También es importante saber comunicarle al paciente que se le comprende, que se le respeta, y mostrárselo con el propio comportamiento y la propia actitud durante la terapia.

Señala que ser un psicoterapeuta empático implica que, por momentos, se dejan a un lado las propias creencias, ideas e incluso la formación académica, para comprender mejor las inquietudes del paciente. Si por el contrario, el terapeuta prioriza la teoría y no la situación particular del cliente, se formará una visión incompleta de esta última, lo que derivará en intervenciones poco eficaces.

Así pues, el objetivo del presente estudio fue construir una Escala de empatía terapéutica apta para la población mexicana y validarla mediante jueceo. Se planteó la pregunta ¿Cuáles son las propiedades psicométricas de un instrumento de empatía terapéutica, dictaminadas por personas expertas?

Método

De acuerdo con Blanco (2015), es indispensable que los nuevos instrumentos sean sometidos a juicio por parte de personas expertas y se cuantifiquen sus dictámenes, para determinar si, de manera estadística, los ítems son apropiados para evaluar el constructo. Otros autores (Galicia et al., 2017; Supo, 2017) consideran que el jueceo por expertos puede llevarse a cabo usando herramientas virtuales, mismas que disminuyen costos y permiten efectuar el estudio en menor tiempo.

Participantes

Se invitó a cinco personas, cuatro mujeres y un hombre, con al menos tres años de experiencia, ya sea como psicoterapeuta o en la construcción de instrumentos, para fungir como jueces de las características de la escala. Sus edades oscilan

entre 33 y 56 años (media de 34 años). Tres personas poseen el grado académico de Doctor en Psicología y dos el grado de Maestro en la misma disciplina. Dos se desempeñan en forma simultánea como psicoterapeuta y docente, dos como docente e investigador y uno de ellos incursiona en los tres ámbitos. Tres laboran en el sector público y dos en el privado, con antigüedad de entre 3 y 34 años (media de 12 años).

En apego al Código ético del psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010), se dio a conocer a los jueces el propósito del estudio, se les aseguró la confidencialidad de sus datos personales, y se les ofreció comunicarles los resultados en caso de que lo solicitaran.

Instrumento

La Escala de Empatía Terapéutica es un instrumento con 54 reactivos distribuidos en tres categorías (conductual, emocional y cognitiva). Cada ítem fue evaluado en los siguientes aspectos:

1. Dimensión a la cual los jueces consideran que pertenece
2. Pertinencia (si es importante en relación con el constructo)

3. Representatividad (si es acorde a su dimensión)
4. Claridad (si es comprensible para la población a que va dirigido)
5. Relevancia (si aporta información objetiva sobre qué tanto el participante posee dicha característica)

Todos los aspectos se cuantifican en nivel nominal, indicando si el reactivo cumple o no con la característica señalada.

Procedimiento

Se envió por escrito una invitación a las cinco personas expertas para que participaran en la evaluación de los reactivos, indicándose que podían abandonar el estudio en cualquier momento si así lo decidían. Luego de haber aceptado, se les proporcionó un formato elaborado en Microsoft Word 365 donde se les dieron a conocer los propósitos del estudio, las definiciones del constructo y sus dimensiones; y se solicitó que evaluaran los cinco aspectos (dimensión, pertinencia, representatividad, claridad y relevancia).

El primer aspecto, dimensión, tuvo cuatro opciones de respuesta: conductual, emocional, cogni-

tiva, ninguna. Para los cuatro aspectos restantes hubo dos opciones de respuesta: sí cumple con ello / no cumple con ello. Asimismo, se dio oportunidad a los expertos de que expresaran, en formato libre, sugerencias u observaciones adicionales.

Una vez respondido el formato, los jueces lo devolvieron por correo electrónico.

Análisis de datos

Se conformó una base de datos en el programa SPSS versión 26. Se procedió a calcular el acuerdo entre jueces mediante la razón de validez de contenido CVR, el índice de validez de contenido CVI (Tristán, 2008) y Kappa de Fleiss (Pedrosa et al., 2013) para buscar evidencias de la validez de contenido del instrumento, así como eliminar reactivos que, a juicio de los expertos, carecen de objetividad y rigor metodológico.

Resultados

Con base en el modelo de Lawshe y las modificaciones hechas por Tristán (2008), en cada uno de los cinco aspectos señalados se calculó el acuerdo entre jueces por cada reactivo, y por último se obtuvo la validez de contenido en cada aspecto.

Se procedió a eliminar aquellos ítems que resultaron inaceptables por su bajo CVR (< 60). También se eliminaron aquellos que, por unanimidad, los jueces expresaron que no forman parte de ninguna de las dimensiones del constructo, ya que carecen de valor para los propósitos del instrumento. Se suprimieron un total de 12 reactivos.

Se calcularon nuevamente los CVI para cada aspecto evaluado por los jueces (Tabla 1).

Tabla 1. Índices de validez de contenido tras eliminar los reactivos inaceptables

Aspecto evaluado	Índice de validez de contenido
Pertinencia	0.97
Representatividad	0.96
Claridad	0.84
Relevancia	0.92

Como puede observarse, los puntajes obtenidos reflejan que los reactivos que se conservan son relevantes para medir objetivamente el constructo, característicos de la dimensión a que cada uno pertenece, comprensibles para la población a que van dirigidos y pueden aportar información respecto al desempeño de los psicoterapeutas en la variable que se mide.

Nuevamente se calculó el índice Kappa (Tabla 2).

Tabla 2
Índice Kappa general de la escala de empatía terapéutica

Kappa	Error estándar	Z	Valor de P	Nivel de confianza más bajo 95%	Nivel de confianza más alto 95%
.643	.034	18.815	.000	.576	.710

El valor de $P=0$ muestra que el acuerdo entre expertos no es producto del azar, sino que están de acuerdo en la veracidad y solidez de las características que evaluaron. Respecto a Kappa, Elorza (2008) establece que se considera buena si se encuentra entre .40 y .75, por lo que el puntaje obtenido ($K= .64$) denota que los expertos que

revisaron el instrumento se hallan de acuerdo en la mayor parte de los aspectos evaluados, y si el instrumento se somete a verificación por parte de otras personas instruidas en la materia, se obtendrán evaluaciones semejantes.

Respecto a cada una de las dimensiones (Tabla 3), se obtuvo lo siguiente:

Tabla 3. Índices Kappa por categoría

Categoría	Probabilidad condicional	Kappa	Error estándar	Z	Valor de P	Nivel de confianza más bajo 95%	Nivel de confianza más alto 95%
Conductual	.795	.674	.049	13.806	.000	.578	.769
Emocional	.849	.744	.049	15.247	.000	.648	.840
Cognitiva	.619	.524	.049	10.735	.000	.428	.619
Ninguna	.000	-.019	.049	-.398	.691	-.115	.076

En lo conductual, lo emocional y lo cognitivo hay un buen grado de acuerdo entre los jueces, sin que pueda afirmarse que es producto del azar, por lo que cada sección de la prueba puede servir para realizar mediciones de la parte del constructo que representa. En cuanto a los valores obtenidos para la categoría 4 (no perteneciente a ninguna dimensión) se esperaba un puntaje reducido, puesto que ya se eliminaron aquellos reactivos no útiles para el instrumento.

La escala quedó entonces con un total de 42 reactivos, de los cuales 14 corresponden a la dimensión conductual, 13 a la emocional y a 15 la cognitiva.

Discusión

En el presente trabajo se buscó conocer si, a criterio de personas expertas en Psicometría y/o en Psicoterapia, los reactivos de la Escala de Empatía Terapéutica son acordes con las bases teóricas del constructo que se pretende medir, ya que como se dijo al inicio, no todas las características de las personas se perciben a simple vista, y es necesario observarlas de forma indirecta mediante instrumentos de medición.

Blanco (2015) aclara que, para el uso de instrumentos elaborados en otro idioma, no basta traducir los reactivos, sino que resulta indispensable asegurarse de que tal instrumento es adecuado para las características particulares del tipo de población al que se aplica. Respecto de ello, García y Zanatta (2022) exponen que generar un nuevo instrumento a partir de la teoría conlleva procedimientos y gastos muy semejantes a los que supone la adaptación de pruebas que ya existen. Lo anterior comprueba la pertinencia del presente estudio.

Solo se suprimieron 12 ítems, conservando 42 de los que se plantearon al inicio. Ello indica que están redactados de manera óptima y acorde con los criterios establecidos para la elaboración de reactivos (Reidl et al., 2020). Luego de haber eliminado los reactivos no pertinentes, las tres dimensiones conservan cantidades semejantes de ítems, variando solamente por uno o dos. Al mantenerse las tres dimensiones de la escala (conductual, emocional y cognitiva), se observa concordancia con la perspectiva multidimensional propuesta por Silva (2017).

Asimismo, aquellos reactivos que se conservaron tras los análisis estadísticos respaldan lo propuesto por diversos autores (Acorta et al., 2005; Cosacov, 2007; Mateu et al., 2009; Consuegra, 2010; Weakland, 2010; Fau, 2013; Salgado, 2015; Ander, 2016; Bautista et al., 2016; Mayo et al., 2019) en cuanto al hecho de que la empatía terapéutica se manifiesta si el terapeuta se da a la tarea de conocer necesidades y características particulares de cada paciente, comunicarle que se le comprende, y elegir intervenciones adecuadas para cada caso.

La principal fortaleza del estudio radica en la construcción de una escala especial para el contexto terapéutico mexicano. Conjuntamente, se trata de un instrumento dirigido a psicoterapeutas, quienes, de acuerdo con las fuentes consultadas, no siempre son evaluados de manera objetiva en cuanto a sus habilidades.

Ahora bien, la obtención de validez de contenido resulta necesaria, más no suficiente, para poder asegurar que un instrumento mide lo que se pretende en la población para la que ha sido elaborado. Es necesario obtener evidencia de otras formas de validez.

Se sabe que demasiadas preguntas pueden fatigar a las personas que contestan la prueba, haciendo que sus respuestas sean diferentes a lo que contestarían en otras circunstancias. No obstante, García y Zanatta (2022) sugieren que se conserve una cantidad considerable de reactivos antes de proceder a la siguiente aplicación, puesto que en los análisis subsecuentes se puede llegar a eliminar gran parte de ellos. Tal situación fue considerada en esta primera versión de la escala.

Conclusiones

Por todo lo anterior, se concluye que el instrumento posee concordancia entre sus reactivos y los aspectos teóricos en los que se basan, es acorde a las tres dimensiones del constructo, comprensible para la población a la que va dirigido y puede aportar datos objetivos sobre qué tanto los terapeutas mexicanos poseen dichas competencias.

Una vez validado el instrumento por expertos, es conveniente obtener validez por parte de la población a la que va dirigido para conocer el comportamiento estadístico de los puntajes que se obtengan en los ítems, así como nuevas eviden-

cias de validez y determinar la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas si se les examina en distintas ocasiones con el presente instrumento.

Referencias

- Acorta, A., González, J., Tavitas, S., Rodríguez, F. & Hojat, M. (2005). Validación de la Escala de empatía médica de Jefferson en estudiantes de medicina mexicanos. *Revista Salud Mental*. 28(5). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58252808>
- Bautista, G., Tánori, J., Valdés, A. & Vera, J. (2016). Propiedades psicométricas de una escala para medir empatía en estudiantes de secundaria en México. *Revista actualidades investigativas en educación*. 16 (3). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/25959>
- Bloom, P. (2018). *Contra la empatía. Argumentos para una compasión racional*. Taurus.
- Díaz-Loving, R., Andrade, P., y Nadelsticher, M. (1986). *Desarrollo de la Escala Multidimensional de Empatía*. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 2(1), 1-11.
- Elorza, H. (2008). *Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud*. Cengage Learning.
- García, D., Zanatta, M. (2022). Evidencias de validez de contenido de un instrumento de estilos de identidad profesional en psicólogos. *Alternativas en Psicología*. 38 (48). <https://alternativas.me/38-numero-48-febrero-julio-2022/284-evidencia-de-validez-de-contenido-de-un-instrumento-de-estilos-de-identidad-profesional-en-psicologos#:~:text=El%20objetivo%20del%20presente%20trabajo%20consisti%C3%B3%20en%20la,de%20la%20identidad%20profesional%20propuestas%20por%20Harrsch%20%282005%29>
- Lozano, M., Castro, A. & Vidaña. M. (2018). Indicadores de fiabilidad de la escala de habilidades psicoterapéuticas humanistas en psicoterapeutas de Ciudad Juárez. *Revista Psicología Iberoamericana*. 26 (2). <https://www.redalyc.org/journal/1339/133959841007/>
- Martínez, M. (2012). *La relación entre espiritualidad, empatía y resiliencia en los médicos residentes que cursan la especialidad de Psiquiatría del Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz*. [Tesis de especialidad médica]. UNAM.

- Mateu, C., Campillo, C, González, R. & Gómez, O. (2009). La empatía psicoterapéutica y su revisión. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 15 (1). <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/4081>
- Mayo, G., Quijano, E., Ponce, D. & Ticse, T. (2019). Utilización de la Escala de Empatía Médica de Jefferson en residentes que realizan su especialización en un hospital peruano. *Revista de Neuro-Psiquiatría*. 82 (2). <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v82n2/a06v82n2.pdf>
- Olivera, J., Braun, M. & Roussos, A. (2011). Instrumentos Para la Evaluación de la Empatía en Psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. 20 (2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281922823003>
- Pedrosa, I., Suárez, J. & García, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*. 10 (20). <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.1182>
- Polo, M. (2009). *La estructura psíquica de la psicoterapia transpersonal de la expresión emotiva y la imaginación*. Thanatos.
- Reidl, L., Reyes, V. & Pool, W. (2020). *Medición en ciencias sociales*. AMAPSI.
- Salgado, M. (2015). Manejo de la empatía en la interconsulta. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*. 12 (1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483557806006>
- Silva, M. (2017) *Calidad de vida en las familias, empatía y terapia familiar*. En Hernández, J., Barbosa, J. & Muñoz, I. (Eds) *Calidad de vida, inclusión social y bienestar humano*. (Pp. 1- 22) UNERMB.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*. 6 (1). https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9716/0463/3548/VOL_6_Articulo4_Indice_de_validez_de_contenido_37-48.pdf
- Weakland, J. (2010). That was then; this is now—some further thoughts. *Journal of Systemic Therapies*. 29(4), 9.

Rápido ou Devagar? Evidências de Validade do Teste de Reflexão Cognitiva (CRT) para o Brasil

Thiago Augusto Costa de Olival⁵, Elaine Rabelo Neiva⁶

Universidade de Brasília - UNB

Resumo

Uma das maneiras utilizadas para medir racionalidade é com o instrumento chamado *Cognitive Reflection Test* (CRT) que possui 3 itens e objetiva a deliberação sobre problemas de cunho lógico matemático envolvendo a interpretação do problema e a realização de uma expressão algébrica simples. A medida sugere que quanto mais acertos, maior o traço latente (mais racional ou maior tendência a ser racional) e quanto mais erros, menor a tendência a racionalidade e em contrapartida, maior a tendência a intuição. Com o objetivo de avaliar os indícios de validade do instrumento para o contexto brasileiro, apresentam-se as análises e resultados decorrentes do processo de adaptação do instrumento. Em uma amostra total de 662 indivíduos foram conduzidas a análise fatorial exploratória, além da realização da TRI (Teoria de Resposta ao Item).

Palavras-chave: Racionalidade, Teoria do sistema dual, Validade e confiabilidade

⁵ Doutorando no Programa de Psicologia Social, Trabalho e Organizações da Universidade de Brasília, UNB
Email: thiagoolival@hotmail.com, Telefone: +55 11 99699-1406

⁶ Docente no Programa de Psicologia Social, Trabalho e Organizações da Universidade de Brasília, UNB
Email: elaine.neiva@gmail.com

Resumen

Una de las formas utilizadas para medir la racionalidad es mediante el instrumento llamado Cognitive Reflection Test (CRT), que consta de 3 elementos y tiene como objetivo la deliberación sobre problemas de lógica matemática que involucran la interpretación del problema y la realización de una expresión algebraica simple. La medida sugiere que cuanto más aciertos, mayor es la tendencia latente a ser más racional y cuanto más errores, menor es la tendencia a la racionalidad y, por el contrario, mayor es la tendencia a la intuición. Con el objetivo de evaluar los indicios de validez del instrumento para el contexto brasileño, se presentan los análisis y resultados derivados del proceso de adaptación del instrumento. En una muestra total de 662 individuos se llevaron a cabo el análisis factorial exploratorio, así como la realización de la Teoría de Respuesta al Item (TRI).

Palabras clave: Racionalidad, teoría del sistema dual, validez y confiabilidad.

Introdução

Com apenas 3 itens, a proposta do Teste de Reflexão Cognitiva (CRT) é de mensurar os fenômenos racionalidade e intuitividade, ambos inseridos na teoria do sistema dual de processamento (Evans & Stanovich, 2013). O construto em questão é baseado na hipótese de que quanto maior a pontuação no teste, mais racional o indivíduo seria. Em contrapartida, quanto menor a pontuação, maior a probabilidade de classificação do julgamento realizado como intuitivo. Apesar de pre-

sente na literatura não acadêmica, sendo encontrada em livros ou na internet, Pennycook e Rand (2019) apresentam evidências de que a divulgação do instrumento não comprometeria sua validade preditiva (Bialek & Pennycook, 2018; Meyer et al., 2018; Staganaro et al., 2018; Srol, 2018).

Neste artigo apresentam-se a adaptação do instrumento para o Brasil, algumas observações de indícios de validade transcultural, de conteúdo e de construto do teste, além de avaliar a dificuldade e o poder de discriminação dos itens.

Os itens presentes no instrumento são de avaliação lógica, e objetivam a interpretação da sentença e a solução de um problema de base algébrica. A suposição que envolve o erro no teste é que, ao se deparar com uma das questões, o indivíduo formule uma resposta que poderia ser equivocada e baseada em uma interpretação insuficiente do enunciado.

O teste tem sido utilizado repetidamente em pesquisas sobre decisão, mostrando seu poder preditivo em temas relacionados a tomada de decisão financeira, avaliação probabilística e boas escolhas de investimento (Neyse, 2016; Alós-Ferrer & Hügelschäfer, 2016; Pennycook, 2018). O grande objetivo do instrumento é que ele poderia distinguir as pessoas que raciocinaram melhor e deram a resposta correta, mas ainda permanecem dúvidas de que as respostas erradas sejam erros intuitivos ou matemáticos. A suposta falta ou excesso de “intuitividade” neste domínio, conforme a hipótese de Pennycook et al. (2016), pode ocorrer em virtude da experiência com problemas matemáticos que alguns indivíduos possuem e não porque são mais ou menos intuitivos.

Método

Adaptação do teste ao contexto brasileiro

Com o intuito de evitar que os instrumentos sejam traduzidos de forma literal e que tal processo ocasione um colapso dos indícios de validade do construto, Sireci (2005) sugere que a adaptação de instrumentos entre as culturas seja realizada de maneira a considerar que os conceitos atribuídos sejam preservados.

Alguns dos pressupostos encontrados na literatura sobre a tradução e adaptação do instrumento e que foram atendidos plenamente por este estudo, envolvem: a utilização de dois tradutores bilíngues e experientes (Cassepp-Borges et al., 2010); comparação com a versão traduzida do livro Rápido e Devagar encontrada no Brasil; e a consideração de que os tradutores não possuam familiaridade com o construto envolvido (Beaton et al., 2000). A versão de consenso que atendia aos itens observados por Borsa et al. (2012) apresentou algumas alterações semânticas e de tradução para melhorar a adaptação ao contexto brasileiro.

O grupo de juízes foi composto 8 juízes com formação em Psicologia, Economia ou Administração

de Empresas, mestrandos ou doutorandos. A taxa de concordância observada pelo comitê foi superior aos 90% indicados por Alexandre e Coluci (2011), considerando a proporção de itens que receberam notas 4 ou 5 em uma escala de 1 a 5, em que o 5 representa o maior grau de concordância quanto a clareza e relevância dos itens e 1 referindo-se ao menor grau.

Muito mais do que a tradução literal já exposta anteriormente como insuficiente para garantir a qualidade integral da adaptação, Beaton et al. (2000), Sireci et al. (2005) e Borsa et al. (2012) recomendam que seja considerada a possibilidade de verificar se o contexto do instrumento original permanece, em um processo de tradução reversa. Desta forma, o instrumento foi submetido a dois universitários nativos em língua inglesa residentes nos Estados Unidos e que possuem o português como segunda língua. A versão final do instrumento permaneceu conforme abaixo:

1. Um taco e uma bola custam RS 1,10 no total. O taco custa um real a mais que a bola. Quanto custa a bola?
2. Se 5 máquinas demoram 5 minutos para fazer 5 ferramentas, quanto tempo leva para 100 máquinas fabricarem 100 ferramentas?
3. Em um lago, há um ramo de lírios. Todos os dias, o ramo dobra de tamanho. Se leva 48 dias para o ramo cobrir o lago todo, quanto tempo levará para que o ramo cubra metade do lago?

Participantes

O instrumento foi aplicado entre o final do ano de 2019 e início do ano de 2020, via *google forms* em comunidades de uma rede social. O processo de aplicação e coleta de dados totalizou 662 observações. Tendo em vista que a pesquisa possuía *link* estático, não é possível saber quantas pessoas de fato acessaram sem concluir o questionário. Os dados da amostra estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Caracterização dos participantes da pesquisa

Características	Distribuição (n = 662)
Sexo	
Masculino	293 (44)
Feminino	369 (56)
Escolaridade	
Nível Médio	75 (11)
Superior-Graduação	207 (31)
Superior-Pós-Graduação -Especialização	332 (50)
Superior – Mestrado	39 (6)
Superior - Doutorado	9 (1)
Idade	
18-25	40 (6)
26-30	57 (9)
31-35	121 (18)
36-40	175 (26)
41-45	107 (16)
46-50	68 (10)
51-55	45 (7)
56-60	27 (4)
61-65	14 (2)
66-70	6 (1)
71-75	2 (0)
Região	
Centro Oeste	162 (24)
Nordeste	34 (5)
Norte	13 (2)
Sudeste	399 (60)
Sul	54 (8)

Análise dos Dados

Os dados avaliados da amostra não apresentaram normalidade, além da inexistência de casos extremos univariados ou dados omissos. Também não

foram observados casos extremos multivariados ao se analisar a distância de *Mahalanobis*. Embora exista a preocupação no que tange aos pressu-

postos, as recomendações de Hair et al, (2009) são de que o tamanho da amostra ($n > 200$) e a inexistência de heterocedasticidade possam ser indicativos de que a não normalidade univariada dos dados não acarrete maiores problemas para o prosseguimento das análises.

Resultados

Os indícios de validade interna foram analisados por meio dos resultados da análise fatorial, bem como os indícios de validade convergente e discriminante (por meio da confiabilidade composta e da variância média extraída), além dos resultados da TRI.

Análise Fatorial

Uma análise fatorial exploratória para avaliar a consistência interna de acordo com pressupostos psicométricos (Hair et al., 2009; Pasquali, 2010; Damásio, 2012; Borsa et al. 2012; Tabachinick & Fidel, 2014) foi realizada em uma amostra com 662 indivíduos foi conduzida pelo executável *Factor* versão 10.10.03 com o intuito de avaliar a fatorialidade do instrumento, o que resultou em um KMO limítrofe para que seja considerado como de

razoável a bom ($KMO=0,72$) sugerido por Hutcheson e Sofroniou (1999) além da significância no teste de esfericidade ($\chi^2=868,1, p>0,00$).

O modelo apresentou uma estrutura platicúrtica nos 3 itens ($q1=-1,76$; $q2=-1,99$; $q3=-1,97$) e assimetria levemente inclinada à direita ($q1=0,50$; $q2=-0,08$; $q3=0,16$). Os fatores foram extraídos utilizando os métodos *Robust Diagonally Weighted Least Squares* e *Minimum Rank Factor Analysis* via análise paralela (Damásio, 2012; Machado et al., 2014; Gomes et al., 2016) produzindo resultados semelhantes.

A partir da análise preliminar, a proporção da variância explicada pelo instrumento foi de 0,77, com apenas uma dimensão e autovalor acima de 1. As cargas fatoriais observadas ($q1=0,78$; $q2=0,76$; $q3=0,89$) foram elevadas, assim como as comunalidades, que foram superiores a 0,6 e inferiores que 0,9. Sobre a confiabilidade da escala, observou-se um Alfa de Cronbach de 0,71, valor este indicado pela literatura (Hair et al., 2009; Maroco & Garcia-Marques, 2013; Alexandre et al., 2013; Souza et al., 2017) como mínimo aceitável. Os demais índices de ajuste do modelo são apresentados conforme dados transcritos na Tabela 2.

Tabela 2
Relação dos índices da análise

	Observado	Esperado
χ^2	768,23	-
<i>Gl</i>	3	-
<i>P-valor</i>	0,000	<0,05
χ^2/GL	289,37	<5
<i>CFI</i>	1,00	>0,9
<i>BIC</i>	38,97	-
<i>RMSEA</i>	0,00	<0,08
<i>GFI</i>	1,00	>0,9
<i>CC</i>	0,85	0,70
<i>VME</i>	0,66	0,50

Nota: índices esperados conforme Hair et al (2009)

O ajuste do modelo também demonstrou indicies satisfatórios (*RMSEA* = 0; *CFI* e *TLI* = 1), o que estaria de acordo com os parâmetros sugeridos, porém podem indicar um superajuste devido a influência da quantidade reduzida de itens do instrumento (Hu & Bentler, 1999; Kenny & McCoach, 2003). A correlação média ao quadrado entre os itens foi de 0,43, sendo menor do que a variância média extraída (*VME* = 0,66), indicando uma evidência de validade discriminante.

TRI (Teoria de Resposta ao Item)

O modelo de 2PL foi assumido para fins de conhecimento da dificuldade e discriminação dos itens, sendo acerto ao acaso (c) desprezado. Para realizar a análise, as respostas foram transformadas em dados binários, ocasionando em 8 padrões de resposta possíveis, considerando uma matriz composta da quantidade total de itens corretos e

incorretos e quais itens compõem o padrão (apenas o item 1 correto e demais incorretos, item 1 e 3 corretos e item 2 incorreto etc.).

Quando avaliada a correlação entre os itens considerando a técnica da TRI, observa-se que individualmente os itens têm grande índice de correlação bisserial variando de 0,78 a 0,82, sendo desejável

acima de 0,30 (Pasquali, 2018). Ademais, o instrumento apresentou um índice de informação de 7,51 (99,73% considerando -3, 3) para um $AIC = 2382,54$, $BIC = 2409,51$ e $-2 \text{ Log Likelihood} = -1185,27$, considerando o modelo com três itens como o mais adequado e na tabela 3 são apresentados os demais índices do instrumento.

Tabela 3

Índices dos itens do modelo

Variável	α	a	b	Acerto	Erro	M	SD	χ^2
Q1	0,64	2,110	0,393	38%	62%	0,38	0,49	358,89
Q2	0,65	1,965	-0,065	52%	48%	0,52	0,50	385,38
Q3	0,56	3,456	0,111	46%	54%	0,46	0,50	176,01

Nota: a = dificuldade; b = discriminação; Medidas do α da escala considerando a exclusão do item e χ^2 considerando $p > 0,001$.

Comparando com o modelo de 1PL, observa-se que o AIC (2383,89 para 1PL) e $-2 \text{ Log Likelihood}$ (-1189,43 para 1PL) são maiores e o BIC (2404,84 para 1PL) é menor, mas os três índices encontram-se muito próximos ao resultado observado no modelo de 2PL. Por meio da análise do qui quadrado com base no $-2 \text{ Log Likelihood}$, observou-se que as diferenças são significantes, e

que o modelo 2PL apresenta melhoria na análise dos dados.

Comparação Entre Resultados Brasileiros e Estudos de Outros Países

Os resultados da aplicação do instrumento no Brasil apresentaram consideráveis semelhanças com resultados encontrados em estudos internacionais no que tange a estrutura fatorial, sua

carga e outros indicadores. As médias e o desvio padrão por item convergem com as encontradas pelo estudo de Campitelli e Gerrans (2014) e Kirkegaard e Nordbjerb (2015). Na tabela 4 são

comparados os resultados de Frederick (2005), Kirkegaard e Nordbjerb (2015) e os observados no presente estudo no que tange as médias e padrão de escore.

