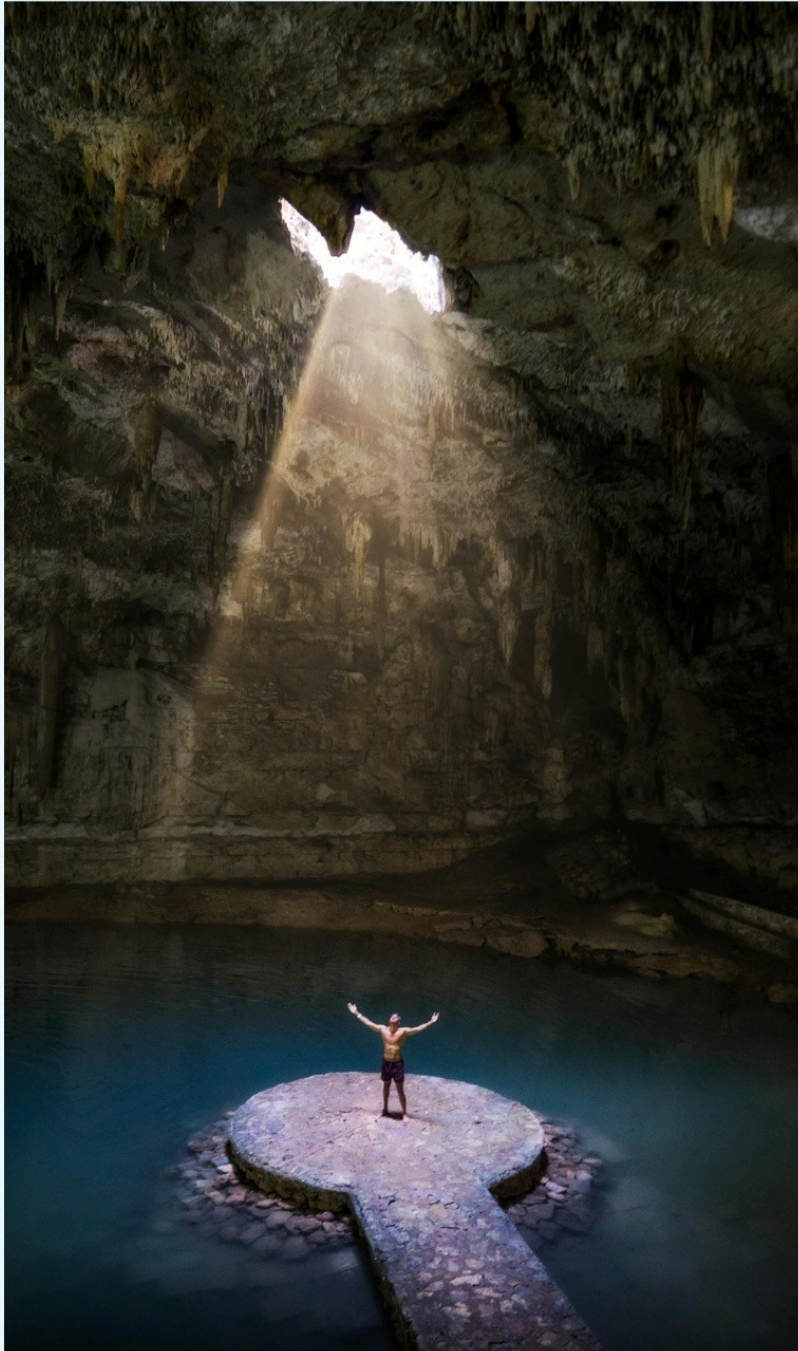




alternativas en psicología



Educación superior: una oportunidad para enriquecer el hacer y el ser estudiantil

Vicisitudes en las trayectorias educativas derivadas de las medidas sanitarias en la pandemia

Experiencias de maltrato en médicos internos

Validez de constructo de un cuestionario para evaluar cursos en línea: perspectiva de los alumnos

Problemas de lenguaje en edad escolar durante y después del confinamiento: un estudio de caso

Otros significados a considerar en el abordaje de los cuidados: narrativas de una mujer chatina

Diferentes pero iguales. Representaciones sociales e identidad de personas con discapacidad física

Análise do impacto psicológico no paciente e seus familiares em decorrência do pacto de silêncio: revisão de literatura

Binge-watching: el riesgo de los nuevos patrones de comportamiento frente a las pantallas

Los procesos socioemocionales en la cohesión política

Enfoque psicodinámico: liderazgo, poder y el inconsciente colectivo, a propósito de la realidad psicosocial en el Perú

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

Revista Alternativas en Psicología, año XXVIII, número 52, enero – junio 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: 31 de julio de 2024.

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.



alternativas en psicología

Directorio

Dra. Laura Palomino Garibay
Directora general de la revista

Dra. Laura N. Cedillo Zavaleta
Asistente de la dirección

Comité editorial

Dr. Marco Eduardo Murueta Reyes
Dra. Laura Evelia Torres Velázquez
Dr. José. Jesús Vargas Flores
Mtra. E. Joselina Ibáñez Reyes
Dra. Rocío Álvarez Trón
Dra. Rocío Soria Trujano
Dr. Jorge Guerrero Barrios
Dra. Adriana Guadalupe Reyes Luna
Dra. Adriana Garrido Garduño
Mtro. David A. Ochoa Pérez
Dra. Laura N. Cedillo Zavaleta
Mtra. N. Ya el Rosas López
Dra. Laura Palomino Garibay

Comité técnico

Dra. Maricela Osorio Guzmán
Dra. Rocío Álvarez Trón
Dra. Blanca L. Aranda Boyzo
Mtro. Cesar R. Avendaño Amador
Dra. Laura N. Cedillo Zavaleta
Lic. Margarita Nabor Govea

Contenido

Presentación.....	7
-------------------	---

Dra. Laura Palomino Garibay

Educación superior: una oportunidad para enriquecer el hacer y el ser estudiantil.....	11
--	----

Higher education: an opportunity to enrich the doing and being of a student

Josefina Cristina Sánchez de Ita

Universidad Rosario Castellanos de la Ciudad de México

Vicisitudes en las trayectorias educativas derivadas de las medidas sanitarias en la pandemia.....	31
--	----

Vicissitudes in educational trajectories derived from health measures in the pandemic

Irene Aguado Herrera y Andrea García Hernández

FES Iztacala, UNAM. Psicología

Experiencias de maltrato en médicos internos.....	57
---	----

Maltreatment experiences in internal doctors

Leticia Osornio Castillo y Elías Nain Peralta Cortes

FES Iztacala, UNAM

Validez de constructo de un cuestionario para evaluar cursos en línea: perspectiva de los alumnos.....	79
--	----

Construct validity of a questionnaire to evaluate online courses: students' perspective

Efrén Raúl Ponce-Rosas, Rocío Dávila-Mendoza, Irma Jiménez-Galván y María Esther Urrutia-Aguilar

División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, UNAM

Problemas de lenguaje en edad escolar durante y después del confinamiento: un estudio de caso.....	100
<i>Language problems at school age during and after confinement: a case study</i>	
Anel Cadena-Ventura y Laura María Martínez-Basurto	
<i>FES Zaragoza, UNAM. Psicología</i>	
Otros significados a considerar en el abordaje de los cuidados: narrativas de una mujer chatina.....	119
<i>Other meanings to consider in the approach of care: Narratives of a Chatina woman</i>	
Zyanya Paola Aiditi Sánchez-Vargas, Noemí Diaz-Marroquín y Cintia Aguilar-Delgadillo	
<i>Facultad de Psicología, UNAM</i>	
Diferentes pero iguales. Representaciones sociales e identidad de personas con discapacidad física.....	141
<i>Different but the same. Social representations and identity of people with physical disabilities</i>	
Edna Gabriela Díaz Báez, Benjamín Emanuel Silva Luévanos y Karla Irene Sandoval Sánchez	
<i>Escuela de Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila</i>	
Análise do impacto psicológico no paciente e seus familiares em decorrência do pacto de silêncio: revisão de literatura.....	163
<i>Análisis del impacto psicológico en los pacientes y sus familiares como consecuencia del pacto de silencio: revisión de la literatura</i>	
Letícia Dayane de Oliveira Dantas y Monyque Paula Pereira dos Santos	
<i>Universidade Potiguar, Estado do Rio Grande do Norte</i>	

Binge-watching: el riesgo de los nuevos patrones de comportamiento frente a las pantallas.....181

Binge-watching: the risk on the new patterns of behavior in front of a screen

Laura N. Cedillo-Zavaleta, Alma Sandoval-Sánchez y Ernesto Rendón-Ochoa
FES Iztacala, UNAM

Los procesos socioemocionales en la cohesión política.....198

Socio-emotional Processes in Political Cohesion

Emmanuel Miranda Reséndiz, Rubén González Vera
FES Iztacala, UNAM

Enfoque psicodinámico: liderazgo, poder y el inconsciente colectivo, a propósito de la realidad psicosocial en el Perú.....214

Psychodynamic approach: leadership, power and the collective unconscious, regarding the psychosocial reality in Peru

Luis Morocho Vázquez
Universidad Mayor de San Marcos, Perú

Presentación

La importancia de reflexionar los procesos educativos desde diferentes aristas es un tema central en el presente número. En el campo de los Universitario, Cristina Sánchez expone la especificidad del modelo pedagógico innovador que enmarca la formación de estudiantes en una universidad pública de reciente creación, destaca la importancia de considerar la misión de estos espacios desde una perspectiva humanista que además de permitir que sus egresados accedan a la educación universitaria, que como señala la autora les permita no sólo hacer sino también ser.

Irene Aguado y Andrea García reflexionan el cambio del régimen académico derivado de la pandemia y su incidencia en problemáticas que acompañan la trayectoria escolar de los alumnos y que como lo señalan las autoras, expresan malestar en diferentes formas: adversidad, dificultad, obstáculo y contrariedad, así como el trastocamiento de lo escolar por la virtualización y la alteración en el orden doméstico-privado.

Leticia Osornio y Elías Nain Peralta, abordan un tema poco documentado, el maltrato que viven los estudiantes de medicina en los espacios clínicos. Los autores realizan una investigación de corte cualitativo desde tres ejes: la violencia, el acoso y la discriminación; recuperan el discurso de los afectados y evidencian la presencia de experiencias negativas que acompañan la trayectoria escolar de los participantes y señalan las implicaciones que se ocasionan a la salud mental, al rendimiento académico y la autoestima,

Las aportaciones de los anteriores autores invitan a recuperar los fenómenos que acompañan las trayectorias académicas y pensar los procesos de subjetivación que se encuentran implícitos en la formación universitaria.



En el campo de la evaluación educativa, Raúl Ponce, Rocío Dávila, Irma Jiménez y María Esther Urrutia, enfatizan la importancia de abordar sistemáticamente el proceso educativo en línea a partir de la evaluación, Destacan la dificultad de acceder a instrumentos confiables así, los autores realizan un estudio cuantitativo considerando la opinión de los alumnos lo que les permite diseñar, elaborar y validar un instrumento con énfasis en un modelo estadístico multivariado potente y robusto.

El interés educativo en educación básica, se encuentra representado por Anel Cadena y Laura María Martínez, quienes abordan la importancia del lenguaje en la adquisición del conocimiento desde un modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia. Las autoras presentan un estudio de caso para analizar la importancia de abordar los problemas del lenguaje y hacen énfasis en su incremento durante el periodo de confinamiento. Se abordaron la dicción, la formación de campos semánticos, el lenguaje escrito.

Un tema de particular importancia en la actualidad es recuperar la noción de la diferencia, dos artículos evidencian las experiencias de poblaciones que desde la diversidad étnica y la diversidad de capacidades invitan a la construcción de otros sentidos de la diferencia.

Zyanya Paola Aiditi Sánchez, Noemi Díaz y Cintia Aguilar presentan una investigación narrativa contextual, relacional y reflexiva de lo que es el cuidado desde la perspectiva de una mujer Chatina, las autoras reconstruyen la historia de la participante, enfatizando la transmisión de prácticas de cuidado transmitidas generacionalmente y el análisis que ella realiza sobre el cuidar al otro, las lealtades generacionales, las deudas, las vigilancias sociales, los acuerdos maternos, entre otros aparecen como elementos reflexivos para la actividad de cuidar.

Edna Gabriela Díaz, Benjamín Emanuel Silva, Karla Irene Sandoval, invitan a reivindicar la diferencia como riqueza y diversidad, los autores desde un enfoque cualitativo recuperan las representaciones sociales de la discapacidad e identidad de personas que han nacido con una discapacidad. Los autores develan la importancia de la construcción de la identidad a partir de la presencia del otro no discapacitado y de una sociedad construida en función de la no discapacidad. El cuerpo, la anormalidad, la diferencia, la violencia, entre otros, son elementos de reflexión para construir nuevos discursos sobre la discapacidad

Problemas actuales en la investigación se encuentran representados en este número por las aportaciones para pensar el cáncer y las adicciones.

Leticia Dayane de Oliveira y Monyque Paula Pereira Abordan el tema del paciente oncológico, analizan las implicaciones del pacto de silencio para los pacientes que padecen cáncer, a partir de un análisis de la literatura sobre este tema, recuperan la presencia de esta “conspiración” como le llaman y sus efectos negativos en la vida del paciente y sus familiares.

Laura Cedillo, Alma Sandoval y Ernesto Rendón, analizan una adicción en ciernes, el binge-watching, (BW), señalan que recientemente se ha empezado a documentar las implicaciones que tiene para adultos jóvenes el mirar dos capítulos consecutivos de series ofertadas en plataformas de contenido audiovisual vía *streaming*. Los autores señalan que el BW es una conducta de riesgo que puede afectar negativamente el estado de ánimo y aumentar el aislamiento y la soledad. Su revisión teórica permite identificar la procrastinación, la soledad, la vida sedentaria y la postergación de actividades académicas como efectos de esta actividad.

Finalmente son las aportaciones de los autores en el abordaje de lo político desde una lógica de la psicología, Emmanuel Miranda y Rubén González, analizan el fenómeno de la cohesión política, para ello entrevistan a los miembros de un equipo político, su eje analítico fueron las

emociones, los autores encuentran que el proceso de identificación con los otros tiene especial importancia la identificación lo que genera una emoción de empatía para la pertenencia al grupo político donde se comparten valores prácticos e ideologías y una cultura del sentimiento lo que permite la construcción de una cultura colectiva que matiza un sentimiento colectivo. Los autores señalan también la importancia del equipo político, en este espacio la figura del líder de equipo es determinante y el vínculo socioemocional que genera ese líder es la cohesión.

Por otro lado, Luis Morocho expone sus reflexiones sobre la realidad psicosocial que se vive en Perú desde un enfoque psicodinámico. El autor analiza la frustración de la población que ha apoyado a un líder que posteriormente ha sido desacreditado y sentenciado, la compulsión a la repetición, la personalidad básica, el alma colectiva son algunos ejes que el autor propone para analizar el fenómeno.