Tabela 4

Comparativo Entre Estudos

Local da coleta	M	n	% de acertos			
			0	1	2	3
MIT	2,18	61	7%	16%	30%	48%
Princeton University	1,63	121	18%	27%	28%	26%
Boston Fireworks Display	1,53	195	24%	24%	26%	26%
Carnegie Mellon Univ	1,51	746	25%	25%	25%	25%
Harvard University	1,43	51	20%	37%	24%	20%
Univ. of Michigan: Ann Arbor	1,18	1267	31%	33%	23%	14%
Estudos na internet	1,10	525	39%	25%	22%	13%
Bowling Green University	0,87	52	50%	25%	13%	12%
Univ. of Michigan: Dearborn	0,83	154	51%	22%	21%	6%
Michigan State Univ.	0,79	118	49%	29%	16%	6%
Universisty of Toledo	0,57	138	64%	21%	10%	5%
Total (Frederick (2005)	1,24	3428	33%	28%	23%	17%
Kirkegaard & Nordbjerb (2015)	1,11	72	-	-	-	-
Amostra deste estudo	1,36	662	34%	21%	21%	24%

Nota. Considerando o objetivo do presente estudo, é importante ressaltar que o instrumento apresentou resultados similares aqueles encontrados em outros países (ver Frederick ,2005; Campitelli & Gerrans,2014; Kirkgaard & Nordbjerd, 2015).

A comparação com um modelo de 2PL via TRI aplicado por Primi et al., (2016) também apresentou resultados similares ao deste estudo, em que se observou que os três itens possuem discrimina-

ção alta ($q1_{\sigma}=1,7$; $q2_{\sigma}=1,48$; $q3_{\sigma}=3,05$) e dificuldade de fácil a média ($q1_b=0,26$; $q2_b =0,70$; $q3_b=0,08$) para um índice de informação de 6,10.

Discussão

Ao que se demonstra, existem diversas similaridades dos resultados observados neste estudo quando comparados com os achados de estudos internacionais (ver Campitelli & Gerrans, 2014; Kirkegarrd & Nordbjerb, 2015). O processo de adaptação ao contexto brasileiro foi realizado em conformidade com os pressupostos elencados (Beaton et al., 2000; Sireci et al., 2005; Borsa et al., 2012; Cassep-Borges et al., 2010). Desta forma, sugere-se que a adaptação e tradução permitiram avaliar indícios de validade transcultural com muita pertinência. Tais resultados apresentam evidências de que o processo da adaptação transcultural não alterou a essência do instrumento. Considera-se que existem indícios para subsidiar a utilização do instrumento no contexto brasileiro.

Existem indícios de validade de conteúdo observados em consonância com as sugestões de Alexandre e Coluci (2011), visto que o grau de convergência entre as análises de 8 juízes e especialistas foi elevada e o $IVC = 100\%$, considerando uma escala de 1 a 5. O cálculo proposto é representado pela somatória de respostas com escore 4 ou 5 e dividido pelo número total de respostas. Embora este cálculo seja costumeiramente apre-

sentado com escalas de 1 a 4, Alexandre e Coluci (2011) não sugerem óbices quanto a utilização da escala com 5 pontos. Os parâmetros avaliados foram clareza, pertinência e relevância dos itens.

A confiabilidade do instrumento ($\alpha = 0,71$; $\lambda 2 = 0,72$) também mantém média semelhante aos estudos internacionais, embora ainda seja motivo de atenção pois é considerada como próxima ao limite considerável como aceitável para os pressupostos gerais de confiabilidade, observada em múltiplos artigos sobre o tema (Maroco & Garcia-Marques, 2013; Souza et al, 2017). A confiabilidade composta está adequada as indicações de Hair et al., (2009) e Valentini e Damasio (2016), pois apresentam valor de 0,85. Ao mesmo tempo, a VME entre os itens e o fator também se encontra superior ao valor do pressuposto, o que sugere evidências de validade convergente. Ainda, observam-se evidências de validade discriminante visto que a VME é maior do que as correlações dos itens ao quadrado. Observa-se que o modelo unifatorial está bem ajustado e com cargas fatoriais robustas para cada um dos itens, o que implicaria em aceitar que apesar de suas limitações em alguns índices, o modelo proposto é adequado, mas com ressalvas.

Uma hipótese para a inadequação do modelo no que tange a relação entre os graus de liberdade e X^2 pode ser devido a quantidade de itens presentes no instrumento (que são apenas 3). A mesma hipótese é discutida por Valentini e Damasio (2016) sobre os possíveis impactos da quantidade de itens nos coeficientes alfa de Cronbach, variância média extraída e confiabilidade composta.

Outro indício de validade sugerido por Pasquali (2018) diz respeito a observação de validade de construto via TRI, visto que com análise é possível verificar o traço latente via função de informação.

As orientações prescritas por Pasquali (2018) quanto a interpretação da TRI, no que diz respeito ao “a” (discriminação), ao “b” (dificuldade) e no que tange a avaliação da curva característica do item, são para considerar a probabilidade de 0,5 para respostas corretas ao acaso. Os itens com “a” acima de 1,70 possuem alta discriminação, isto é, alta capacidade de discriminar sujeitos em relação aos níveis do traço latente avaliado (Andrade et al. 2000) e o que se observou é que todos os itens do instrumento possuem índices satisfatórios sobre este quesito. O item 3 (q3) possui a melhor discriminação, o que demonstra sensibilidade conside-

rável para a mensuração de mesmo nível de *tetha* em múltiplos indivíduos (Sartes & Souza-Formigoni, 2013).

No que tange a dificuldade, ao serem consideradas a expectativa de valores esperados (-2 a +2), conforme Baker (2001), os itens da escala poderiam ser considerados como “medianos”, sendo o item 1 (q1) o mais próximo do parâmetro “difícil” e o item 2 (q2) como o mais próximo de “fácil”, tendo como parâmetro somente a comparação dentro da escala e para esta amostra. Importante ressaltar que assim como no estudo de Primi et al., (2016), a escala apresenta índices satisfatórios para a diferenciação de *tetha* de indivíduos que não estejam entre as extremidades mais baixas ou mais altas do traço latente.

Os índices de dificuldade e discriminação demonstram que os itens possuem boa qualidade para a medição do traço latente de maneira mais central na escala, além de apresentar confiabilidade e estrutura fatorial. Como é uma escala com quantidade reduzida de itens, pode ser facilmente incluída em pesquisas sem que se eleve substancialmente o tempo ou a quantidade de perguntas de um questionário.

É possível concluir que os indícios de validade observados apontam que o construto racionalidade pode ser medido pelo instrumento, mas os resultados sugerem que algumas das ressalvas ou inadequações a pressupostos estatísticos estariam relacionados a quantidade reduzida de itens da escala.

Ao mesmo tempo, permanecem inconclusivas as correlações com a numerácia (Campitelli & Gerrans, 2014) ou outros construtos que tenham como objetivo medidas de racionalidade, pois estas não foram alvo deste estudo. O traço latente observado no teste é sugerido por Frederick (2005) como uma medida da resistência a responder as questões de maneira impulsiva e até o momento não existem evidências que não seja somente uma medida de habilidade aritmética, apesar da relação entre os conceitos.

Como limitação do estudo, destaca-se a possibilidade de existir um viés no que tange ao conhecimento prévio ou a possibilidade de consulta das respostas na internet. Não foi possível saber se os indivíduos realizaram algum tipo de consulta ou se já conheciam as respostas. Para atenuar essa constatação, os resultados e médias observadas foram semelhantes às aquelas observadas em

outros estudos. Os possíveis impactos do conhecimento prévio dos itens, caso existam, devem ter se apresentado com o mesmo padrão dos artigos citados neste trabalho.

Em estudos futuros, podem ser feitas propostas de incremento do instrumento utilizando também testes de raciocínio lógico de outras categorias como sequências lógicas ou deduções/ induções, visto que na atual proposta ele contém somente itens de cunho lógico matemático. Uma das hipóteses de agenda futura é que a quantidade de itens poderia influenciar nos indicadores da escala, fato este que tem se mostrado uma tendência em alguns artigos com alguma medida de razão e intuição, visto que os instrumentos têm sido utilizados com a escala original suplementada de itens adicionais de natureza similar. Sugere-se comparar os dados de validade entre versões com três e mais itens.

Referências

Alexandre, N. M. C., & Colucci, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3061-3068. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800006>

- Alós-Ferrer, C., & Hügelschäfer, S. (2015). Faith in Intuition and Cognitive Reflection. *Journal of Behavioral Economics*. 64. 10.1016/j.socec.2015.10.006.
- Andrade, D. F., Valle, R. C., & Tavares, H. R. (2000) *Introdução à teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações*. Sinapse.
- Baker, F. B. (2001) *The Basics of Item Response Theory*. 2ª. ed. United States of America: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Białek, M., & Pennycook, G. (2018). The Cognitive Reflection Test is robust to multiple exposures. *Behavior Research Methods*. 50. 1953–1959. 10.3758/s13428-017-0963-x.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e Validação de Instrumentos Psicológicos entre Culturas: Algumas Considerações. *Paidéia*, 22(53), 423–432. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- Campitelli, G., & Gerrans, P. (2014). Does the cognitive reflection test measure cognitive reflection? A mathematical modeling approach. *Mem Cognit.* 2014 Apr;42(3):434-47. doi: 10.3758/s13421-013-0367-9. PMID: 24132723.
- Cassepp-Borges, V., Balbinotti, M. A. A., & Teodoro, M. L. M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: Uma proposta para a adaptação de instrumentos. In L. Pasquali, *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed.
- Couto, G., & Primi, R. (2011). Teoria de resposta ao item (TRI): Conceitos elementares dos modelos para itens dicotômicos. *Boletim de Psicologia*, 61(134), 1-15.
- Cueva, C., Iturbe-Ormaetxe, I., Mata-Pérez, E., Ponti, G., Sartarelli, M., Yu, H., & Zhukova, V. (2016). Cognitive (ir)reflection: New experimental evidence. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 64, 81–93. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2015.09.002>
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213-228.

- Evans, J. S. B. T., & Stanovich, K. E. (2013). Dual-Process Theories of Higher Cognition: Advancing the Debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223-241. <https://doi.org/10.1177/1745691612460685>
- Frederick, S. (2005). "Cognitive Reflection and Decision Making." *Journal of Economic Perspectives*, 19(4): 25-42. DOI: 10.1257/089533005775196732
- Gomes, C. A. O., Soares, A. B., Mourão, L., & Hernandez, J. A. E. (2016). Inventário de Estilos de Enamoramento: construção e validação. *Avaliação Psicológica*, 15(2), 151-159.
- Hair, Jr., J.F., Willian, B., Babin, B. & Anderson, R.E. *Análise multivariada de dados*. 6.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55
- Hutcheson, G. D. & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London: Sage Publications
- Kahneman, D. (2012). *Rápido e devagar, duas formas de pensar*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Kenny, D., A., & McCoach, D., B., (2003) Effect of the Number of Variables on Measures of Fit in Structural Equation Modelin. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 10:3, 333-51, DOI: 10.1207/S15328007SEM1003_1
- Kirkegaard, E. O. W., & Nordbjerg, O. (2015). Validating a Danish translation of the International Cognitive Ability Resource sample test and Cognitive Reflection Test in a student sample. *Open Differential Psychology*. 10.26775/ODP.2015.07.31.
- Machado, W. L., Hauck, N., Teixeira, M. A. P., & Bandeira, D. R. (2014). Análise de teoria de resposta ao item de marcadores reduzidos da personalidade. *Psico*, 45(4), 551-558.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2013). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*. 4. 10.14417/lp.763.
- Meyer, A., & Zhou, E., & Frederick, S. (2018). The non-effects of repeated exposure to the cognitive reflection test. *Judgment and Decision Making*. 13. 246-259.

- Neyses, L., Bosworth, S., Ring, P. *et al.* (2016). Overconfidence, Incentives and Digit Ratio. *Sci Rep* 6, 23294. <https://doi.org/10.1038/srep23294>
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed
- Pasquali, L. (2018) *Teoria de Resposta ao Item – Teoria, procedimentos e aplicações. 3 ed.* Curitiba. Appris
- Pennycook, G. (2018). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*. 188. 10.1016/j.cognition.2018.06.011.
- Pennycook, G., & Rand, D. G. (2019). Cognitive Reflection and the 2016 U.S. Presidential Election. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(2), 224–239. <https://doi.org/10.1177/0146167218783192>
- Pennycook, G., Cheyne, J.A., Koehler, D.J. *et al.* (2016) Is the cognitive reflection test a measure of both reflection and intuition?. *Behav Res* 48, 341–348 (2016). <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0576>
- Primi, C., Morsanyi, K., Chiesi, F., Donati, M. A., & Hamilton, J. (2016) The Development and Testing of a New Version of the Cognitive Reflection Test Applying Item Response Theory (IRT). *J. Behav. Dec. Making*, 29: 453– 469. doi: 10.1002/bdm.1883.
- Sartes, L. M. A., & Souza-Formigoni, M. L. O. (2013). Avanços na psicometria: da Teoria Clássica dos Testes à Teoria de Resposta ao Item. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 241-250. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200004>
- Sireci, S. G. (2005). Using bilinguals to evaluate the comparability of difference language versions of a test. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 117-138). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Souza, A. C., Alexandre, N. M. C., & Guirardello, E. B. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26(3), 649-659. <https://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742017000300022>
- Srol, J. (2018). These Problems Sound Familiar to Me: Previous Exposure, Cognitive Reflection Test, and the Moderating Role of Analytic Thinking. *Studia psychologica*. 60. 195-208. 10.21909/sp.2018.03.762.

Stagnaro, M. N., Pennycook, G., & Rand, D. G. (2018).

"Performance on the Cognitive Reflection Test is stable across time," *Judgment and Decision Making, Society for Judgment and Decision Making*, vol. 13(3), pages 260-267, May.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics*, 6th ed. Harlow, UK: Pearson.

Valentini, F., & Damásio, B. F. (2016). Variância Média Extraída e Confiabilidade Composta: Indicadores de Precisão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), e322225. Epub October 27, 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e322225>

El duelo en la escuela: Experiencias de estudiantes universitarios ante las pérdidas

Claudia Patricia Rigalt González⁷ y Renata López Hernández⁸

*Universidad Latinoamericana
Universidad Nacional Autónoma de México*

Resumen

La muerte de un ser querido genera una reacción de duelo que con frecuencia impacta en el ámbito escolar. La ausencia de protocolos que guíen la acción del psicólogo escolar, de los profesores y las autoridades, derivan en intervenciones espontáneas que pueden complicar la desvinculación y la resignificación del duelo.

El objetivo de este trabajo fue analizar las experiencias de pérdida y duelo de estudiantes, para describir acciones de intervención psicopedagógica, eficiente y oportuna.

Participaron 20 estudiantes universitarios, quienes compartieron experiencias de fallecimientos significativos durante su trayectoria escolar. Se empleó el método biográfico de relatos de vida. Se tipificaron las pérdidas, se analizó el duelo a partir de análisis de contenido y ejemplificación.

⁷ Universidad Nacional Autónoma de México. Claudia.rigalt@comunidad.unam.mx; Universidad Latinoamericana c.rigaltgonzalez2@my.ula.edu.mx

⁸ Universidad Nacional Autónoma de México rlh@unam.mx; Universidad Latinoamericana. renata.lopez@my.ula.edu.mx

Los resultados muestran mayor frecuencia de pérdida de abuelos, profesores y estudiantes. Las acciones escolares que se necesitan son apoyo socio-emocional y académico. Se sientan las bases para la intervención psicopedagógica ante las pérdidas y duelo en la escuela.

Palabras clave: Pérdidas, duelo, relatos de vida, psicopedagogía, estudiantes.

Abstract

The death of a loved one generates a grieving reaction that commonly impacts the school environment. The absence of protocols that guide the action of the school psychologist, teachers and authorities, lead to spontaneous interventions that can complicate the disengagement and redefinition of grief.

The objective of this work was to analyze the experiences of loss and grief of students to describe efficient and timely psychopedagogical intervention actions.

Twenty university students who participated shared experiences of significant deaths during their formative years. The biographical method of life stories was used. Losses were typified, mourning was analyzed based on content analysis and exemplification.

The results show a higher frequency of loss of grandparents, teachers and students. The institutions actions that are needed rely on social-emotional and academic support. The foundations are laid for psycho-pedagogical intervention in the face of losses and mourning at school and university.

Keywords: Losses, Mourning, Life Stories, Psychopedagogy, Students.

Introducción

Cuando un ser querido fallece, quienes le sobreviven presentan una reacción cognitiva, afectiva, conductual y social que se conoce como duelo. Esta reacción depende de múltiples factores, desde la propia estructura de la personalidad, el sistema familiar, la historia de vida, los recursos y muchos más.

La Real Academia de la Lengua Española define al duelo con dos acepciones. La primera proviene del latín *duellum* que significa guerra o combate entre dos personas debido a un desafío; y la segunda proviene del latín *dolus* que significa dolor, aflicción o sentimiento, demostraciones que se hacen para manifestar el sentimiento que se tiene por la muerte de alguien.

De acuerdo con Sigmund Freud, el duelo por la muerte de alguien con quien se tiene un vínculo, consiste en el trabajo del yo para desplazar la energía libidinal hacia nuevos objetos de deseo.

Sin embargo, cuando se habla de duelo, el referente más importante sobre el tema es Elisabeth Kübler-Ross. Una psiquiatra de origen suizo-estadounidense que estudió a más de 200 pacientes

con enfermedades terminales. En su libro *Sobre la muerte y los moribundos* publicado en 1969, describe algunas de las entrevistas para mostrar la existencia de reacciones ante la muerte, definiendo como etapas en el duelo a la negación, la ira, la negociación, la tristeza o depresión y, la aceptación.

De acuerdo con Kübler-Ross, estas fases tienen una función en el proceso de morir y en la comunicación entre la familia y el moribundo. Aun cuando ella habla específicamente de los pacientes terminales, estas fases han sido retomadas por todos los estudiosos sobre cualquier tipo de pérdida, incluso en aquellas en donde no existe un fallecimiento.

Otro importante autor en el tema es William Worden, psiquiatra estadounidense que en 1977 describió cuatro fases que se asocian con tareas por las que debe transitar la persona doliente en la elaboración del duelo. El duelo visto desde este enfoque es un proceso activo y dinámico, pero no lineal. De acuerdo con Worden, las tareas del duelo son la aceptación de la realidad de la pérdida, la experimentación del dolor, el ajuste al

ambiente en ausencia del otro y la colocación de las emociones con respecto al fallecido para continuar con la vida.

Entendiendo que el duelo es un proceso de trabajo personal es fácil comprender que las reacciones ante la pérdida de un ser querido son variadas. Cabodevilla (2007) señala que hay reacciones físicas, cognitivas, emocionales, conductuales, sociales y espirituales.

Payás (2010) señala que el reconocimiento y la expresión de las emociones, activará un conjunto de estrategias de afrontamiento del duelo que dependerán de la historia de vida del doliente y de sus aprendizajes previos.

Existían pocos estudios sobre el aprendizaje de estrategias de afrontamiento ante el duelo en las instituciones escolares. Sin embargo, derivado de la pandemia de Covid-19, se incrementó el interés al respecto, específicamente acerca de la educación sobre la muerte, las pérdidas y el manejo del duelo en docentes y estudiantes.

La muerte es el límite total de la vida, es parte de la realidad humana, nos hace conscientes de nuestra existencia y, no verla, sería negar parte de la vida.

La información para atender, acompañar y orientar a los estudiantes universitarios tras el fallecimiento de algún familiar o ser querido, o a quienes transitan por un proceso de duelo debido a otros tipos de pérdidas resultaron insuficientes.

En España, autores como Ramos-Plá y Garín (2020) señalan que para educar para la muerte se requiere de la formación profunda sobre la finitud humana y que la mayoría de los profesores desconocen el tema. Aclaran que las acciones escolares no deben ser improvisadas sino programadas y justificadas. Sus resultados señalan claramente la necesidad de abordar el tema de la muerte pero describen una gran resistencia a incorporar el tema en la escuela primaria.

Andonegui, et al. (2016), también en España, diseñaron una guía práctica para centros educativos con el título de *Orientaciones para una actuación educativa en procesos de duelo*. Este documento se dirigió a profesores, directivos, familiares y autoridades escolares. Los temas que incluye son la definición del duelo y sus características; y las orientaciones, educativa y paliativa. Describen que la orientación educativa se refiere a la formación de los actores sociales dentro del centro educativo en el tema de la muerte, la pérdida y el duelo;

mientras que la orientación paliativa describe al duelo por etapas educativas y propone acciones cuando acontece la muerte de un miembro de la comunidad educativa. En este documento se incluyen signos de alerta para la canalización a sistemas de atención psicológica o tanatológica especializada y se aportan recursos didácticos para facilitar el proceso del duelo.

En México, los estudios se dirigen principalmente hacia el manejo de la pérdida y el duelo de estudiantes que se encuentran en formación en las licenciaturas de medicina y/o enfermería. Pero se desconoce si en otros programas académicos se requiere de estrategias de intervención psicopedagógica ante la muerte, las pérdidas y el duelo. Los estudiantes universitarios cuentan con una trayectoria escolar de alrededor de 12 años, en este tiempo algunos de ellos han tenido pérdidas significativas que podrían haber alterado su desempeño escolar. Analizar dichas experiencias, el impacto en su vida académica, las acciones escolares que fueron útiles para que continuara con sus estudio y los apoyos que necesitó, podrían contribuir en la construcción de programas, guías, o protocolos de intervención psicope-

dagógica eficiente y oportuna frente a las pérdidas y el duelo en el ámbito escolar y ese es el objetivo del presente estudio.

Metodología

Sujetos

Participaron 20 estudiantes universitarios de 4 instituciones de educación superior de la Ciudad de México, quienes cursan actualmente sus estudios de nivel superior y experimentaron una pérdida significativa a lo largo de su trayectoria escolar. Fueron 17 mujeres y 3 hombres. El promedio de edad fue de 21 años ($s= 2.08$ años). El muestreo fue no probabilístico e intencionado pues se realizó una invitación personalizada.

Materiales

Para obtener la información se empleó el método biográfico-narrativo de relatos de vida,

que son una técnica fenomenológica con enfoque hermenéutico. El relato de vida es un testimonio subjetivo de un individuo sobre su vida y, permite también introducirnos al universo de relaciones sociales primarias del individuo y pautas de socialización.

Para obtener los relatos de vida se diseñó una invitación que incluía una breve explicación del tema de estudio, y se solicitó narrar con detalle si a lo largo de su trayectoria escolar había vivido el fallecimiento de algún estudiante o profesor, si había tenido alguna pérdida significativa que hubiera afectado su desempeño escolar y/o si había tenido alguna pérdida en el último año (correspondiente al año de la pandemia por Covid-19). Se solicitó que narrará con detalle su experiencia.

Procedimiento

Se convocó a la comunidad estudiantil a través de medios electrónicos para participar en el proyecto. Se sostuvo una reunión vía zoom con quienes aceptaron participar donde se explicó que la información sería confidencial y anónima. Se compartieron los objetivos del estudio y los detalles de su participación. Se enviaron las instrucciones para narrar su relato. A través de un texto, cada participante relató la experiencia de pérdida relacionada que vivieron o presenciaron en su vida o en el ámbito escolar y las consecuencias de ella. Los

participantes enviaron sus narraciones en documentos vía correo electrónico y se integró una carpeta electrónica. Para el análisis de los relatos se emplearon dos categorías (análisis de contenido y el método de ejemplificación) de acuerdo con la clasificación de análisis de contenido descritas por Szczepanski (1978). Se obtuvieron las categorías de análisis y se codificaron y ejemplificaron las respuestas.

Análisis de resultados

El análisis de contenido de los 20 relatos de vida de los estudiantes, permitió ubicar las categorías de análisis que fueron: el análisis de las pérdidas y el análisis del duelo. La primera se subdividió en pérdidas en el último año, pérdidas significativas a lo largo de la vida; y pérdidas relacionadas con el ámbito escolar. Sobre el análisis del duelo se dividió en 3 subcategorías que son la reacción de duelo, la acción escolar y la reacción ante la acción escolar. Se utilizó el método de triangulación, incluyendo la participación de 3 expertos, para la definición de las categorías.

Análisis de las pérdidas

En las narraciones se describen 30 pérdidas. Hay estudiantes que describen más de una pérdida relacional. La definición que el estudiante hace

con respecto de lo significativo de la pérdida y del impacto en sus estudios es subjetiva. Podemos ver que hubo 11 fallecimientos de abuelos, 7 profesores, 6 compañeros de clase, 6 tíos, 2 amigos e incluso 2 animales de compañía (hámster y perro).

Tipo de pérdida	Descripción
Pérdidas en el último año	En las narraciones hubo 10 casos de pérdidas en el último año. De ellos, 6 fueron los abuelos, 2 tíos, 1 amigo y 1 Hámster
Pérdidas significativas a lo largo de la vida	Hubo 7 casos. De estos, 5 fueron abuelos 1 amigo y 1 perro
Pérdidas relacionadas con el ámbito escolar	Narraron 13 pérdidas significativas que incluyeron a 7 profesores y 6 estudiantes fallecidos

Análisis del duelo

Para el análisis de contenido sobre el duelo, se identificaron las siguientes categorías: la reacción de duelo descrita por cada estudiante; la acción escolar realizada por autoridades, docentes y/o compañeros o compañeras en la escuela y; la reacción de los estudiantes ante la acción escolar. En este análisis se empleó el método de ejemplificación.

a) Reacción de duelo

Los ejemplos se obtuvieron tomando como base las etapas de duelo descritas por W. Worden. Se presenta la fase de duelo según el autor y los ejemplos obtenidos a partir de los relatos de vida:

- Aceptar la realidad de la pérdida: En esta tarea, el estudiante en duelo presenta la sensación de incredulidad e intentos por comprender el suceso. Hay emotividad y afrontamientos evitativos.

Ejemplos:

...Siempre parecía fuerte y sana, se cuidaba mucho y no parecía que estuviera en peligro.

...después de ese día no podía dormir, lloraba mucho y no tenía ganas de levantarme, tampoco quería ir a la escuela, no me sentía parte de, extrañaba mucho llegar a la escuela y ver su carro, entrar al salón y sentarme con ella, literalmente no tenía energías, fue un proceso demasiado difícil para mí.

- Experimentar el dolor ante la pérdida. El doliente comienza a reconocer sus emociones sin evitarlas. Se permite sentir el dolor frente a la pérdida, sabiendo que algún día pasará.

Ejemplos:

...durante algunas semanas, me sentía triste y cansada.

...En especial a mí me afectó en el estado emocional ya que no sabía cómo afrontar la pérdida de alguien cercano, me la pasaba llorando todo el tiempo y no comprendía algunas cosas que estaban pasando. En todos los sentidos en ese año no había nada que festejar en diciembre.

-Ajustarse a un ambiente en ausencia del fallecido. Este momento varía de acuerdo a la relación entre el estudiante y el fallecido. Se reconoce el vínculo que se construyó en vida y se comienza a reflexionar en el impacto que tiene la pérdida en quienes le sobreviven.

Ejemplos:

...Al parecer mi familia había perdido esperanzas y sabíamos que iba a pasar pero su pérdida afectó al abuelito y a su familia.

...me acompañaba en mis noches de desvelo, él hacía ejercicio y yo mi tarea. Era un amigo al que siempre voy a querer.

-Recolocar la pérdida y continuar con la vida. El estudiante identifica que la muerte es parte de la vida. Continúa su vida sin que el dolor por la ausencia impida su proyecto personal. Se permite sentir nuevamente emociones positivas. Hay aceptación de la pérdida.

Ejemplos:

...Con el paso del tiempo comprendí que era algo normal.

...Al final pude recobrar la tranquilidad y ahora la sigo recordando mucho, ya que fue algo que me marcó y también me dejó la gran lección de no irme enojada al salir de mi casa y estar bien con mis seres cercanos, ya que no sabemos cuándo será la última vez que nos veamos, así como aprovechar que tengo la oportunidad de seguir viva y estoy estudiando lo que me gusta.

Tras el análisis se considera que las primeras dos etapas pueden ser de riesgo para el desempeño escolar de los estudiantes. En ambas etapas, la persona se encuentra ensimismada, primero en comprender lo sucedido y, después en reconocer su sentir sobre ello. El contacto con el exterior y las actividades de la vida cotidiana se evitan o se dificultan. Por ello, el apoyo escolar se requiere en los primeros momentos del duelo y el seguimiento socio-emocional es esencial para detectar oportunamente duelos complicados que requieren de la intervención de los psicólogos escolares que brinden contención, posibiliten el trabajo de resignificación del vínculo ante la pérdida e incluso la canalización a servicios de atención especializada.

b) Acción escolar

Como eje para la ejemplificación de la acción escolar se analizó el contenido de acuerdo con los siguientes niveles:

-Personal: se refiere a las acciones y reflexiones personales sobre el duelo.

La ausencia de un compañero o compañera en el salón de clases es uno de los pensamientos que relatan en más de un caso, y los procesos de reflexión donde señalan que no tenían una relación estrecha pero sintieron la pérdida.

Ejemplos:

...ver el asiento de mi compañera vacío era realmente desgarrador.

...no me afectó al momento, sino fue a lo largo de mi vida estudiantil. Sentí su ausencia por muchos años.

-Compañeros: Acciones que implican la participación de los compañeros y compañeras de grupo. O la percepción de los otros ante la pérdida.

Ejemplos:

...poco a poco todos nos adaptamos y seguimos adelante con las clases.

...mis compañeros me ayudaron entregando mis tareas que les enviaba por correo y en trabajos en equipo fueron muy amables y comprendieron por lo que estaba pasando.

Docentes: Acciones frente al duelo o sus consecuencias, en las que participan los docentes

Ejemplos:

... La mayoría de los profesores se mostraron muy comprensibles con nosotros, otros la verdad no creo que lo hayan manejado del mejor modo.

...Por parte de docentes pude presentar exámenes

...En clases cuando se abordan temas de esas enfermedades en específico son muy difíciles me cuesta trabajo ponerles atención y me entristecen hasta hacerme llorar o me enojan.

-Autoridades: Acciones ante la pérdida o duelo, realizadas por los coordinadores o directivos escolares.

Ejemplos:

...la escuela hizo un funeral...tuvimos una plática con una psicóloga escolar.

...a nivel de coordinaciones se reemplazaron sus grupos con otros maestros y sus plazas.

...El director de la Facultad nos informó la muerte del profesor como un "tema delicado"...Meses después acusan al grupo como feminista y dice que fue responsable del suicidio del docente.

A través de los ejemplos, es factible identificar acciones personales, sociales e institucionales que se realizan ante la pérdida y el duelo. Entre las acciones escolares que contribuyen con el manejo del duelo están aquellos donde se favorece la socialización como los rituales religiosos (misas), la publicación de esquelas, el diseño y creación de ofrendas. En el ámbito escolar la disponibilidad de docentes en la comunicación con el estudiante sobre las estrategias para la recuperación de los aprendizajes, la justificación de las inasistencias, y los trabajos en equipo; el apoyo y comunicación de actividades escolares entre compañeros. A nivel emocional es esencial la participación de coordinadores y psicólogos escolares en la contención y detección oportuna de riesgos de duelo complicado con la consecuente canalización para

recibir atención especializada. Sin embargo, éstas acciones no siempre fueron exitosas. La improvisación de estas acciones, el desconocimiento en el manejo de información, el tiempo en la aplicación de las mismas, la intromisión o falta de límites en el ámbito personal del estudiante, o por el contrario el silencio y la omisión ante la situación y la inexistencia de protocolos y falta de capacitación del personal administrativo y académico en el tema de la muerte, las pérdidas y el duelo, derivan comúnmente en rechazo y reacciones emocionales negativas hacia la institución, por lo que se necesita delimitar el alcance de la intervención escolar y brindar contención, apoyo socio-afectivo y académico eficiente y oportuno.

d) Reacción ante la acción escolar

Para analizar las respuestas que los estudiantes relatan tras la acción escolar, se utilizó el modelo de etapas de duelo según Elisabeth Kübler-Ross por ser el más conocido.

-Negación

Ejemplos:

...Todos estábamos impactados, desanimados... todos tratamos de ayudarnos. (Muerte de una compañera de clase)

...Se me hacía impensable que una persona enamorada pudiera fallecer.

-Ira

Ejemplo:

...La pérdida del profesor me causa incomodidad. La culpabilidad ante el suicidio por parte de la dirección me hace sentir incómoda y me molesta. Creo que la facultad lo manejó muy mal, ya que no hay nada de malo en decir que alguien se quitó la vida. Evidenciarlo puede hacer que se rompa el tabú.

-Tristeza

Ejemplo:

...Tuvimos una plática con una psicóloga de la escuela. Puso actividades, pero yo siento que eso nos alteró, unos lloraron y otros abandonaron las actividades, fueron bastante fuertes (al menos para mí), no supimos manejarlo, la verdad me

sentí muy incómoda, muchos se enojaron con la psicóloga, yo incluida, por poner ese tipo de ejercicios, fueron demasiado para mí.

-Negociación

Ejemplos:

...Muchas veces le insistí que por favor comiera mejor y cosas más saludables, pero su argumento siempre fue "estás muy chiquita, todavía no sabes nada".

...Me sentí defraudada al no recibir el apoyo emocional de personas que consideraba importantes en mi vida.

-Aceptación

Ejemplos:

...Le di gracias por todo, también, considero, le di la mejor vida que pude y eso me deja tranquila.

...Hasta el día de hoy siento mucha tristeza y extraño su amistad, pero me siento tranquila sabiendo que en el lugar que ella esté, está bien.

Podemos observar reacciones emocionales que se presentan tras la intervención escolar y no

necesariamente forman parte del duelo. Las acciones de contención y apoyo improvisadas, sin planeación o donde se desconoce el proceso de duelo, sus fases y etapas, se asociaron con reacciones de rechazo, molestia y decepción pero no ante la pérdida sino hacia la propia intervención. La formación de docentes y autoridades en manejo de las pérdidas y el duelo, permitiría un mejor manejo de la situación.

Conclusiones

1. El análisis de las experiencias de pérdidas relacionales de estudiantes universitarios a través de los relatos de vida, nos muestra que la función principal de los docentes es dar apoyo académico, social y emocional mientras el o la estudiante puede reintegrarse completamente a sus actividades cotidianas.
2. Se necesita diseñar programas de prevención-acción basadas en la identificación de las etapas de duelo y el tipo de pérdidas que viven los estudiantes y las reacciones de duelo, para guiar la acción de las autoridades y docentes previniendo situaciones iatrogénicas y reacciones emotivas en contra de la propia institución.

3. Las necesidades de intervención escolar tras el fallecimiento de un ser querido es oportuna en los primeros momentos del duelo, debido al estado de shock inicial y la reorganización emocional.

4. La función principal de los docentes debe ser dar apoyo académico y socio-emocional mientras el o la estudiante puede reintegrarse completamente a sus actividades cotidianas.

5. Es importante respetar los diferentes tipos de pérdidas que duelen a los estudiantes, pues entre las más significativas, se incluye la pérdida de sus mascotas.

6. La muerte de compañeros de escuela genera un vacío físico y emocional que se acompaña de la consciencia con respecto de la propia vulnerabilidad.

7. La muerte de un profesor, requiere de rituales que vayan más allá de la publicación de una esquela donde se informe e involucre la participación de los estudiantes, permitiendo que expresen el reconocimiento a su labor y su vida.

8. Incorporar al tema de la muerte en los planes y programas de estudio, como parte de las habilida-

des de la vida, permitirá su normalización y posibilitará la construcción de una pedagogía de la muerte con orientación preventiva.

9. Diseñar planes de emergencia académica, social y emocional ante las pérdidas y el duelo que incluyan procedimientos en escenarios posibles, debe ser una meta para la construcción de una pedagogía de la muerte con orientación paliativa. En ellos se requiere incluir programas para la formación de los docentes y la capacitación del personal, en estrategias para el acompañamiento tanatológico, mejora de los afrontamientos ante las pérdidas, llevando a la construcción de una pedagogía de la muerte con orientación paliativa.

Referencias

Amurrio, L. M. y Limonero, J. T. (2007) El concepto de duelo en estudiantes universitarios *Medicina Paliativa*, 14(1), 14-19

Andonegui, I; Ormazábal, T.; Pascual, A.M.; Rosas, R y Ugalde, A. (2016) Orientaciones para una actuación educativa en procesos de duelo. Guía práctica para centros educativos. Primera edición. Donostia. BIDEGIN

- Aranguren, G.L. (2009): Guía para educadores. El duelo en el ámbito escolar. Editado por Escuelas católicas. Madrid.
- Cabodevilla, I (2007): Las pérdidas y sus duelos. *Anales Sis San Navarra* [online]. 2007, vol.30, suppl.3, pp.163-176. ISSN 1137-6627.
- Cantero García, María F. (2013). La educación para la muerte. Un reto formativo para la sociedad actual.. *Psicogente*, 16(30),424-438.[fecha de Consulta 23 de Mayo de 2020]. ISSN: 0124-0137. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4975/497552364014>
- Colomo E. 2016. Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2016, 14(2), 63-77. doi: 10.15366/reice2016.14.2.004.
- Cornejo, Marcela, Mendoza, Francisca, & Rojas, Rodrigo C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhe* (Santiago), 17(1), 29-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Freud, S. (1917) Duelo y melancolía. En Sigmund Freud Obras completas tomo XIV. Amorrortu editores
- Gijón, P. J. (2010) Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesores. *Profesorado revista de currículum y formación del profesorado* vol 14 núm. 3.
- Jambrina Mulas, Mª Alba (2014). Revisión bibliográfica sobre la muerte y el duelo en la etapa de educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1),221-231. [fecha de Consulta 1 de Octubre de 2021]. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851791024>
- Jaramillo Pabón Juliana (2019): Educación para la muerte: imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia: un estudio biográfico-narrativo. *Revista boletín Redipe* 8(9) 100-127 septiembre 2019 recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/816/748>
- Kübler-Ross Elisabeth (2011) Sobre la muerte y los moribundos. Editorial debolsillo
- Martín García Antonio Víctor (1995) Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7, 1995, pp 41-60.

Payás Puigarnau, Alba. (2010). Las tareas del duelo: Psicoterapia del duelo desde un modelo integrativo-relacional. Barcelona, España: Paidós.

Ramos-Pla, A y Garín Sallán, J (2020): estudio sobre la pedagogía preventiva sobre la muerte: reto y oportunidad. Revista Espacios Vol 41 (42) 2020. Art. 5 Especial COVID

Ramos-Pla Anabel; Gairín, S. Joaquin y Camats Ramón (2018): Principios prácticos y funcionales en situaciones de muerte y duelo para profesionales de la educación. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 16(1) 1-12 [https://www.redalyc.org/jatsRepo/551/55160047002/55160047002.pdf

Szczepanski, J.: "El método biográfico". Papers, n° 10. pp. 229-256. Publicación del artículo del autor de 1967 titulado: "Hanbuch der Empirischen Sozialforschung." (1978).

Vargas Solano, Rosa Elena. (2003). Duelo y pérdida. *Medicina Legal de Costa Rica*, 20(2), 47-52. Retrieved November 14, 2020, from http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152003000200005&lng=en&tling=es.

Worden, J.W. El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia. Barcelona: Paidós, 1997

Desesperanza, depresión y bienestar psicológico en alumnos de medicina

Leticia Osornio Castillo, Victoria Mariel Resendiz Morales,
Laura Palomino Garibay y Andrea Witt González

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

Resumen

Los estudiantes de medicina son un grupo de alta vulnerabilidad frente al suicidio, quienes no sólo se enfrentan a los estresores cotidianos sino a las exigencias propias de la carrera. El objetivo fue identificar los aspectos asociados a la ideación suicida en estudiantes de la carrera de Médico cirujano. Participaron 20 alumnos de la FESI-UNAM que habían presentado ideación y/o intento de suicidio y que se encontraban en atención psicológica y/o psiquiátrica. Se les aplicó cinco instrumentos y se realizó un análisis cuantitativo. Los resultados arrojaron presencia de ideación suicida en todos los participantes y se observó una correlación significativa con depresión; se encontró que la mayoría de los estudiantes presentaban desesperanza moderada o grave. Se concluye la importancia de emplear estrategias de prevención e intervención a nivel individual y promover el uso de los espacios educativos para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Palabras clave: Ideación suicida, intento suicidio, depresión, alumnos medicina.

Abstract

Medical students, who not only deal with everyday pressures but also the expectations of the career, are a population that is highly susceptible to suicide. Finding the factors connected to suicidal ideation in medical surgeon career students was the goal. Twenty FESI-UNAM students who had displayed suicidal thinking, attempted suicide, or were receiving psychological or psychiatric care took part. A quantitative analysis was carried out using five different instruments. The results revealed that all participants reported suicidal thoughts, and depression was found to be significantly correlated with suicide ideation. It was also revealed that the majority of students had moderate to severe hopelessness. It continues by emphasizing the significance of adopting individual preventive and intervention strategies as well as encouraging the use of educational spaces for the development of socioemotional skills.

Key words: Hopelessness, Depression, Attempting suicide, Medical students

Entre las principales causas de muerte en población joven se encuentra el suicidio (Constanza et al., 2018). Según la Organización Mundial de la Salud (2018), el suicidio es una prioridad de Salud Pública puesto que cerca de 800.000 personas se suicidan cada año y muchas más piensan o intentan hacerlo. La ideación suicida es el primer momento de una serie de eventos desencadenantes del suicidio, fenómeno que cobra la vida de miles de personas cada año en todo el mundo

(Perdomo, et al., 2023). Ésta hace referencia a la presencia de pensamientos relacionados a la intención de quitarse la vida de manera planificada o no planificada (Constanza et al., 2018). Es importante diferenciarlo del intento suicida que es aquel acto que realiza un individuo, de manera voluntaria y planeada, con el objetivo de finalizar su vida (Altamirano, 2023). Distintos autores han identificado la experiencia de intentos de suicidio previos como una variable asociada a la conducta

suicida (Castaño y Calderón, 2014; Blandón, Carmona, Mendoza y Medina, 2015; Medina et al., 2017; Córdova y Rosales 2011; Rosales et al., 2013; Rosales, Córdova y Ramos, 2012).

Piedrahita, García, Sirley y Stivalis (2011) mencionan que las ideas o pensamientos suicidas forman parte del proceso normal de desarrollo en la infancia y adolescencia, cuando el menor trata de responder a los problemas de su existencia. El foco de atención principal en la ideación suicida es el riesgo de suicidio, siendo que el componente cognitivo-afectivo sobre quitarse la vida y elaborar un plan para ello son parte de la etapa pasiva de la ideación, que más adelante puede manifestarse como la consideración activa, la planificación, la preparación y la ejecución del propio suicidio (Salamanca y Siabato, 2017; Castro et al., 2022). Pese a ello, Salamanca y Siabato (2017) consideran que esta ideación por sí sola no conlleva a la planificación o a la tentativa suicida, sino que requiere de la vinculación de otras variables que interactúan para que se dé el paso del pensamiento hacia la planificación, la tentativa o hacia el suicidio consumado; generalmente está aso-

ciada a factores de riesgo que aumentan la probabilidad de llevarla a cabo, como son la impulsividad, el estado de ánimo bajo y la ansiedad.

De los factores asociados a la ideación suicida, tenemos los individuales, que son aquellos que dependen de la persona y que están relacionados con su desarrollo ontológico y sus características individuales. Uno de los principales factores que se coloca dentro de esta categoría es la depresión, citada por varios autores como uno de los elementos que más influyen en la aparición de conductas suicidas (Castaño y Calderón; 2014; García del Alba, Quintanilla et al., 2011; Hidrobo, 2015; Sánchez, Muela y García, 2014; Toro et al., 2016; Medina, Herazo, Barrios, Rodelo y Salinas 2017), particularmente con una visión pesimista y generalizada del futuro (Toro, Grajales y Sarmiento, 2016). De acuerdo con Frank (citado en Castaño y Calderón, 2014), cuando no se alcanza el logro existencial, se origina una frustración que se asocia a la desesperanza, caracterizada por la duda sobre el sentido de la vida y por un vacío existencial que se manifiesta en un estado de tedio, en la percepción de falta de control sobre la propia vida y en ausencia de metas vitales. Según el autor, esto puede incrementar el riesgo suicida aún

cuando las condiciones personales sean favorables, pues se carece de sentido de vida. Sin embargo, García del Alba et al. (2011) consideran que culturalmente los conceptos de depresión y tristeza están íntimamente ligados como signos y síntomas previos al intento de suicidio, más no como causa.

La depresión es una enfermedad frecuente en todo el mundo, y se calcula que afecta a más de 300 millones de personas (OMS, 2018). En México, el Boletín UNAM informó en el 2018 que especialistas de esta casa de estudios mencionan que, en el país, aproximadamente 2.5 millones de jóvenes de entre 12 y 24 años presentan depresión, la cual es considerada dentro de los principales padecimientos que se surgen durante dicha etapa.

Por tanto, los jóvenes representan una población de riesgo ante la depresión y los universitarios son parte de ella; Riveros, Hernández y Rivera (2007) señalan que varios estudios reportan que la frecuencia de los cuadros depresivos es mayor en la población estudiantil que en la general. Amézquita y González (citado en Ferrel, Barros y Hernández, 2011) refieren que en el ámbito universitario, debido a sus características complejas,

que exigen nuevas formas de comportamiento para enfrentar situaciones novedosas, existen una serie de factores estresantes que pueden generar depresión. Por su parte, Barbachan (2017) indica que en los estudiantes la depresión está a la orden del día en cada etapa de su carrera universitaria, amenazando con invadir su mente cada vez que el estudiante fracasa o comienza a compararse demasiado con las demás personas de su entorno, cuestionando su propio potencial al punto de temerle al futuro, evadiendo los obstáculos que se presentan en su carrera, a veces recurriendo a la deserción e incluso al suicidio.

Existen otros factores de riesgo hallados en un grupo poblacional ampliamente estudiado por ser vulnerable a la conducta suicida: los estudiantes de medicina, siendo las principales variables asociadas con la ideación suicida en esta población además de la depresión y el estrés crónico, la vida estresante o el burnout relacionado con la carrera (Castro et al., 2022). Otros factores asociados con menor frecuencia son los consumos de sustancias psicoactivas y alcohol (Osama, et al., 2014; Castro, et al., 2022). Dentro de los factores de riesgo de índole académico que conllevan al estudiante a la ideación suicida se encuentran el fracaso, el área

personal negativa y el miedo e incertidumbre por las expectativas de futuro (Córdoba et al., 2015; Soriano-Sánchez & Jiménez-Vázquez, 2022). Se ha observado que desde las etapas de formación como estudiantes de medicina hay mayores tasas de depresión, ideación suicida y desgaste laboral en comparación a la población general, siendo en sí mismo el suicidio la segunda causa de muerte hablando específicamente de residentes de medicina (Sánchez-Muros., 2022).

Jara et al. (2008) reportan que la carrera de medicina demanda en sus estudiantes una aplicación con las máximas exigencias, características propias de la profesión. A su vez, Denis et al. (2017) señalan que los estudiantes de medicina se enfrentan a evaluaciones complicadas, altos niveles de competitividad, cargas excesivas de trabajo, pocas horas de sueño e incertidumbre de saber que de su estudio dependerá en un futuro la vida o la salud de una persona; sin mencionar el hecho de que en los períodos finales de preparación (internado de pregrado, servicio social y residencia médica) deben resistir jornadas de trabajo de hasta 36 horas seguidas sin dormir, a expectativas de resultados elevados e, incluso, a situaciones de maltrato físico, psicológico y académico.

En oposición a los anterior, tenemos el bienestar; el tema del bienestar humano es algo que preocupa a la humanidad desde que emerge como tal; el ser humano busca la satisfacción de sus necesidades como todo ser vivo; sin embargo, la conciencia de sentirse feliz es algo específico de la especie humana (Oramas, Santana y Vergara, 2006). No obstante, históricamente el foco de las intervenciones en áreas relacionadas con la salud se ha centrado más en la reducción del dolor, el sufrimiento y carencias que en el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009). Gómez-Bustamante y Cogollo (2010) señalan que los profesionales de la salud tienden a restar importancia al abordaje de los factores protectores de la salud mental y se centran más en los factores de riesgo. Aunado al papel que pueda tener el ámbito académico sobre el bienestar psicológico de los jóvenes, se añade lo referente a las situaciones propias de esta etapa. Ryff y Singer (como se citó en Santillán et al., 2017) señalan que el bienestar está profundamente influenciado por el contexto que rodea la vida de las personas y de las oportunidades de autorrealización, las cuales no suelen estar igualmente distribuidas para cada grupo etario. Con base en algunas de las dimensiones

de la escala de Ryff situadas en el contexto de los jóvenes en México, Santillán et al. (2017) indican que el Propósito en la Vida es a veces difícil de encontrar en un mundo que parece sin sentido y horrible, y qué mejor ejemplo, que el caso de los jóvenes mexicanos quienes cuentan con pocas oportunidades de estudio, empleo, acceso a la cultura de forma gratuita, así como muchas formas de involucrarse en el crimen organizado, en el consumo de sustancias y en otras conductas de riesgo.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos por un lado sobre la relación que existe entre la ideación suicida con el rendimiento académico, sintomatología depresiva, desesperanza y bienestar psicológico en estudiantes de medicina

Objetivo general

Identificar la relación entre la ideación suicida con el rendimiento académico, sintomatología depresiva y bienestar psicológico.

Hipótesis. A mayor sintomatología depresiva, mayor ideación suicida, a mayor desesperanza, mayor ideación suicida y, a mayor bienestar psicológico, menor ideación suicida.

Materiales y Método. La presente investigación se realizó a partir de un enfoque cuantitativo, correlacional, transversal. La muestra fue no probabilística, participaron 20 estudiantes, de ambos sexos, entre 18 y 25 años de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), todos solteros.

Criterios de inclusión. Ser alumno de la carrera de Médico cirujano, reportar antecedentes de al menos un intento de suicidio en algún momento de su vida o ideación suicida.

Consideraciones éticas. Se les explicó de manera individual su participación en la investigación y se les garantizó el anonimato de la información y se solicitó la autorización de un consentimiento

informado. Además, incluimos como criterio el que estar recibiendo atención psicológica y/o psiquiátrica al momento de realizar la investigación.

Posteriormente se les aplicaron cinco instrumentos: 1) Un cuestionario de datos generales elaborado específicamente para esta investigación, 2) Inventario de Orientaciones Suicidas (ISO 30), 3) Escala de Ideación Suicida de Beck, 4) Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D), 5) Escala de Desesperanza de Beck y 6) Escala de Bienestar Psicológico de Ryff. Todos con confiabilidad y validez para esta población. Previa firma de un consentimiento informado, se les fueron aplicados a los participantes.

Resultados

En la muestra se observó que el 75% de ellos habían intentado atentar contra su vida por lo menos una vez, algunos en más de una ocasión. De 15, tres lo han hecho sólo una vez, tres dos veces, cinco tres veces, dos cuatro veces y uno

cinco veces, mientras que un alumno refirió una cifra aún más elevada. Los métodos empleados por los estudiantes han sido las heridas con instrumentos punzocortantes, el consumo de pastillas, el saltar de un edificio, el ahorcamiento, los accidentes, el uso de algún tipo de arma y la ingesta de productos del hogar; considerando que quienes han realizado más de un intento también han recurrido a más de un método.

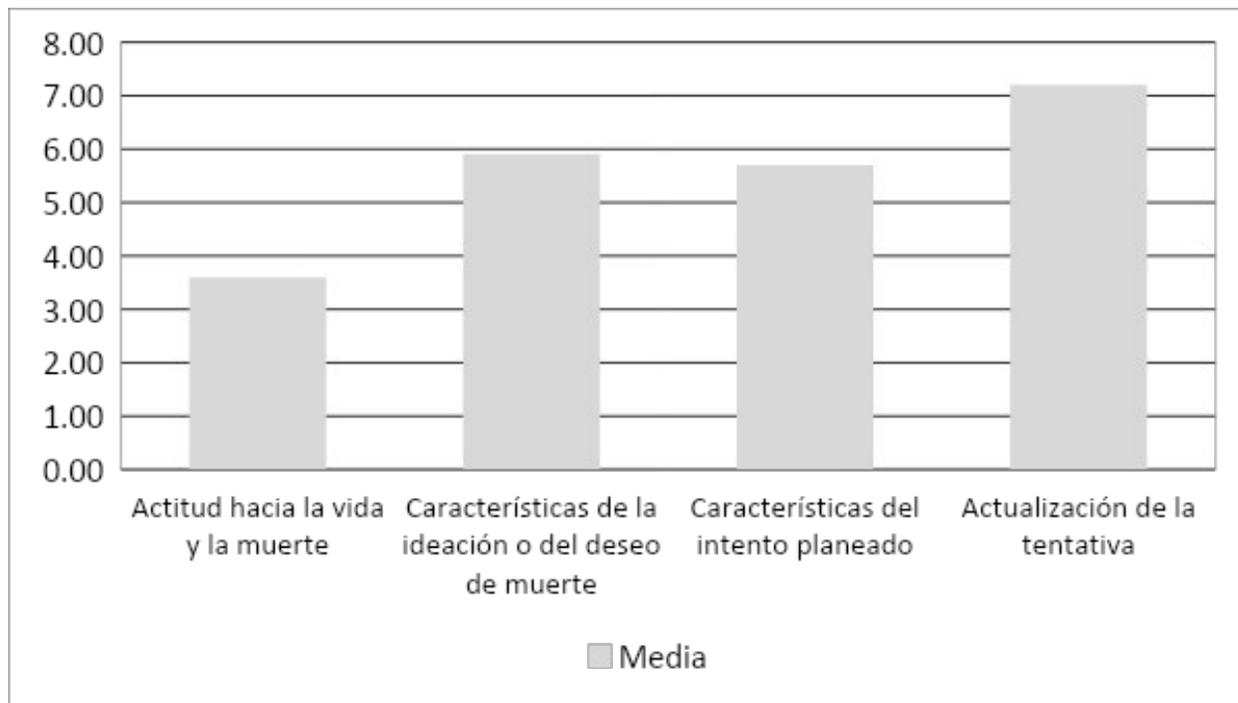
En promedio las calificaciones de los estudiantes oscilan entre 7.1 a 8.75.

En relación a los resultados de los diferentes instrumentos, encontramos lo siguiente:

Ideación suicida

Se encontró que el 100% de los alumnos que participaron en esta investigación, presentaron ideación suicida. El promedio de puntaje más alto, fue en la categoría de Actualización de la tentativa, seguido de Características de la ideación o del deseo de muerte.

Gráfica 1. Promedio por categorías de la Escala de Ideación Suicida (SSI)



Los ítems que los alumnos de medicina respondieron con más alto puntaje promedio fueron: el ítem 11 *“Razones para pensar/desear el intento suicida”* de la categoría *“Características de la ideación o del deseo de muerte”*, en un promedio de 1.55, siendo el mayor del instrumento, los participantes consideran que la principal razón para llevar a cabo un intento suicida es la combinación entre escapar, solucionar problemas, finalizar de forma absoluta y el manipular el entorno, llamar la atención o vengarse.

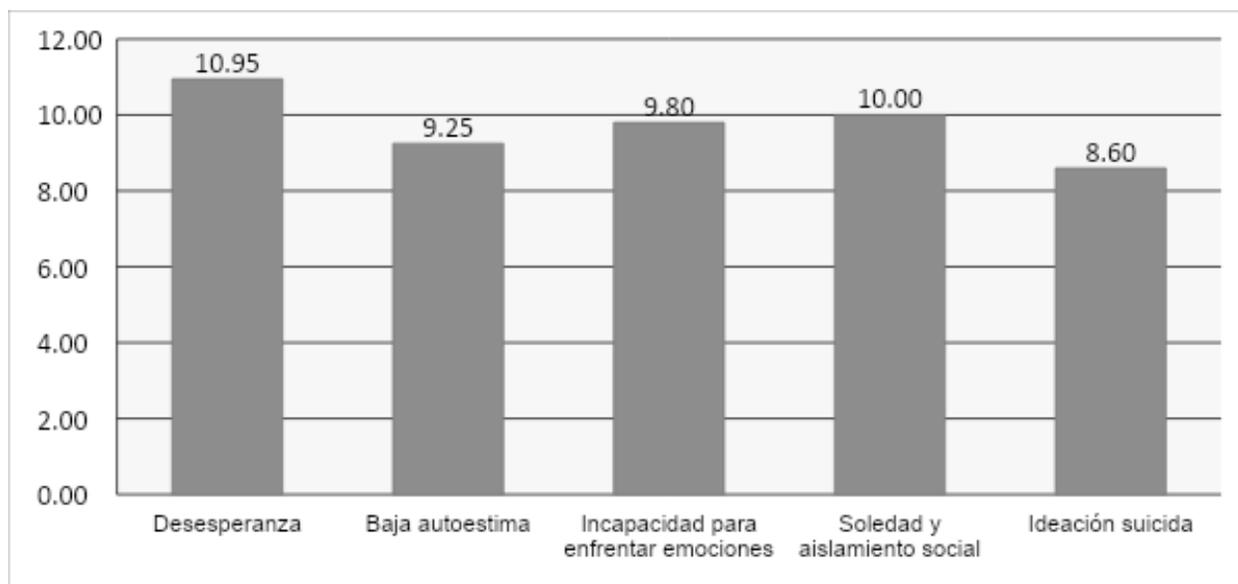
Posteriormente, con un promedio de 1.1 en la categoría de *“Características del intento”* con respecto al ítem 12 que hace referencia al *“Método (especificidad/planificación del intento contemplado)”* los estudiantes señalan haber considerado el método, pero sin aún calcular ciertos detalles.

Finalmente, con un promedio igual al anterior y de la misma categoría, los participantes marcaron en el ítem 13 "Método (accesibilidad/planificación del intento contemplado)" que su método considerado les puede tomar tiempo o esfuerzo, o bien que no hay oportunidad de llevarlo a cabo

A partir de los resultados obtenidos en el puntaje del Inventario de Orientaciones Suicidas (ISO 30), se observó que la mayoría de la población se

encontraba dentro de la categoría de riesgo alto 65%, moderado 35%. Lo cual es preocupante por la posibilidad de que pudieran volver a intentar atentar contra su vida, porque estos jóvenes tienen antecedentes de al menos un intento de suicidio. Del total de participantes, el promedio de puntaje más alto se observó en las categorías Desesperanza, Soledad y Aislamiento social e, Incapacidad para enfrentar emociones (Gráfica 2).