Atentamente

Dra. Laura Palomino Garibay

Educación superior: una oportunidad para enriquecer el hacer y el ser estudiantil

Higher education: an opportunity to enrich the doing and being of a student

Josefina Cristina Sánchez de Ita¹

Universidad Rosario Castellanos de la Ciudad de México

Resumen

La educación es un derecho humano fundamental y un medio de emancipación que permite salir de la pobreza y desigualdad. Sin embargo, las instituciones educativas, especialmente las de nivel superior, enfrentan desafíos que requieren de modelos pedagógicos innovadores, que vislumbren propósitos que enriquezcan el hacer y ser de sus estudiantes y trasciendan la empleabilidad y la inserción laboral como objetivos prioritarios. Se delinea una propuesta desde el Modelo de Nussbaum para fortalecer capacidades en la población estudiantil de la Universidad Rosario Castellanos de la Ciudad de México, ya que presenta un modelo pedagógico innovador y de vanguardia en el que convergen diferentes enfoques, entre ellos el aprendizaje basado en problemas y el del enfoque centrado en el estudiante, permitiendo la implementación de estrategias de enseñanza que pueden fortalecer las capacidades, facultades y recursos del estudiantado.

¹ Josefina Cristina Sánchez de Ita. Profesora e investigadora de tiempo completo de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Rosario Castellanos de la Ciudad de México. Contacto: josefina.sanchez@rcastellanos.cdmx.gob.mx

Palabras clave: Enfoque capacidades, desarrollo humano, educación superior.

Abstract

Education is a fundamental human right and represents a means of emancipation, which allows people to escape from poverty and inequality. However, educational institutions, especially higher-level ones, face challenges that require innovative pedagogical models that envision purposes that enrich the doing and being of their students and transcend employability and job placement as priority objectives. A proposal is outlined from the Nussbaum Model to strengthen skills in the student population of the Rosario Castellanos University of Mexico City, since it presents an innovative and avant-garde pedagogical model in which different approaches converge, including based learning problems and the student centered approach, allowing the implementation of teaching strategies that can strengthen the abilities, faculties and resources of the student.

Palabras clave: Capabilities approach, human development, higher education.

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), plantea que la educación es un derecho humano fundamental y con posibilidades emancipadoras. Es un instrumento que permite a las personas emerger de la pobreza y la desigualdad, representando la oportunidad para transformar sus vidas (UNESCO, 2024). En 2022, este organismo determinó que los sistemas educativos requieren prepararse para los desafíos actuales: el calentamiento global, la pérdida de la biodiversidad, la acelerada revolución digital, la profundización de las desigualdades, el retroceso democrático, así como para los conflictos bélicos y, como se ha evidenciado en los últimos tiempos, la crisis hídrica que se vive en México.

Por ello, este organismo ha establecido realizar a nivel mundial un *contrato social* exhortando a *reimaginar* y dar forma a sociedades más pacíficas, justas y sostenibles a través de la educación. Al respecto, Silva y Mazuera (2019), afirman que la escuela tendría que contemplar las condiciones que garanticen no sólo la adquisición de conocimientos para la competitividad y productividad, sino es necesario que se configure como un escenario que prepare a las futuras generaciones para un mundo complejo y lleno de desafíos, quizá el mayor de ellos configurarse como una oportunidad para dar dignidad y significado a la vida de cada estudiante, permitiéndole descubrir y validar sus propios recursos y capacidades, estimulando su libertad de elección acerca de qué quiere *hacer* y quién quiere *ser*. Al respecto, Pérez et al. (2018) afirman que “*la integración y construcción de saberes en las instituciones educativas, deben constituirse como un medio de desarrollo con un amplio sentido social y personal*”.

En este sentido Araujo y Sartre (2018), sugieren reinventar e innovar día con día la oportunidad de formar y transformar futuras generaciones estudiantiles preparándolos para futuro que asegura ser complejo, tecnologizado y lleno de vicisitudes, y al mismo tiempo que les prepare como personas que fortalecen su ser, que desde la mirada de Fromm (1976), implica una forma de existir activa, en donde se hace un “*uso productivo de las propias facultades, talentos y riquezas de los dones que todos los seres humanos tienen*” (p. 50), pues como el mismo afirmó “*la gran promesa*” del sistema económico capitalista propende hacia *el tener*, sin conducir necesariamente a una vida de mayor felicidad y bienestar.

Pero ¿cómo lograr que los espacios educativos, particularmente los de nivel superior, incidan en la calidad de vida e impacten positivamente en las vidas de sus estudiantes? En este artículo se recuperan los planteamientos del enfoque de capacidades de Nussbaum (2012), y se delinear una propuesta que podría fomentarse en Instituciones de Educación Superior (IES) que trabajan con un enfoque de aprendizaje basado en problemas (ABP), posibilitando

que cada estudiante descubra y defina qué es capaz de *hacer* y quién es capaz de *ser*. Sin duda enfrentar sociedades complejas y cambiantes requiere de instituciones de educación superior con enfoques innovadores y de vanguardia, como el planteado en el modelo pedagógico de la Universidad Rosario Castellanos de la Ciudad de México (URC), donde se priorice el fortalecimiento de las *capacidades* y potencialidades humanas y se apoye su libre expresión.

Desarrollo

El enfoque de capacidades propuesto por Amartya Sen (en Urquijo, 2014) y replanteado por Nussbaum (2012), involucra necesariamente al campo de la educación en todos los niveles, pero en mayor medida a la educación superior, ya que su propósito principal es formar y profesionalizar generaciones de estudiantes para incorporarse a un mercado laboral tecnologizado y cada vez más complejo. Al respecto Nussbaum (2011), afirma que *“se vive una crisis en materia de educación, faltando un análisis profundo de lo que ello implica, ya que los estados nacionales y sus sistemas de educación, están descartando de sus planes curriculares, asignaturas relacionadas con el arte y las humanidades”*.

Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (Nussbaum, 2011, p. 17).

Silva y Mazuera (2019), por su parte sostienen que el propósito de la escuela no tendría que reducirse a una perspectiva mercantilista que responde a un sistema capitalista y globalizador, en donde prevalece el interés de que sus egresados se empleen y produzcan a la socie-

dad. Si no que los espacios de educación superior, tendrían que representar oportunidades para formar profesionales de las diversas disciplinas permitiéndoles recuperar sus *capacidades*, es decir, sus *haceres* y *seres* valiosos. Según la perspectiva de Amartya Sen (citado en Giménez y Valente 2016), las *capacidades* representan oportunidades de florecimiento y enriquecimiento del propio *ser*, el reconocimiento de los recursos que se posee y de las propias potencialidades con la posibilidad de tener espacios para su despliegue.

El modelo de capacidades de Martha Nussbaum

Nussbaum (2012) recupera los planteamientos esenciales de Amartya Sen respecto al modelo de *capacidades* las cuales define como “las respuestas a la pregunta ¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona?” (p. 40).

Por otro lado, afirma que el crecimiento económico y político de una población específica, no necesariamente se traduce en un crecimiento personal y de bienestar de sus habitantes en áreas básicas como la salud, la educación y la integridad física. Propone atender las condiciones que permiten que las personas encuentren oportunidades para desarrollarse; sin embargo, señala que los estados nacionales y sus sistemas educativos, están anteponiendo una concepción de rentabilidad de las generaciones de estudiantes, dejando de lado su desarrollo personal el cual tendría que estar basado en la imaginación y en el pensamiento crítico. (Nussbaum, 2011).

Sostiene que existe una *crisis silenciosa* en los sistemas educativos dado que están poniendo en riesgo a las sociedades democráticas, priorizando la empleabilidad y competitividad, olvidando el significado de acercarse a otro ser humano y a su *alma*. Recupera a Tagore y Alcott (citado en Nussbaum, 2011), para separar este concepto de connotaciones religiosas; y más bien define *alma* como las facultades del pensamiento y de la imaginación que hace a nues-

tras relaciones humanas y complejas, en vez de meros vínculos de manipulación y utilización. Arguye que, si en una sociedad no se logra concebir nuestro ser persona y la de otros de esa manera, imaginando sus facultades internas del pensamiento y sus emociones, la democracia habrá fracasado, pues ésta se basa en mirar a los otros con respeto e interés, y no como meros objetos.

Se puede advertir que el enfoque filosófico de esta autora es ampliamente humanista e incluye a los animales no humanos, resaltando que tanto humanos como no humanos presentan *capacidades*, las cuales permiten el *hacer* o el *ser* de las personas. Por ello, las *capacidades* representan un conjunto de oportunidades para elegir y actuar en libertad. Así pues, se trata de un enfoque que respeta las facultades que cada persona identifica en sí misma y la autodefinen.

Otro aspecto que es vital en la perspectiva de Nussbaum es la posibilidad de evaluar la calidad de vida y la dignidad con la que viven las personas en las diferentes sociedades y cultura. Plantea una interrogante imprescindible en el momento de evaluar la dignidad con la que se vive “¿qué puede hacer y quién puede ser cada ser humano (y no humano) en el lugar donde habita y se desarrolla? La respuesta indicará el grado de dignidad con la que se vive”.

Por otra parte, su concepción ontológica y filosófica define a la persona como un fin en sí mismo, y no como un instrumento de otros o para otros. Plantea que necesariamente hay que mantener la interrogante de cuáles son las oportunidades de cada persona para luego entonces promover el despliegue de sus capacidades. (Nussbaum, 2012). Asimismo, esta autora ha puesto en el centro de la discusión temas de discriminación y marginación hacia las mujeres. Por tanto, su enfoque también “se ocupa de aquellas *fallas* o *fallas de las capacidades* que obedecen a la discriminación o marginación. (Nussbaum, 2012, p. 39) Señala como tarea prioritaria del estado, la responsabilidad de elevar la calidad de vida de las per-

sonas, considerando sus capacidades; y para ello la educación se convierte en una enorme oportunidad.

Capacidades combinadas

De acuerdo con Nussbaum (2012), las capacidades combinadas son las facultades que tiene cada persona y que es posible expresarlas porque hay condiciones políticas, sociales y económicas para ello. El contexto particular de cada persona es diverso y plural, por ello no podría hacerse una valoración de la calidad de la vida considerando parámetros estandarizados, sino que cada ser humano posee la libertad de elegir en función de sus capacidades y potencialidades.

Capacidades internas

Este tipo de *capacidades* Nussbaum (2012), las define como “*estados, rasgos, aptitudes entrenadas y desarrolladas que en muchos casos resultan de la interacción con el entorno familiar, social, económico e incluso político. Pueden ser, los rasgos de personalidad, la capacidad intelectual y emocional, el estado de salud, las habilidades de percepción y memoria*”. Comenta que una de las formas en que se puede apoyar el desarrollo de las *capacidades internas* es por medio de la educación, pero también atendiendo otros sectores como la salud y otros aspectos de las vidas individuales.

De acuerdo con esta autora, en una sociedad donde se vive con dignidad, convergerán ambas *capacidades*, es decir, las *capacidades internas* tendrán que interactuar con las *capacidades combinadas*, esto es, poder reconocer y definir las propias facultades, capacidades y elegir cuáles se van desplegando en el espacio social, comunitario y político para ser expresadas en el *hacer* de las personas. Por ejemplo, si en un espacio universitario se educa para

desarrollar un pensamiento crítico, habría que generar las condiciones para que todas las personas que conforman esa población, puedan expresar y dar rienda suelta a su perspectiva crítica cuando así lo elijan.

Reconocer capacidades es promover libertades

Si bien es una responsabilidad del estado y los gobiernos proveer las circunstancias y condiciones sociales, económicas y políticas que den la garantía de que las personas vivan con calidad de vida y dignidad humana, Nussbaum (2012), señala la existencia de capacidades centrales que se tendrían que reconocer y estimular. Algunas de ellas son: la vida de una persona tendría que ser de una duración *normal*, es decir, no morir prematuramente o debido a que no existan las condiciones mínimas deseables para su existencia; la salud física: implica tener una adecuada salud (incluyendo la reproductiva), contar con un lugar apropiado donde vivir y una alimentación saludable; la *integridad física* es poder trasladarse de un lugar a otro con seguridad, libre de amenazas o violencia. Disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y el poder elegir en cuestiones reproductivas; *control sobre el propio entorno*: (a) *político*, poder participar en las decisiones políticas que inciden directamente en la vida de las personas, ejercer libremente el derecho a la expresión y de asociación (b) *materia*, contar con bienes (tanto muebles como inmuebles), poder buscar un trabajo en igualdad de condiciones que las demás personas (c) *laboral* poder trabajar en ambientes donde las personas establezcan vínculos valiosos y sean tratados desde el reconocimiento a su persona.

Las instituciones educativas de nivel superior: escenarios para desplegar capacidades

Existen otras capacidades que el modelo de Nussbaum (2012) plantea y que pueden ser promovidas en espacios educativos de nivel superior con modelos innovadores y de vanguardia y que representan una posibilidad para desplegar *capacidades internas y combinadas*. Espacios que como menciona Araya (2008) tengan el propósito de brindar procesos educativos integrales, en los que la/el estudiante aprenda por medio de la práctica, en circunstancias y espacios reales enfrentándose a problemas también reales y en donde pueda incidir para transformar la realidad, tal como se señala en el capítulo II, artículo 8 en su fracción IX de la Ley General de Instituciones de Educación Superior (2021) respecto a los criterios que darán guía y orientación:

La excelencia educativa que coloque al estudiante al centro del proceso educativo, además de su mejoramiento integral constante que promueva el máximo logro de aprendizaje para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. (Diario Oficial de la Federación, 2021:6)

Desde esta forma de concebir el proceso educativo a nivel superior, la/el estudiante no sólo incorpora saberes, conocimientos, metodologías de trabajo, etc., sino que identifica y aplica habilidades, principios éticos y de humanismo que le forman como un profesional calificado, con un pensamiento reflexivo, complejo y crítico, que puede enfrentar de manera integral la realidad compleja que se le presentará a su egreso.

El modelo pedagógico de la Universidad Rosario Castellanos de la Ciudad de México

El modelo pedagógico de la Universidad Rosario Castellanos de la Ciudad de México, es un modelo innovador y de vanguardia en el que convergen varios enfoques, entre ellos el del aprendizaje basado en problemas (ABP), que ha demostrado favorecer el desarrollo de habilidades transversales, así como procesos de autorreflexión, autonomía, responsabilidad del propio aprendizaje, trabajo colaborativo, pensamiento crítico e incluso la retención de conocimientos en el corto y largo plazo. (Rodríguez et al., 2019, p. 11).