Gráfica 2. Promedio de puntaje categoría de Riesgo Suicida



Las preguntas que tuvieron promedio más alto fueron: *“Cuando mi vida no transcurre fácilmente estoy dominado por una confusión de sentimientos”*, correspondiente a la categoría de “Incapacidad para enfrentar emociones” tuvo el promedio de 2.3, el máximo de todo el instrumento, junto con la pregunta 24 *“Cuando fracaso, quiero esconderme, desaparecer”* que pertenece a la categoría de “Soledad y aislamiento social”. En un tercer lugar de mayor promedio se observó al ítem 12 *“Cuando me pasa algo malo siento que mis esperanzas de una vida mejor son poco reales”* de la categoría “Desesperanza”, con un promedio de 2.15.

Ideación suicida y depresión

Al aplicar una r de *Pearson* para correlacionar la ideación suicida con la depresión, se encontró una correlación positiva ($r = .774$, $p < .001$); lo que

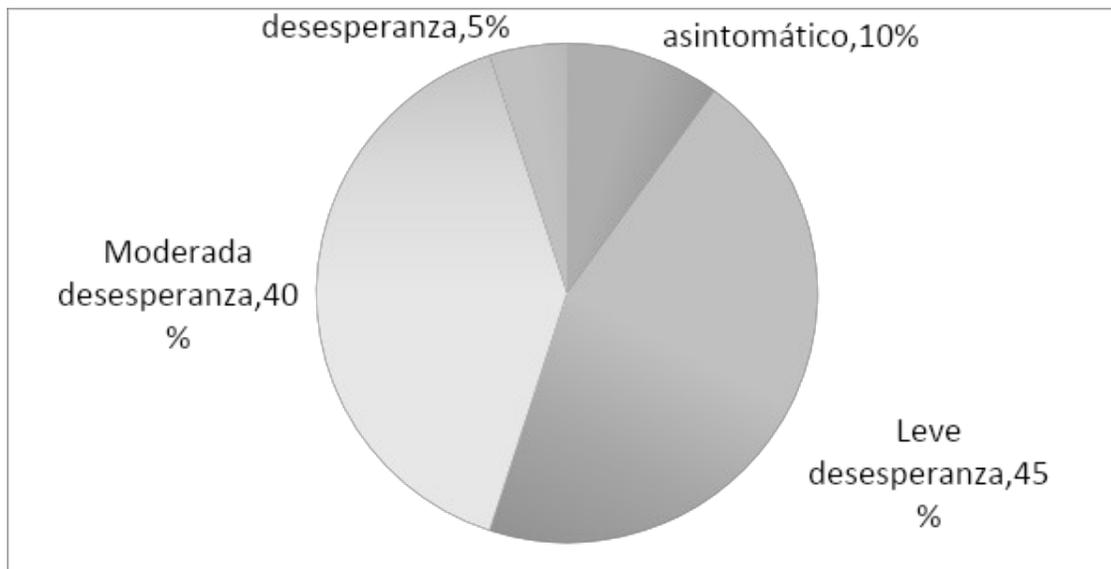
quiere decir que, si incrementa la depresión, también lo hará la ideación suicida. Por lo tanto, se acepta la hipótesis de que, a mayor sintomatología depresiva, mayor ideación suicida.

La escala de Depresión CES-D establece un punto de corte de 16 o más para identificar a los estudiantes con sintomatología depresiva, a partir de ello se encontró que el total de los participantes presentaron síntomas de depresión.

Ideación suicida y desesperanza

Al aplicar la prueba r de *Pearson*, no se encontró correlación entre ideación suicida y desesperanza. Por lo que se rechaza la hipótesis de que, a mayor desesperanza, mayor ideación suicida. No obstante, se encontró que, del total de la población, destaca que un 40% mostró desesperanza moderada y un 5% desesperanza severa (Gráfica 3).

Gráfica 3. Nivel de Desesperanza



Los ítems con más alto puntaje fueron: el 14 *“Las cosas no marchan como yo quisiera”* se ajusta a su situación personal, pues marcó un promedio de 0.84. Seguido del ítem 18 *“El futuro me parece vago e incierto”* con un promedio de 0.75 y el ítem 4 *“No puedo imaginar cómo será mi vida dentro de 10 años”* con un promedio de 0.65.

Ideación suicida y bienestar psicológico

Al aplicar una *r* de Pearson para correlacionar la ideación suicida, no se encontró que se correlacionara con el puntaje obtenido en las categorías. Sin

embargo, al clasificar a los alumnos de medicina en niveles de Bienestar psicológico, encontramos que ninguno formó parte de la categoría de Bienestar psicológico alto o elevado, bajo 60%, moderado 40%.

Los puntajes promedio más bajos fueron en las categorías: 1) Dominio del Entorno, es decir, en la habilidad para elegir o crear entornos favorables que satisfagan los deseos y necesidades propias, la capacidad para controlar en forma efectiva el medio y la propia vida, así como el uso compe-

tente de los recursos disponibles en el medio; 2) Crecimiento personal, con respecto al sentido de autodeterminación, de crecimiento y desarrollo continuo como persona, la autopercepción de expansión personal, la apertura a nuevas experiencias, el sentido de realización del propio potencial, así como cambios en direcciones que indican un incremento de autoconocimiento y eficacia; 3) Propósito de vida, a la creencia de que la vida tiene propósito y significado y se manifiesta con la capacidad de establecer metas vitales y sentido de autodirección; persistencia en el cumplimiento de objetivos y la creencia de que la propia vida, tanto pasada como presente, es útil y tiene un sentido.

Discusión y conclusiones

Desde el principio se tenía claro que todos los participantes contaban con cierto riesgo, dado que el criterio de inclusión fue el haber presentado pensamientos suicidas y/o intentos previos, que de acuerdo con la literatura son de los principales factores de riesgo (Blandón et al., 2015; Medina et al., 2017; Córdova y Rosales, 2011; Rosales et al., 2013; Rosales et al., 2012; Baquerizo et al., 2022). Se encontró que actualmente la

mayoría de los participantes presentan un riesgo alto. Esto quiere decir que si bien para la mayoría su último intento se había realizado hace unos meses o más de un año, los pensamientos suicidas permanecían en el presente, lo que representaría una mayor probabilidad de realizar un nuevo intento.

Con respecto a la desesperanza, si bien no mostraron elevados porcentajes de esperanza severa, algunos autores (Jiménez, 2008; Medina et al., 2017) la refieren como otro factor de riesgo. (Castaño y Calderón., 2014) mencionan que cuando la persona presenta desesperanza, esta pierde las motivaciones y la esperanza de alcanzar metas; genera pensamientos negativos acerca de su existencia, pierde sus sueños y, en pocas palabras, el sentido de la vida. (Santillán et al. 2017) indican que el Propósito en la Vida es a veces difícil de encontrar en un mundo que parece sin sentido y horrible, y qué mejor ejemplo que el caso de los jóvenes mexicanos quienes cuentan con pocas oportunidades de estudio, empleo, acceso a la cultura de forma gratuita, así como muchas formas de involucrarse en el crimen organizado, en el consumo de sustancias y en otras conductas de riesgo.

Por otro lado, el alto puntaje en la categoría de incapacidad para enfrentar emociones concuerda con las experiencias compartidas por los universitarios, quienes especifican sentimientos de tristeza, ira y culpabilidad de vivir; el inadecuado manejo de sus emociones que los llevan a ser impulsivos y que conjuntamente llegan a tener un impacto en su autoestima. Parece ser que sentirse incapaces de controlar las situaciones negativas que les rodean y lo que las mismas les hacen sentir, hace que la idea de acabar con su propia vida sea la alternativa más llamativa. Al respecto, (Domínguez, Colorado y Carbono 2015), reportan dificultades en las habilidades emocionales para entender, comprender y regular las emociones, contrario a quienes no presentan ninguna autolesión.

Al respecto de la depresión, en el presente estudio se encontró que, en efecto, existe una correlación positiva entre estos dos fenómenos, Castro, Maldonado y Cardona (2022), encontraron las variables de depresión y carga percibida eventualmente explican la ideación suicida. Asimismo, los estudiantes de esta investigación reportaron más persistentes los síntomas del estado de ánimo o humor triste y algunos síntomas de la categoría

relacionada a la somatización. Por tanto. De igual manera, los datos son concordantes, con el puntaje de la escala de Ryff, se encontró que no se perciben capaces de afrontar los eventos negativos, de buscar la autorrealización o crecimiento personal y de tener o lograr metas que los lleven a darle un sentido a su propia vida. Es decir, poseen una visión negativa de sí mismos, del mundo y del futuro; aspecto cognitivo clave en la depresión de acuerdo al modelo de Beck, Rush, Shaw y Emery (2005). Sin embargo, es muy importante no olvidar que es una problemática compleja de naturaleza multicausal.

Finalmente, esta investigación evidencia la necesidad de seguir trabajando para disminuir las tasas altas que posicionan al suicidio como un problema de salud pública a nivel mundial y evitar que un intento no se convierta en el primero de muchos que puedan culminar en una muerte por suicidio. Trabajar no sólo a nivel individual sino también familiar y social. Tratar de disminuir factores de riesgo, pero igualmente promover o potenciar aquellos protectores. Coincidimos con Baquerizo (2022) en que las universidades pueden ser un escenario perfecto para ello, los estudian-

tes llegan a pasar más de la mitad de su día en las aulas, varios días de la semana durante varios años.

Referencias

- Altamirano, L., (2023). Ideación Suicida en estudiantes de Medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de Entre Ríos. Concepción del Uruguay. Entre Ríos. Tesis de especialización en Medicina Legal. 1-33 Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; Argentina. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/7108>
- Baquerizo-Quispe, N. S., Miguel-Ponce, H. R., Castañeda-Marinovich, L. F., Romero-Mejía, A. J., y Aquino-Canchari, C. R. (2022). Asociación entre presencia de estrés, depresión y/o ideación suicida con el rendimiento académico en estudiantes de medicina de una Universidad peruana en medio de la pandemia por COVID-19. *Revista Médica de Rosario*, 88(1), 7-15.
- Barbachan, M. (2017). Factores relacionados al estrés en estudiantes del VIII ciclo de la escuela profesional de Enfermería de la Universidad Alas Peruanas Arequipa-Perú, 2015. Tesis 2-51. <https://repositorio.uap.edu.pe/handle/20.500.12990/9205>
- Beck, A., Rush, A. J., Shaw, B., y Emery, G. (2005). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer.
- Blandón, O., Carmona, J., Mendoza, M. y Medina, O. (2015). Ideación suicida y factores asociados en jóvenes universitarios de la ciudad de Medellín. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 19(5), 469-478.
- Castro, R., Maldonado, N. Cardona, P. (2022). Propuesta de un modelo de la ideación suicida en estudiantes de Medicina en Colombia: un estudio de simulación. *Rev. Colomb Psiquiat.* 51 (1), 17-24.
- Castaño, P., Calderón, V (2014). Problemas asociados al consumo de alcohol en estudiantes universitarios. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* 22 (5), 739-46
- Constanza, S., Castañero, J. J., Mosquera, A. M., Nieto, L. M., Orozco, M., y Giraldo, W. F. (2018). Propuesta de intervención educativa para la prevención de la conducta suicida en adolescentes en la ciudad de Manizales (Colombia). *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 14(1), 27-40.
- Córdova, M. y Rosales, J. (2011). Consistencia interna y estructura factorial de la Escala de Desesperanza de Beck en estudiantes mexicanos. *Revista de Psicología*, 29(2), 289-309.

- Denis-Rodríguez, E., Barradas Alarcón, M. E., Delgado-Castillo, R., Denis-Rodríguez, P. B., y Melo-Santiesteban, G. (2017). Prevalência de ideação suicida em estudantes de medicina na América Latina: uma meta-análise. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 387-418.
- Domínguez, C. C., Colorado YPS., Carbonó HDB (2015). Características de inteligencia emocional en un grupo de universitarios con y sin ideación suicida. *CES Psicol*; 8: (1), 38-55.
- Ferrel, O., Barros, C., Hernández. O., (2011). Depresión y factores socio demográficos asociados en estudiantes universitarios de ciencias de la salud de una universidad pública (Colombia). *Psicología desde el Caribe* (27), 40-60 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320708003>
- García del Alba, J., Quintanilla, R., Sánchez, L., Morfín, T. y Cruz, J. (2011). Consenso cultural sobre el intento de suicidio en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(2), 167-179.
- Gómez-Bustamante, E. y Cogollo, Z. (2010). Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia. *Revista Salud Pública*, 12(1), 61-70.
- Hidrobo, C. Y. (2015). Estado de investigación sobre el riesgo suicida en adolescentes y jóvenes latinoamericanos, en los últimos diez años. Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Bogotá, Colombia.
- Jara, D., Velarde, H. Gardillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C. y Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3), 193-197.
- Jiménez, M. (2008). Conducta e ideación suicida en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 1(4), 5-17.
- Medina, A., Herazo, O., Barros, A., Rodelo, Y. y Salinas, L. (2017). Factores psicosociales asociados a la conducta suicida en adolescentes. *Avances en Psicología*, 25(1), 49-57.
- Oramas, A., Santana, S. y Vergara, A. (2006). El bienestar psicológico, un indicador positivo de la salud mental. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 7(1-2), 34-39.
- Organización Mundial de la Salud (2018). Depresión. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>

- Osama, M., Islam, M. Y., Hussain, S. A., Masroor, S. M. Z., Burney, M. U., Masood, M. A. y Rehman, R. (2014). Suicidal ideation among medical students of Pakistan: a cross-sectional study. *Journal of forensic and legal medicine*, 27, 65-68.
- Piedrahita, L., García M., Sirley M. y Stivalis R., (2011). Identificación de los factores relacionados con el intento de suicidio, en niños y adolescentes a partir de la aplicación del Proceso de Atención de Enfermería. *Colombia Médica* 42 (3), 334-341
- Perdomo, Y. E., Delgado, A. G., Jiménez, G. D., Cárdenas, J. A. y Venegas L. (2023). Ideación suicida en estudiantes universitarios. Un análisis bibliométrico de la producción científica mundial de 1973 a 2021. *Gaceta Médica de Caracas*, 131(1).
- Riveros, M., Hernández, H. y Rivera, J. (2007). Niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 10(1), 91-
- Rosales, J., Córdova, M. y Escobar, M. (2013). Ideación suicida en estudiantes de la Universidad Tecnológica del Estado de Tlaxcala y variables asociadas. *Alternativas en Psicología*, 28, 20-32.
- Rosales, J., Córdova, M. y Ramos, R. (2012). Ideación suicida en estudiantes mexicanos: un modelo de relación múltiple con variables de identificación personal. *Psicología y Salud*, 22(1), 63-74.
- Salamanca, Y. y Siabato, E. (2017). Investigación sobre ideación suicida en Colombia, 2010-2016. *Pensando Psicología*, 13(21), 59-70.
- Sánchez, D., Muela, J. y García, A. (2014). Variables psicológicas asociadas a la ideación suicida en estudiantes. *International Journal of Psychological Therapy*, 14(2), 277-290.
- Sánchez-Muros, L. (2022). Atendiendo a la persona en riesgo de suicidio en el Servicio Andaluz de Salud: un estudio cualitativo del proceso de institucionalización. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 1(1), 81-102. <https://doi.org/10.54790/rccs.6>
- Santillán, C., Espinosa, V., Sandoval, A. y Eguiluz, L. (2017). Bienestar psicológico, conductas asociadas al suicidio y el desempeño académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3), 1124- 1150.
- Soriano-Sánchez, J.-G., y Jiménez-Vázquez, D. (2022). Factores asociados a la ideación suicida en estudiantes. *Revista Revoluciones*, 4(10), 48-63.

Toro, R., Grajales, F. y Sarmiento, J. (2016). Riesgo suicida según la tríada cognitiva negativa, ideación, desesperanza y depresión. *Arquichan*, 16(4), 473-486.

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.

Actitud ante el sexting en universitarios mexicanos

Maricela Osorio Guzmán⁹, Carlos Prado Romero¹⁰
y Centeotl Ruiz Mendoza¹¹

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

Resumen

El creciente uso de las tecnologías de la información y la comunicación ha permitido la aparición del sexting, que es un fenómeno definido como la producción y difusión de material audiovisual con contenidos sexuales. El objetivo fue analizar la actitud sobre el sexting de una muestra de universitarios mexicanos. Participaron 352 estudiantes a quienes se les aplicó una cédula diseñada *ad hoc* de datos personales y el Inventario Actitudes hacia el Sexting (IAS-10), mediante un formulario en línea. Los resultados señalan que el 94% de la muestra sabe qué es el sexting y el 73% lo ha realizado; el 83% tiene una actitud de moderadamente favorable a muy favorable. Se identificaron variables potencialmente riesgosas, como la práctica con desconocidos, que realicen las grabaciones

⁹ Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Correo electrónico: maricela.osorio@iztacala.unam.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7798-5301>.

¹⁰ Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Correo electrónico: carlos.prado@iztacala.unam.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0809-0672>.

¹¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Correo electrónico: centeotl.ruiz@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3076-8603>.

en lugares públicos (escuelas y trabajo) y en estado alterado. Se propone diseñar programas que orienten a quien decida realizarlo, a una práctica segura y responsable.

Palabras clave: Actitud, sexting, universitarios, factores de riesgo, prevención.

Abstract

The increasing use of information and communication technologies has allowed the emergence of sexting, which is a phenomenon defined as the production and dissemination of audiovisual material with sexual content. The aim of this study was to analyze the attitudes about sexting of a sample of Mexican university students. A total of 352 students participated and were administered an ad hoc personal data questionnaire and the Sexting Attitudes Inventory (IAS-10), using an online form. The results indicate that 94% of the sample knows what sexting is and 73% have done it; 83% have a moderately favorable to very favorable attitude. Potentially risky variables were identified, such as practicing with strangers, making recordings in public places (schools and work) and in an altered state. It is proposed to design programs to guide those who decide to do it, to a safe and responsible practice.

Keywords: Attitude, sexting, university students, prevention, sexuality.

En la actualidad, el uso de las tecnologías como medio de comunicación tiene un papel cada vez más importante y abarca diferentes esferas de la vida cotidiana como la familiar, laboral, escolar e incluso el área sexual (Osorio-Guzmán, et al., *en prensa*).

Respecto a esta última, el sexting ha sido definido como la producción, difusión, recepción, reenvío e intercambio de fotografías, vídeos, textos y/o audios con contenidos erótico-sexuales, a través de dispositivos tecnológicos y/o medios virtuales (Alonso, et al., 2018). Este es un fenómeno mun-

dial y relativamente reciente, ya que las primeras investigaciones surgieron hace aproximadamente una década (Rodríguez-Castro, et al., 2020).

En el contexto internacional, la prevalencia de sexting en adolescentes y jóvenes se sitúa entre el 14 y el 40% (Madigan, et al., 2018); en México, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) el 63% de jóvenes mexicanos encuestados practicó sexting alguna vez; además, Ojeda, et al. (2020) encontró que dos de cada 25 adolescentes envían o reenvían contenido sexual, uno de cada cinco lo recibe directamente del creador y uno de cada cuatro adolescentes le llega a través de un intermediario.

La práctica incluye desde la creación, envío, recepción y reenvío de la información y estos comportamientos se han diferenciado respecto al sexo; en términos generales según Ybarra y Mitchell (2014) y Martínez y Vandiver (2014), las mujeres envían más imágenes sexuales que los hombres; en contraste, Strassberg et al. (2017) y Aguilar-Hernández et al. (2022), reportaron que son los varones quienes participan en mayor medida en el envío, la recepción y el reenvío a terceros. En cuanto a la edad, el inicio de la práctica del sex-

ting, está en torno a los 11 o 12 años, y conforme van creciendo tienden a incrementar las conductas de sexting (Chacón-López, et al., 2019; Ojeda, et al., 2020; Rodríguez-Castro, et al., 2018).

Ahora bien, aunque se realiza de forma virtual, existen espacios geográficos donde las personas prefieren hacer sexting; siendo la casa el principal escenario reportado (Aguilar-Hernández, et al., 2022).

A su vez, con quien más se comparte el material producido es la pareja actual o como forma de coqueteo o cortejo con un prospecto (Rodríguez-Castro et al., 2018; Quezada & Robles, 2022); aunque, resulta interesante que también se realiza con desconocidos (Ojeda, et al., 2020; Quezada & Robles, 2022; UNICEF, 2020). Sobre los motivos por los que se realiza el sexting, se encuentran la excitación sexual, para tener intimidad con la pareja, presión de la pareja, porque está de moda, por aburrimiento, porque se busca tener una relación sexual y/o por diversión (Aguilar-Hernández, et al., 2022; Alonso & Romero, 2019; Chacón-López, et al., 2019; UNICEF, 2020).

La práctica del sexting es, para autores como Gasso, et al., (2020), un comportamiento de expre-

sión sexual en las relaciones de adolescentes y jóvenes que con el uso -cada vez más accesible- de dispositivos e internet ha incrementado exponencialmente su frecuencia.

Por otra parte, el término “actitud”, se refiere a una tendencia evaluativa hacia un objeto socialmente relevante, es decir, cómo los individuos toman cierta posición ante un hecho o situación específica; las actitudes están mediadas por la experiencia y pueden predisponer a las personas a actuar en determinada dirección (Moral, 2010; Pacheco, 2002; Trejo & Díaz, 2013).

Así, la aceptación y las actitudes hacia el sexting pueden ser resultado de un proceso de socialización en el que los jóvenes adoptan normas y comportamientos de su entorno. Si perciben que el sexting es común y aceptado en su grupo de pares, es más probable que ellos mismos lo vean como algo normal y tengan una actitud favorable hacia la práctica.

Aunado a lo anterior, los medios de comunicación, a través de películas, series de televisión y música, pueden influir en la aceptación y normalización del sexting. Si la representación es positiva

o se muestra como algo común en los medios, es posible que los jóvenes adopten con naturalidad esas actitudes y comportamientos.

Es importante destacar que, si bien puede haber una cierta asimilación del sexting entre algunos jóvenes, esto no significa que no existan riesgos asociados; ya que, una vez enviado el material, se pierde el control de quién tendrá acceso al contenido, y esto en sí mismo es un factor de alto riesgo, que puede traer repercusiones psicosociales negativas en los implicados (Alonso & Romero, 2019; Arias et al., 2018; Benotsch, et al., 2013; Rodríguez-Castro, et al., 2018).

Una de las consecuencias mayormente reportadas por diferentes autores es el *ciberbullying* (Dorantes, 2019), que es el acoso que se produce entre iguales de forma repetida con la intención de provocar un daño (deterioro de la autoestima, la dignidad, el estatus, etc.) con efectos a nivel psicológico (rechazo social, estrés, depresión, ansiedad), esto debido a que el contenido íntimo compartido se puede hacer público y exponer la identidad e intimidad de los implicados.

También, es fundamental recordar que este tipo de contenidos sexualmente explícitos (fotos y

videos principalmente), aunque se comparten voluntariamente, podrían tener consecuencias legales, ya que pueden ser considerados producción, posesión o distribución de pornografía infantil (Guardia Nacional, 2022; Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021). Además, dentro del marco legal relacionado con el sexting, en México, se encuentra la Ley Olimpia, que señala que divulgar imágenes o videos de terceras personas sin consentimiento, es un delito sancionado debido a las repercusiones negativas en la integridad de los afectados (Cámara de Diputados, 2019).

Por otra parte, para diferentes instituciones y autores el sexting se plantea más como una actividad de riesgo, que como una nueva manera de expresión y exploración de la sexualidad; aunque cualquiera que sea la posición asumida, en lugar de restringir o prohibir estos comportamientos, es preferible prevenir, informar y concientizar a los jóvenes sobre las implicaciones de esta conducta. En ese sentido, existen distintas guías de actuación para los jóvenes que decidan practicarlo, por ejemplo, el “Decálogo para el sexting seguro” de PantallasAmigas (2017) o la “Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo” del

Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (Pérez, et al., 2011). De igual forma se han desarrollado materiales dirigidos a padres, tutores y docentes con el fin de orientarlos sobre qué es el fenómeno y cómo actuar ante ello (Dorantes, 2019; Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Argentina, 2023; Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, 2018; UNICEF, 2022).

De este modo, el sexting se posiciona cada vez más como algo cotidiano para los jóvenes y por tanto se espera que continúen las investigaciones sobre la prevalencia, las prácticas e incluso los riesgos ya que esto permitirá en un primer momento la comprensión del fenómeno y posteriormente el desarrollo de intervenciones con el fin que sea una práctica segura y consensuada, contribuyendo así a la prevención de consecuencias psicosociales para los implicados. Es por ello, sumado a que en México hay 30.7 millones de jóvenes, los cuales representan 24.6% del total de habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, [INEGI] 2019), que el objetivo de la presente fue analizar la actitud sobre el sexting de una muestra de universitarios mexicanos.

Método

Participantes

352 estudiantes universitarios mexicanos, hombres y mujeres, inscritos a licenciaturas de las 4 áreas del conocimiento, de segundo a décimo semestre, quienes habitaban en 18 estados de la República Mexicana (Aguascalientes, Chiapas, Chihuahua, Ciudad de México, Colima, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Sinaloa, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán, Zacatecas); con diferentes creencias religiosas y orientaciones sexuales.

La muestra fue seleccionada a partir de un muestreo intencional. El diseño utilizado en la investigación fue de tipo transversal y correlacional (Shaughnessy, et al., 2007). Todos firmaron el consentimiento informado y aceptaron participar en la investigación.

Instrumentos

1. Una cédula diseñada *ad hoc* de datos personales como edad, sexo, lugar de procedencia, entre otros.
2. Inventario Actitudes hacia el Sexting (IAS-10; Osorio, et al., *en prensa*); compuesto

por 10 reactivos con opciones de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1=completamente en desacuerdo a 5=completamente de acuerdo), evalúa la actitud positiva (7 ítems) o negativa (3 ítems;) hacia el ejercicio del sexting para realizar el cálculo del puntaje del instrumento, es necesaria la recodificación de los reactivos indicados como negativos, con un alfa de $=.82$; puntajes altos en la escala indican actitud favorable; (0-23= Poco favorable; 24-37= Moderadamente favorable; 38-50= Muy favorable) .

El inventario se complementa con tres apartados más, el primero de ellos recaba información sobre la frecuencia, con quien(es) practican el sexting, desde cuándo y las posibles repercusiones; el segundo incluye 14 reactivos con formato de respuesta dicotómica (sí y no) sobre las personas, circunstancias y escenarios en que se realiza el sexting.

Procedimiento

Para la presente investigación se retomaron los lineamientos del Código Ético del Psicólogo de la

Asociación Mexicana de Psicología y las recomendaciones de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2017).

El levantamiento de datos se realizó con la herramienta *Google Forms*, todos los participantes firmaron un consentimiento informado que incluía datos detallados sobre los objetivos, el procedimiento del estudio, la confidencialidad y manejo de datos.

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo de las variables atributivas de la muestra y se obtuvieron los puntajes en cada una de las áreas del instrumento y del puntaje total del mismo.

Resultados

Los datos indican que el 62% de la muestra fueron del sexo femenino, de edades comprendidas entre 18 y 27 años ($\bar{X}=20.7$; $DE=1.93$). Los estados con mayor porcentaje de prevalencia fueron el Estado de México (57%) y la Ciudad de México (26%), y el resto de los 16 estados tuvo un 17%, otros datos relevantes, se pueden consultar en la Tabla 1.

Tabla 1.

Características de los participantes	
Categoría	Porcentaje
Área del conocimiento de la licenciatura	
Área 1: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías.	12.12
Área 2: Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud.	21.21
Área 3: Ciencias Sociales.	42.42
Área 4: Humanidades y de las Artes	24.24
Semestre	
Segundo	25.3
Cuarto	25.4
Sexto	20.7
Octavo	28.6
Religión	
Católicos	22.47
Cristianos	7.49
Agnósticos	12.36
Ateos	57.68
Orientación sexual	
Heterosexual	70.7
Homosexual	6
Bisexual	21.3
Pansexual	1.3
Asexual	.7

En cuanto al reactivo, en una escala del 1 al 10 ¿qué tanto practica su religión?, se obtuvo una media =3.88.

Respecto a los datos sobre el sexting, se observó que el 94% afirmó saber ¿qué es?, mientras que el 73% lo ha realizado, la media de edad de inicio fue 12.3 años (Rango=12; min=11, máx.=23); el número de personas con quienes lo han realizado

va de 1 hasta 30 (\bar{X} =2.76; DE=4.02). Es importante señalar que el 55% reportó conocer a alguien que ha tenido problemas por realizar esta conducta.

Respecto a las personas con quienes lo practican, en la siguiente tabla se puede observar que la mayoría lo hace con sus parejas o personas que les atraen; sin embargo, llama la atención la presencia de prácticas con desconocidos (Tabla 2).

Tabla 2.

Porcentaje de prácticas relacionadas al sexting	
Categoría	Porcentaje
Personas con quienes lo practican	
Pareja	57.1
Amistades	27.8
Persona que le atrae	42.6
Conocido	33.5
Desconocido	10.5
Circunstancias	
Alcoholizado	11.9
Drogado	4.8
Aburrido	34.7
Escenarios	
Casa	64.8
Casa de un amigo	3.7
Escuela	8.2
Antro	3.7
Trabajo	4.8

Respecto a las circunstancias en que se lleva a cabo, los participantes reportaron hacerlo cuando están alcoholizados, drogados y predominantemente cuando están aburridos. Por otra parte, en cuanto a los escenarios, se encontraron múltiples sitios siendo las casas de los protagonistas las más frecuentes, sin embargo, se evidenció la presencia de lugares como escuelas, trabajo o antros (Tabla 2).

En relación con la actitud evaluada mediante el IAS-10, la muestra reportó que el 60% tiene una actitud moderadamente favorable, el 23% muy favorable y el 17% poco favorable hacia el sexting.

Al realizar las diferentes comparaciones de acuerdo con los subgrupos de la muestra, emergió una diferencia significativa en cuanto a la actitud que manifiestan las personas con y sin pareja ($t=2.815$; $gl=350$; $p<0.01$), donde son aquellos en una relación sentimental quienes reportan una media más alta; por otra parte, llama poderosa-

mente la atención de los investigadores que aquellas personas que conocen a alguien que ha padecido problemas por realizar esta práctica, manifiestan una actitud positiva ($t=4.019$; $gl=350$; $p<0.01$).

En cuanto a la fuerza de asociación de la actitud hacia el sexting con las variables atributivas de la muestra, se encontraron correlaciones positivas moderadas y significativas con el número de personas con quienes se ha realizado ($r=0.345$; $p<0.01$) y la edad de inicio de la misma ($r=0.469$; $p<0.01$), es decir, cuanto mayor es la puntuación en la escala IAS-10, mayor es la cantidad de personas con quienes los participantes han sexteado, mientras que cuanto mayor es la edad de inicio, señalan mejor actitud.

Discusión

La práctica del sexting es un comportamiento de expresión sexual en las relaciones de adolescentes y jóvenes cada vez más frecuente, aceptado y hasta cierto punto normalizado. Lo anterior no implica que no existan riesgos asociados y repercusiones psicosociales negativas; sin embargo, en lugar de restringir o prohibir dichos comporta-

mientos, es preferible prevenir, informar y concientizar a los jóvenes sobre las implicaciones de su ejercicio.

Partiendo de lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue analizar la actitud sobre el sexting de una muestra de universitarios mexicanos.

Los resultados indican que casi el 100% de los participantes sabe y puede definir lo que es el sexting, aunque quienes no conocían el término lo reportaron como *"Un test sobre tu género o sexualidad"*, *"No, sabía que era, pero lo acabo de investigar vagamente"*.

Respecto a la práctica de esta conducta, en el presente trabajo se encontraron porcentajes más altos, y en la misma dirección que con lo reportado por la UNICEF, (2020) y Ojeda et al., (2020), es decir, emergió una alta prevalencia del fenómeno; además de que la edad de inicio es similar a la reportada en varias investigaciones (Chacón-López et al., 2019; Ojeda et al., 2020; Rodríguez-Castro et al., 2018).

De acuerdo con la prevalencia del fenómeno en la presente muestra, el sexting se realiza principalmente con la pareja actual y con personas que les son atractivas, y se empleó como una forma de

coqueteo (Rodríguez-Castro et al., 2018; Quezada y Robles, 2022). Por otra parte, los escenarios y circunstancias específicas donde se realiza esta práctica -aunque la mayoría lo realiza en la casa- emergió que lo llevan a cabo en la escuela y el trabajo, cuando están aburridos o en estados alterados por el alcohol o drogas, elementos que pueden incrementar la probabilidad de enfrentar consecuencias psicosociales (ansiedad, depresión, estrés, baja autoestima, etc.) a mediano y corto plazo.

En cuanto a la actitud que manifiestan las personas con y sin pareja, aquellos en una relación sentimental son quienes reportan medias más altas, como lo encontrado por Aguilar-Hernández et al., (2022); por otra parte, se subraya el dato de que las personas que conocen a alguien que ha sufrido problemas por realizar esta práctica, manifiestan una actitud positiva hacia el constructo.

Finalmente se corrobora el dato de que a mayor actitud favorable hacia el sexting se incrementa el número de personas con las que se practica y las personas que han empezado la práctica a mayor edad presentan mejor actitud.

Conclusiones

El presente trabajo presenta una panorámica general del sexting, se parte de una actitud abierta enfocada a la prevención y concientización de los jóvenes sobre las implicaciones y repercusiones del sexting.

Aquí, se pudieron identificar variables potencialmente riesgosas para los jóvenes, como que se practique con personas con quienes no se está en una relación, es decir con personas que les son atractivas y/o con desconocidos; que realicen sexting en lugares públicos (escuelas y trabajo), cuando están en estado alterado por alcohol y/o drogas; y que, aunque conozcan casos en los que ésta conducta haya tenido consecuencias negativas para sus conocidos, los universitarios presenten una actitud positiva.

Se augura pues que estos datos, puedan servir para que instituciones y grupos de investigación, diseñen programas preventivos, que haga a los jóvenes una población más informada sobre las implicaciones del sexting y con herramientas suficientes para, si deciden realizarlo, lo hagan de una forma segura y responsable.

Referencias

- Aguilar-Hernández, M., Uscanga-Almaraz, V., & Blanco-Enríquez, F. E. (2022). Conductas sobre sexting en adolescentes mexicanos de secundaria y preparatoria. *Ediciones Complutense*, 6(2), 139-150. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8749352>
- Alonso, C., & Romero, E. (2019). Sexting behaviors in adolescents: Personality predictors and psychosocial consequences in a one-year follow-up. *Annals of Psychology*, 35(2), 214-224. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.2.339831>
- Alonso, P., Rodríguez, Y., Lameiras, M., & Martínez, R. (2018). Sexting through the Spanish adolescent discourse. *Saúde e Sociedade*, 27(2), 398-09. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902018171835>
- Arias, M., Buendía, L., & Fernández, F. (2018). Grooming, cyberbullying and sexting in Chile according of sex and school management or administrative dependency. *Revista Chilena de Pediatría*, 89(3), 157-165. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0370-41062018005000201>
- Asociación Médica Mundial (2017). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios Éticos para las Investigaciones Médicas en Seres Humanos*. Recuperado de: <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Benotsch, E. G., Snipes, D. J., Martin, A. M., & Bull, S. S. (2013). Sexting, substance use, and sexual risk behavior in young adults. *Journal of Adolescent Health*, 52(3), 307-313. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.06.011>
- Cámara de Diputados (2019). Nota N°. 2163: Impulsa Guerra Méndez iniciativa para considerar al “sexting”, en la ley, como una forma de violencia sexual hacia las mujeres. Recuperado de: <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Agencia-de-Noticias/2019/Mayo/18/2163-Impulsa-Guerra-Mendez-iniciativa-para-considerar-al-sexting-en-la-ley-como-una-forma-de-violencia-sexual-hacia-las-mujeres>
- Cámara de diputados del H. Congreso de la unión (2021). *Código Penal Federal Última reforma publicada DOF 12-11-2021*. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPF.pdf>, acceso 19 noviembre 2022.

- Chacón-López, H., Caurcel-Cara, M. J., & Romero-Barriga, J. F. (2019). Sexting en universitarios: relación con edad, sexo y autoestima. *Suma Psicológica*, 26(1), 1-8. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.1>
- Dorantes, J. J. (2019). *El cyberbullying y otros tipos de violencia tecnológica en Instituciones Educativas*. Editorial Brujas.
- Gasso, A., Mueller, K. & Montiel, I. (2020). El sexteo, la victimización sexual en línea y la psicopatología se correlacionan por sexo: depresión, ansiedad y psicopatología global. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 17(3), 2-4. Recuperado de: <https://doi.org/10.3390/ijer-ph17031018>
- Guardia Nacional (2022). *Pornografía infantil*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/gncertmx/articulos/105180>, acceso 19 noviembre 2022.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/dc_enadid18.pdf
- Madigan, S., Ly, A., Rash, C.L., Ouytsel, J.V., & Temple, J.R. (2018). Prevalence of multiple forms of sexting behavior among youth. *JAMA Pediatrics*, 172(4), 327-327. Recuperado de: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.5314>
- Martínez, K. & Vandiver, D. M. (2014). Sexting among teenagers in the United States: A retrospective analysis of identifying motivating factors, potential targets, and the role of a capable guardian. *International Journal of Cyber Criminology*, 8(1), 2-35. Recuperado de: <https://digital.library.txstate.edu/handle/10877/15743>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Argentina (2023). *Guía para madres, padres, familias y docentes: sexting*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/justicia/convosenlaweb/situaciones/guia-para-madres-padres-docentes-sexting>
- Moral, J. (2010). Religión, significados y actitudes hacia la sexualidad: un enfoque psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 45-59. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80415077005>

- Ojeda, M., Rey, R. D., Walrave, M., & Vandebosch, H. (2020). Sexting en adolescentes: prevalencia y comportamientos. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(64), 9-19. Recuperado de: <https://doi.org/10.3916/C64-2020-01>
- Osorio-Guzmán, M., Prado-Romero, C., Gómez-Herrera, J. T. & Ruiz-Mendoza, C. (en prensa). Construcción del Inventario Actitudes hacia el Sexting (IAS-10) en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos.
- Pacheco, F. (2002). Actitudes. *Eúphoros* (5), 173-184. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181505>
- PantallasAmigas (2017). *Decálogo para el sexting seguro*. Recuperado de: <https://www.pantallasamigas.net/decalogo-prevenir-los-riesgos-del-sexting-motivo-del-safer-internet-day/>
- Pérez, S. P., Flores F. J., Fuente, R. S., Álvarez A. E., & García P. L. (2011). *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo*. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO); Pantallas Amigas. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3102
- Quezada, A. R & Robles, M.S. (2022). Construcción y validación de 3 instrumentos para evaluar sexting en jóvenes mexicanos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 25(3), 1108-1141. Recuperado de: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/79790>
- Rodríguez-Castro, Y., Alonso-Ruido, P., Lameiras-Fernández, M., & Faílde-Garrido, J. M. (2018). Del sexting al cibercontrol en las relaciones de pareja de adolescentes españoles: análisis de sus argumentos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3), 170-78. Recuperado de: <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n3.4>
- Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (2018). *Protocolo para la prevención, detección y actuación en casos de sexting*. Recuperado de: https://dgfortalecimientoeducativo.seph.gob.mx/content/programas/3/PROTOCOLO_SEXTING.pdf
- Strassberg, D.S., Cann, D., & Velarde, V. (2017). Sexting by High school students. *Archives of Sexual Behavior*, 46(6), 1667-1672. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s10508-016-0926-9>

Trejo, F., & Díaz, R. (2013). En torno a la sexualidad: actitudes y orientación sociosexual en una muestra mexicana. *Psicología Iberoamericana*, 21(1), 7-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133929862002.pdf>

Ybarra, M.L., & Mitchell, K.J. (2014). 'Sexting' and its relation to sexual activity and sexual risk behavior in a national survey of adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 55(6), 757-764. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.012>

Identidad narrativa: la perspectiva de un adolescente en conflicto con la ley

Esther González Ovilla¹², Zuraya Monroy Nasr¹³

*Facultad de Psicología
Universidad Nacional Autónoma de México*

Resumen

Desde una perspectiva socioconstruccionista se asume que la identidad se construye y emerge en relación con otros, quienes matizan o influyen los significados que otorgamos a nuestras experiencias y la forma en que nos posicionamos frente a estas. Tal es el caso de los adolescentes que cometen un delito o han estado en conflicto con la ley, donde los contextos familiares, sociales y culturales influyen en el significado que otorgan a los delitos y su situación legal. Mediante el análisis de la narrativa de Damián, un adolescente en conflicto con la ley, pretendemos dar cuenta de cómo el contexto permea la construcción de su identidad y los significados que atribuye al delito. Así concluimos que las acciones que Damián va emprendiendo responden al contexto en el que interactúa, mismo que lo retroalimenta y le da la sensación de reconocimiento y sentido de pertenencia. Estos hechos son, para él, parte fundamental en la construcción de su matriz de identidad.

¹² Estudiante del Doctorado en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM. estherovilla@gmail.com Tesis de doctorado financiado por CONAHcyT (CVU 547986/ 298763).

¹³ Profesor Titular, Facultad de Psicología, UNAM, Proyecto PAPIIT IN401222.

Palabras clave: adolescentes en conflicto con la ley, socioconstruccionismo, análisis narrativo, identidad narrativa, matriz de identidad.

Abstract

From a social construction perspective, it is assumed that identity is constructed and emerges in relation to others, who influence the meanings we give to our experiences and the way in which we position ourselves in relation to them. Such is the case of adolescents who commit a crime or have been in conflict with the law, in which family, social and cultural contexts influence the meaning they give to the crimes and their legal situation. Through the analysis of the narrative of Damián, an adolescent in conflict with the law, we intend to account for how the context permeates the construction of his identity and the meanings he attributes to the crime. Thus, we conclude that the actions that Damián undertakes respond to the context in which he interacts, which provides him with feedback and gives him the feeling of recognition and sense of belonging. These facts are, for him, a fundamental part in the construction of his identity matrix.

Key words: Adolescents in conflict with the law, Social construction, Narrative identity, Identity matrix, Narrative análisis.

Introducción

El abordaje de la problemática de los/las adolescentes en conflicto con la ley se ha realizado desde diferentes perspectivas, disciplinas, niveles de incidencia y metodologías. Algunos se han interesado por generar información mediante censos y encuestas con la finalidad de tener un pano-

rama más claro de quiénes son las/los adolescentes que se ven involucrados en estas situaciones y por qué. De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal 2022 (ENASJP), en México la población de personas adolescentes registradas en el sistema de justicia del 2023 fue de 3,413. El 89.1% corres-

ponde a hombres y el 9.2% a mujeres. Los grupos de edades oscilan entre los 12 y 22 años, siendo los grupos de menor incidencia el de 12 a 13 años (0.2%), el de 14 a 15 años (7.8%) mientras que el grupo de 18 a 22 años es el de mayor incidencia (47%), seguido del grupo de 16 a 17 años (31%). El 71.7% manifestó contar con educación básica (algún grado de preescolar, primaria, secundaria o carrera técnica con secundaria terminada) y el 25.2% con educación media superior (algún grado de normal básica, preparatoria, bachillerato o carrera técnica con preparatoria terminada) (INEGI, 2023).

El Censo Nacional de Impartición de Justicia Estatal (CNIJE) del 2020 se interesó en conocer las principales causas penales por las que los/las adolescentes se involucran en un proceso de justicia, el tipo de procedimiento que se llevó a cabo y los delitos en los que participaron (INEGI, 2020). Otros estudios (Azaola, 2015; CIDAC, 2016) han realizado encuestas para tener un acercamiento a los descriptores sociodemográficos de la población estudio y conocer si ellos han estado involucrados en su proceso jurídico y comprenden el mismo.

Las metodologías cualitativas han sido utilizadas en investigaciones que suelen enfocarse en los aspectos identitarios de los y las adolescentes. Labastida (2014) señala que a los adolescentes que participan en conductas fuera de la ley se les suele vincular erróneamente con conductas identitarias tales como el uso de tatuajes. Gómez (2012) se ha interesado en conocer la influencia de los pares, ya que parte del supuesto de que éstos pueden orillar a participar a otros jóvenes en conductas de riesgo. Sin embargo, señala que, los rasgos de personalidad de cada uno/a también influye. El autor alude a la teoría ecológica de la violencia, ya que, para él, al hablar de violencia es necesario tener en cuenta diferentes factores: biológicos, culturales, sociales, políticos y psicológicos.

La noción de la ley en los adolescentes y cómo está influye en sus parámetros de lo que es o no permitido ha sido de interés para Abastoflor (2016), quien encontró que los adolescentes tienen una noción de la ley que relacionan con un bienestar colectivo que se contrapone con el bienestar individual. Consideran que, las leyes están bien, pero, lo que no está bien es el incumpli-

miento de estas. Se muestran incrédulos frente a la aplicación de las leyes, producto de las experiencias negativas que han tenido.

La revisión de la literatura nos permite vislumbrar que se ha generado conocimiento para comprender el contexto en el que emergen las participaciones de los adolescentes en actos considerados fuera de la ley. Sin embargo, pareciera que estos estudios dan cuenta de cifras o aspectos individuales, características de la personalidad, pero, desde miradas externas, es decir, desde las de los abogados, profesionales, políticos, etc., dando poco lugar a la escucha de la propia voz de las/los adolescente, de lo qué significa para ellos participar en un delito, de cómo se miran a sí mismos, cómo creen que son percibidos social y legalmente.

Entonces, resulta pertinente integrar teorías como la socioconstruccionista, que parte de la premisa de que los sistemas de creencias, intenciones y emociones se estructuran en la interacción social y están vinculadas al sujeto que responde de alguna manera al medio en el que se halla inserto. Y la identidad narrativa, que nos permite dar cuenta de dichas premisas dado que, es por

medio del lenguaje que las personas van construyendo su identidad, justo como las/los adolescentes lo hacen al estar en relación con otros.

Socioconstruccionismo

Desde una perspectiva socioconstruccionista (Gergen, 1985) se asume que es importante atender al contexto histórico, social, económico y cultural cuando hablamos de los *significados* que las personas otorgamos a nuestras acciones. Para este autor, es posible decir que existen diversos sistemas de significados, dado que existen múltiples contextos que permean nuestra manera de significar e interactuar con el mundo. La comprensión de la realidad y los significados entonces involucra procesos subjetivos, tales como las autonarraciones que le permiten al individuo dar cuenta de la realidad para sí mismo y para los otros.

Las autonarraciones, también llamadas narrativas, construyen identidades. Éstas, emergen al momento de contar un evento, experiencia o situación a un otro, es decir, a partir de relatos que nos permiten organizar lo que queremos transmitir de una forma singular (Hamui, 2011). Éste relato se verá matizado tanto por la audien-

cia como por las construcciones sociales vigentes al contexto histórico, social, económico y cultural que permitirán dar lugar a narrativas inteligibles y pertinentes de acuerdo a lo que ha sido legitimado como tal. Así, el relato va propiciando la construcción de identidad, dado que éste emerge en la interacción conversacional. Pero, a su vez, se ve limitado por los horizontes de inteligibilidad de cada participante y contexto, generando narrativas que mantienen o eliminan ciertos comportamientos en un individuo (Gergen y Gergen, 1998).

Los significados que cada persona otorga a las experiencias, eventos y/o comportamientos, es de carácter autorreferencial dado que están permeados por sus diferentes contextos relacionales (Gergen, 1985). Los relatos y los significados dan cuenta tanto de sus creencias, valores y cultura como de la temporalidad.

Gergen (1996) hace referencia a la multiplicidad de perspectivas que componen una realidad. Así, lo que se considera una “persona real” (:185) varía en función de la postura en que se enuncie. Esto es, si hay múltiples voces que construyen una realidad, entonces no es posible tener una versión única de qué se espera de ser o de actuar. Por tanto, las personas construyen los significados de

sus vidas, su identidad y las relaciones mediante la multiplicidad de voces que confluyen en su experiencia.

Identidad narrativa

En la adolescencia, la tarea más importante es el reconocimiento del *self* y la construcción de identidad. Este proceso implica que los/las adolescentes son sujetos que construyen y reconstruyen su identidad al momento de relacionarse con los otros; esos otros que tienen una influencia sobre ellos o ellas (Crabay, 2007; Crabay y Olivero, 2007; Flores, Ramírez y Bontempo, 2012; Foelsch, 2015; Gianni, 2014; Schoen-Ferreira, *et al.* 2003).

Al igual que Gergen, Valeria Ugazio considera que es posible hablar de la multiplicidad de contextos y significados. Empero, Ugazio enfatiza la multiplicidad de significados dentro de una misma cultura. La autora propone el concepto de *polaridades semánticas* (Ugazio, 2022) para señalar que los significados que una persona otorga a su historia pueden dar lugar a sentidos opuestos de acuerdo al contexto de interacción. Así, mientras un adolescente puede habitar una polaridad en su contexto de origen o familia, frente a otros, quizá represente una polaridad totalmente opuesta. Es

importante aclarar que dichas polaridades no necesariamente van de un extremo a otro, pero que sí son interdependientes con la posición de los otros miembros que participan en la interacción. No obstante, las polaridades semánticas no son infinitas debido a que están delimitadas por la familia, la cultura y la experiencia de vida, otorgando así un sentido y significado a la posición que ocupa el adolescente en una narración y en la realidad que construye.

Ugazio (2022) propone el concepto de *matriz de identidad* para señalar que las personas construyen y configuran su identidad a partir de experiencias vividas y los roles que juegan en el contexto tanto cultural como social en el que se desarrollan.

Aquí partimos de la propuesta de Ugazio y asumimos el supuesto de que la forma en que los adolescentes construyen su realidad y los significados que le otorgan dependerá, entre otras cosas, de los actores implicados en la misma. Asimismo, consideramos que su identidad se construirá en torno a lo que ha vivido el adolescente y los esquemas emocionales que se agrupan conforme a las polaridades semánticas en las que ha partici-

pado previamente. Así, las diversas “etiquetas” o polaridades en las que ha sido definido tendrán impacto en la matriz de identidad del adolescente.

Por ello, el objetivo de este artículo es dar cuenta cómo construye su identidad un adolescente que ha estado en conflicto con la ley por medio de su narrativa para comprender la influencia y relación con su contexto, así como los significados que atribuye a la participación en un acto considerado legalmente como delito.

Método

Metodología: Se realizó una investigación cualitativa de tipo narrativo. Lo que aquí se presenta forma parte de una investigación más amplia. Se consideró realizar una investigación narrativa dado que ésta se caracteriza por su interés en las historias que las personas cuentan sobre ellas, aspecto pertinente con los referentes teóricos que guían la investigación. Mismo que, nos aproximan a conocer cómo las personas dan cuenta de quienes son (identidad) y cómo viven su mundo (contextos, cultura y relaciones) por medio de sus relatos (autonarración) (Parker, 2005).

Participante: Damián, un adolescente de 21 años, quien participó en un delito a los 17 años y fue privado de la libertad, durante cuatro años.

Técnica de recolección de la información: Se realizó una entrevista narrativa en modalidad virtual (videollamada) con una duración de 1 hora con 14 minutos. Esto, dado que, en marzo de 2021, continuaba el confinamiento como medida de prevención de contagios ante la pandemia por COVID-19, y por ende el acceso a una entrevista presencial con Damián era nula.

Se elaboró una guía temática de la entrevista para incitar la emergencia de narrativas (Kvale, 2011) (ver apéndice). Esta guía estuvo enfocada en los significados que las personas construyen, así como los tiempos y el contexto en que se dan los acontecimientos. El papel de la entrevistadora se pretendió que fuera más de oyente y que, por medio de las preguntas, se construyera la narración (Kvale, 2011).

Procedimiento:

- Se realizó contacto con las autoridades encargadas de la atención a adolescentes en conflicto con la ley en dos estados de la República Mexicana. Estas personas fue-

ron quienes facilitaron el contacto con los adolescentes y se intercambiaron mensajes de texto con los adolescentes para invitarlos a participar. Así fue como se estableció contacto con Damián, quien recientemente iba saliendo de su internado en un estado de la República Mexicana y que estuvo dispuesto a participar en el estudio.

- Antes de iniciar la conversación se le hizo llegar el consentimiento informado en el que se explicó cuáles eran los propósitos del estudio, así como en qué consistiría su participación. Se le pidió su autorización para grabar la conversación.
- Se buscó iniciar el diálogo con preguntas abiertas que permitieron establecer un clima de confianza entre el adolescente y la investigadora.
- La entrevista se cerró una vez que se exploraron los temas de la guía de entrevista. Cuando se concluyó con la entrevista, se dio paso a la transcripción y se realizó el análisis.

Análisis de las narrativas: Se realizó un análisis de la narrativa, el cual consiste en recopilar la historia y describir los temas que se mantienen a lo largo de la misma. En el análisis de la narrativa según Polkinghorne (1995) se pasa de las historias a los elementos comunes. Se toman las narrativas como una representación de aquella experiencia, al tiempo que se tiene en consideración la cultura en la que se expresan (Kleinman, 1988). Para el análisis de la narrativa que propone este artículo, se retomaron los elementos teóricos del socio-construccionismo, las polaridades semánticas y la matriz de identidad de Ugazio (2022).

Procedimiento del análisis

- Se leyeron las transcripciones para la familiarización con el texto.
- Se organizó la información y se procuró mantener el contenido de todos los puntos por los que la narrativa de Damián fue transitando.
- Se consideraron tres grandes categorías no excluyentes entre sí, ni mucho menos limitantes, pero que a modo didáctico se eligen como las tres grandes categorías de las cuales podemos desprender o incluir otras: *contexto*, *polaridades semánticas* y *matriz de identidad* (ver Tabla 1).

Tabla 1. Categorías del análisis narrativo. Descripción y delimitación de las categorías propuestas para analizar las narrativas.

Categoría	Descripción
Contexto	Espacio socio-cultural y económico en que se ha desarrollado el adolescente.
Polaridades semánticas	Los significados que una persona otorga a su historia, pueden dar lugar a significados opuestos de acuerdo al contexto de interacción. Diferenciando las diversas polaridades semánticas en las que participa y cómo se siente con relación a estas polaridades de significado (Ugazio, 2022).

Matriz de identidad	Construcción de significados y posición frente a la experiencia de haber participado en un delito (Ugazio, 2022).
---------------------	---

Resultados

Contexto

Damián se va conceptualizando de lo colectivo a lo individual a partir de las relaciones que establece en el barrio en el que se desarrolla. Las condiciones del medio como carencias económicas, falta de educación, convivencia cercana con el consumo de sustancias y estar inmerso en una cultura del delito, llevaron a Damián a normalizar las actividades en las que participaba y a naturalizar las mismas. De alguna forma eso parecía significar para él “prestigio” y “reconocimiento”, por lo tanto, no había una conceptualización de bien y mal, sino más bien de si perteneces o no, en este caso, a “la bandita”. Damián señala que fue en su colonia en donde a temprana edad se relacionó con la “bandita”, eran personas mayores que él y se dedicaban a actividades de robo, distribución y consumo de sustancias ilícitas.

Con relación al proceso jurídico en el que Damián se vio involucrado, observamos que existieron una serie de atropellos a lo largo del mismo. El

modelo de justicia en el que inicia el caso de Damián es bajo el modelo tutelar. Es visible como desde este modelo, es tratado como un “menor” y no como una persona adolescente que goza de todos los derechos humanos y por lo tanto es capaz de expresarse, comprender y asumir responsabilidad de las acciones que emprende.

Damián considera injusta su sentencia al no sentirse partícipe de la misma. Considera no haber sido escuchado ya que “las otras dos personas habían declarado antes y dijeron que yo pateé al chico y no lo hice”. Aunado a esto, desconocía del proceso por el que estaba pasando y señala que fue un abuso el hecho de que hayan ido a “catear” su casa en dos ocasiones ya que desconoce si su papá dio o no permiso porque “no sabe leer ni escribir”.

Ahora bien, parte de las consecuencias que vivió no sólo Damián, sino también su familia al haberse visto relacionado en conflictos con la ley, fue el haber sido marginados por el contexto cul-

tural y social en el que convivían. Su padre fue despedido del trabajo y con ello la familia quedó sin hogar y sin el acceso a servicios básicos.

Polaridades semánticas

De alguna manera Damián va explicando su relación con “la bandita” a raíz de no haber sido visto por su familia. Él considera que era rechazado o poco tomado en cuenta dado el número de hermanos y que él era el menor de todos. Para Damián, la cuestión de la edad fue un hecho que influyó en una serie de significados y creencias respecto a su lugar en relación con los otros. Siguiendo a Ugazio (2022) se observa que Damián va componiéndose en diferentes roles o posiciones a lo largo de su historia. Por un lado, él atribuye a la edad el hecho de ser “invisibilizado” y “rechazado” por parte de sus hermanos. Pero, al mismo tiempo, la edad le daba ciertos “beneficios” con la bandita que le otorgaban “reconocimiento y cobijo”. Esta situación lo llevó a buscar estar cada vez más relacionado con las personas de la calle que con su familia.

Ahora bien, cuando nos acercamos a la narrativa de Damián, observamos como él también va asignando diferentes posiciones a los miembros de su

familia y esto les otorga o resta ciertas posibilidades (Ugazio, 2022). Por ejemplo, los hermanos ejercían acciones de paternidad. No obstante, Damián no reconocía del todo esa autoridad ni encontraba a una figura que representara una guía. Por parte de su madre observaba una figura de protección, sin embargo, la observaba sin autoridad y carente de habilidades al ser analfabeta e ingenua: “... para una madre siempre vas a ser inocente”. Por parte del padre, lo ubicaba muy ausente y carente de habilidades para afrontar situaciones complicadas como lo fue el proceso jurídico.