Este modelo pedagógico propone el abordaje por parte del estudiantado de problemáticas sociales complejas, ancladas a realidades también complejas y vigentes con el fin de ser estudiadas e investigadas, facilitando el descubrimiento por parte del estudiantado de sus propias *capacidades, potencialidades* y emociones “ya que el diseño pedagógico con el que se trabaja no sólo abarca la esfera cognitiva, sino también involucra distintos procesos afectivos que impulsan y provocan la actuación profesional, tanto de forma positiva (motivación), como negativa (inseguridad, vulnerabilidad) y que están vinculados al reconocimiento profesional, a la autoevaluación personal y a la evaluación institucional. (Gajardo, Ulloa, y Nail, 2017, citado en Herrera y Montero, 2021, p. 83).

En este sentido, al iniciar cada ciclo escolar, se presenta al estudiantado, una problemática social vigente y urgente de atender. Este es nombrado problema *prototípico* que de acuerdo con Herrera y Montero (2021), lo cual es una representación de una problemática compleja, social o profesional, de la realidad que favorece la movilización de recursos cognitivos y no cognitivos para su enfrentamiento. Aquél contiene dos criterios centrales:

- Definir detalladamente una serie de circunstancias (como el tiempo y el espacio físico) que facilitan el entendimiento de un problema complejo y real.
- Hacer referencia a aquellos factores que están relacionados con la etapa de generación de un enunciado y que inciden en su significado e interpretación. Esto supone que un mensaje depende de la sintaxis, de la gramática y del léxico, pero también del contexto.

La elección y desarrollo de cada *problema prototípico* corre a cargo del personal docente y es producto del trabajo colegiado en el interior de cada licenciatura, en el que las y los estudiantes de cada carrera, tienen la libertad de decidir una arista de dicha problemática presentada, la cual es nombrada como incidente crítico. De esta forma se involucra al estudiantado desde el inicio del ciclo escolar, para que trabaje colaborativamente y desarrolle a lo largo del semestre una propuesta creativa que permita lograr un producto o evidencia integradora, sea con fines preventivos brindando información a alguna población objetivo respecto a la problemática en particular; sea sensibilizando sobre algún tema proponiendo materiales de difusión, o bien, proponiendo alguna campaña innovadora y creativa, por ejemplo, la presentada en el ciclo escolar 2023-1 por parte de un grupo de quinto semestre de la licenciatura en psicología, cuyo objetivo fue sensibilizar y brindar elementos preventivos sobre el suicidio en el transporte público metro y que fue nombrada “Próxima estación: Esperanza”, impactando de manera contundente en la comunidad estudiantil.

En este sentido el modelo pedagógico de la URC si bien pretende dar respuesta a los desafíos del siglo XXI, también ha evidenciado que las estrategias de aprendizaje activas son efectivas cuando su propósito es promover el pensamiento creativo a partir de la interacción entre la investigación, la resolución de problemas y la interdisciplinariedad en entornos flexibles y abiertos para fomentar la autonomía de los estudiantes, la responsabilidad de su pro-

pio aprendizaje y el trabajo cooperativo (Wu, Siswanto, Solikin, 2018, citado en Herrera y Montero, 2021)

Por otra parte, existe otro enfoque que define al modelo educativo de la URC y es la perspectiva centrada en la/el estudiante, quien es considerado el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a quien se coloca en el centro con el propósito de identificar sus necesidades educativas, su forma o estilo de aprendizaje, por parte de la figura del docente quien se convierte en un facilitador y acompañante, interpelando a sus estudiantes no solo en procesos cognitivos y metacognitivos, sino movilizándolo su emocionalidad. Al respecto Rogers (1989), afirma que cuando las instituciones educativas a través de sus docentes, promueven procesos de aprendizaje que consideran lo cognitivo y afectivo-vivencial, y facilitan ese proceso, los resultados son mejores que en el aprendizaje convencional, “hay más imaginación en la resolución de problemas, el auto concepto mejora, la moral es más alta y el aprendizaje vivencial es más duradero en sus efectos” (p.160).

Los espacios educativos de nivel superior: una oportunidad para el desarrollo de las capacidades

El modelo de *capacidades* de Nussbaum (2012), es un modelo eminentemente humanista, que concibe a las personas poseedoras de recursos, facultades y potencialidades para el *hacer* lo que decidan en libertad, y también descubran y autodefinan quien pueden y quieren ser para sí mismos, más que para otros. Los espacios educativos representan una enorme posibilidad y oportunidad para fortalecer y/o estimular algunas de las capacidades centrales planteadas por Nussbaum (2012).

La escuela puede desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de ver aquellas personas que la sociedad suele repre-

sentar como “objetos” o como seres inferiores... Puede enseñar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás, sea que estén lejos o cerca...la escuela puede enseñar contenidos reales y concretos sobre otros grupos raciales, religiosos o sobre las personas con capacidades diferentes, a fin de contrarrestar los estereotipos y la repugnancia que suele acompañarlos...la escuela puede promover activamente el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque se disienta de los demás. (Nussbaum, 2010, p. 74).

En este orden de ideas, identificar en el estudiantado las *capacidades* que le permitan el *hacer* y el *ser* es una tarea vital de instituciones de educación superior con modelos pedagógicos innovadores como el de la Universidad Rosario Castellanos. A continuación se recuperan algunas *capacidades centrales* propuestas por Nussbaum (2012) y se delinea una propuesta de acciones sustantivas por parte del personal docente en instituciones de nivel superior que tengan un enfoque de aprendizaje basado en problemas y centrado en el estudiante como el que tiene la URC: *la capacidad de sentir, imaginar y pensar*.

Nussbaum (2012) plantea que la educación es una alternativa para poder utilizar los sentidos, imaginar y razonar de un modo *verdaderamente humano*. En este sentido, se propone que, en el proceso de abordaje de Problemas prototípicos, el papel docente, sea más bien de facilitador de los siguientes procesos respecto de sus estudiantes: (1) la identificación, expresión y gestión de sentimientos surgidos respecto a la problemática prototípica planteada, es decir, facilitar la capacidad de vivir los propios sentimientos, reconociéndolos, nombrándolos y/o gestionándolos, validando su derecho a disentir, con la oportunidad de poder acordar y negociar; (2) facilitar la identificación de la experiencia de vida de cada estudiante frente a dicha problemática, para acompañarle y validar la misma, para lo cual Bedacarratx (2007) propone la conveniencia de identificar aspectos de implicación y de ética. Por tanto, es indisoluble a la tarea de intervenir en la problemática prototípica, el análisis de la implica-

ción, “*comprender no sólo la propia posición y los vínculos con el objeto de estudio, sino también con el terreno en donde se le aborda*” (p.57).

En este orden de ideas, se podría solicitar un relato escrito por parte de cada estudiante, explicitando lo que piensa, lo que sabe del tema, sus temores, sus acercamientos a la problemática desde su propia experiencia o desde la experiencia de personas cercanas en su contexto familiar y social. Por ejemplo, si la problemática se relaciona con las adicciones, sería importante que cada estudiante clarifique su postura frente a ello y evitar que se generen implicaciones no controladas. (Fernández, citado en Bedacarratx, 2007)

Otra capacidad citada por Nussbaum (2012) es aquélla que propone retomar durante el proceso de abordaje del *problema prototípico* la *capacidad de afiliación*. Esta autora afirma la importancia de reconocer a los otros como valiosos, mostrar interés en ellos, participando en actividades en donde se interactúe socialmente, tratando a los demás con respeto, reconociendo su valía. Esto podría ser facilitado y promovido también por la figura del docente, reconociendo y validando en sus estudiantes la creación de vínculos de afecto, afiliación y cariño que establece con sus pares. Posibilitar el reconocimiento de sentimientos que son considerados “negativos”, pero que en todo vínculo humano surgen tales como el enojo, la frustración, la desilusión. Nombrarlos, validarlos, gestionarlos y trascenderlos, permitirá profundizar los vínculos afectivos que se forjan con la convivencia al pasar del tiempo.

La imaginación forma parte de las capacidades centrales que propone Nussbaum (2012). Al respecto, sostiene que “*la lógica y el conocimiento fáctico no alcanza para que los ciudadanos se relacionen bien con el mundo que les rodea*” (Nussbaum, 2010, p. 131). *La imaginación narrativa* la define como *la capacidad de imaginarse cómo sería estar en el lugar del otro, interpretar con inteligencia el relato de esa persona y comprender sus sentimientos, deseos y expectativas*. Sostiene que *el cultivo de la comprensión es un elemento clave consi-*

derado en las mejores y modernas concepciones de la educación para la democracia, que si bien esta capacidad debe generarse en el seno de la familia, las instituciones universitarias tienen un papel esencial, las cuales deben adjudicar un rol protagónico a las artes y a las humanidades en el programa curricular, cultivando un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano (Nussbaum, 2010, p.132)

Al respecto Vigostky (2006), sostiene que todos los seres humanos tenemos la capacidad de crear a partir de nuestras experiencias previas:

El cerebro no solo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras experiencias pasadas, sino también es un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas, nuevas normas y planteamientos. A fin de cuentas, *“la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural, haciendo posible la creación artística, científica y técnica”* (Vigotsky, 2006. p. 13).

Retomando a Nussbaum (2010) y a Vigotsky (2006) resulta de gran importancia en el proceso de abordaje del *problema prototípico*, la recuperación de las experiencias y aprendizajes previos de cada estudiante respecto al tema o a los temas con el fin de crear andamiajes, que permitan la comprensión y/o intervención creativa e innovadora, reconociendo el punto de vista de los demás como valioso y respetable.

El Juego. Nussbaum (2012) sostiene que *“la capacidad de reír, disfrutar y jugar, forma parte de las capacidades centrales de los seres humanos y no humanos”*. En 2010, esta autora retomó los planteos de Donald Winnicott, psicoanalista inglés, quien atendió a una variedad de niños, y su experiencia en la clínica le ayudo a concluir que el juego tanto en la primera in-

fancia como en la vida adulta, permite experimentar la otredad de una manera menos directa y amenazante, adquiriendo de una forma más práctica la empatía y la reciprocidad:

La presencia del otro, que a veces puede percibirse como una gran amenaza, mediante el juego se transforma en una fuente de placer y curiosidad, lo que a su vez contribuye con el desarrollo de actitudes sanas en la amistad, en el amor y más adelante en la vida política. (Nussbaum, 2010, p. 136)

En este sentido existen estudios que han mostrado que el juego en espacios escolares, como estrategia en la que se implementen mecánicas de juego en entornos que no son para ello, resulta ser una metodología que fortalece la motivación, el esfuerzo y la cooperación entre otros, dentro del ámbito escolar. (Prieto, 2020).

Por su parte Ortiz et al. (2018), arguyen que “en su implementación habrá que tener claridad de que la gamificación es mucho más que aplicar un juego, ya que debe de tenerse muy claro los objetivos y una vez aclarados plantear normas del proceso, lo que conlleva una planeación profunda”.

Conclusiones

Los espacios educativos, en todos los niveles, pero sobre todo los de nivel superior, atraviesan por una crisis silenciosa desde la perspectiva de Nussbaum (2011), ya que los estados nacionales y sus sistemas educativos han priorizado y respondido a un sistema económico capitalista y globalizante en donde se prioriza la rentabilidad y empleabilidad de sus egresados, dejando de lado, sus facultades y capacidades humanas que le permiten no solo el hacer, sino también el poder ser. Desde los planteamientos de Nussbaum (2010, 2012) una sociedad en la que no se conciba a la otredad en sus facultades o capacidades internas de

pensamiento y emocionalidad, ponen en riesgo la democracia la cual encuentra su sostén en el respeto e interés del otro y no en la manipulación y utilidad del otro.

En este sentido, las universidades son espacios que representan una gran oportunidad para fomentar las capacidades internas y centrales desde los planteamientos del modelo humanista de Nussbaum. En especial aquellas con modelos pedagógicos innovadores y de vanguardia, como el que retoma la Universidad Rosario Castellanos de la Ciudad de México, teniendo el enorme desafío de formar a sus egresados de manera integral, estimulando el desarrollo de sus capacidades en lo académico e intelectual, y también en sus capacidades humanas. El modelo pedagógico basado en ABP en el que se presenta un problema prototípico al inicio de un ciclo escolar, facilita la implementación del modelo de capacidades de Nussbaum, el cual resulta eminentemente humanista en donde se prioriza la estimulación y desarrollo de capacidades centrales propuestas por la autora como la de sentir, pensar, imaginar, de afiliación y de juego, las cuales pueden ser fortalecidas y acompañadas por la figura del docente. Así mismo, el acercamiento al arte y a las humanidades, en el proceso formativo, sin duda permitirán la comprensión de una otredad, alejando el individualismo y narcisismo desde el cual se ve a los demás como objetos para ser manipulados y usados. Las instituciones universitarias se enfrentan a enormes desafíos frente al mundo convulso y complejo en el que se vive, por ello tendrán que formar no sólo para la empleabilidad y la productividad, sino para ser una oportunidad para el despliegue de capacidades, recursos y facultades que cada estudiante posee. Finalmente, el papel docente cumple una función vital de facilitación y acompañando procesos de formación y transformación en el estudiantado, fortaleciendo capacidades que involucren áreas no solo cognitivas, sino de gestión emocional, dejando atrás el papel de explicador al papel de facilitador y acompañante.

Referencias

- Araujo, U y Sastre, G. (2008) *El aprendizaje basado en Problemas: Una nueva perspectiva de la enseñanza de la Universidad*. España, Gedisa.
- Araya, I. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *Educación*, 32(1), pp. 45-61. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44032105.pdf>
- Bedacarratx, V. (2007). Implicación e intervención en la investigación social. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (18/19), pp. 153-170. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.-php/tramas/article/view/333>
- Diario Oficial de la Federación. Ley General de Educación Superior (2021). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0
- Fromm, E. (2000) *Del tener al ser*. España, Barcelona
- Giménez, C. y Valente, X. (2016) Una aproximación a la pobreza desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen. *Provincia*, núm. 35, pp. 99-149. <https://www.redalyc.org/pdf/555/55548904005.pdf>
- Herrera y Montero (2021) *La hibridualidad en educación superior*. En https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/csociales/Hidridualidad_b.pdf
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué las democracias necesitan de las humanidades*. Katz editores.
- Nussbaum, M. (2011). La crisis silenciosa. *Signo y pensamiento*. Vol. XXX, núm.50. pp. 16-22. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86020038001.pdf>
- Nussbaum, M. (2012) *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. España, Paidós

Ortiz y cols. (2018) Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educ. Pesqui.* v. 44, 2018. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>

Pérez, Z., Mercado R., Martínez P., Mena Hernández, M, y Partida JA. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>

Prieto, J.M. (2020) Una revisión sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Universidad de Salamanca*. 32, 1, en-jun, 2020, pp. 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.27153>

Rodríguez, G., Pérez, N., Núñez, G., Baños, J. y Carrió, M. (2019). Developing creative and research skills through an open and interprofessional inquiry-based learning course. *BMC Medical Education*. 19 (1),p.134. <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-019-1563-5>

Rogers, C. (1989). ¿Puede abarcar el aprendizaje ideas y sentimientos? En: *La persona como centro*. C. Rogers y R. Rosenberg (Ed.) (pp. 161-180) España: Herder.