Matriz de identidad

En la narrativa de Damián podemos observar cómo, para él, el reconocimiento, sentido de pertenencia, obtener privilegios, sentir respaldo, tener popularidad en su colonia y en los bailes, así como tener preferencias en el grupo de la “bandita” eran necesidades que iba buscando obtener y conservar dado que eso tenía sentido en su construcción de identidad.

Cuando Damián comenzó a relacionarse con la bandita, lo consideró como algo normal, ya que convivir con personas mayores que él no era visto

como extraordinario: "... como yo comencé a trabajar desde muy chico". Así, los integrantes de la bandita, quienes le llevaban como 20 años, no le parecían extraños. En la bandita él tenía el rol asignado de "el más pequeño" por lo cual se le daban preferencias y privilegios en el consumo de sustancias.

El que Damián fuera aceptado y recibiera preferencias por parte de la bandita, lo hacía tener un sentido de pertenencia y reconocimiento en su entorno. "... te ofrecen, este, el alcohol y pues tú dices, no pues... si tomo y si fumo me van a jalar más y me van a querer y, o sea, vas a sentir más ese cobijo se puede decir de ellos hacia ti". En esto podemos observar como para Damián, las acciones que emprendía responden a su necesidad de pertenecer y ser valorado por el barrio y reafirmar su construcción de identidad.

Esto es, para seguir teniendo prestigio por ejemplo en los bailes, Damián debía tener dinero y asistir a varios de ellos. A él le gustaba que lo saludaran por su apodo en el sonido al llegar al evento. Pero para esto, necesitaba dinero y "yo al no tener luego dinero para, para ir al baile pues

empezaba yo a lo que era a robar". Es así que él considera que fue introduciéndose a la delincuencia:

pues sí me fui introduciendo poco a poco como, pues como yo creo que empiezan ¡eh! cualquier delincuente, ¡eh! Primero era echando aguas, ya después es tu primera vez que, que sometes o que te agarras, ¿no? a los objetos, ¿no? ¡eh! La verdad yo nunca, nunca amagué con arma punzo cortante, con ningún tipo de arma, ¡eh! no amagué a nadie, simplemente yo era el que los basculeaba, se puede decir, revisaba, a las personas.

Como se observa en la cita anterior, pese a que Damián en su narrativa acepta irse introduciendo en actos de delincuencia, para él también es importante ser visto como una persona que no daña, hace hincapié en que nunca amaga a una persona o realiza un acto que él pusiera considerar violento. Más adelante señala... "yo nunca pensé en herir a alguien, solo quería robar sus pertenencias". Por lo que es importante no ser visto como una persona que actúa mal. Las clasificaciones o la mirada de los otros le son importantes y en este caso, recordemos que la narración está siendo para un agente externo a su contexto

y Damián pretende no llegar a ser leído o clasificado desde una identidad diferente a la que él ha construido de sí mismo. Así, Damián se va sorteando entre distintos significados respecto a las actividades que realiza; si se hacen de cierta forma, no están mal. Es decir, no considera dañar a las personas al quitarles sus pertenencias, pero sí el quitarles la vida, como lo hizo, según narra su “amigo”.

Discusión

Los adolescentes que están pasando por una situación apremiante se refirieron a otros para distinguir nuevas formas de verse en y con los otros. Al desarrollar una narración, pudiera ser que Damián procura ligar una serie de eventos relevantes que ha experimentado a lo largo del tiempo e intenta establecer una conexión coherente entre ellos que le permita distinguirse a sí mismo de los otros (Gergen, 1985). Como se observa, en el caso de Damián, en su narrativa va integrando el contexto, su medio relacional cercano como familia y amigos, las situaciones que va viviendo y el proceso jurídico por el que atraviesa para explicar cómo participó en un delito.

Consideramos que la propuesta de análisis narrativo enmarcado en el construccionismo social, enfocado en los contextos, las polaridades semánticas y la matriz de identidad, nos permitiría, no sólo a los profesionales involucrados en el trabajo con adolescentes en conflicto con la ley, entender cómo ellos legitiman sus acciones y se explican a qué respondieron las mismas, sino también a los adolescentes mismos. Esto proyecta desde dónde se miran y quieren ser mirados.

La narración de Damián, nos permite dar cuenta de cómo va construyendo su identidad a partir de mirarse en relación con los otros e ir componiendo. Reconoce cómo, mientras en su familia en específico para su madre puede ser una persona incapaz de realizar ciertas cosas, en el exterior, puede ocupar una polaridad totalmente distinta. Así, ser capaz de participar y cada vez involucrarse más en las actividades de la “bandita”, le van dando el sentido de pertenencia y el reconocimiento en su entorno. Damián va distinguiendo los lugares “peligrosos” como comunes y propios y los habita orgulloso, dado que lo llevan a construir una identidad narrativa de una persona reco-

nocida, capaz, hábil y audaz. Empero, no desea ser leído desde una polaridad de la violencia, capaz de dañar a otros.

Por lo anterior, podemos señalar que el análisis de la narrativa de Damián nos ha permitido dar cuenta de cómo construye su identidad respecto al hecho de haber participado en un delito, se vislumbra como él influye y es influido en el contexto en el que se relaciona, lo que lo lleva a construir y reconstruir su matriz de identidad en función de los otros.

Referencias

- Abastoflor, V. (2016). Construcción intersubjetiva de las nociones de ley, norma y justicia en adolescentes privados de libertad. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 14 (1): 70-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545454004>> ISSN
- Azaola, E. (2015). *Diagnóstico sobre los adolescentes que cometen delitos graves en México*. Ciudad de México: UNICEF-Secretaría de Gobernación.
- Centro de Investigación para el Desarrollo, A. C., CIDAC (2016). *La otra justicia. Reporte sobre la operación de la justicia alternativa en México*. México: CIDAC-TFI. <http://www.cidac.org>
- Crabay, M. (comp). (2007). *Adolescencia y Juventudes. Desafíos Actuales*. Córdoba: Brujas.
- Crabay, M. y Olivero, N. (2007). El lugar de la educación superior y las subjetividades en contextos de inseguridad socio-cultural. En M. Crabay (comp.) *Adolescencia y Juventudes. Desafíos Actuales*. (Pp. 109- 134). Córdoba: Brujas.
- Flores, R.; Ramírez, L. y Bontempo, L. (2012). La construcción de la identidad personal y el desarrollo de la auto-autoría. *El Ágora*, 12(2): 421-436. Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Foelsch, P. (2015). *Tratamiento para la identidad del adolescente (AIT): una aproximación integral de la personalidad*. (Trad. Kassin Nadmad, Moisés). México: Manual Moderno.
- Gergen, K. and Gergen, M. (1998). Narrative and the self as a relationship. *Advances in experimental social psychology*. 1:17- 56.
- Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40: 266-275.

- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gianni, H. (2014). Consideraciones teóricas sobre el desarrollo y la construcción de la subjetividad en los jóvenes. En M. Crabay (comp.) *Adolescencia y Juventudes. Familias, subjetividades y educación*. Pp. 13- 44. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Gómez, H. (2012). *Resiliencia en adolescentes expuestos a violencia en la comunidad: elementos para una intervención basada en competencias*. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Hamui, L. (2011). Las narrativas del padecer: una ventana a la realidad social. *Revista Cuicuilco*, 18, (52): 51-70.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Encuesta Nacional de adolescentes en el sistema de justicia penal 2022 (ENASJUP) 2022*. Principales resultados. Marzo, 2023. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enasjup/2022/doc/enasjup_2022_presentacion_ejecutiva.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2020). Estadísticas a propósito del día internacional de la lucha contra el uso indebido y el tráfico de drogas (26 de junio) <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/LU-CHAVSDROGAS20.pdf>
- Kleinman, A. (1988). *The Illness Narrative: Suffering, Healing and the Human Condition* (Pp. 3-30). USA: Basic Books.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Labastida, M. (2014). *Relación entre tatuaje y delito en adolescentes*. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Parker, I. (2005) 6. Narrative. En I. Parker. *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. Maidenhead: Open University Press.
- Polkinghorne, D. (1995): Narrative configuration in qualitative analysis, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8:1, 5-23.
- Schoen-Ferreira, T.; Aznar-Farias, M. y Silveiras, E. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8 (1): 107-115. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100012>

Ugazio, V. (2022) *Historias permitidas, historias prohibidas. Polaridad semántica familiar y psicopatología*. Barcelona: Paidós.

Anexo

Guía temática de la entrevista

Contexto socio-cultural del adolescente

- 1) ¿Cómo era el lugar donde vivías?
- 2) ¿Alguna de las personas con las que convivías han experimentado un problema con la justicia penal y si es así, es algo común en tu comunidad?

Medio relacional

- 3) ¿Cómo era la convivencia en tu familia?
- 4) ¿De qué forma te describirían tus amigos/as? ¿y tú a ellos/ellas?

Episodio mismo

- 5) ¿Me platicas lo qué sucedió ese día que cometiste el delito?

Experiencia relacionada con el hecho delictivo al momento de cometerlo

- 6) ¿Qué hizo que llevaras a cabo el delito?
- 7) ¿Dirías que estas acciones eran las esperadas por personas cercanas a ti?

Experiencia del proceso jurídico

- 8) ¿Cómo te has sentido a lo largo del proceso jurídico?
- 9) ¿La sanción que obtuviste la consideras justa? ¿Por qué?
- 10) ¿Tienes una idea de por qué te dieron esa sentencia?
- 11) ¿Crees que el suceso que me contaste ha cambiado la vida de alguien más? ¿De qué forma?

Cierre del encuentro

- 12) Para terminar, ¿hay algo que consideres importante mencionar y que no te haya preguntado?

Personal sanitario: ¿los héroes en la pandemia?

Dra. Ana María Fernández Poncela

Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco)

Resumen

Este texto es una revisión, análisis y reflexión sobre la consideración social del personal sanitario en la pandemia por parte de la población en México en el año 2020. Los aplaudidos como héroes por la mayoría, fueron objeto de discriminación y violencia por algunas personas, al ser considerados foco de contagio e incluso acusados de malas prácticas. La investigación revisa documentos oficiales, noticias y entrevistas a la ciudadanía, con objeto de reconstruir hechos, opiniones y comportamientos, analizar la violencia, así como contextualizar la problemática socio emocional. Los hallazgos apuntan a que algunas personas presentan expresiones y conductas violentas hacia este sector, en medio de una crisis importante, con condiciones económicas adversas, miedos psicológicos perturbadores, desconfianzas sanitarias y culturales.

Palabras clave: violencia, personal sanitario, reflexión, pandemia.

Abstract

This text is a review, analysis and reflection on the social consideration of health personnel in the pandemic by the population in Mexico in the year 2020. Those applauded as

heroes by the majority, were subjected to discrimination and violence by some people, while being considered a source of contagion and even accused of bad practices. The investigation reviews official documents, news and interviews with citizens, in order to reconstruct facts, opinions and behaviors, analyze violence, as well as contextualize the socio-emotional problem. The findings point to the fact that some people present violent expressions and behaviors towards this sector, in the midst of a major crisis, with adverse economic conditions, disturbing psychological fears, health and cultural mistrust.

Key words: violence, health personnel, reflection, pandemic.

Introducción

Mientras organismos internacionales y medios de comunicación trataban al personal sanitario como poco menos que héroes en el año 2020 (ilustración 1), algunas personas los miraban con recelo o incluso temían, además de discriminarlos o agredirlos, como se mostrará a lo largo de estas páginas.

Se los consideraba posibles contagiadores involuntarios del COVID-19 al estar laborando en hospitales y en contacto con enfermos y se los expulsaba de sus viviendas y del transporte o se los rociaba con líquidos. Incluso se contaban historias que los culpaban de provocar la enfermedad y la muerte o beneficiarse de los pacientes en los hospitales, entre otras cosas.

Este trabajo es una revisión de esta actitud que, aunque seguramente minoritaria, se vio diagnosticada por las instituciones oficiales especializadas contra la discriminación, tratada y reproducida en las noticias en los medios de comunicación, replicada y amplificada en las redes sociales e internet, recreada en alguna caricatura y meme, así como expresada y quizás en parte distorsionada a la vez que explicada, en algunos rumores que surgieron por esos días de amenazas, incertidumbre y miedo. Aquí se recoge y expone la información al respecto a través de las fuentes anteriormente mencionadas, además de las entrevistas a la población y se intenta interpretar y reflexionar en torno a los significados de dicha actitud más allá

de las críticas a quien la presentaba y la ubicación contextual histórica, política y socio emocional imprescindible.

Hubo varios señalamientos y violencias a lo otro y diferente durante la pandemia, sin embargo, llama la atención y destaca la dirigida hacia las personas que laboraban en la sanidad y al equipo médico en concreto. Esto en dos sentidos, primero por la discriminación como humanos de que eran objeto –como aconteció con sujetos con rasgos asiáticos, enfermos y sus familiares, o personas con ideas diferentes–; segundo, por ser ellos los expertos en enfermedades y que informan del peligro, a la vez que poseen propuestas y tratamientos para amortiguar o solucionar la enfermedad. Por lo que se violenta a quien señala con la enfermedad y aporta el remedio. Además de esta discriminación incluso se llegó a acusar de enfermar y matar según algunos rumores, lo cual es un tema que va más allá de los objetivos de la presente investigación.

Ilustración 1



Fuente: <https://www.facebook.com/Memesenfermeria2.0/posts/todo-personal-de-salud-involucrado/2546328122302225/>

Objetivos, teoría y metodología

El objetivo general, como ya se mencionó, es un acercamiento a la discriminación hacia el personal sanitario en tiempos de pandemia, esto en el sentido de ser violentados, verbal y físicamente, al ser considerados foco de contagio por algunas personas y grupos de población. En concreto, un análisis explicativo y comprensivo, así como, interpretación y reflexión, en torno a algunas actitudes de la ciudadanía en el contexto espacio temporal, político, económico, sanitario y afectivo en el año 2020 en la época de la pandemia en México y en algún punto particularmente en la

Ciudad de México. Dentro de esta aproximación se expone el tema según las instituciones especializadas en discriminación en el país, los medios de comunicación, y expresiones de la ciudadanía capitalina entrevistada al respecto. Además, se intenta ahondar sobre el asunto y especialmente buscar las posibles causas de estas actitudes, reflexionar sobre las mismas y sus significados, más allá de enjuiciar y despreciar, como se hace habitualmente.

Las fuentes son documentales en parte –documentos institucionales, prensa escrita– y también se contemplan fuentes de elaboración propia –entrevista–. Lo primero data del año 2020 en primavera cuando acontecieron los hechos más notables reportados en estas páginas. La segunda se realizó en primavera del año 2022, si bien los relatos se remontaron a recuerdos de lo acontecido en el 2020. También en la entrevista se aborda el miedo y se aportan datos e información al respecto con el objetivo de esbozar el clima emocional del momento y contextualizar en parte los acontecimientos aquí focalizados. A lo anterior se suman entrevistas sobre rumores realizadas, esas sí, en el año 2020. De esto modo se cuenta con información de distinta índole que va de los

testimonios ciudadanos, sus voces y miradas, hasta la información noticiosa publicada sobre el tema en los medios, además de comunicados institucionales que daban cuenta y aconsejaban sobre el asunto más o menos en tiempo real.

El enfoque teórico se inspira en parte en Alfred Schutz (2008), que desde la fenomenología y consideración de suspensión de la creencia de la realidad del mundo según la actitud natural del sentido común, e incursionando en la consideración de que el mundo puede no ser lo que parece, promueve la duda filosófica para el análisis. Así la investigación social es reconstruir el modo en que los actores interpretan en la vida diaria su propio mundo. Un mundo estructurado por la matriz de la vida cotidiana, intersubjetivamente experimentado, actuado e interpretado según tipificaciones implícitas, intereses, motivos, deseos, compromisos e ideologías. Un mundo donde cohabitan la experiencia personal y el contexto social predeterminado y en el cual se desarrolla una interpretación subjetiva de sentido con base en el significado de las acciones. Esto es, el sentido que el actor asigna a su propio acto según su subjetividad y experiencia biográfica como interpretación de primer grado, además de quien

investiga que realiza una interpretación de segundo grado sobre los seres que ya tienen su mundo pre interpretado. Así, lo que el sujeto considera mundo de sentido común y vida diaria, es asumida y vivida crédulamente y quien investiga ha de revisar la acción en el contexto espacio temporal del sujeto, su posición en el mundo, la intersubjetividad e influencia, el compartir códigos con los otros y la comprensión de la experiencia personal. Así como la comprensión de los motivos “para” –fines deseados y objetivos propuestos subjetivos hacia el futuro– y los motivos “porque” –contexto de la acción, predisposición psíquica, objetivaciones sociales, carácter causal con referencia al pasado–.

En este mismo sentido se retoma la construcción social de la realidad de Berger y Luckman (1986) que incluye la experiencia subjetiva de la vida cotidiana, además de la institucionalización que se experimenta como realidad objetiva, y la reificación cuando el sujeto olvida que él ha creado el mundo y se somete a un control exterior por tipificaciones, habituaciones y legitimación a través de la socialización. Así se configuran los universos simbólicos que se definen como cuerpos de tradiciones teóricas que abarcan el orden institucional

en una totalidad simbólica con un poder de ordenar, si bien la socialización no siempre es total y puede haber grupos con versiones diferentes y consideraciones de realidades alternativas.

En todo caso y volviendo a Schutz (2008), el sujeto contiene y expresa su experiencia personal con su socialización y en su contexto de realidad espacio temporal, en interrelación social, compartiendo ideas y realizando actos cargados de significados mismos que son objeto de interpretación. El significado de discursos, actitudes y acciones es parte crucial de la explicación y comprensión del mundo social complejo (Morin, 1999).

Resultados

Protocolos: distancia de los otros

Fueron varios los grupos de personas aisladas, discriminadas o violentadas durante la pandemia, principalmente por el temor al contagio, contagio físico de enfermedades y contagio mental de ideas sociales. Lo que Bauman (2007) llama miedo primario a la muerte física y miedo derivativo a la muerte social. En primer lugar, los enfermos o quienes mostraban ciertos síntomas que hacían sospechar, así como sus familiares. En segundo

lugar, personas asiáticas, de origen asiático o con rasgos asiáticos, e incluso aquellos que habían viajado a otros países. En tercer lugar, quienes tenían explicaciones diferentes a lo que acontecía sobre virus y pandemias. Y en cuarto lugar, el grupo que se focaliza en estas páginas: quienes laboran en hospitales en general y el equipo médico de manera particular.

En ocasiones, la existencia del otro complica la existencia del yo, crea tensión, desencuentros (Ruíz de la Presa, 2005), pero quizás sea más correcto decir, la construcción de la alteridad diferente del imaginario del otro es lo que provoca conflicto (Jodelet, 2006).

Pero, ¿dónde radica la consideración del otro como peligroso? Para iniciar, es posible remontarse a sociedades antiguas donde toda diferencia causaba como mínimo resquemores, cuestión que hoy en día todavía permanece. Es el miedo ancestral al otro (Daillie, 2016); la otredad que provoca extrañeza y rechazo (Krotz, 2013). Por otra parte, hay que tener en cuenta el contexto social muy importante e incluso determinante en el cual desde el discurso científico médico oficial se señala la existencia de un virus muy peligroso que provoca una enfermedad para la cual no hay

tratamiento y en algunos casos produce la muerte; la transmisión del virus es a través del contagio-contacto de humano a humano, se decía, desde la institución médica. Por lo que el otro es peligroso (Douglas y Wildavsky, 1983) en el sentido de contagiador. Dentro de esta situación, ¿quiénes son los más peligrosos? En principio todo mundo es sospechoso, pero ciertamente quienes están enfermos o quienes están con los enfermos –familiares y personal médico– son los más contagiosos y peligrosos. De ahí que a las personas que laboraban en centros médicos y recintos hospitalarios, al entrar en contacto con muchos enfermos, se les consideraba contagiadores en potencia y más peligrosas incluso que a los familiares que estaban con un solo enfermo. Poco importaba a veces si estaban en centros COVID o en otros hospitales, el conocer su ocupación cotidiana o el solo hecho de portar el uniforme era motivo suficiente para levantar esa sospecha.

Eso sí, se trataba de algo en principio y apariencia, doblemente contradictorio para el sentido común e incluso la ciencia. Primero, el personal sanitario es quien aporta información sobre la enfermedad, segundo, es quien aporta tratamiento a la misma. Es decir, son quienes supuestamente detectan e

informan de las causas de la amenaza como expertos en la materia y, como consecuencia, recomiendan o ejercen la supuesta solución al problema. Sin embargo, son violentados como se muestra en estas páginas a partir de varias fuentes consultadas.

Diagnóstico de las instituciones

Cuando se trata la discriminación sanitaria en general se piensa en “negar o condicionar los servicios de atención médica o impedir la participación en las decisiones sobre su tratamiento médico o terapéutico” (Gobernación, 2020:2). Y si bien esto también existió en los actores e instituciones sanitarias en el año 2020 con relación a la pandemia y varios casos se contaron al respecto, lo que aquí interesa es la violencia hacia quienes ejercen su trabajo en el sector sanitario.

Un informe publicado por varias instituciones públicas afirma que

El personal médico, de enfermería y administrativo de los centros de salud y hospitales, que ha sido identificado como tal, ha recibido hostigamiento, insultos, amenazas y agresiones en algunas comunidades, en el transporte o la vía

pública, o incluso en sus propios hogares, lo cual dificulta que puedan cumplir con su trabajo de manera segura (Gobernación, 2020:2).

Al respecto la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (2020a:4) alerta que “Sí, hay grupos de población con riesgo de ser más discriminados, como los siguientes: Personal de salud que ha recibido malos tratos, intimidaciones y agresiones”, y añade que la actitud debería de ser

de absoluto respeto y solidaridad. Debemos evitar difundir rumores o información sin fundamento que pueda dificultar su trabajo. Médicas, médicos, enfermeras y enfermeros, así como todo el personal responsable de sanitización del sector salud, son nuestro capital social más valioso y, el día de mañana, podrían estar salvando nuestra vida o la de alguien de nuestra familia. No debemos suponer que toda interacción con el personal de salud es riesgosa y, en consecuencia, señalarles, discriminarles o agredirles (CONAPRED, 2020a:8).

Esta misma institución informa de denuncias y actos de discriminación en contra del personal sanitario “Ante el aumento de hechos de discrimi-

nación contra personal de salud y personas diagnosticadas con coronavirus COVID-19...hace un llamado a la ciudadanía a detener esas acciones, y a las autoridades de seguridad y justicia a que garanticen su dignidad e integridad" (2020b:1). En general "Las más recurrentes fueron prohibir el uso de medios de transporte al personal de salud, agresiones físicas y verbales en contra de personas diagnosticadas y del personal de salud" (CONAPRED, 2020b:1). Más adelante prosigue el texto "Impedir el acceso a la salud, servicios o alimentos a personas diagnosticadas; agredir a personal de salud e intentar destruir instalaciones médicas para evitar la atención a pacientes diagnosticados con Covid-19" (2020b:1). Todo lo cual lo atribuye a la "desinformación, el miedo y los prejuicios" (2020b:1). Esto último se desarrolla en este texto más adelante.

Tratamiento en las noticias

Sobre el tema, en las noticias en general y los medios impresos que son los revisados en estas páginas en particular, aparece la discriminación y violencia hacia médicos y enfermeras, desde ataques verbales hasta violencia física como parte de la violación de sus derechos. Pero no solo al per-

sonal sanitario, incluso a quienes realizan otro tipo de labores en centros de sanidad (ilustración 2).

La pandemia causada por el SARS-Cov-2 no sólo se ha convertido en una emergencia sanitaria, sino que se ha transformado en un grave problema social: la discriminación, la xenofobia y el estigma. En México, las expresiones de odio han alcanzado al sector más relevante en el combate a la enfermedad Covid-19: el de salubridad (Resumen Latinoamericano, 2020).

Médicos y enfermeras que atienden a pacientes con covid-19 han sido objeto de ataques y discriminación por parte de quienes temen que les puedan contagiar el virus. Una enfermera mexicana es una de las víctimas de la discriminación al personal de salud en el que por la calle recibe violencia y gritos (González, 2020).

En México entre el personal de salud se ha vuelto frecuente los ataques físicos y verbales por ser acusados de ser un foco de contagio del coronavirus, existen varios testimonios de médicos y enfermeras que no pueden salir a la calle con su uniforme por discriminación y agresiones. Se han registrado más de 200 casos de golpes, insultos,

amenazas o el rechazo a ciertos servicios a médicos, enfermeras, enfermeros, directores de hospitales, estudiantes de medicina y personal de limpieza (García, 2020).

Ilustración 2



Fuente: https://i.ytimg.com/vi/_I5NpkFPXs/maxresdefault.jpg

En la prensa aparecen las denuncias que médicos y enfermeras violentadas realizan ante CONAPRED, o mejor dicho, esta institución las publicita. Así como, llamados del gobierno pidiendo respeto y solidaridad hacia este gremio.

La Conapred ha recibido denuncias de médicos y enfermeras que fueron violentados por temor al contagio, y de pacientes a los que se les ha negado atención médica. Personal médico y de enfermería mexicanos han sido violentados de forma física y verbal por parte personas que temen que puedan contagiarlos de coronavirus

Covid-19, informó la titular del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), Mónica Maccise (Aristegui Noticias, 2020).

El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) recibió 140 denuncias por discriminación relacionada con la emergencia sanitaria de Covid-19, en un mes (un promedio de 5 quejas por día). De las cuales, 25% fueron interpuestas por personal médico (35 casos)...Las agresiones físicas y verbales en contra de médicos y enfermeras son consecuencia de que erróneamente la gente piensa que los pueden contagiar de coronavirus (INFOBAE, 2020).

Son la primera línea de defensa contra la pandemia del COVID-19, pero en México médicos y enfermeras han sido víctimas de hostigamiento y agresiones que se han vuelto tan comunes que las autoridades federales han pedido a la población que muestre solidaridad y ponga fin a las amenazas al personal sanitario (El Financiero, 2020).

Se comenta la discriminación, intimidación, rechazo, amenazas, aislamiento y hostigamiento por parte de personas o grupos. Se informa de casos de ataques y agresiones físicas y verbales, esto es, de insultos a golpes, agresiones con café o cloro, y retención de personas.

Agresiones físicas y verbales; lanzamiento de cloro, líquidos desconocidos o café hirviendo; retenciones por parte de ciudadanos o autoridades, así como la negación a usar transporte público o privado, son algunas de las al menos 31 agresiones y actos de discriminación perpetuados en contra de personal médico en distintas instituciones de salud pública del país. Desde señalamientos como "eres un foco de infección", "estás contaminado", hasta amenazas como "si tuviera una pistola te mataría", o "eres el Covid", trabajadores de la salud han tenido que sortear estas agresiones desde el pasado 25 de marzo, cuando se decretó la Fase Dos de la emergencia epidemiológica (Rueda, 2020).

La Fiscalía General del Estado de Chihuahua (FGE) atendió seis casos de agresiones y discriminación contra trabajadores del Sector Salud en lo que va de la pandemia de Covid-19, quienes sufrieron

ataques verbales, intimidación, violencia física o violaciones a sus derechos humanos por parte de personas que los señalaron de propagar el coronavirus (Estrada, 2020).

El negar el acceso al transporte público y privado es uno de los temas recurrentes, así como bajarlos de los mismos o recibir insultos y gritos. El impedir el acceso a comercios, establecimientos y servicios, e insultarlos también, es otro asunto reiterado. Todo ello, se alega, por el miedo al contagio básicamente.

Llevar el uniforme blanco puede ser motivo para que te bajen de un transporte público o te impidan el paso a un establecimiento comercial. Hay miedo al contagio y los sanitarios corren el riesgo de ser estigmatizados (Padilla y Vega, 2020).

Algunos médicos, enfermeros y enfermeras en México están viviendo ataques por llevar el uniforme en la calle. En estados como Guadalajara la Comisión de Enfermeras del Estado dio la voz de alarma sobre cinco ataques más contra su personal. También en Sinaloa se produjo una agresión parecida contra una enfermera que salía de trabajar, tal y como contó la prensa local. En Sabinas Hidalgo, Nuevo León, lanzaron mate-

rial inflamable contra las instalaciones del Hospital General, uno de los centros para tratar a los pacientes de Covid-19. Las agresiones físicas o verbales se producen en el transporte público, los supermercados, la calle o a la salida de los hospitales. Existen diferentes casos de agresión a personal de salud (Barragán y Rodríguez, 2020).

En 22 estados de México se han registrado ataques a trabajadores de la salud, el personal de enfermería son los que se encuentran en más riesgo y Jalisco es el estado con más agresiones en el país. Además de agresiones a la infraestructura pública. Los ataques al personal de salud van desde rociarles cloro u otro líquido de limpieza, negarle el acceso al transporte público y/o comercios, amenazas de muerte o apuntarles con armas de fuego (Guerrero, 2020).

Por supuesto todo esto aparece con igual o más intensidad en las redes socio digitales. Además de algunas caricaturas y memes al respecto que pusieron su nota de humor con cierto tono de amargura (ilustración 3). Añadir que hay que tener en cuenta que medios tradicionales y modernas redes amplifican a veces la noticia, además de propagarla con tono alarmista en ocasiones.

Ilustración 3



Fuente: *El Universal*, Autor: Chelo, Título: Ignorancia y enfermedad, 12 de abril de 2020.

Expresiones y testimonios de la ciudadanía

En las entrevistas aplicadas en la primavera del año 2022 se solicita expongan un ejemplo de discriminación o violencia hacia el personal sanitario, tras afirmar su existencia. Las respuestas obtenidas en su mayoría se basan en noticias a las que se accede mediante la televisión y en algún caso por redes socio digitales, y solo un pequeño grupo en testimonios directos o indirectos de las 88 personas participantes, relatan experiencias vividas en primera persona o de conocidos a las que tuvieron acceso.

Entre los primeros testimonios mediados por los medios, esto es, se trata de una comunicación mediática, están el no dejar subir al transporte público, el bajarlos del transporte público y el negar el servicio de transporte; tampoco se los dejaba entrar al super:

“De los casos que más escuché sobre discriminación hacia el personal sanitario es que no los dejaban utilizar el transporte o los miraban feo, como alejándose” (nutrióloga, 24, TI)

“Un día que estaba viendo noticias con mi familia vimos que a los médicos se les bajaba también

del transporte público porque las personas creían que estaban enfermos de COVID-19.” (estudiante hombre, 18, Xoc)

“Pues yo creo que fueron muchos los casos que se pudieron percibir en los noticieros, pero yo recuerdo que pues el personal sufría de que los discriminaba no los dejaban subir al transporte, los bañaban con cloro, tenían que esconder sus uniformes para que no les hicieran algún tipo de agresión” (empleado, 25, MH)

“Yo vi muchas noticias de personas como enfermeras o doctores que no los dejaban subir al transporte público o los bajaban porque a la gente le daba pánico contagiarse” (estudiante mujer, 20, GAM)

“Sí, yo vi una noticia donde a un médico no lo dejaban entrar a Soriana me parece porque iba con vestimenta blanca y le decían que podía traer el COVID-19 con él” (mesero, 20, Coy)

También el no rentar habitaciones, departamentos o casas habitación al personal médico, las agresiones en los edificios que habitan, amenazas para que desalojaran, amenazas de linchamiento en sus hogares. Hubo quien dijo, les quemar sus

casas y coches, y hay quien tuvo que huir de su vivienda, o incluso sufrió intento de linchamiento por parte de los vecinos:

“Yo vi una noticia en redes que decía que a las personas que trabajan en hospitales ya no querían rentarles los departamentos donde vivían porque podían enfermar a los demás vecinos” (estudiante hombre, 18, Coy)

“Yo recuerdo que, en redes, y me parece que también en noticieros, hubo mucho ruido acerca de cómo comenzaron a agredir a los doctores en donde ellos vivían, por ejemplo, si era un edificio de apartamentos; y que los amenazaban con que se tenían que ir porque estaban muy expuestos en los hospitales con los pacientes, entonces yo me acuerdo al menos de ese caso” (empleada, 20, Coy)

“Si, cuando los querían linchar de sus casas” (comerciante hombre, 54, Xoc)

“En las noticias vi que había doctores que les quemaban sus casas o coches porque eran médicos y tenían miedo que trajeran el virus y pudieran contagiar” (empleada, 24, Azc)

“También recuerdo la información que en un municipio, un médico con su familia tuvo que huir de su casa al ser amenazados por habitantes y familiares de algunos fallecidos por este virus” (profesora, 31, Cuah)

“Si, en las noticias escuche que querían linchar a los médicos” (cajera, 28, Xoc)

Otras historias van en el sentido que al detectarlos les avientan desde cubetas de agua, los bañan de cloro o les echan alcohol, en la calle:

“Sí, en las noticias decían cuando si se subían las enfermeras a los camiones les aventaban cloro y cosas así” (Médico, 25, Cuah)

“Al principio de la pandemia se vio la noticia de que a los doctores y enfermeras les aventaban cloro en las calles para sanitizarlos o para evitar que se contagiaran, pero los ponía en riesgo a ellos porque fueron los más afectados y discriminados por esta pandemia” (ama de casa, 58, Cuah)

“Doctores y enfermeras fueron bañados con cloro, se negaba el acceso a los transportes” (ama de casa, 49, Coy)

“Les aventaron cloro a los doctores” (abogado, 29, Xoc)

“Solamente lo visto en las noticias, en la calle les gritaban cosas a los doctores o enfermeros, les lanzaban alcohol o en algunos casos hasta violencia física había” (estudiante mujer, 22, Izt)

Ya sobre narraciones de casos de experiencias personales, esto es, que no son consecuencia de los medios, está la historia de una amiga a la que su familia no la deja entrar en casa porque es médica y trabaja en un hospital, caseras y vecinos que no quieren compartir vivienda con una enfermera, el chofer de una aplicación que cancela el viaje al ver que la clienta es enfermera, o el no querer rentar un espacio por lo mismo, ser doctor, y el ver cómo la gente se aleja de las enfermeras en la vía pública. Además del caso de un camillero entrevistado que dice le ven como apestado o una laboratorista que es discriminada por su propio círculo de conocidos y personas más allegadas.

“Sí, tengo una amiga que es doctora y trabaja en un hospital, hasta su familia no la dejaba entrar a su casa” (estudiante hombre, 20, Izt)

“Yo tengo una amiga que es enfermera y ella tuvo una situación con su casera, ya que los vecinos no la querían dejar pasar a dormir en donde vivía porque estaba atendiendo a personas con COVID-19 en el hospital donde estaba haciendo su servicio” (psicóloga, 23, Xoc)

“Una prima que es enfermera y un día pidió un uber para ir hacia su casa saliendo del hospital y el chofer canceló el viaje porque decía que mejor era prevenir a enfermarse” (administrativo, 22, GAM)

“Un médico que visitó continuamente me contó que cuando estaba buscando una habitación para alquilar al inicio de la pandemia, muchos de los caseros le dijeron que no le podían rentar porque podía infectar a las personas que también vivían en la casa” (representante médico, 28, BJ)

“Me tocó ver que la gente se alejaba de enfermeras” (estudiante mujer, 26, Coy)

“A mí me veían como apestado los vecinos y la gente, aunque estuviera sano” (camillero, 46, AO)

“Sí, pues en ese sentido yo fui discriminada incluso por mis conocidos. Porque como te decía,

al inicio ya no querían verme porque seguía trabajando en un laboratorio” (laboratorista mujer, 19, BJ)

Otra cosa a señalar sobre la exposición de noticias y testimonios de entrevistas, es que ésta va acompañada en ocasiones por la explicación o juicio sobre qué se trata de gente ignorante que discrimina porque se enjuicia a personas que están en contacto directo con enfermos y por ello hay temor al contagio. Consideración esta última que, por cierto, el propio personal sanitario propaga y defiende, el miedo al contagio.

“El caso de que les aventaban cubetadas con agua y cloro a personas del sector salud, por la ignorancia de las personas que pensaban que con eso no se iban a contagiar o iban a terminar con el contagio” (estudiante mujer, 20, Coy)

“Al principio de la pandemia la gente ignorante discriminaba a doctores y enfermeras porque sabían que tenían contacto directo con enfermos” (mecánico, 49, Coy)

Además, en algún relato surgió espontáneamente el culparlos de la enfermedad y muerte de pacientes de COVID, así como, el tema de que extraían

líquido de las rodillas en los hospitales, entre otras historias que circularon por esos días a modo de rumor.

“Que culpaban o señalaban al sector médico de la enfermedad o la muerte de pacientes por COVID-19” (médico, 63, Cuah)

“Sí, a pesar de que a veces tratan mal a los pacientes también creo que han sufrido violencia, por ejemplo, leí que una doctora fue agredida por un familiar de una persona enferma de COVID-19, porque según le estaba inyectando algo que no era, a su familiar. Fue al inicio de la pandemia, creo que cuando estaban las noticias de que a los pacientes se les extraía el líquido de las rodillas en los mismos hospitales” (estudiante hombre, 20, Cuah)

“También vi un video de unos familiares que golpearon al guardia y director del hospital de la Raza posterior a ser informados por el médico que su familiar había ya fallecido a causa de COVID-19, y ante esta situación los familiares reaccionaron de forma violenta acusando al médico de haber matado a su familiar” (profesora, 31, Cuah)

Tras esta revisión más o menos detallada en torno a las agresiones al personal médico, ya sea verbal o física, ya sea resultado de un testimonio directo o a través de las noticias, sin cambiar de tema, ahora se presenta otra forma quizás sino de violencia sí de desconfianza con relación a la sanidad, especialmente hospitales y muy en particular médicos, a través de rumores en esos momentos y según población entrevistada al respecto, con objeto de frenar la difusión del rumor.

Rumores sobre médicos y hospitales

Por último y de forma breve, y en el contexto de crisis inicial por la pandemia en México en la primavera del año 2020, también se propagaron una serie de rumores relatados entre las personas en familia en las viviendas, en las calles y de forma especial –por el auge de internet y la época de confinamiento– en las redes, y que saltaron a las noticias en los medios, y hasta el presidente intervino en su alocución mañanera al respecto, con objeto de frenar la difusión del rumor.

Rumores o *fake news*, difícil de dilucidar a veces, pero lo que interesa es que el contenido del mensaje se focalizaba en médicos, hospitales y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (ilustración

4). Se trae aquí algún relato seleccionado de las entrevistas del 2020 sobre el tema, con objeto de presentar el panorama de las diferentes versiones y aspectos sobre los que la sanidad y en concreto los médicos eran acusados.

En primer lugar, se decía que a todo paciente que ingresaba a un hospital se le diagnosticaba COVID, y todos los muertos fuera por la causa que fuera, se les adjudicaba COVID.

“Se dice que si vas a los hospitales del gobierno te diagnostican coronavirus, no importa si solo padeces un resfriado común o una infección de garganta” (empleada, 23, MA)

“Al morir cualquier paciente en hospitales, se les etiqueta COVID-19 para así aumentar los contagios y maximizar la situación” (mesero, 35, Coy)

Por otra parte, se afirmaba también que se les inyectaba la enfermedad o que simplemente se les inyectaban sustancias para provocar la muerte.

“Por redes sociales circulaba la teoría de que en realidad el virus no existe, el mes pasado algunas personas ingresaron a la fuerza en el hospital de Las Américas en Ecatepec, grabando pacientes,

cuerpos y doctores. Una mujer hacía declaraciones sobre el hospital donde se quedaba su hijo diciendo que mataban a las personas, inyectaron a su hijo para matarlo a propósito, además de que el COVID-19 no es real” (chofer, 55, BJ)

“Se dice que cuando los pacientes llegan al hospital, les inyectan la enfermedad” (estudiante hombre, 20, Tlah)

Finalmente, se acusaba directamente a los médicos de matar a los pacientes e incluso que les extraían líquido de las rodillas para venderlo y lucrar con ello.

“Muchas personas en internet indican que no debes ir al hospital si te sientes mal, porque los doctores son quienes están matando a las personas” (estudiante hombre, 20, Tlah)

“Cuando una persona es ingresada al hospital por COVID, o por ser sospechoso, comentan que los médicos les quitan el líquido de las rodillas a los pacientes para así revenderlo a un precio muy elevado” (estilista, 40, Cuah)

“Bueno pues, personas empezaron a decir o divulgar en redes sociales que el coronavirus es una

excusa para que los médicos puedan extraer el líquido de las rodillas, si no mal recuerdo, la rodilla derecha es más cara que la otra rodilla, a los enfermeros solamente les pagaban 100 dólares y a los médicos les pagaban mucho más” (estudiante hombre, 22, Xoc)

“Un rumor que se hizo muy presente, sobre todo en México, fue que en los hospitales te estaban sacando el líquido de las rodillas y que todo esto del coronavirus era una farsa para robar este líquido a la gente que fuera hospitalizada. Por lo que se advertía, no ir a los hospitales y quedarse en casa tomando caldito de pollo, haciendo nebulizaciones con limón y hierbabuena, y tomando muchos líquidos calientes, ya que con solo esto se quitaba el virus, dando que solo es una gripa” (estudiante mujer, 21, Azc)

“Otro rumor o noticia falsa que escuché fue por el robo de líquido de las rodillas de los pacientes en los hospitales. Incluso el presidente reaccionó a la difusión de esta fake news” (comerciante, 25, Xoc)

Ilustración 4

- Cuando te da coronavirus y te atienden en el IMSS



Fuente: <http://>

www.ejecentral.com.mx/wp-content/uploads/2020/02/WhatsApp-Image-2020-02-28-at-15.47.34-401x364.jpeg

No es posible analizar en su totalidad toda la información que estos mensajes aportan, pero permiten mostrar la otra mirada, de desconfianza y de miedo hacia la sanidad en general y hacia los médicos en particular. Si bien se analiza de forma central en este trabajo la discriminación y violencia de la que fueron objeto por considerarlos peligrosos contagiadores, no se quiere dejar de mostrar otra suerte de temor existente: la desconfianza sobre el ejercicio de su profesión. Misma que se relaciona con cuestiones de eficacia

médica, aspectos éticos, y lo lucrativo del ejercicio de dicha ocupación, a veces reflejado todo esto en los testimonios ciudadanos.

Hasta aquí un recuento de opiniones, comportamientos, acciones y narraciones, sobre el ambiente y los hechos de violencia y discriminación hacia el personal sanitario. A partir de aquí se analizan las posibles causas, se describen los contextos, y se interpretan las situaciones del fenómeno investigado, ahondando sobre significados y focalizando sentimientos.

Discusión: interpretaciones y reflexiones

Ya en un acercamiento de segundo grado (Schutz, 2008) se va a analizar, interpretar y reflexionar sobre lo expuesto. Para empezar, en declaraciones oficiales, información en prensa y testimonios de entrevistas aparece esbozada la causa de la violencia y discriminación hacia el personal sanitario de forma clara y reiterada. Se trata principalmente del miedo, el miedo por la amenaza de contagio, que la autoridad sanitaria, las noticias y la gente se encargó de anunciar y reiterar, según el material presentado. Aunque también apareció,

por otro lado, la acusación de ignorancia de la gente violenta, y en alguna ocasión se menciona el maltrato de los sanitarios hacia la población.

El miedo es un asunto muy sentido para el sentido común de la gente en su vida cotidiana (Schutz, 2008) parte de un imaginario simbólico dominante en esos días (Berger y Luckmann, 1986). Miedo físico y social, como se dijo (Bauman, 2007).

Por su parte, Morin (1999) aconseja explicar y comprender, no juzgar, y es que es importante no considerar los comportamientos como patológicos individuales sino más bien parte de un campo social, un contexto espacio-temporal donde la socialización y el contexto es muy importante. Y ¿Cuál es la socialización sobre virus y pandemias desde el discurso médico oficial? Son muy peligrosos y mortales en muchas ocasiones. Y ¿Cuál es el clima emocional que tiene lugar en dichas situaciones? Creación y reproducción de temores, miedos, incluso pánicos colectivos. Y ¿Cuál es la realidad socio económica del momento? Pérdida de empleo e ingreso, desestabilización económica. Si se retoman los “para” y los “porqués” de Schutz (2008), aparece el objetivo de mantener la

salud física, así como un contexto complejo social y psicológicamente hablando, donde sobresale el miedo en general y en particular al contagio, además del temor de desestabilización económica, y la desconfianza hacia el sector sanitario. Tres cuestiones que se van a presentar a continuación, que por separado o entremezcladas como tienen lugar en la realidad social, son marco de fondo y afecto en primer plano, que explica el contexto vivido, pensado y sentido, por la población en esos momentos de su existencia.

Amenaza de contagio y realidades económico afectivas en la pandemia

El miedo por la amenaza de contagio que busca protección y seguridad a través de la distancia, discriminación y agresión. Ese miedo que la misma autoridad sanitaria propaga al señalar el peligro del virus y la gravedad de la pandemia. Todos los mensajes publicitarios y discursos oficiales, de autoridades sanitarias del mundo y de México, subrayaron la importancia del contagio a la hora de la propagación de la enfermedad y la necesidad de protegerse del mismo, de hecho, las medidas socio sanitarias fueron en dicho sentido.

Así se violenta, paradójicamente como ya se dijo, a quienes advierten y pregonan del peligro, y sobre todo tienen aparentemente, sino la cura sí la posibilidad de aliviar síntomas y ofrecer algunos tratamientos. Esta amenaza que envuelve a la sociedad y se reproduce cual discurso hasta la saciedad, causa miedo y el miedo, como hay quien dice, a veces mata más que protege que sería su natural función primaria, sobre todo cuando es un miedo social y derivativo (Bauman, 2007).

Pero no solo la amenaza y el miedo de la posible enfermedad, también hay realidades de primer grado, en las que la gente vive y a las cuales sobrevive, y que crean un clima afectivo nada propicio para la serenidad emocional y el bienestar físico. Para ello se aporta información de algunos estudios sobre el tema, en concreto en México y en esos días, de las realidades sociales y económicas por las cuales transita la ciudadanía.

Las personas que respondieron la Encuesta de Acceso a la Salud y Estado de Derecho en el marco del COVID-19, mencionaron que los impactos más frecuentes como resultado de las medidas implementadas para hacer frente a la pandemia incluyen problemas financieros o pér-

tida de ingreso (52.4%), alguna enfermedad derivada del estrés (27.0%), necesidad de buscar otro trabajo (26.7%), falta de alimentos suficientes en su hogar (13.7%), dejar la escuela por no poder tomar clases a distancia (11.7%), y la ruptura de alguna relación (10.4%) (World Justice Project, 2020: 2).

Los resultados de una encuesta en los primeros días de la pandemia en México realizada por la IBERO (2020:1) apunta en concreto:

En la primera quincena de abril, se estima que entre 5.2 y 8.1 millones de personas perdieron su empleo, fueron "descansadas" o no pudieron salir a buscar trabajo en el contexto de la pandemia de COVID-19. Se estima que uno de cada tres hogares observó una reducción de 50% o más en su ingreso entre febrero y marzo de 2020. 64.4% de la población reporta estar cumpliendo con la medida de resguardarse en su domicilio, pero sólo 46.0% reportan disponer de los recursos necesarios para cumplir con esta medida hasta el 30 de abril. Entre la población que reporta no estar resguardándose en su domicilio, 90.4% reporta no poder hacerlo por la necesidad de salir a trabajar o de buscar trabajo. 27.5% de los

hogares encuestados reportaron ver afectada la cantidad y calidad de sus alimentos por falta de recursos económicos (inseguridad alimentaria moderada y severa), en comparación con el 24.8% reportados en la ENSANUT 2018. 27.3% de los individuos de 18 años o más presentaron síntomas depresivos y 32.4% síntomas severos de ansiedad.

Otra información sobre el estrés en la población en esos momentos y según también otra encuesta en el país, señala que se vive un nivel de estrés moderado, y 11% son quienes reportan niveles altos de estrés. En todo caso, la mayoría sí dice sentir estrés, bajo, moderado o alto. Sobre las fuentes del mismo: el mayor estresor se señala como la economía; luego también hay otros tales como, el riesgo de contagio, el riesgo de hospitalización, la preocupación por parientes y amigos que viven lejos, la educación de los hijos y la convivencia en el hogar (Pérez et al., 2020). Toda una

compleja concatenación de factores como contexto social general, al cual se ha de sumar el protagonismo del miedo, ya mencionado.

El miedo a la enfermedad y la muerte, que no cesa

El miedo por la sobrevivencia es hacia dónde se dirigen las miradas como explicación primera de las situaciones esbozadas, y sí hay miedo, el miedo que no cesa. Como muestra se presentan algunos datos sobre el tema de dos entrevistas una a año y medio de la alerta sanitaria y la otra alrededor de dos años de la misma, y según las tendencias de opinión parece que el miedo no solo no remite, sino que se mantiene o incluso aumenta. En primer lugar, la pandemia trajo muchos miedos, no solo a la enfermedad, también la afectación económica que aumentó y a ser víctima de un delito de forma persistente (Cuadro 1).

Cuadro 1

Hoy a año y medio de la alerta sanitaria por la pandemia, ¿Ud. a qué le teme más?:

	Otoño 2021	Primavera 2022
A contraer la enfermedad	34	27
A ser víctima de un delito	24	32
A la afectación de su economía	23	29
Total	83	88

Entrevista noviembre y diciembre 2021 y marzo y abril 2022.

En segundo lugar, el miedo a la enfermedad y a la muerte de quien responde la entrevista o de algún familiar (Cuadro 2 y 3). Todo ello relatado

de forma amplia en los testimonios recabados, algunos de los cuales se transcriben a continuación, con objeto de ilustrar el fenómeno social.

Cuadros 2 y

¿Hoy tiene miedo a que usted o algún familiar puedan morir a causa del coronavirus?

	Otoño 2021	Primavera 2022		Otoño 2021	Primavera 2022
Mucho o algo	50	64		51	57
Poco o nada	33	24		32	31
Total	83	88		83	88

Entrevista noviembre y diciembre 2021 y marzo y abril 2022.

Miedo al contagio y a la enfermedad, de uno mismo y hacia la familia:

“Sí tengo mucho miedo a enfermarme y morirme, no sé cómo reaccionará mi cuerpo” (hombre, 18, 2021). “Si yo enfermo es probable que contagie a toda mi familia eso me da miedo” (mujer, 24, 2021). “Pues sí da miedo siempre que alguien tenga coronavirus, incluso después que ya convivimos con él, siempre es impactante” (hombre, 22, 2022). “Mucho miedo porque no sabemos la magnitud con lo que nos podemos enfermar” (hombre, 23, 2022). “Pues depende de la variante y el estado de salud previo a la enfermedad, pero sí le temo” (hombre 63, 2022). “Mucho miedo que se contagie mi abuelito, ya que es una persona grande y podría ser mortal para él, aunque tenga sus vacunas” (mujer, 20, 2022). “Sobre todo miedo a enfermarme, ya he tenido COVID y no es nada agradable” (mujer, 28, 2022).

Miedo también a la muerte, en primera persona o de personas cercanas:

“No quiero morirme y dejar a mi hija desamparada” (mujer, 48, 2021). “No me gustaría dejar viuda a mi esposa y huérfano de padre a mi hijo” (hombre, 31, 2021). “No quiero quedarme con la

tristeza de ver a mi familia morir” (mujer, 20, 2021). “Mucho, mucho, porque mi tío falleció por COVID-19” (hombre 18, 2022). “Mucho, porque considero que nadie está preparado para morir” (hombre, 23, 2022). “Mucho por las condiciones de este virus te puede matar” (hombre, 63, 2022). “Sí hay que tener miedo porque he conocido a personas que de la nada les da COVID-19 y se mueren, así de repente” (mujer, 25, 2022)

Como se observa el miedo es más que importante, y este puede ser una de las causas del temor al contagio del personal sanitario y personas que laboran en clínicas y hospitales, en centros de sanidad en los que hay enfermos de COVID-19, o incluso en los que no son receptores de estos, pero el temor se hace extensivo a todo lo relacionado con el espacio y oficio sanitario. Por lo que, si hay contacto o proximidad de algún tipo, hay por lo tanto contagio y posibilidad de contagiar y extender la enfermedad, según se concibe y reitera.

De hecho, la reiteración en los medios de los mensajes de amenaza y peligro (Gil, 2003), de casos positivos, de muertes, y de síntomas, hace que la gente, crea en la gravedad o no, esté sugestio-

nada al escuchar una tos o un estornudo a su alrededor, lo cual va incluso más allá de las consideraciones de cada quien y de la conciencia, pues como que toda la población aparece programada por la reiteración y la intensidad de la noticia y su mensaje, de alerta y alarma sanitaria, lo cual conlleva predisposición psíquica (Schutz, 2008).

La desconfianza hacia las instituciones y la medicina que perdura

Finalmente, si el miedo a la enfermedad y la muerte a través del contagio es lo central para explicar seguramente algo multicausal, no es menos cierto que la desconfianza hacia la medicina es algo vigente actualmente. Ya sea por temores ancestrales, ya por malas praxis actuales y que se revive y crece de forma coyuntural.

La desconfianza en la cultura política mexicana ha sido largamente estudiada y explicada (Luján, 1999), una desconfianza a la autoridad y los gobiernos. Pero al parecer se extiende hacia el estamento médico, aunque no mayoritariamente, como con los actores e instituciones políticas.

En algunos estudios para México se reporta una elevada confianza en la OMS, con la que al parecer no cuentan las instituciones de salud mexica-

nas como la misma Secretaría de Salud que se sitúa en un lugar intermedio. Incluso la confianza en el gobierno para controlar la pandemia aparece en niveles medios (Pérez et al., 2020). Por otra parte, en México, como en otras latitudes, se habla de la “medicina defensiva” que desarrolla una relación entre médicos y pacientes sin la necesaria confianza (Sánchez et al., 2005).

Este punto muy interesante sería una de las futuras líneas de investigación con objeto de realizar un análisis prospectivo hacia el futuro, pues hay poca información al respecto y poco se ha estudiado y se ha tenido en cuenta a la hora de explicar las creencias y los acontecimientos presentados a lo largo de estas páginas.

Conclusiones

Tras esta revisión de informes oficiales, noticias en prensa y entrevistas a la ciudadanía, es posible tener un panorama de la discriminación y violencia de la que fue objeto el personal médico en los primeros meses de la pandemia en México, en la primavera del año 2020. Tratamiento seguramente minoritario, no obstante, existente y resalado en la comunicación pública en ciertos momentos. Así como diagnosticado por las insti-

tuciones y testimoniado por la ciudadanía. Más allá de señalar dichas actitudes, intentar evitarlas o remediarlas, y más allá también de culpabilizar, despreciar o incluso de criminalizar a sus actores, conviene tener en cuenta la historia y el contexto, el clima emocional y el sentido común. Diferentes cuestiones que entran en juego, no siempre fáciles de investigar, siempre complejas y multifactoriales en su análisis y reflexión.

Ante los hechos de discriminación y violencia, el señalamiento institucional y la amplificación mediática de los mismos, la población también aporta su relato, en general más reflejo de la información de redes y medios que vivencia personal. En el sentido de contextualizar, sin negar la importancia indiscutible del fenómeno violento, pero sí quizás la envergadura cuantitativa del mismo. Hechos a veces justificados por ignorancia según documentos y entrevistas, si bien en general atribuidos directamente al miedo y sus efectos y consecuencias.

Se realiza una reconstrucción y aproximación descriptiva a los sujetos desde su mundo estructurado por la matriz de la vida cotidiana, la actitud natural del sentido común, de pensamientos y

acciones guiadas por tipificaciones implícitas y un contexto social predeterminado dentro de un universo simbólico dado con códigos compartidos. Las noticias en los medios y redes, los documentos oficiales de instituciones contra la discriminación, y sobre todo, las narraciones de la población sobre el tema dan testimonio del comportamiento violento y esbozan la situación vivida y comunicada. También se realiza un acercamiento interpretativo de segundo grado con objeto de incursionar en el significado y contexto de las actitudes de los sujetos (Schutz, 2008; Berger y Luckmann, 1986). Aquí reaparece el miedo como central o motivo de la predisposición psíquica y acción social. Un miedo al contagio, la enfermedad y la muerte, un miedo a la problemática socio económica y material del momento. Todo un contexto de temores personales, familiares, laborales, sanitarios y sociales que dibujan un clima emocional bañado por el miedo. Otras causas además de las económicas, pasan por el estrés y problemas de salud mental. También aparece la desconfianza en la autoridad y las instituciones y actores sanitarios. No obstante, el miedo, ese que las instituciones sanitarias internacionales alentaron y que los medios informativos de distinta índole replicaron, parece ser la explicación más directa y

la interpretación más comprensiva para contextualizar la motivación del comportamiento social aquí presentado.