Silva, W. H. y Mazuera, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412019000100117

UNESCO (14 de octubre del 2022) Que debe saber acerca del derecho a la educación. En <https://www.unesco.org/es/right-education/need-know>

UNESCO (30 de enero del 2024) El trabajo de la UNESCO en el ámbito de la educación.
<https://www.unesco.org/es/education/action>

Urquijo, M. (2014) La teoría de las capacidades de Amartya Sen (2014) *Edetania: estudios y propuestas educativas*. págs. 63-80. https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/csociales/Hidridualidad_b.pdf

Vigotsky, L. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Coyoacán.

Vicisitudes en las trayectorias educativas derivadas de las medidas sanitarias en la pandemia²

Vicissitudes in educational trajectories derived from health measures in the pandemic

Irene Aguado Herrera³ y Andrea García Hernández⁴

FES Iztacala, UNAM. Psicología

Resumen

La pandemia por COVID-19 provocó en el ámbito educativo el cierre masivo de los establecimientos y la implementación de un modelo educativo de emergencia mediado por la tecnología. El objetivo de esta investigación es analizar los efectos en las vicisitudes de las trayectorias escolar en estudiantes de licenciatura; a partir de la elucidación de la vivencia que es aludida, interpelada y explorada en un dispositivo grupal. El dispositivo implementado fue un grupo denominado Taller Elaborativo Vivencial, utilizando el método clínico. El grupo estuvo conformado por 16 alumnos de la carrera de psicología de la FES Iztacala UNAM, diez hombres y seis mujeres; tuvo una duración de cuatro sesiones, en las que se implementaron tres soportes metodológicos. Los resultados se organizaron en las siguientes categorías: (a) elección de la carrera, entre la duda y la ambigüedad; (b) La trayectoria escolar y el entrecruzamiento con lo afectivo, (c) exclusión, marginalidad y discriminación y (d) La

2 Este artículo es producto del Proyecto de Investigación: Psicoanálisis, subjetividad y procesos educativos que se lleva en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala

3 FES Iztacala, UNAM. Psicología

4 FES Iztacala, UNAM. Psicología

“nueva normalidad”. En dichas categorías se ubican las vicisitudes de las trayectorias trabajadas como efecto de las medidas impuesta por la pandemia, entre otras se exacerbaban problemas como la desigualdad social, otro efecto fue la interrupción de la continuidad de las trayectorias escolares, así como la intensificación del malestar al grado de representar un obstáculo para estudiar o bien para fortalecer e incentivar su interés por el estudio. También que los cambios del régimen académico inciden en la vivencia escolar y por tanto en las trayectorias académicas.

Palabras clave: Pandemia, trayectorias educativas, régimen académico.

Abstract

The existence of the COVID-19 pandemic led to the widespread closure of educational institutions and the implementation of an emergency educational model mediated by technology. The effects of these measures need to be analyzed. This study aims to analyze the impact of the health measures imposed by the COVID-19 pandemic on the vicissitudes of undergraduate students' educational trajectories. This analysis is based on the elucidation of the experiences referenced, interrogated, and explored in a group setting. The implemented approach was a group called the Experiential Elaborative Workshop, using the clinical method. It consisted of 16 psychology students from FES Iztacala UNAM, including ten males and six females. The workshop spanned four sessions, incorporating three methodological supports. The results were organized into the following categories: (a) career choice, between doubt and ambiguity; (b) school trajectory and its intersection with the affective, (c) exclusion, marginalization, and discrimination, and (d) The "new normality." These categories highlight the challenges faced in educational trajectories as a result of pandemic-imposed measures. The study reveals exacerbated issues such as social inequality and the interruption of educational trajectories. It also emphasizes the intensification of discomfort to the extent of hindering studying or fostering interest in education. Furthermore, changes in the academic regime impact the school experience and, consequently, academic trajectories.

Keywords: Pandemic, educational trajectories, academic regime.

Introducción

La educación es consustancial a lo humano, en tanto que sostiene el proceso de inclusión de los jóvenes al orden cultural, y permite su constitución como sujetos, así como ser miembros de una cultura. El advenimiento de la modernidad y su proyecto instituyó una institución específica para realizar la función educativa, a la que se delegaron funciones y objetivos específicos. Frigerio et al. (1992) señalan las siguientes:

Transmitir valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden económico y social establecidos.

- Transmitir los saberes necesarios para el mundo del trabajo.
- Crear condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y para el progreso social.
- En otros términos, podemos decir que se trata de instruir al pueblo y formar ciudadanos y trabajadores asalariados (p. 20).

La institucionalización de la educación dio lugar a la creación de los actores del acto educativo: maestros o docentes y alumnos o discípulos; así como de un establecimiento: la escuela y dentro de ésta particularmente el aula. Asimismo, se generó una normatividad específica a efecto de regular: los tiempos, los espacios y las prácticas educativas; un proceso para seleccionar, ordenar y jerarquizar el conocimiento y los valores a transmitir, así como formas y criterios de evaluación y promoción. En razón de ello, los autores antes referidos señalan que “[...] los sistemas educativos y las instituciones que de ellos forman parte, cuentan con una estructura de organización formal y un conjunto de normas que prescriben esta estructura y regulan las funciones que cada uno de sus integrantes debe cumplir” (p. 127).

A esta serie de leyes, normas y reglas propias de las instituciones educativas Camilloni (1991) las denomina “régimen académico” y lo define como: el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Para Pinkasz (2019) el régimen académico refiere a un conjunto de reglas implícitas y explícitas que ordenan la vida escolar de los estudiantes, son la normativa que regula las condiciones de escolarización, el acceso, la permanencia, la terminalidad y los aprendizajes de los estudiantes; por lo que, las características de éstas, de los cambios que se le realicen y la forma particular en que se plasmen tienen un impacto en las trayectorias escolares. Desde esta lógica, “el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2009 p.19). Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, y la anualización de los grados de instrucción”.

Para Baquero et al. (2012) el estudio del impacto de los regímenes académicos en las trayectorias escolares ha sido poco abordado; a pesar de que éstos plantean condiciones difíciles de modificar, que pueden operar dificultando, cuando no obturando la trayectoria escolar de los alumnos. De ahí que resulte un tema de interés y de la mayor relevancia sobre todo en situaciones en las que ha sido modificado de forma drástica, como ha ocurrido recientemente, a consecuencia de las medidas sanitarias que fueron impuestas para hacer frente a la pandemia por coronavirus (COVID-19). Esta puede ser analizada recurriendo al concepto de acontecimiento propuesto por Foucault (1973), quien señala que ahí quedan articuladas la novedad y la regularidad, es decir el tejido social que produce la aparición y funcionamiento de prácticas sociales que son constitutivas de los mecanismos subjetivos que se ponen en juego mediante los dispositivos sociales. Discontinuidad que hace presente la continuidad,

sino es que la radicalización, de las prácticas convenientes a ciertos poderes. En otras palabras nos dice el autor, constituye la condición de posibilidad de hacer un diagnóstico del presente, porque el acontecimiento, nos permite pensarnos, reflexionando desde el presente que somos, al que pertenecemos.

La pandemia por COVID-19 provocó, según la CEPAL-UNESCO (2020), una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. Específicamente en el campo de la educación implicó el cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1,200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe.

Casanova y García (2021) al respecto señalan que: el confinamiento social devino en un inédito abandono de las aulas para millones de estudiantes y en la multiplicación de los retos para las instituciones, que se vieron compelidas a ofrecer modalidades emergentes de enseñanza. El tránsito a dichas modalidades no podía ser terso y, por el contrario, estuvo lleno de retos y dificultades, al pasar a una situación inexplorada. Lo que conllevó la discontinuidad curricular y la intrínseca dificultad para trasladar determinadas materias y contenidos desde las aulas hacia los entornos digitales; las dificultades de acceso a infraestructura digital y conectividad por parte de los diversos actores de la educación superior; las limitaciones formativas del profesorado para impartir clases por esa vía y las del alumnado para reenfocar de tal manera sus procesos de aprendizaje.

También Ordorika (2020) respecto a la educación superior dice que: “en casi todo el mundo, una gran cantidad de estudiantes se han visto afectados de distintas maneras. La cancela-

ción de clases presenciales y los estudios en línea, organizados con premura y preparación insuficiente, han generado grandes dificultades y se han incrementado los procesos de exclusión y marginación.” (p. 3). En este mismo sentido, Pérez (2020) plantea que, en el orden institucional, la principal tarea que enfrentaron las universidades fue la «virtualización» de la enseñanza. Con lo que se hace referencia a lo que se denomina ‘aulas extendidas’, esto es una propuesta de educación presencial extendida, a partir de capitalizar el uso de tecnologías. Por lo que, también debieron adecuarse normativamente a la nueva situación y virtualizar sus procesos de funcionamiento institucional.

Los efectos de la implementación que tuvieron estas medidas, han sido analizados por diferentes autores de diversas instituciones⁵. Entre los aspectos que se han identificado están los relacionados con las trayectorias escolares, ubicando la deserción y el rezago escolar como parte de estos efectos; estos señalamientos constituyen un primer y necesario acercamiento. Sin embargo, consideramos que se requiere avanzar en el proceso de comprensión a partir de lo que los propios sujetos pueden decir al respecto, con el propósito de trabajar y elaborar su vivencia escolar antes, durante y después de la pandemia. Para González-Lizárraga (2011) las trayectorias escolares son múltiples en función de las distintas prácticas adoptadas por los estudiantes. Éstas “están dominadas por el encuentro de varios obstáculos que tienen que ver con el tipo de institución [...] el contenido y la finalidad de los propios estudios” (p. 52). En este trabajo recuperamos la concepción de González Lizárraga (2011) para hacer referencia a la trayectoria escolar, y la definimos como: el recorrido o parte del recorrido que realizan los estudiantes bajo condiciones y características diferentes de ingreso y que será delimitada de diversas formas por la organización educativa, las vinculaciones, las áreas de conocimiento que el estudiante elige, así como su contexto social y experiencial de referencia. En este sentido, Garrido (2012) señala que la heterogeneidad, la diversidad de com-

5 A modo de ejemplo, podemos citar los textos Dussel (2020), Dussel et al. (2020), Ordorika (2020), Varios (2020).

ponentes que integran una determinada cultura y se subjetivan de manera particular en cada individuo, imprimen la peculiaridad de cada trayectoria.

También recuperamos la propuesta de Nicastro (2018), quien partiendo del análisis institucional define las trayectorias educativas como una cuestión institucional lo que permite “analizar las dinámicas institucionales de las organizaciones educativas de formación superior” (p. 38). A fin de entender que el recorrido de los estudiantes no es asunto privado de cada uno y “que va más allá de una mirada lineal acerca de las historias de vida y las biografías escolares” (p. 38). Toda vez que, nos dice el autor, en ellas se articulan otros componentes de la estructura organizacional: los propósitos formativos; los roles, tareas y funciones; las normas y regulaciones; los espacios y los tiempos; las tradiciones y producciones culturales. Por lo que, “las trayectorias de los estudiantes son al mismo tiempo, tanto un componente de esa trama, como un resultado de la misma” (p. 39). De ahí que, cuando esa trama, el encuadre institucional, el régimen académico se modifican, también se alteran, el lugar, la función y el recorrido de los actores y los procesos institucionales, que se expresan en las vicisitudes, en la inconstancia o alternación de sucesos prósperos y adversos, en sus trayectorias educativas.

Esta aproximación tiene como punto de partida el reconocimiento de la importancia de la subjetividad en el proceso educativo, así como de la institución educativa como espacio de subjetivación, como lo han advertido, Anzaldúa (2001), Aguado (2017), y Colín (1998), Ramírez y Anzaldúa (2001) entre otros. Por lo tanto, por trayectoria escolar entendemos un relato, una re-construcción y en tanto que tal un proceso de historización de la constitución subjetiva del sujeto en el que se articulan, tensan, contradicen y complementan lo “realmente acontecido”; “lo fantaseado” y la interpretación que cada sujeto hace de sus itinerarios. Esto es, recuperamos el concepto de trayectoria vivida de Dubar (1991) entendida como la

manera en que los sujetos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos que ellos juzgan significativos de su biografía, los significados de sus experiencias.

Objetivo

Analizar los efectos que las medidas sanitarias impuestas en la pandemia de COVID 19 tuvieron en las vicisitudes de las trayectorias educativas en estudiantes de licenciatura; a partir de la elaboración de la vivencia que es aludida, interpelada y explorada en el marco de un dispositivo grupal.

Método

Consideraciones Metodológicas

El dispositivo denominado Taller Elaborativo Vivencial⁶ tiene como premisa dar la palabra a los sujetos, para que en el seno de un espacio grupal se posibilite la expresión de su subjetividad, mediante la implementación de diferentes soportes metodológicos. Esta estrategia de investigación se apuntala en la implicación de los participantes, esto es que pongan en juego sus vivencias, para que a partir de ellas se genere un orden de elucidación.

El trabajo grupal se realizó teniendo como marco conceptual la teoría psicoanalítica y el método clínico, el cual de acuerdo con Pasternac (1983) “[...] centra su investigación sobre comportamientos relatados por el sujeto, su historia, reacciones observables en el curso de la relación establecida con él y otras específicamente provocadas en condiciones sistemáticas constantes con el fin de comprenderlas y explicarlas en sus particularidades” (p. 149). El mismo autor reconoce en el método clínico, una observación metódica de las conductas, un

⁶ Los referentes teórico metodológicos del taller elaborativo vivencial pueden consultarse en Aguado (2017).

objetivo de develamiento de sentidos y un objetivo de transformación. Así, la característica principal de este método es el estudio en profundidad y en extensión de un caso. Lo que permite la indagación de los procesos psíquicos: intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo que se articulan y tienen una función en el proceso educativo.

La conceptualización de grupo desde donde se sustenta el trabajo es la propuesta por Kaës (1999) esto es: “[...] designa la forma y la estructura de una organización de los vínculos intersubjetivos entre varios sujetos de lo inconsciente” (p.19). Por lo que, lo específico de la perspectiva psicoanalítica es que considera al grupo como sistema de formaciones y de procesos psíquicos derivados del inconsciente en su determinación propia de cada sujeto y de sus determinaciones transindividuales.

El grupo se analiza en tanto unidad y objeto de trabajo, como una organización y lugar de producción resultante de los aportes que cada miembro realiza, configurando un entramado que supera y organiza lo singular para dar paso a lo intersubjetivo y lo transubjetivo. Por tanto, el trabajo de elaboración e interpretación en el dispositivo estuvo dirigido al grupo y tuvo como soporte sus producciones; las cuales se conforman por las creaciones gráficas, escenográficas y discursivas que produjo el grupo. Por tanto, el trabajo se realizó por el grupo, con el grupo y sobre el discurso producido grupalmente. Así, éste constituyó el espacio de producción y apropiación de su trayectoria escolar.

Población

El grupo con el que se implementó el dispositivo tuvo como características: estar conformado institucionalmente, estar cerrado y tener duración determinada; integrado por 16 alumnos, diez hombres y seis mujeres, del quinto semestre de la carrera de Psicología de la FES Izta-cala UNAM; tuvo una duración de cuatro sesiones, cada una de 2 h.

La generación de alumnos a la que pertenece el grupo tuvo como particularidad que de los cuatro años formalmente establecidos para su formación, el primero fue presencial, prepandemia; el segundo y el tercero, durante la pandemia, fue virtual en la modalidad denominada Educación de Emergencia Mediada por Tecnología, y en el cuarto año se regresó al modelo presencial postpandemia. El taller se realizó en este último periodo. Estas modificaciones tuvieron al menos las siguientes implicaciones: durante la pandemia todas las actividades académicas previstas en la modalidad presencial: clases, tutorías y aún las prácticas, se trasladaron a la modalidad virtual, sin que mediaran formalmente cambios en el régimen académico y sin que se garantizara que todos los actores involucrados: administrativos, docentes y estudiantes contaran con el equipo tecnológico y las habilidades que requería la virtualización educativa.

Escenario: Aula en la FES Iztacala en modalidad presencial.

Consideraciones éticas: Consentimiento informado para participar en el taller y para que se graben en audio las sesiones.

Equipo coordinador: El trabajo grupal fue coordinado por un equipo formado por tres docentes de la carrera de psicología, con formación psicoanalítica con orientación grupal.

Procedimiento

Sesión 1

Presentación del equipo coordinador.

Presentación del encuadre.

Firma del consentimiento informado.

Introducción por parte del equipo coordinados al tema del taller.

Elaboración de una línea de tiempo en la que se ubicaron situaciones placenteras y displacenteras que experimentaron antes, durante y después de la pandemia vinculadas a su quehacer educativo.

Presentación personal de las situaciones ubicadas en la línea de tiempo y trabajo de análisis y elaboración grupal sobre la actividad.

Sesión 2

Resurgencia: quienes quisieron compartieron lo que les pareció importante en la sesión previa y si ubicaron algún efecto en ellos a partir de lo trabajado.

Elaboración de producciones gráficas (dibujo) y narrativas. Dibujar alguna de las situaciones que ubicaron en la línea de tiempo elaborada la sesión previa. Presentación de los dibujos y trabajo de análisis y elaboración singular y grupal.

Escritura de una historia relativa a lo dibujado.

Lectura por parte de alguno de los miembros del equipo coordinador de lo escrito, análisis y elaboración grupal sobre la actividad.

Sesión 3

Resurgencia: quienes quisieron compartieron lo que les pareció importante en la sesión previa y si ubicaron algún efecto en ellos a partir de lo trabajado.

Representación de una dramatización en equipos de cinco o seis integrantes en donde recrearon alguna vivencia de lo que ha implicado la pandemia en su vida escolar.

Sesión 4

Resurgencia: quienes quisieron compartieron lo que les pareció importante en la sesión previa y si ubicaron algún efecto en ellos a partir de lo trabajado.

Elaboración de un cierre del proceso grupal y de una devolución por parte del equipo coordinador.

Resultados

El material que a continuación se presenta tiene como referente empírico el discurso grupal, enunciado por los participantes en el dispositivo grupal, en los soportes metodológicos antes descritos. Para ello se procedió a la transcripción de cada una de las grabaciones de las sesiones del taller, se retomaron los textos, resultado de la escritura de cada uno de los participantes durante la sesión dos, así como las anotaciones en las crónicas grupales elaboradas por el equipo coordinador. La conformación de las categorías se realizó a partir del método de análisis de contenido en los términos propuestos por Bardín (1996), el cual consiste en la descomposición, reorganización e interpretación con base en los criterios de homogeneidad, exhaustividad, exclusión mutua, objetividad, pertinencia y adecuación al objetivo de investigación.

Una vez integrado el material se procedió a realizar el análisis de la siguiente manera:

1. Primer nivel de observación: Lectura del texto, confrontando cuando fue necesario con la grabación.

2. Segundo nivel de observación: Lectura del texto para ubicar, partiendo del marco teórico, los enunciados-palabras, expresiones, párrafos-significantes.
3. Tercer nivel de observación: Identificación de los hilos discursivos que sostienen el discurso y permiten generar hipótesis interpretativas.
4. Trabajo de lectura interpretativa sobre el texto producido como resultado del “desarmado” del texto de origen.

A continuación, se exponen las categorías analíticas formuladas:

1.- Elección de la carrera: entre la duda y la ambigüedad

Los participantes ubicaron como punto de partida de su trayectoria escolar profesional el proceso de elección de carrera, al finalizar el nivel medio superior. Cuando se formularon la pregunta ¿qué voy a estudiar? Poniendo en evidencia que tomaron una decisión que implicó elegir una carrera, que no en todos los casos fue la que terminaron cursando, por diversos motivos. A esa elección se articuló algo más propio, singular de cada sujeto que lo llevó a tomar la decisión de continuar estudiando después una licenciatura. Un ejemplo que ilustra esta situación es el siguiente:

Todo comenzaba en la prepa, porque inicialmente yo quería estudiar biología, me gustaba la biología marina, entonces ese era mi plan original, psicología ni siquiera estaba en mis opciones de carrera, pero fue al tener contacto con dos materias que fueron salud integral y psicología que la impartió una profesora que se llama Areli, ella era psicóloga, entonces al tener contacto con esas dos materias y con la forma de trabajo de la profesora me llamó la atención, ya era como me gusta la biología pero también me llama la atención psicología y me hizo cambiar de opinión poco a poco ganando mi atención, si quiero estudiar eso, y ya una vez que tuve clara la decisión en el penúltimo

último semestre, me puse a prepararme para el examen de admisión, porque no estaba en una prepa de la UNAM.

En este ejemplo, la trayectoria educativa se construye transitando un camino que puede ser uniforme o no, en el que constantemente se están eligiendo “objetos” que den cierta apertura al deseo. La elección es un proceso que tiene a la vez un correlato tanto consciente como inconsciente. La elección de una carrera o vocación desde lo consciente supone que se reconozcan los intereses, las motivaciones y las habilidades; mientras que desde lo inconsciente se juegan las identificaciones que se han ido introyectando desde los primeros vínculos edípicos y a lo largo del desarrollo de la vida; que incluye el tránsito por el ámbito escolar, y por tanto también el establecimiento de vínculos con maestros, compañeros y personal administrativo.

Elegir una carrera supone un proceso en el que se actualizan dichos vínculos, así como también crisis de identidad. En el taller a menudo se mencionó que se tenían dudas que se exacerbaban durante el periodo de confinamiento, en el que la educación fue a distancia, respecto a la elección de carrera que hicieron y que estudian. Tuvieron dudas respecto de su proyecto profesional, insatisfacciones respecto de las materias que cursaban, del trabajo académico que realizaban en dichas materias y pocas ideas respecto a cómo cambiar su situación y a veces pocas esperanzas al respecto.

Con la entrada a la carrera, no quería estudiar psicología, no sabía qué hacer con mi vida y fue como: no lo voy a dejar ir, si entraba a clases, leía, hacía mi papel de estudiante, pero no entregaba tareas, y prefería vivir otro tipo de cosas que hacer mis responsabilidades, siempre iba en busca de otras experiencias, entonces mi promedio era de 7.8 y también soy muy firme con lo que yo creo y nadie intente pasar sobre mí, quería como entonces en lugar de pedir perdón o algo así, cuatro años de prepa y 7.8 de

promedio yo quería estudiar medicina, tengo familia de médicos, entonces fue como muy solicitada, para nada seguro, en segunda opción metí física porque también me encantaba mucho el poder hacer algo, pero tampoco me quedé, me mandaron a psicología. Me dijeron que existe la posibilidad de que en la FES si tienes un buen promedio te cambies de carrera y dije hay de dos, hago el examen o me esfuerzo más sencillo y me cambio de carrera.

Algunos estudiantes indicaban que durante la pandemia la duda sobre su elección de profesión apareció o se acrecentó.

Durante la pandemia, durante este periodo que hubo de clases virtuales, fue un periodo de incertidumbre y de muchos cambios para mí, tanto en mi vida personal como en la manera en cómo fui viendo el mundo y la psicología misma, estaba siempre en incertidumbre de no saber; había días en los que me gustaba mucho la carrera, pero había otros días en los que me preguntaba si realmente era lo que quería estudiar. No me terminaban de convencer en esas clases, sentía que no pertenecía a la psicología, me daban ganas de cambiarme de carrera y pensaba si realmente quería estar aquí.

Mientras que para algunos fue un acierto elegir psicología, para otros fue un error que produjo sensaciones de incertidumbre, desesperanza, desinterés, angustia, enojo o tristeza, que como ya señalamos, se exacerbaban con la implementación de la educación de emergencia mediada por tecnología, y que en el taller pudieron expresar y elaborar.

Las circunstancias provocadas por la pandemia inciden en la valoración que realizan sobre su elección de carrera y se agregan a las ansiedades que caracterizan la etapa de adolescente y particularmente a las dudas que conlleva cualquier elección; como aquello que motiva suficientemente para emprender el recorrido y correr el riesgo de seguir un camino, aunque no

se tenga la certeza de que lleve a la meta, como lo señala Freud (1992/1930) en *El Malestar en la Cultura*, cuando escribe que: “son muchos los caminos que pueden llevar a la felicidad tal como es asequible al hombre, pero ninguno que lo guíe con seguridad hasta ella” (p. 84).

2.- La trayectoria escolar y el entrecruzamiento con lo afectivo

Entre los elementos que atraviesan y configuran la trayectoria escolar sabemos que está en juego la dimensión afectiva. Sin embargo, a pesar de la importancia que tiene dicha dimensión, se le ha relegado de la propia agenda institucional. Cuando hablamos de afectividad estamos pensando en una dimensión subjetiva e intersubjetiva más que referimos a la gestión individual de las emociones. Pensar en la afectividad y cómo ésta atraviesa y configura las trayectorias escolares es con la finalidad de darle visibilidad y priorizar su lugar en éstas. En este sentido, muchas son las veces que los estudiantes hacen mención en sus narraciones sobre cómo los afectos impactan en su salud individual y en las vicisitudes de sus vínculos dentro del escenario educativo.

[...] las cuestiones educativas, si van relacionadas a lo que nos pasa, porque si estamos viviendo algún conflicto también influye en nosotros, puede que en nuestro desempeño académico y así.

Me di cuenta que varios que pasaron antes hablaban si de su situación académica, pero también de lo que sintieron y otras circunstancias sentimentales que vivieron y pues creo que es, va relacionado, cuando inició el taller yo pensé que sólo íbamos a hablar de lo que nos pasaba en la escuela ahí ya entonces, me di cuenta que, como que estas situaciones pueden como tratar ambas partes, una incluye a la otra.

[...] todos aquí en algún momento hemos pasado por algo similar, muchos sentimientos sensaciones, la ansiedad el estrés.

Durante y después del confinamiento los estados afectivos que fueron más recurrentes en la voz del estudiantado fueron: el estrés, la ansiedad y la tristeza. Estas significaron un obstáculo superable o una situación límite que los llevó a tomar decisiones como suspender temporalmente sus estudios o no cursar alguna materia. En el taller manifestaron que estudiar a distancia, en sus casas “provocó” un desinterés por estudiar, realizar tareas y presentarse a clases virtuales. Una vez que regresaron a las aulas, un estudiante expresa que: “*no se sienten capaz*” en las materias prácticas, porque sienten una mezcla de miedo al fracaso, impotencia y soledad que ponen en duda sus conocimientos o le hace plantearse si tienen la vocación o no, principalmente en las materias de prácticas profesionales.

La vida afectiva personal también aparece integrada al campo académico, cuando mencionan acontecimientos como: el fallecimiento de un familiar por Covid-19 o el rompimiento con su novia o novio por el distanciamiento social que les impedía ver amistades y parejas dentro o fuera de la institución escolar.

Ya no estaba funcionando, cada quien estaba viviendo momentos de vida distintos y proyectos distintos en los que ya no coincidían y fue donde las cosas cambiaron, decidimos terminar la relación y seguir estudiando. Viví algunas situaciones de salud y de trabajo complicadas que interfirieron en mis estudios, pero también aprendí cosas, entonces no puedo decir que todo fue malo, sino que simplemente tuve experiencias, tal vez pensé que en ese momento eran malas, pero al final me enseñaron algo.

Así encontramos que aunado a las dificultades y retos escolares, las condiciones personales y familiares, las de salud, las socioeconómicas y las laborales de los estudiantes y sus familias fueron otros factores que intervinieron en sus trayectorias, porque enfrentaron dificultades para tener las condiciones mínimas para estudiar ya que el acceso a internet les resultaba incosteable o porque carecían de computadora o equipo personal o éste era obso-

leto, la señal de internet fallaba o bien porque no tenían un espacio adecuado para estudiar en sus casas. Estos factores interdependientes se van sumando y ligando a una situación difícil que plantea otras prioridades y que rebasan el estudio de su licenciatura. Configurando todo ello una fuente de sufrimiento, de angustia, de tensión e incertidumbre.

3.- Exclusión, marginalidad y discriminación

Uno de los aspectos que se han subrayado por otros investigadores sobre los efectos de la virtualización y domesticación⁷ de la educación impuesta durante la pandemia, entre ellos Ordorika (2020) y Pérez (2020), es la visibilización e incremento de las desigualdades socio-económicas tanto de las instituciones educativas como de los actores educativos. Cardiel y García (2021) enfatizan que: “[...] la desigualdad e inequidad social de la región han propiciado en muchos casos el abandono y la exclusión de miles de estudiantes, que se han visto en la necesidad de incorporarse al mundo laboral para contribuir al ingreso familiar. Todo ello conforma un escenario de gran complejidad y por momentos, un grave riesgo para el futuro de la educación superior en toda Latinoamérica”. (p.22)

López y Rodríguez (2020) basados en datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información ubican tres indicadores que muestran las grandes desigualdades que se evidenciaron con la virtualización de la educación: el acceso a internet, la disponibilidad de una computadora, y la carencia de las habilidades necesarias para desarrollar actividades de aprendizaje de forma virtual. Lo que incidió en las trayectorias escolares provocando: retrasos totales o parciales (irregularidades), alargando la duración de los estudios, o incluso su interrupción o abandono definitivo.