Referencias

- Aristegui Noticias. (2020). Pandemia de Covid-19 ha motivado “rechazo y discriminación”: Conapred. Disponible en: [Pandemia de Covid-19 ha motivado “rechazo y discriminación”: Conapred | Aristegui Noticias](https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Diez_Preguntas_COVID-19_5-05-2020.pdf)
- Barragán, A.; Rodríguez, D. (2020). Me gritaron “traes el Covid’ y me escupieron”, las enfermeras en México sufren ataques por miedo al contagio. *El País*. Disponible en: https://verne.elpais.com/verne/2020/04/13/mexico/1586810735_002679.html
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona, España: Paidós.
- Berger, P.; Luckmann, Th. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- CONAPRED (2020a). Diez preguntas frecuentes sobre discriminación y covid-19. Disponible en: https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Diez_Preguntas_COVID-19_5-05-2020.pdf
- (2020b). Llama Conapred a evitar actos de violencia y discriminación durante la emergencia sanitaria. Disponible en: https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=1346&id_opcion=&op=213#:~:text=El%20Conapred%20atiende%20quejas%20por,.conapred.org.mx
- Daillie, L. (2016). *La bio-logía del superego o el medio al otro y su posible sanción*. Barcelona, España: Berángel.
- Douglas, M.; Wildavsky, A. (1983). *Risk and cultura: an essay on the selection of technological and environmental dangers*. Berkeley, Estados Unidos: University of California Press.
- El Financiero*. (2020). Personal médico en México enfrentan otro brote: actos de discriminación. Disponible en: [Personal médico en México enfrentan otro brote: actos de discriminación – El Financiero](https://www.financiero.com.mx/actualidad/2020/04/13/personal-medico-en-mexico-enfrentan-otro-brote-actos-de-discriminacion/)

- Estrada, J. (2021). Suman seis agresiones a personal de salud por Covid en Chihuahua. *La Jornada*. Disponible en: [La Jornada - Suman seis agresiones a personal de salud por Covid en Chihuahua](https://www.lajornada.com.mx/2021/04/30/actualidad/1588261465_384703.html)
- García, C. (2020). Más de 200 médicos y enfermeras fueron atacados por el estigma asociado al virus en México. *Salud con lupa*. Disponible en: <https://saludconlupa.com/noticias/mas-de-200-medicos-y-enfermeras-fueron-atacados-por-el-estigma-asociado-al-virus-en-mexico/>
- Gil Calvo, E. (2003). *El miedo es el mensaje*. Madrid, España: Alianza.
- Gobernación, Secretaría de (2020), El impacto de la pandemia de COVID-19 en los grupos discriminados y alternativas de atención. Disponible en: https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=1351&id_opcion=&op=213#:~:text=Aunque%20el%20SARS%2DCov%2D2,%2C%20incluso%2C%20pierdan%20la%20vida
- González, M. (2020). Coronavirus: el preocupante aumento de agresiones en México contra personal médico que combate el covid-19. *BBC News*. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52319044>
- Guerrero, M. (2020). Coronavirus en México: estados con más agresiones al personal médico. AS Disponible en: https://mexico.as.com/mexico/2020/04/30/actualidad/1588261465_384703.html
- IBERO (2020). La IBERO presenta la encuesta de seguimiento de los efectos del COVID en el bienestar de los hogares mexicanos #ENCOVID19. mayo, Disponible en: https://ibero.mx/sites/default/files/comunicado_encovid-19_completo.pdf
- INFOBAE (2020). Discriminación y coronavirus en México: Conapred ya recibió 140 denuncias, incluidas las agresiones contra personal médico. Disponible en: [Discriminación y coronavirus en México: Conapred ya recibió 140 denuncias, incluidas las agresiones contra personal médico - Infobae](https://www.infobae.com/2020/05/14/discriminacion-y-coronavirus-en-mexico-conapred-ya-recibio-140-denuncias-incluidas-las-agresiones-contra-personal-medico/)
- Jodelet, D. (2006). El otro, su construcción, su conocimiento. En S. Valencia (Coord.) *Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales*. (pp.201-228). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Krotz, E. (2013). *La otredad cultural entre utopía y ciencia*. Ciudad de México, México: FCE.
- Luján, N. (1999). *La construcción de la confianza política*. Ciudad de México, México: IFE.

- Maldonado, G. (2013). Desapego político y desafección institucional en México, *Política y gobierno*, volumen temático, 109-138.
- Morin, E. (1999). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, España: Cátedra.
- Pérez, F. ; Reynoso, V.; Flores R., Contreras, C.; López, C.; Martínez, L. & TheCOVID-StressInternationalCollaboration (2020). Evaluación del Estrés frente a la Pandemia del COVID-19 en población mexicana. Reporte de los resultados de la encuesta global COVIDISTRESS. mayo, Disponible en: <https://www.uv.mx/centrodeopinion/files/2020/05/Reporte-Descriptivo-para-OSF2.pdf>
- Padilla, A.; Vega, A. (2020). 'Se siente frustración, ¿por qué nos agreden?': médicos son discriminados durante emergencia por COVID-19. *Animal Político*. Disponible en: [Bájese, nos va a contagiar: así viven médicos atacados por COVID \(animalpolitico.com\)](https://www.animalpolitico.com/m%C3%A9dicos-atacados-por-COVID)
- Resumen Latinoamericano (2020). México. Discriminación y estigma, la otra cara de la emergencia global por Covid-19. Disponible en: <https://www.resumenlatinoamericano.org/2020/04/07/mexico-discriminacion-y-estigma-la-otra-cara-de-la-emergencia-global-por-covid-19/>
- Rueda, Rivelino. (2020). Por COVID-19, lanzan cloro a médicos, los insultan, les niegan transporte público. *El Financiero*. Disponible en: <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/por-covid-19-lanzan-cloro-a-medicos-los-insultan-les-niegan-transporte-publico/>
- Ruiz de la Presa, J. (2005). *Alteridad. Un recorrido filosófico*. Ciudad de México, México: ITESO/IBERO.
- Sánchez, J.; Tena, C.; Campos, E.; Hernández, E.; Rivera, A. (2005). Medicina defensiva en México: una encuesta exploratoria para su caracterización, *Cirugía y cirujanos*, 73 (3), 199-206. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=4387>
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- World Justice Project (2020). Resultados de la Encuesta de Acceso a la salud y estado de derecho en el marco del COVID-19. Disponible en: <https://worldjusticeproject.mx/resultados-de-la-encuesta-de-acceso-a-la-salud-y-estado-de-derecho-en-el-marco-del-covid-19/>

Suicidio en jóvenes indígenas colombianos: un desafío para la salud mental

Omar Alejandro Bravo ¹⁴

*Departamento de Estudios Psicológicos
Universidad Icesi, Cali, Colombia*

Resumen

La cuestión del suicidio desafía las interpretaciones hechas desde las ciencias sociales a este respecto. Las formas de prevención y atención de este fenómeno, que suelen vincularlo a la enfermedad mental o a un déficit moral, se revelan parciales e insuficientes. Este texto considera esta problemática desde la perspectiva de la salud mental comunitaria, centrándose en la situación de la población indígena colombiana, entre cuyos jóvenes se registran altas tasas de suicidio. Para este propósito, toma como referencia el documental titulado *La selva inflada*, que muestra las condiciones de vida de algunos de esos jóvenes en el departamento de Vaupés, en la región sudeste del país. A manera de ensayo, y a partir de este material, se señalan algunas posibles formas de comprender e intervenir sobre esta problemática, partiendo de la necesidad de establecer una escucha abierta que dimensione los aspectos subjetivos, culturales, económicos y sociales de esta población.

Palabras claves: suicidio; salud mental; indígenas; cultura; comunidad.

¹⁴ Profesor Departamento de Estudios Psicológicos. Universidad Icesi, Cali, Colombia. Correo: oabravo@icesi.edu.co

Abstract

Usually, suicide is presented as a nonsense issue, and social sciences' interpretations about this topic have been defied. The forms of prevention and care of this phenomenon, which link suicide to mental illness or a moral deficit, are partial and insufficient. Due to high suicide rates in Colombian youngest indigenous, this article sheds light on this situation from the perspective of community mental health. It takes as a reference the documentary entitled *La selva Inflada*, which shows the living conditions of some of these young people in the department of Vaupés, in the southeastern region of the country. Based on this material, this essay points out some ways of understanding and intervening on this problem, claiming about the necessity of establishing an open-ended listening that it takes in account the subjective, cultural, economic and social dimension of this population.

Keywords: suicide; mental health; indigenes; culture; community.

Introducción

El tema del suicidio plantea una serie de desafíos particulares, dada la angustia colectiva que estos hechos suelen generar, en parte derivada de la dificultad de encontrar motivaciones claras y pre-visibles para este tipo de actos. La decisión de quitarse la vida, o al menos de intentarlo, choca con los principios elementales que pretenden ordenar la vida social en una perspectiva lógica y común, donde el progreso individual y la consecución de una serie de metas (económicas, familiares, etc.)

justificarían una trayectoria vital solo interrumpida por causas naturales o ajenas a la propia voluntad.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), que le otorga un interés especial a este hecho, el suicidio es

Todo acto por el que un individuo se causa a sí mismo una lesión o un daño, con un grado variable de la intención de morir, cualquiera sea el grado de intención letal o de conocimiento del

verdadero móvil, comprendiendo un amplio espectro de posibilidades, desde la ideación suicida hasta el suicidio consumado (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Cada año se suicidan cerca de 800.000 personas en el mundo. Esta es la tercera causa de muerte entre personas de 15 a 44 años; si se considera solo la etapa de la adolescencia y juventud (de 10 a 24 años), la misma pasa a ser la segunda causa registrada de óbito, siempre de acuerdo a los datos suministrados por la OMS. El mismo organismo clasifica las causas del suicidio considerando tres registros, que van de lo individual a lo macrosocial. Entre las causas individuales se cuentan las tentativas anteriores de quitarse la vida, el consumo de drogas y alcohol y la existencia de trastornos mentales, principalmente. El segundo registro incluye el histórico de suicidios en la familia, la violencia familiar y el acoso escolar, entre otros; el tercero refiere a la existencia de violencia de género en un contexto social, las situaciones de violencia económica o las derivadas de un conflicto armado, la violencia sexual, los posibles choques culturales y las migraciones.

Olmedo (2020) y Haro & Otros (2020) señalan la dificultad de prevenir estas conductas, más allá de la multiplicidad de causas con las que se las relacionan (o quizás precisamente por esto). Publicaciones como la producida por el Ministerio de Salud brasileño (Brasil, 2006), intentan ser exhaustivas en cuanto a la relación que establece entre patologías y conductas suicidas, pero adolece de intentar sostener la pretensión de agotar el fenómeno y la predictibilidad de su ocurrencia.

En Colombia en particular, se reportó un aumento de este tipo de conductas, sumando 18.618 casos entre los años 2006 y 2015, siendo la tasa de 4,20 casos por cada 100.000 habitantes mayores de cinco años (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2018). Se señala aquí la prevalencia del fenómeno en población joven y adolescente. Atendiendo a la composición étnico-racial del país, se agrega un dato de importancia: estos porcentajes son aún mayores entre población indígena, registrándose las tasas de suicidios más altas en los cuatro departamentos donde hay presencia significativa de pueblos originarios (UNICEF, 2018).

Una publicación en línea, del año 2011, describió las causas del suicidio en esa población, destacando que

A través de la misión se pudo identificar una desesperanza y tristeza colectiva, asociada a una crisis alimentaria y una pérdida de valores y saberes culturales que no les permite definir de forma clara un plan de vida, situación que deja a hombres, mujeres, jóvenes y niños sin objetivos y oportunidades claras en el interior de las comunidades (Territorio chocoano, 3 de septiembre de 2011).

Kirmayer y Valaskakis (2009) destacan también la pérdida de tradiciones y vínculos culturales y el consumo de alcohol como causas de suicidio en población indígena. En el mismo sentido, Lalonde y Chandler (2004) señalan algunas cuestiones a tener en cuenta para pensar las causas de este fenómeno, destacando la pérdida de los valores culturales y el deterioro del tejido comunitario, encontrando en su restablecimiento posibilidades de promover estrategias preventivas.

La extensión y regularidad de esta práctica lleva a afirmar que “en algunos pueblos el suicidio ha llegado a interiorizarse colectivamente como una

salida comprensible, o, al menos, como una posibilidad no sorpresiva, a las dificultades, integrándose como un patrón de conducta individual y colectivamente asumido” (UNICEF, p. 24).

El campo de la salud mental se ve particularmente interpelado por esta realidad. A las dificultades indicadas para entender en general las conductas suicidas, sobre todo teniendo en cuenta la demanda social de establecer mecanismos predictivos de estas acciones ya mencionadas, se agregan en el caso de la población indígena los particulares atravesamientos sociales y culturales aquí presentes.

Para tener una dimensión apropiada de esta complejidad, cabe citar el señalamiento hecho por UNICEF (2012), donde se indica que

se comenzó a percibir la confusión que existía en la manera de abordar el tema por parte de los expertos “occidentales”, pues como estos profesionales lo manifiestan, para hablar de salud mental en el marco de las comunidades indígenas hay que tener en cuenta que eso que nosotros desde occidente llamamos de modo tan inequívoco ‘lo

mental' es algo que en la gente indígena tiene otros contenidos, otras dimensiones y referentes (p. 180).

Por estos motivos, pensar la problemática del suicidio en poblaciones indígenas obliga a un ejercicio de análisis que no puede agotarse en un determinado enfoque teórico o disciplinario, sino que supone una perspectiva necesariamente incompleta, inacabada, que tome distancia de la connotación teológico-moral y patologizante que este hecho mantuvo a lo largo de la historia (Menéndez Osorio, 2020).

La salud mental comunitaria ofrece herramientas para pensar esta compleja problemática y actuar al respecto, considerando también que la misma permite tomar distancia de la lógica binaria de salud/enfermedad, para incorporar nociones como las de sufrimiento psíquico, lo que remite a “pensar en un sujeto que sufre, en una experiencia vivida por el sujeto.” (Amarante, p. 72).

De acuerdo con Galende (2015), esto implica que no es posible “concebir formas del sufrimiento mental aisladas de la historia del sujeto que lo

sufre, las condiciones de su existencia, la cultura que lo habita, o la historia que lo constituye y lo singulariza en el mundo.” (p. 63).

Relacionar el sufrimiento psíquico con las condiciones de existencia implica incorporar los aspectos sociales, culturales y económicos que influyen tanto en la producción de ese sufrimiento como en la posibilidad de reparar el mismo desde esos aspectos relacionales. Por esto, la dimensión de lo comunitario refiere a esos lazos sociales que cada sujeto tiene o puede producir.

De esta manera, estas políticas defienden una perspectiva que “considere al individuo en su singularidad y subjetividad en relación con los otros y con el mundo” (Desviat, 2016, p. 74). Esta singularidad debe también ser destacada en los casos de suicidio, ya que “cada acto suicida tiene sus propias características, diversas, específicas, singulares y particulares, personales y subjetivas.” (Menéndez Osorio, 2020, p. 13).

El propósito de este texto es producir una reflexión, a manera de ensayo, en torno al fenómeno del suicidio en población indígena, destacando el desafío que esta problemática supone para el campo de la salud mental. Para este fin, se

tomará como referencia la película colombiana *La selva inflada* (Dimaté, 2016) que, en forma de documental, aborda este problema.

La selva inflada: retratos de la soledad

Este documental fue realizado en el departamento amazónico de Vaupés, en el sureste colombiano. Esta es una región de escasa densidad poblacional y fuerte presencia indígena, con bajos índices de desarrollo en lo que hace a salud, educación, empleo y transporte. En relación a este último aspecto, las vías fluviales y el transporte aéreo son formas usuales de desplazamiento y circulación de mercaderías y personas.

En la ciudad de Mitú, donde se realizó la filmación, existen dos bachilleratos que, en modalidad de internados, ofrecen educación a jóvenes de la región, principalmente indígenas. Cuatro jóvenes que estudiaban allí fueron los protagonistas principales de la obra.

El interés por hacer este trabajo por parte de Castillo, su director, surge a partir de una nota de un periódico (*El Tiempo*, 2015) donde se mencionaba la alta tasa de suicidios entre la población indígena en esa región. En el mismo artículo apare-

cen las clásicas interpretaciones sobre este fenómeno: el vicario local lo atribuye a la influencia diabólica y la pérdida de la moral, la psicóloga a la frustración material y la aculturación, un médico del hospital local destaca el consumo de alcohol entre las personas fallecidas y la personera agrega el uso de drogas. Se comenta también la iniciativa de varias instituciones locales por despertar el amor a la vida en esta población, incorporando a los propios payés (líderes espirituales indígenas) en esta empresa.

No obstante, a partir de esta polifonía que el texto periodístico ofrece, el documental apunta en otro sentido, dando espacio a las únicas voces que no se expresan en ese artículo periodístico: la de los propios jóvenes. Esta omisión puede compararse con la que se produce muchas veces en el campo de la clínica donde, particularmente en este tipo de casos, ciertos discursos anticipatorios a la propia expresión de los sujetos, intentan encaminar el proceso terapéutico por caminos prefijados y padronizados, a veces desde un cierto tono vitalista.

Este rescate de las voces de los jóvenes se hace en este documental de forma prudente, compartiendo espacios cotidianos y evitando interrogato-

rios y diálogos inquisitorios. Desde esta prudencia necesaria, los silencios son numerosos y por momentos inquietantes, en tanto parecen reflejar la soledad y el tedioso paso del tiempo.

De esta forma, sin pretensiones conclusivas y con el ánimo de abrir interrogantes más que de ofrecer respuestas acabadas, se pueden destacar ciertos momentos de la filmación pertinentes a los fines de este trabajo.

En lo que hace a las condiciones de vida en ese lugar y entre ese grupo, hay escenas de la vida laboral y social de los jóvenes muy dicentes, como la que los muestra acarreado pesados bultos o picando piedras como forma de sustento. En varios pasajes del documental ellos aparecen escuchando rap, inclusive en soledad y en medio de la selva, como una expresión significativa de los alcances de la penetración cultural de este estilo musical. El otro escenario destacado, en lo que hace a sociabilidad, es el de los encuentros en bares y el consumo de bebida. En este recorte de imágenes, la vida cotidiana de estos jóvenes parece girar en torno a esas prácticas y a su vida escolar.

Sobre este último contexto, se muestran también algunas tensiones entre el discurso educativo y las condiciones reales de existencia de esta población: un profesor que destaca el valor del idioma inglés, como uno de los tres aspectos que dominan el mundo (de ahí la necesidad de su aprendizaje); la cuestión que una profesora levanta acerca de cuántos de esos jóvenes accederán a la universidad; o el relato de las bajas calificaciones y el elevado porcentaje de inasistencias de una de las clases.

Aparecen también con frecuencia imágenes de jóvenes indígenas retratándose con uniformes de fuerzas de seguridad o haciendo parte de la policía. Lo que parece indicar un acotado horizonte laboral se complementa con otros relatos donde se menciona el trabajo en el transporte informal o la pertenencia de grupos al margen de la ley como otras de las pocas opciones disponibles.

El tema del suicidio se esboza al inicio en la voz de un joven que aparece desorientado en el hospital, después de una tentativa de quitarse la vida, donde manifiesta sentir que está en la tierra solo de casualidad y sin hacer nada con su vida. En la mitad del documental este tema irrumpe nueva-

mente, con las escenas que rodean al suicidio de un joven del colegio: imágenes de personas rodeando el lugar del hecho, la llegada de la policía, imágenes del entierro y la misa celebrada en su memoria.

Varias voces de los propios jóvenes intentan darle sentido al suceso, mencionando entre las causas posibles la distancia con las familias, el aburrimiento cotidiano, el robo que este muchacho había sufrido en los días previos y la violación de los lugares sagrados indígenas por parte de algunas empresas. El suicida había dejado una nota de despedida a su familia, que es comentada también por los jóvenes.

El cierre del documental muestra a algunos de los jóvenes ya graduados, volviendo en un largo viaje en avioneta y canoa a sus lugares de origen: pequeños caseríos en medio de la selva. En ese contexto, de extrema pobreza, uno de los protagonistas muestra su diploma de bachillerato a la madre, quien le dice que debe quedarse un tiempo allí para cubrir la ausencia del padre. En una de las escenas finales, el hermano menor del recién llegado parte con su morral al hombro, al parecer, repitiendo el mismo destino.

La filmación termina con la reproducción de un ensayo de uno de los alumnos que cuenta lo difícil que es poder extender su formación educativa hacia otro tipo de proyectos (la universidad, por ejemplo) y el destino posible de terminar en algún grupo armado como única salida.

De esta forma, y en lo que hace al sentido de este texto, se deben destacar en este documental varios aspectos. En primer lugar, la economía de voces, ya que se evita recoger testimonios de profesionales, representantes políticos e institucionales que probablemente hubiesen intentado responder al necesario vacío explicativo y las preguntas que este documental abre.

En segundo lugar, y en relación con lo anterior, no se pretendió aquí llegar a conclusión alguna, ni siquiera procurando explicaciones definitivas por parte de los propios protagonistas. En este sentido, los reiterados silencios en la filmación parecen darle más sustento a ese necesario e inquietante sinsentido.

De alguna manera, es esta incerteza la que debería guiar un posible análisis y eventual intervención en torno al fenómeno del suicidio. Como ya fue mencionado, cualquier discurso generalizante

y anticipatorio evita una escucha abierta y, eventualmente, permite evadir la angustia que provocan este tipo de sucesos y su relato.

Sobre lo mencionado en la introducción de este texto, este tipo de posición, que nos coloca en un cierto no saber frente a una demanda de saber absoluto (¿por qué lo hizo?, ¿cómo evitarlo?, etc.) va en contramano de algunos principios que históricamente han guiado a las ciencias en general, contrarios a las dudas y próximos a una noción de conocimiento de progreso lineal y continuo, con pretensiones abarcativas del fenómeno del que trata y apoyado en métodos objetivos que le darían aval a esa pretensión.

Por esto, los silencios de los jóvenes indígenas que participaron de este documental y el silencio del paisaje acallan voces que, desde otra lógica de producción de discursos e imágenes, hubiesen resultado ensordecedoras y al mismo tiempo vacías, aunque quizá por otro lado tranquilizadoras.

No retroceder frente al suicidio

Así como el célebre principio clínico lacaniano indica la necesidad de no retroceder frente a las

psicosis, es necesario no retroceder frente al suicidio. Esta toma de posición se debe relacionar con un principio de escucha amplio y comprensivo, no solo del propio sujeto y su historia personal, sino del contexto en el que habita. Supone también no domesticar ese discurso desde una rigidez teórica que lo guíe sobre ciertas coordenadas familiares o conductuales.

Asimismo, esto implica asumir un margen importante de sinsentido, donde el hecho o la tentativa de realizarlo no termina de inscribirse en un significado claro, mucho menos que posibilite construir coordenadas anticipatorias de su repetición.

A este respecto, cabe mencionar la experiencia personal de aproximación a este fenómeno, producida en el año 2015 en un corregimiento vecino a la ciudad de Cali. En ese lugar se produjeron tres suicidios de jóvenes en un breve lapso de tiempo, lo que provocó la alerta lógica de los habitantes del sector y un gran despliegue informativo, inclusive a nivel nacional.

Producto de todo esto, numerosas instituciones se hicieron presentes en el lugar, entre ellas la Secretaría de Salud departamental, Cruz Roja, policía, bomberos y un grupo de profesionales de

la Empresa Social del Estado (ESE) Ladera, organismo dependiente de la Secretaría Distrital de Salud, responsable por la atención en salud del sector. Por medio de este último grupo, y en el marco de un convenio de cooperación entre una universidad de Cali y ese efector sanitario, fue posible acceder a este espacio y problema.

Al ser un lugar pequeño y de una cierta disposición panóptica (las casas construidas sobre una ladera permitían ver y verse desde casi cualquier lugar del corregimiento) los rumores y opiniones sobre esos hechos crecieron rápidamente, incluyendo aquí al párroco del pueblo, el director del colegio, habitantes de la zona y, quizás principalmente, entre los propios jóvenes. El médico residente a cargo de la atención en el centro de salud recibía buena parte de las presiones para identificar los casos posibles, lo que lo ponía en una posición de mucha angustia y excesiva responsabilidad.

El rumor dominante era el del pacto suicida. En algún lugar y de alguna forma circularía una supuesta lista con las personas que irían a cometer suicidio, esa información solo era accesible para quienes formaban parte de ese pacto.

A la manera de la histeria charcotiana, la queja tomaba la forma sintomática que los discursos que la interpelaban sugerían. Por esto, muchas/os adolescentes comenzaron a manifestar sentimientos depresivos y a adoptar un talante triste mientras se acusaban mutuamente de pertenecer al fatídico listado.

En ese marco de agobio discursivo y teatralización sintomática (que no por teatralizada merece menos consideración) se optó, junto al grupo de trabajo mencionado, por no iniciar una actividad inmediata. Para esto se tuvo en cuenta que la agenda de intervenciones se mostraba muy nutrida, tanto en tipo de instituciones intervinientes como en propósitos. En ese contexto, cualquier aproximación al problema se hubiese confundido en esa maraña discursiva, quizás inclusive favoreciendo la reproducción de ese despliegue sintomático mencionado.

Finalmente, el tema se agotó por su propia dinámica y salió de consideración, quedando como pregunta relacionada la posible vinculación de esos episodios con las condiciones de vida de esta población, alejada de un acceso digno a la salud, el empleo y otras opciones de desarrollo personal.

En función de la coherencia, no se podría entonces, desde la salud mental comunitaria, proponer estrategias acabadas de prevención al suicidio de tono manualista. Aunque sí es necesario señalar algunas posibles formas de entender y abordar el fenómeno de alguna manera ya señaladas.

En primer lugar, bajo pena de ser reiterativo, abrir el campo de la escucha, sin moldes ni direccionamientos previos. Desde ese rescate de la singularidad, entender esa dimensión subjetiva en el contexto de las condiciones objetivas de existencia de cada sujeto, lo que incluye sus formas de construcción de lazos sociales.

Por otra parte, es preciso alejarse de cualquier pretensión abarcativa y concluyente, partiendo de la base de que el suicidio refiere, en muchos casos, a un vacío de sentido imposible de llenar una vez sucedido.

Asimismo, en lo que refiere a la población indígena en particular, los aspectos culturales, principalmente los relacionados al avasallamiento de sus costumbres familiares y tradicionales, representan una dimensión ineludible a considerar. Esto incluye también un riesgo: suponer que la solución al problema pasa por rescatar dichas

costumbres y tradiciones, en una especie de blindaje cultural, insostenible en la mayoría de los espacios sociales actuales.

Quizás una vía más apropiada puede pasar por entender la manera en que persisten dichas tradiciones entre los jóvenes, la forma en que los mismos se apropian de ellas y se sienten representados por las mismas y las posibilidades que ofrecen para encontrar allí formas de relación social más protectivas. A esto refiere, en definitiva, el adjetivo “comunitaria”, que acompaña a la propuesta de salud mental aquí reivindicada.

En este sentido, el trabajo realizado por Boia Efraime Jr (2020) en Mozambique, con víctimas del conflicto armado en ese país, ofrece pistas interesantes para poder pensar intervenciones que rescaten e incorporen saberes y tradiciones locales.

En definitiva, la tarea esencialmente política que la salud mental comunitaria plantea, relacionada a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, resuena también en las voces y los dolores de los jóvenes que participaron de este documental aquí referenciado.

Referencias

- Brasil, Ministério da Saúde. *Diretrizes brasileiras para um plano nacional de prevenção do suicídio*. Portaria nº 1.876 de 14 de agosto de 2006.
- Desviat, M. *Cohabitar la diferencia*. De la reforma psiquiátrica a la salud mental colectiva. Madrid: Grupo 5, 2016.
- Dimaté, R. (productor) y Naranjo, A. (director). *La selva Inflada* (documental). País: Colombia / España, 2016.
- Efraime, Jr, B. Desafíos actuales de la paz y la guerra en Mozambique. Notas de una lectura psicoanalítica. En: FLORES OSORIO, Jorge & BRAVO, Omar. *Las Ciencias sociales: al otro lado del discurso neoliberal*. Cali: Editora Icesi, 2020.
- El Tiempo (2015). Alarma en Cali por posible pacto suicida de jóvenes. Personería pide intervenir en el corregimiento de Golondrinas tras muerte de un menor de 16 años. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/> Acceso em 10/2/2021.
- Galende, E. *Conocimientos y prácticas de salud mental*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2015.
- Haro, J.; Pascual, H.; González, M.; Pérez, M. & Martínez, S. *Abordaje y prevención del comportamiento suicida en el sistema sanitario español: enfoque, límites y riesgos*. *Cuadernos de Psiquiatría comunitaria*. (2020) 17(1). (56-81).
- Instituto colombiano de Bienestar Familiar. *Una aproximación al suicidio de niñas, niños y adolescentes en Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2018.
- Kirmayer, L. & Valaskakis, G. (eds.). *Healing traditions: the mental health of aboriginal peoples in Canadá*. Vancouver: University of Columbia Press, 2009.
- Lalonde, C. & Chandler, M. Culture, selves, and time: Theories of personal persistence in native and non-native youth. *Changing conceptions of psychological life*. (2004) 30, (207-229).
- Menéndez Osorio, F. (2020). Suicidio: clínica o voluntad de morir. *Cuadernos de Psiquiatría comunitaria*, 17(1). (11-26).
- Olmedo, G. La utopía del preventor: ¿un bello día, un mundo libre de suicidios? *Cuadernos de Psiquiatría comunitaria*. (2020) 17(1). (27-55).
- OMS, Organización mundial de la salud. www.who.int. Consultado el 12 de enero del 2020.
- Retolaza, A. *Salud mental y atención primaria*. Madrid: Grupo 5, 2013.

Territorio chocoano noticias. Identifican las causas de los suicidios indígenas en el Chocó. (2011). Retrieved from <http://www.territoriochocoano.com/>

[secciones/regional/1840-identifican-las-causas-de-los-suicidios-indigenas-en-el-choco.html](http://www.territoriochocoano.com/secciones/regional/1840-identifican-las-causas-de-los-suicidios-indigenas-en-el-choco.html) Acceso em 17/1/2021.