7 Dussel (2020) propone el concepto domesticación de lo escolar; desde la noción de "espacios otros" de Foucault, que para él no son las utopías (espacios irreales) sino las heterotopías, emplazamientos reales que contestan o invierten los lugares habituales, espacios otros en donde se juega la heterogeneidad, la posibilidad del pasaje, del umbral, que son importantes para una autonomía intelectual, afectiva, política.

Esta situación se transformó en obstáculos y dificultades que no sólo tuvieron efectos en el rendimiento académico, sino también constituyó una fuente de malestar, de frustración, de enojo e incluso agresión. Estas dos condiciones se vinculan directamente con la trayectoria académica, por ejemplo: con el ausentismo, la apatía, la decepción y la desesperanza.

Tal vez frustrante en la pandemia con las clases en línea y tuve una crisis personal ya no sabía si seguir estudiando [...] En ese tiempo, no entendía las clases, las cosas, no entendía las cosas bien.

[...] al inicio como carga de trabajo era muy estresante, tuve varios vínculos de amistad a pesar de que estábamos en línea y ya fue hasta tercer semestre que tuve como la crisis de la carrera también.

[...] en línea fue algo decepcionante, voy a acoplarme, pero fue difícil y aparte había situaciones que no sabía cómo lidiar; me tocó un profesor que era medio acosador, incluso en las clases en línea era raro, era muy molesto, hablamos con la tutora, pero no dio solución, estaba muy enojada con la situación, con la escuela y estuvo medio difícil al principio.

[...] y regresar a presencial me costaba mucho trabajo, volver a acoplarme al ritmo de los horarios, al traslado, como que, a acomodar los horarios, en todos los aspectos, la alimentación, el sueño, hubo una temporada en la que me sentí muy mal.

También enunciaron como enfrentar estas dificultades les dejó algo bueno

[...] las dificultades han sido una ayuda para crecer y para aprender más cosas y a pesar de ellas todo ha salido mejor a como lo esperaba antes de estar aquí.

Ya entrando a clases, seguir el tema de las clases en línea fue algo difícil, pero me pude acostumbrar, estaba en casa, no me tenía que transportar de un lado a otro y pues fue más fácil ese paso.

Otra forma de expresión de discriminación y exclusión se evidenció con la violencia de género. Este tipo de violencia está íntimamente relacionado con la domesticación de la educación que conllevó el confinamiento y el cierre de los establecimientos educativos, manifestándose en que a las estudiantes se les sobrecargara de tareas domésticas, de cuidado y de servicio, al mismo tiempo del ritmo acelerado de entrega de actividades o tareas. El tener que cumplir en tiempo simultáneo con ambas actividades afectó su rendimiento escolar y sus estados de ánimo. Esta situación acentuó y evidenció la desigualdad social que ha existido y persiste entre hombres y mujeres y que representa un problema de las sociedades contemporáneas, ya que este fenómeno es el resultado de exclusión y desventajas de las mujeres en el acceso a oportunidades educativas, profesionales y laborales, entre otras. Además, de obligarlas a estar de tiempo completo en sus hogares, los cuales según el Informe COVID 19 elaborado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020) en muchas ocasiones es en donde esta población corrió más riesgo de ser violentada deliberadamente por los padres, los hermanos, vecinos o aquellas personas con las que se comparte este espacio. Y quedando al mismo tiempo aisladas o marginadas de otras formas de vínculos o soportes afectivos.

Los datos obtenidos del trabajo grupal dan cuenta que durante la educación a distancia también se presentaron acciones de dominación, sumisión, abuso de poder ejercidas por ambos géneros, aunque mayormente de hombres a mujeres y que acarrearón riesgos a nivel psicológico, el ausentismo y la baja participación, así como el miedo a hablar públicamente.

Durante la pandemia un mal manejo de la transferencia entre mi terapeuta y yo, rompió todo, lo que nos produjo problemas muy complicados que terminaron en abuso y desde ahí tengo una relación ambivalente con mi carrera de amor y odio.

Al hablar de violencia de género generalmente se hace referencia a la relación de dominio y sumisión entre pares. Sin embargo, también se reflexionó que la violencia de género se presenta en la relación entre alumnado y profesorado. Violencia ejercida por el profesorado como la expulsión del aula virtual o presencial. Así que la violencia emerge no sólo en el contexto de la educación presencial, sino también en la mediada por la tecnología digital. Algunas de sus manifestaciones son una re-ejecución de situaciones de violencia que ya existían, ejemplo de ello es el acoso escolar que ha existido, pero ahora al suceder en un ámbito digital es más fácil y rápido que esto se vuelva masivo.

4.- La “nueva normalidad”

La pandemia ha hecho que se reevalúe lo que solía ser pensado como “normal” para el estudiantado, el profesorado y en general para toda la comunidad universitaria. Para algunos estudiantes ha sido una oportunidad importante para reflexionar sobre su pasado, presente y futuro con respecto a su trayectoria escolar y lo podemos notar en las siguientes narraciones:

Nos lleva a aprender, no se siente como antes, por eso le dicen “la nueva normalidad”, pero ni es tan nueva ni es tan normal, es algo muy raro, por eso es este proceso que no nos terminamos de adaptar.

Siento que tuvimos todos las rupturas o quiebres que hubo dentro de nuestras trayectorias, si bien hay algunos muy marcados como lo serían las desilusiones, en lo escolar siempre hay muchos tipos y que todas éstas van permitiendo resignificar lo que creíamos y lo que queríamos de nuestras vidas, esto es lo que nos permite estar aquí y tener

nuevos conocimientos, vivencias y experiencias y retomar también esta parte de lo que nos gustó o no.

[...] todos nos la pasamos mal; eso me dio mucha paz, no importa que tan feas se pongan las cosas, pero de una manera buena, funcional, y creo que todos aquí hemos encontrado como funciona, vemos mucho hacia atrás hacia eso de la pandemia sobre el tiempo y que hemos aprendido, lo que nos ha pasado. Eso me dio calma creo que siempre podemos salir.

El retorno a las aulas situó a la comunidad estudiantil en un momento de reflexión o en un proceso de inclusión, que les hizo darse cuenta de las dificultades que ello representó o bien las ventajas y posibilidades en su propio proceso formativo, de sus ritmos, de sus tiempos, de tener un espacio más planeado para el estudio y tener una organización personal para ello. Y que las sensaciones de incertidumbre, de enojo, tristeza, de miedo o de alegría en sus trayectorias escolares pueden elaborarse y encontrar algún tipo de tramitación si se comparan con sus demás compañeros.

Discusión y conclusiones

No hay trayectoria escolar exenta de vicisitudes efecto a su vez de las vicisitudes de diferentes ordenes: afectivo singular, grupal institucional y/o histórico cultural. Sin embargo, hay condiciones acontecimiento, como la pandemia COVID 19 que introducen: adversidad, dificultad, obstáculo y contrariedad, cuyos efectos ubicamos en dos formas de expresión:

1.- La exacerbación de condiciones preexistentes, entre ellas se enunciaron: la desigualdad socio económica cultural, las violencias en el campo educativo, el individualismo y la fragilidad de los vínculos sociales. El impacto que tuvieron en la trayectoria de los estudiantes re-

sultó diferenciado dependiendo de aspectos como: el estrato socioeconómico, el origen étnico, el género, el lugar de residencia, la situación laboral y la responsabilidad familiar.

El malestar del que nos hablan los estudiantes refleja que se conjuntaron diversas situaciones que ya estaban presentes antes de la pandemia o que aparecieron y se intensificaron durante ese tiempo, al grado de representar un obstáculo para estudiar o bien para fortalecer e incentivar su interés por el estudio.

2.- El trastocamiento de lo escolar: la virtualización y la domesticación de lo educativo, conllevó implicaciones tanto en el orden doméstico-privado, como en el régimen académico. Con relación al primer punto se subrayaron los efectos que tuvo el cierre de los establecimientos y el consecuente traslado y solapamiento en lo, y con lo doméstico familiar. Respecto al segundo punto se hizo referencia a los cambios u omisiones de las actividades académicas planeadas para una educación presencial.

En las categorías expuestas también se puede ubicar el entrelazamiento de lo histórico socio institucional y lo singular afectivo deseante en las trayectorias escolares en las cuales se ubican, tanto los aspectos administrativos formales, como la forma como éstas son significadas por los actores educativos.

De ahí que, podemos afirmar que en las trayectorias escolares que se reconstruyeron y elaboraron en el taller se da cuenta de las vicisitudes vinculadas a las modificaciones introducidas como respuesta a la pandemia. Lo expuesto permite justificar no sólo la importancia de trabajar este tema, sino también plantear la urgencia de generar e implementar espacios en los que el alumnado sea escuchado, para permitirle comprender sus experiencias educativas antes y después del confinamiento.

Asimismo, el taller es un insumo de interés para plantear apoyos que la propia institución puede proporcionarles al estudiantado, para evitar la deserción escolar, la suspensión temporal de sus estudios, el ausentismo y la reprobación; situaciones que interrumpen su trayectoria escolar de diversas formas. Lo anterior con la finalidad de promover el aprendizaje, la pasión por lo que se hace y un compromiso ético.

También podemos concluir que los cambios del régimen académico inciden en la vivencia escolar y por tanto en las trayectorias escolares. En el caso estudiado los afectos y los efectos han sido mayoritariamente negativos. Sin embargo, también debe considerarse que para los estudiantes fue una posibilidad de poner en juego estrategias y recursos subjetivos para hacer frente a los retos que se les plantearon. La crisis del campo educativo que ya preexistía en algunos aspectos y a la cual se sumaron nuevas condiciones, por sí misma no es una garantía de nada, y mucho menos de mejoría, como lo ha demostrado la denominada “nueva normalidad” pero si puede convertirse en un factor instituyente poderoso a condición de ser analizado y trabajado.

Referencias

- Aguado, I. (2017) Taller Elaborativo Vivencial: Dispositivo de Formación. En: Aguado, I. y Velasco, J. (coordinadores). *Escenarios educativos, subjetividad y psicoanálisis*. Navarra.
- Anzaldúa, R. (2004) La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. *Tramas*, 22, 31-54.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., y Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 22, pp. 77-112.
- Bardín, L. (1996) *El análisis de contenido*. Akal.

- Camilloni, A. (1991) Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú*, 1.
- Cardiel, H. y García, P. (2021) Desafíos de la educación superior frente a la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33, (2). 21-30.
- Colín, A. (1998) La historia familiar, la subjetividad y la escuela. En *La historia familiar, la subjetividad y la escuela en [El traspasio Escolar. Una mirada al aula desde el sujeto](#)* (134-181). Paidós.
- Dubar, C. (1991) *La socialisation*. Armand Colin.
- Dussel, I. (2020) La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 15, 2016482, pp. 1-16.
- Dussel, I. Ferrante, P., Pulfer, D. (Compiladores). (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Freud, S. (1992/1930) El malestar en la Cultura. En *Obras Completas Vol. XXI*. Amorrourtu.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G., (1992) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Troquel.
- Garrido, A. (2012). *Significados de una trayectoria educativa. Evaluación del “éxito” y el “fracaso” educativo desde la reconstrucción subjetiva de adultos de la V Región*. Universidad de Valparaíso. https://es.slideshare.net/slideshow/significados-de-una-trayectoria-educativa/13150477?from_search=0
- González-Lizárraga, M. G. (2011). *Les trajectoires des étudiants universitaires: un modèle intégré*. Université de Montréal.
- Kaës, R. (1999) *Un Singular Plural*. Amorrourtu.

- López, M. y Rodríguez, S. (2020) *Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir?*, en *Varios, Educación y Pandemia*. ISSUE, 103-108. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Nicastro, S. (2018). Las trayectorias educativas: Una cuestión institucional. *Trayectorias Universitarias*, 4 (6), pp. 37-42.
- Ordorika, I. (2020) *Pandemia y educación superior*. *Revista de Educación Superior*, 49 (194).
- Pasternac, M. (1983) *El método experimental y el método clínico*. En Braunstein, N (Comp). *Psicología, Ideología y Ciencia*, México, Siglo XXI.
- Pérez, C. (2020) *La educación superior en América Latina. Situación y futuros frente a la emergencia del COVID-19*. En Inés D., Patricia F. y Darío P. (compiladores) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Pinkasz, D. (2019) *El Régimen Académico como llave del cambio a la organización institucional de la escuela secundaria: análisis de las normativas y aportes de la investigación*. FLACSO.
- Ramírez, B. y Anzaldúa, R. (2001) *Subjetividad y Relación Educativa*. UAM Xochimilco.
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares*. Argentina, Ministerio de Educación.
- Varios (2020) *Pandemia y educación superior*. *Educación y Pandemia*. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Experiencias de maltrato en médicos internos

Maltreatment experiences in internal doctors

Leticia Osornio Castillo⁸ y Elías Nain Peralta Cortes⁹

FES Iztacala, UNAM

Resumen

Las últimas décadas se ha trabajado extensamente sobre la temática de violencia, existen una gran cantidad de estudios que reportan que en el contexto de formación de médicos la violencia es un acto habitual. Sin embargo, los datos registrados son limitados para comprender completamente la magnitud de dicha problemática, por ello en esta investigación se analiza la experiencia de pasantes de medicina sobre el impacto de la violencia presentada durante su formación. Para ello se utilizó una metodología de corte cualitativo, participaron 15 internos de la carrera de Médico Cirujano, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada, previa firma de un consentimiento informado. Se realizó un análisis cualitativo y se encontró que viven experiencias de violencia, acoso sexual y discriminación, por lo que es indispensable implementar acciones para erradicar dicha problemática.

Palabras clave: Violencia, maltrato, internado, medicina.

8 Carrera Médico cirujano, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México letyosornio@iztacala.unam.mx

9 Carrera Médico cirujano, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, nainperaltacortes@gmail.com

Abstract

In recent decades, extensive work has been done on the topic of violence; there are a large number of studies that report that in the context of medical training, violence is a common act. However, the data recorded are limited to fully understand the magnitude of this problem, which is why this research analyzes the experience of medical interns on the impact of violence presented during their training. For this, a qualitative methodology was used, 15 medical interns from the Medical Surgeon program participated, to whom a semi-structured interview was applied, after signing an informed consent. A qualitative analysis was carried out and it was found that they live experiences of violence, sexual harassment and discrimination, which is why it is essential to implement actions to eradicate this problem.

Keywords: Violence, abuse, intern, medicine.

Introducción

La violencia que enfrentan los alumnos de internado médico -también es usado el término pasante o médico pasante-, es un tema alarmante y complejo que merece una atención profunda. En las instituciones de formación médica en todo el mundo, los estudiantes se ven confrontados con diversos tipos de violencia que van desde lo verbal y psicológico hasta lo físico y estructural. Esta situación no solo compromete el bienestar emocional y físico de los estudiantes, sino que también impacta negativamente en su desarrollo profesional y en la calidad de la atención médica futura.

El internado médico de pregrado es una etapa crucial en el proceso formativo de los médicos, donde los métodos de enseñanza aprendizaje se establecen con estrategias totalmente diferentes a las implementadas en el aula durante los primeros años de la licenciatura, en dicha etapa el alumno pone en práctica todos los conocimientos y habilidades adquiridas y de-

sarrolla nuevas competencias en la atención del paciente. El periodo de internado rotatorio de pregrado se convierte en el escenario donde se registran más frecuentemente actos de violencia. Debido a su posición en la parte más baja de la jerarquía, a menudo se les etiqueta como inferiores. Los siguientes en la jerarquía son los *residentes*, cuya formación es extremadamente exigente, enfrentando largas jornadas laborales y guardias de 24 horas mientras simultáneamente se preparan académicamente.

Aunque están en proceso de formación como médicos, las internas e internos desempeñan funciones fundamentales en los equipos de salud. Esto incluye el cuidado directo de los pacientes, la realización de entrevistas médicas, la emisión de órdenes médicas bajo supervisión, la comunicación con familiares, la redacción de historias clínicas, la participación en procedimientos y la colaboración en la planificación y toma de decisiones clínicas (Ballart et al., 2020). La investigación realizada en varios países indica que los internos son una población vulnerable a los problemas de salud mental (Kobus, Calleti y Santander, 2020).

Este entorno puede desencadenar tensión, depresión, frustración y otras situaciones emocionales que, lamentablemente, a veces se manifiestan en actos de violencia hacia aquéllos que se encuentran en un nivel inferior (Sierra, Salazar y Ramírez, 2011).

Durante años, el maltrato y acoso a estudiantes de medicina ha persistido como una realidad en el currículo oculto (Olivares et al., 2021), entendido éste como “un trasfondo de normas y valores educativos latentes en la evolución formativa que los educandos deben asumir, adoptar, implementar y hacer propio, para adaptarse a un entorno o ambiente educativo y laboral, donde se forman” (Rodríguez de Castro, 2012, p.13). Pudiendo considerarse al maltrato como un subtipo de violencia; es definido como «todo acto u omisión como consecuencia del cual hay un daño o riesgo de daño para la salud o el bienestar de la persona» (citado por Alvarado et al., 2023, p. 18). En el ámbito de la medicina, una disciplina marcada por su es-

estructura jerárquica, la presencia de violencia o maltrato suele estar vinculada con altos niveles de estrés y cargas emocionales derivadas del trabajo (Bastías et al., 2021).

El internado médico de pregrado es un proceso de formación como médicos, en el cual las internas e internos desempeñan funciones fundamentales en los equipos de salud.

Diversas investigaciones han documentado esta dura realidad dentro de la formación médica, como el estudio de Moreno et al. (2016), que revela que tanto hombres como mujeres son víctimas frecuentes de violencia verbal y emocional, con tasas alarmantes del 70% entre mujeres y 66% entre hombres. Este tipo de violencia incluye comentarios denigrantes, insultos sexistas (incluyendo homofobia), burlas, favoritismo académico, autoritarismo y humillación (Moreno y Sepúlveda, 2012). Un conjunto de estudios extensos también ha corroborado la percepción generalizada entre los estudiantes de medicina sobre la prevalencia de maltratos por parte de sus superiores (Benavides et al., 2005; Mejía et al., 2005; Maida et al., 2006; Sierra et al., 2011; Moreno y Sepúlveda, 2012; Meyer et al., 2013; Ríos et al., 2013). Estas investigaciones detallan una variedad de comportamientos violentos como rechazo, intimidación, violencia verbal y física, acoso, chantajes, comentarios sexistas, amenazas, exclusión, castigos injustificados, menosprecio y humillación. Esta problemática tiende a agravarse a medida que los estudiantes de medicina se involucran más en el ambiente hospitalario, exacerbada por la dinámica de dependencia y las estrechas relaciones con pacientes de géneros opuestos, asistentes médicos y administradores superiores (Mushtaq, Sultana, Imtiaz, 2015). Principio del formulario Final del formulario En Perú, Sierra, Zárate y Mejía (2019) identificaron una notable prevalencia de violencia laboral dirigida hacia los internos, siendo los médicos residentes la principal fuente de dichos incidentes. Mejía, Serrano, Hidalgo y Ávila (2022) realizaron un estudio transversal en varios países latinoamericanos para investigar los factores relacionados con el maltrato hacia estudiantes de medicina. Según sus conclusiones, el 9.7% de los estudiantes encuestados informó haber experimentado algún tipo

de violencia durante su formación, destacándose la violencia psicológica como la más frecuente. En México, Unzueta, Nava y Vázquez (2015), en una investigación encontraron la presencia de violencia y maltrato entre los estudiantes que habían terminado el internado de medicina: 25% había sido víctima de hostigamiento y 35% de discriminación; así mismo, los autores encontraron que 15% de los internos manifestó haber sufrido acoso sexual. También en México, nuestro país, Olivares et al., (2021), realizaron una investigación con una muestra de 2,458 estudiantes de medicina, el 40% de los encuestados reportó haber sufrido acoso sexual o violencia durante su formación académica. Zamora (2012), considera que podría deberse a que los médicos asistentes confunden una enseñanza estricta con el abuso, siguiendo un modelo de enseñanza vertical. Castro y Villanueva (2018), menciona que es la normalización de los hechos violentos, como si fuera una herramienta didáctica, siendo para ellos parte primordial de la disciplina, haciéndola indispensable, necesaria, natural, la cual ante cualquier denuncia se argumenta con un comentario del tipo *es el precio que hay que pagar para formar parte del campo* (Castro y Villanueva, 2018).

La literatura reporta algunos estudios sobre maltrato durante el internado médico de pregrado, que se realizan desde una metodología cuantitativa (Zamora 2012; Cruz et al, 2023); sin embargo, son insuficientes las investigaciones realizadas desde la perspectiva de los internos (Villanueva, 2019), por lo que es indispensable recuperar desde su subjetividad las experiencias que tuvieron durante el último año de su carrera universitaria. Por ello, la presente investigación pretende recuperar la apreciación de los alumnos de internado desde una metodología cualitativa sobre sus experiencias de violencia durante el internado rotatorio de pregrado médico. Se plantea como objetivo el analizar las experiencias de violencia en alumnos internos de medicina.

Objetivos

1. Identificar las diferentes maneras en las que se presentaron las violencias en médicos internas e internos.
2. Analizar el significado que le dan médicos internas e internos a las diferentes violencias experimentadas durante su formación.

Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo fenomenológico, centrado en la exploración de las experiencias de vida de los internos de pregrado de medicina desde su propia perspectiva (Fuster, 2019). El estudio se enfocó en recuperar las vivencias de estos estudiantes durante una etapa formativa crucial. Todos los participantes terminaron el internado de pregrado de la carrera de Médico Cirujano de la FESI-UNAM del plan de estudios 2016. La muestra fue intencional, participaron 15 médicos pasantes de servicio social de ambos sexos del plan de estudios 2016, los cuales realizaron su internado médico de pregrado en instituciones públicas como e instituciones privadas, todas dentro de la Zona Metropolitana del Valle de México, del 01 de julio de 2021 al 30 de junio de 2022.

Sampieri (2018, p. 390) describe el muestreo intencional o por conveniencia como aquel muestreo en donde la muestra está formada por los casos disponibles a los cuales se tiene acceso, o bien como lo describe Toro y Parra (2006, p. 51). Este tipo de muestreo se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras representativas mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos.

Instrumentos y procedimientos de recopilación de registro de datos

Los datos fueron recopilados mediante entrevistas semiestructuradas, y se desarrollaron dos instrumentos específicos, un formato de consentimiento informado y una guía de entrevista compuesta por 15 preguntas diseñadas para explorar detalladamente las experiencias de los participantes. Después de que los participantes habían firmado el consentimiento informado para asegurar su pleno entendimiento y consentimiento sobre su participación en el estudio, la entrevista se llevó a cabo de manera individual y fueron audiograbadas.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de tipo cualitativo, requirió de la codificación axial o de segundo nivel, que da lugar a: interpretación de datos, desarrollo de temas y patrones, y codificación selectiva para las explicaciones.

Los médicos internos de pregrado, refieren haber vivido experiencias de violencia y dentro de esta categoría, aquélla se define como las acciones en donde se hace uso intencional de la fuerza física o el poder contra otra persona o grupo de personas y que causa lesiones, daños psicológicos, así como alteraciones en el desarrollo. En nuestro estudio, estas acciones fueron realizadas por personal médico y demás personal de salud. Los maltratos se organizaron en tres subcategorías: *violencia verbal*, *violencia psicológica* y *violencia de género*.

1. La *violencia verbal* refiere a la verbalización de frases, palabras o comentarios que se proponen afectar la dignidad o la autoestima de la persona agredida, a través de insultos y humillaciones. Dentro del ámbito hospitalario la convivencia cercana con el personal de salud en todo momento hace susceptible al alumno en recibir comenta-

rios que se consideran dentro de esta categoría, particularmente en el que las alumnas se encuentran expuestas a situaciones derivadas de comentarios relacionadas con su género y las características socialmente establecidas para ellas:

“En una cirugía yo estaba tomando los separadores y considero estaba haciéndolo correctamente, el adscrito me grito y dijo, ¡Ya suelta! Ustedes se creen muy chingonas, pero para que vean lo de verdad se necesita en la cirugía, nunca me habían dicho algo así por ser mujer, nunca pensé que me iba a pasar”.

2. Violencia Psicológica. Lo descrito en el punto anterior podría generar en el interno, si se presenta de manera constante, en depresión, aislamiento, así como afectar en su autoestima. Evidentemente estamos hablando de *violencia psicológica*, que se presenta cuando los participantes describen humillaciones y comentarios que afectan el valor que tienen sobre su desempeño como médicos y como personas.

“Cuando te dicen que eres un inútil, un bueno para nada, eran palabras que trataban de afectar tu valor, mucho emocionalmente, pero también repercutía en la confianza que teníamos en nosotros mismos”.

“Normalizamos cosas cuando estás dentro, pero cuando sales te das cuenta de que te tratan súper mal, cuando te insultas enfrente del paciente te bajonea un poco, si te hacía pensar ¿Qué estabas haciendo ahí entonces?”.

3. Violencia de Género. En ésta se incluye la violencia por los actos dañinos dirigidos contra una persona en razón de su género; se puede agrupar en tres categorías, *acoso laboral, acoso sexual y discriminación*.

a) El acoso *laboral* hace referencia a las acciones que buscan producir miedo y desánimo dentro del espacio de trabajo, en este caso dentro del hospital a través de actos negativos y hostiles de dos tipos: horizontal, es decir entre compañeros y vertical, perpetuado jefes o personal de mayor jerarquía.

“Una compañera en las guardias, cuando iba al baño o a dejar laboratorios su residente le marcaba cada dos minutos preguntándole ¿Dónde estaba?, una vez que estaba en el baño ella le dijo qué estaba haciendo y él respondió, eres interna no puedes ir al baño ¡regresa ya!”.

“Había doctores en ginecología que tenían la carpeta con formatos enfrente, aun así, hacían que tú les pasaras la carpeta y les buscaras el formato, aunque literal todo lo tenían a la mano, pero lo hacían para les hiciéramos todo”.

“Te molestaban constantemente para que les compraras comida o hiciéramos notas o funciones que les correspondían a ellos, justificando que por ser internos nos equivocábamos en todo”.

b) El acoso *sexual* hace referencia a todo tipo de conductas intimidantes, coercitivas de naturaleza sexual, las cuales pueden ser físicas, verbales y no verbales, actos de violencia con tocamiento o acercamiento no deseado, comentarios o apelaciones al aspecto físico y vida de la persona agredida, así como comentarios y gestos de naturaleza sexual:

“Con un médico jefe de servicio, me mandaba mensajes tipo ¿a qué hora vas a bajar a cenar?, siempre me decía, voy por ti vamos a cenar o dar la vuelta al hospital, lo peor es que a veces si me iba a buscar, aunque no le contestara”.

“Un doctor se llevó a una compañera y no la dejaba bajarse del carro, le dio mucho miedo y no quiso denunciarlo con ninguna autoridad para evitar represalias”

“La jefa de unidad tocoquirúrgica nos hacía comentarios tipo piropo de connotación sexual a mis compañeros y a mí, era muy incómodo”.

“En una cirugía el doctor se me acercaba mucho, esa vez cuando yo estaba agarrando los separadores, me dijo, tienes que agarrarlos muy fuerte como si fuera el pene de tu novio, no dije nada, pero si me saco de onda, a las enfermeras les decía cosas y también se acercaba mucho a ellas para tocarlas, no quise volver a entrar a cirugía con él”.

Este tipo de acoso fue descrito por alumnas que narran situaciones donde las proposiciones de parte del personal de salud, tal como se expone en los siguientes párrafos.

“Alguien me acosaba, preguntaba por mí y se me quedaba viendo cada que iba, checaba qué días iba al hospital, qué días me quedaba de guardia, e incluso se la pasaba rondando los pasillos de hospitalización para ver si estaba, me daba miedo que me hiciera algo”.

“Un camillero en una guardia de fin de semana traslado a todos mis pacientes a estudio, puesto que era el único en el servicio, en el último paciente que llevó me dijo, ok yo lo llevo doctora, pero me tiene que aceptar una salida, me comenzó a coquetear todo el camino hasta llegar a imagen”.

“Estaba esperando los resultados de un laboratorio...de repente el laboratorista comenzó con comentarios respecto a invitarme a salir... cuando voy a

tomar la hoja [llora] me jala de la cintura hacia él, bajo su mano hasta tocar mis glúteos, entre en pánico, me hice atrás y me dice que me invita a pasar al laboratorio de atrás, salí corriendo muy asustada”

“Mis adscritos y residentes fueron a encararlo y él negó todo, me acompañaron a meter un oficio ahí en hospital, se fue un mes sin goce de sueldo y actualmente llevo el proceso por fuera en el ministerio público”.

De igual forma, la orientación sexual, es causa frecuente de comentarios e insultos que impactan en la dignidad de la persona, los alumnos se encuentran expuestos ante comentarios de sus profesores y demás personal al compartir experiencias, gustos u objetivos personales, donde los estereotipos según la preferencia sexual fueron objeto de ofensas por los demás miembros del equipo, tal como lo exponen los siguientes participantes:

“Me toco escuchar como doctores les decían a mis compañeros homosexuales, eres puto, aunque muchos lo tomaban a juego no era cierto, porque si lo decían de forma despectiva y enfrente del paciente”.

“En una cirugía a un compañero, solo por decir que quería ser dermatólogo, empezaron a decirle sobre sus preferencias sexuales, le preguntaban si elegía eso por ser puto, él se quedó callado, pero seguían diciéndole cosas horribles por ser homosexual”

- c) La *discriminación* es otro elemento presente en esta etapa formativo se agrupo en la categoría de cuestión racial y por género, la primera se asocia a características de la raza como el color de piel y rasgos faciales característicos, los participantes

exponen actos discriminatorios de residentes hacia ellos por tener rasgos diferentes al resto del equipo.

“Me discriminaba por ser moreno, cuando estuvimos 15 días juntos en guardias siempre me evitaba y no me pedía nada de pendientes, cuando le pregunte a un residente si sabía algo me comentó que ella ha expresado su rechazo a la gente de tez morena”.

“A otra compañera igual morena que era de su guardia original, nunca le hablo y hacía como si no existiera”.

“Una residente me ignoraba, aunque le estuviera notificando cosas urgentes respecto al paciente, pero a mi compañero que era güerito y de facciones finas le hacía caso para todo”.

La discriminación de género tiene bases en la creencia que un sexo es superior al otro, otorgando habilidades, derechos y privilegios a una persona sobre otra; en el caso de esta investigación, los participantes mencionaron situaciones donde se colocaba a la mujer en una posición de desventaja, excluyéndolas del equipo de trabajo y evitando su participación en futuras actividades.

“Los residentes e incluso las mujeres nos creían incapaces decían...Ustedes ni siquiera, creo, sean capaces de lograr una curación o presentar una interconsulta, mejor nosotros lo hacemos ¡quítense!”

“Al término de la rotación las y los residentes nos preguntaron, ¿Quiénes son los próximos internos que van a rotar?... preguntaron además si eran más hombres, al saber que sí, se emocionaron y dijeron, que bueno porque con las mujeres de verdad no se puede y no queremos”.

Otra causa de discriminación se derivó de las características de personalidad de los alumnos, tal como expone la siguiente participante, la poca afinidad entre el médico y el alumno puede generar situaciones que excluyan al alumno de procedimientos, actividades y aprendizaje en compañía del profesor.

“Una compañera era muy cohibida, los doctores la excluían de todo, con comentarios de, ella no que no haga eso, ella que no entre a quirófano, les pedían ayuda a otros internos para pasar visita porque no querían convivir con ella”.

Un tipo de agresión llevado a cabo por médicos adscritos, residentes y personal de enfermería, camilleros y laboratorio hacia los médicos internos es la violencia simbólica, este tipo de agresiones se consideran invisibles, se encuentran implícitas en las relaciones asimétricas de poder, establecidos por roles sociales, estatus y posición laboral, en donde el agresor ejerce un daño indirecto que no es de tipo físico.

“Tanto el personal de enfermería como los laboratoristas e incluso algunos camilleros te trataban de la patada, con comentarios como, yo tengo base y tú nada más vas a estar aquí un año”.

“Siempre escuchas malos comentarios, siempre te regañan por todo, sin importar que sean camilleros, enfermeras, administrativos o intendentes, siempre quieren rechazarte todo por el hecho de ser interno”.

“Qué horror que no te puedan llamar por tu nombre, para todo es el interno, la interna, los internos y lo dicen de forma despectiva, somos personas y trabajadores como todos los que están ahí”.

En cuanto a si recibieron apoyo por parte de las instituciones con respecto a estas situaciones, las opiniones se encuentran divididas. Por un lado, la comunicación es considerada como un acierto a aquélla en la que algunos jefes de enseñanza tenían con los internos, la apertura de comunicar las situaciones que les inquietaban y la búsqueda de soluciones adecuadas en el momento oportuno generó en el estudiante confianza al saber que sus necesidades serían tomadas en cuenta.

“Siempre estuvieron al pendiente, cuando hablábamos con él nos tranquilizaba y tomaba inmediatamente cartas en el asunto”

“El jefe de enseñanza siempre fue muy bueno y accesible, siempre nos dijo que cualquier cosa que sucediera lo notificáramos en el momento, así lo hacíamos y él actuaba muy bien”

“Cuando un doctor puso a hacer sentadillas de castigo a unos compañeros, le notificamos al jefe de enseñanza y subió a hacer los respectivos llamados de atención al doctor”.

Por otro lado, y contrario a las experiencias anteriores, algunos participantes refieren que la jefatura de enseñanza en sus sedes, hicieron caso omiso a sus solicitudes y no intervino para dar solución al respeto de sus derechos ante situaciones incómodas o de maltrato con los docentes, entre otras. Consideran que la amistad que mantienen con los médicos en la sede y la falta de compromiso en sus funciones son las causas por las que pueden llegar a recibir amenazas, regaños o ninguna solución ante las peticiones que tienen los internos.

“Cuando me agredió la doctora de biblioteca, fui con el jefe de enseñanza y no hizo nada por investigar o arreglar la situación, pero fue porque él y la doctora son grandes amigos”.

“Para ellos entre menos te quejes, mejor”

“La jefa de enseñanza al inicio nos dijo que ella no iba a meter las manos por nosotros, que si teníamos algo que nos disgustara mejor renunciáramos”

“Cuando pedimos apoyo para incapacidad de COVID, la doctora se enojó y nos dijo, si nos les parece me voy a basar en el reglamento y hacen guardias de 36 horas o renuncien”.

En los casos donde no se hizo válido el reglamento, los participantes aluden a la percepción que tienen sobre la labor de las autoridades, a la falta de empatía o el caso omiso a sus solicitudes, notificando a los docentes que son reportados y permitiendo castigos o represalias ante los alumnos.

“Nunca me atreví a notificar las situaciones injustas, porque abusan de su autoridad y en lugar de ayudar les dan el lado a los médicos y los incitan a castigarte”.

“Cuando les notifiqué una situación de maltrato, se enojaron me gritaron y no resolvieron nada, desde ahí nunca les volví a avisar algo”

“Nunca hicieron caso, solo nos pedían que evitáramos al agresor o de la causa del conflicto, pero soluciones o aplicación del reglamento, nunca”.

Discusión y conclusiones

El internado médico es crucial para formar profesionales de la salud, desarrollando competencias clínicas y habilidades interpersonales clave. Sin embargo, esta etapa también expone a los internos a experiencias negativas como violencia, acoso sexual y discriminación.

La violencia verbal y psicológica durante el internado médico afecta profundamente la autoestima y la salud mental de los internos. Humillaciones y tratos denigrantes elevan los niveles de estrés y ansiedad, deteriorando el rendimiento académico y profesional (Geldof et al., 2021; Costa et al., 2022; Escobar et al., 2019). La violencia física, como empujones y golpes, pone en peligro la seguridad física y emocional de los internos, generando un ambiente de trabajo inseguro (Geldof et al., 2021; Costa et al., 2022; Escobar et al., 2019).

El acoso sexual abarca desde comentarios inapropiados hasta tocamientos no consentidos, afectando la salud mental y la concentración de los internos (Tang y Seiden, 2018; Lakew, 2022; Giankos et al., 2022), impactando negativamente la dinámica del equipo de salud.

El acoso laboral se manifiesta en abuso de poder, asignaciones injustas y trato despectivo, creando un ambiente hostil y desmotivador (Tang y Seiden, 2018; Lakew, 2022; Giankos et al., 2022). La falta de mecanismos para denunciar y abordar estas acciones perpetúa una cultura de abuso.

En el ámbito hospitalario, la discriminación racial persiste, creando un entorno hostil con microagresiones y discriminación explícita. Esto afecta el desempeño y la confianza de los internos, limitando su participación y oportunidades de aprendizaje, perpetuando desigualdades (Fuentes et al., 2015; Chávez et al., 2016; Broad et al., 2018).

La discriminación por orientación sexual y género también afecta a los médicos internos LGBTQ+ y mujeres, enfrentando prejuicios y estereotipos que impactan su formación académica. Situaciones como comentarios homofóbicos y actitudes sexistas crean ambientes inseguros y limitan su participación en roles clínicos decisivos (Giankos et al., 2022; Hu et al., 2019; Paradis et al., 2023).

Es fundamental abordar de inmediato las expresiones de violencia y discriminación durante el internado médico para establecer un entorno laboral seguro y respetuoso. Las instituciones médicas deben implementar medidas que aseguren un ambiente inclusivo y protector, donde todos los internos puedan crecer profesionalmente sin temor a ser discriminados o acosados. Es esencial que todos los involucrados, incluyendo docentes, administrativos, personal de salud y los propios internos, no solo reflexionen sobre esta problemática, sino que también actúen en consecuencia para erradicarla.

Referencias

- Alvarado, E., Valenzuela, A. (2022). Salud mental durante el internado de medicina. Reflexiones en tiempos de pandemia. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 60(3), 361-364.
- Alvarado, G., Perlaza, K., Barros, V., Arpi, J., Sarmiento, D. (2023). Explorando las raíces de la violencia en estudiantes de medicina de último año (internos) en Ecuador. *Revista Española de Educación Médica*, 5(1).
- Ballart, J., González, J., Larraín, S., Muñoz, F., Pérez, S., Andresen, M. (2020) Experiencia del internado de medicina durante la pandemia por Covid-19. *ARS MEDICA Revista De Ciencias Médicas*, 45(3), 72-5.
- Bastías, N., Pérez, C., Alvarado, D., Schilling, J., Espinoza, M., Parra, P., et al. (2021). Maltrato en el pregrado de la carrera de Medicina: percepción de los estudiantes. *Revista Médica Chile*, 149(4), 617-625.
- Benavides, J., Saldívar, D., Bermúdez, V., Guzmán, A. (2005). Maltrato del estudiante de medicina. Percepción de 404 alumnos de cuarto, quinto y sexto años de la carrera. *Medicina Universitaria*, 7(29), 191-202.
- Broad, J., Matheson, M., Verall, F., Taylor, A., Zahra, D., Alldridge, L., Feder, G. (2018). Discrimination, harassment and non-reporting in UK medical education. *Medical Education*, 51(4), 414-426.

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Ley Federal del Trabajo. *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
- Castro, R., Villanueva, M. (2018). Violencia en la práctica médica en México: un caso de ambivalencia sociológica. *Estudios Sociológicos*, 36(108), 539-567.
- Chávez, A., Ramos, L., Abreu, L. (2016). Una revisión sistemática del maltrato en el estudiante de medicina. *Gaceta Médica de México*, 152, 796-811.
- Costa, P., Lopes, S., Edlaine, A., et al. (2022). Prevalence and Impact of Academic Violence in Medical Education. *International Journal of environmental research and public health*, 19(18), 11519.
- Cruz, G., Dipaz, C., Rivera, G. (2023). Síndrome de burnout y riesgo suicida en internos de medicina humana del Hospital Nacional Sergio E. Bernales - Lima, 2022. [Tesis de licenciatura], Escuela Académico Profesional de Medicina Humana, Universidad Continental, Huancayo, Perú.
- Escobar, B., Márquez, H., Consejo, C., López, A., Sepúlveda, A. (2019). Social Violence Increases the Risk of Suicidal Ideation Among Undergraduate Medical Students. *Archives of Medical Research*, 50(8), 577-586.
- Fnais, N., et al. (2014). Harrasment and discrimination in Medical Training: A systematic Review and Meta-Analysis. *Academic Medicine*, 89(5), 817-828.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- Garrido, A., Jarquín, P., Lima, R., Aguilar, A. (2024). Relación del ambiente académico con el trastorno de ansiedad y depresión en médicos residentes en el Hospital General de Zona no. 1 Tlaxcala. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 2108-2121.

- Gianakos, A., Freischlag, J., Mercurio, A., Haring, S., LaPorte, D., Mulcahey, M., Cannada, L., Kennedy, J. (2022). Bullying, Discrimination, Harassment, Sexual Harassment, and the Fear of Retaliation During Surgical Residency Training: A Systematic Review. *World Journal of Surgery*, 46,1587-1599.
- Hu, Y., Ellis, R., Hewitt, D., et al. (2019). Discrimination, Abuse, Harassment, and Burnout in Surgical Residency Training. *The New England Journal of Medicine*, 381(18), 1741-1752.
- Johnson, P., Widnall, E., Benya, F. (2018). *Sexual Harassment of Women: Climate, Culture, and Consequences in Academic Sciences, Engineering, and Medicine* [Internet]. Washington, D.C.: National Academies Press; 2018 [citado 2 de junio de 2024]. Disponible en: <https://www.nap.edu/catalog/2499>
- Kobus, V., Calleti, M., Santander, J. (2020). Prevalencia de síntomas depresivos, síntomas ansiosos y riesgo de suicidio en estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 58(4), 314-323.
- Lakew, K. (2022). Sexual harassment and abuse in the health sector: data are needed to inform our response. *BMJ*, 20, 378:2268.
- Mariscal, E., Navia, O., Paniagua, J., de Urioste, R., Espejo, E. (2007). Maltrato y/o violencia: fenómeno de estudio en centros de enseñanza asistenciales: Internado Rotatorio de Medicina gestión 2005 - 2006. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 52(1), 46-54. Recuperado en 25 de junio de 2024, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762007000100007&lng=es&tlng=es.
- Maida, A., Herskovic, V., Pereira, A., Salinas L., Esquivel C. (2006). Percepción de conductas abusivas en estudiantes de medicina. *Revista de Medicina de Chile*, 134, 1516-1523.
- Mejía, R., Diego, A., Alemán, M., Maliandi M., Lasala F. (2005). Percepción de maltrato durante la capacitación de médicos residentes. *Medicina*, 65(4), 295-301.

- Mejía, R., Quiñones, D., Isela, C., Aguirre, E., Heredia, P., Miñan, A. (2018). Factores socioeducativos asociados a la percepción de maltrato en estudiantes de medicina peruanos. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 32(1), 74-84.
- Menhaji, K., Pan, S., Hardart, A. (2022). Sexual Harassment Prevalence Among OBGYN Trainees and Cultural Climate of their Training Programs: Result From a Nationwide Survey. *Journal of Surgery Education*, 79(5), 1113–23. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S193172042200068>
- Meyer, A., Ramírez, L., Pérez, C. (2013). Percepción de estrés en estudiantes chilenos de Medicina y Enfermería. *Revista de la Educación y ciencia de la Salud*, 10(2), 79-85.
- Moreno, L., Quezada, H., Guevara, E., Ibarra, N., Martínez, N., Pedraza, R. (2016). Relaciones de género y el maltrato en las escuelas de medicina: una agenda pendiente en México y el mundo. *Gaceta Médica de México*, 152, 812-818.
- Moreno, C., Sepúlveda, L. (2012). Discriminación y violencia contra los estudiantes de medicina de la Universidad de Caldas. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 37-41.
- Mushtaq, M., Sultana, S., Imtiaz, I. (2015). The Trauma of Sexual Harassment and its Mental Health Consequences Among Nurses. *Journal Coll Physicians Surg--Pak JCPSP*, 25(9), 675–9. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26374365>
- Olivares, S., Zapata, J., Félix, C., Prado, A., Corolla, M., Hernández, R., et al. (2021). Me preparo para prevenir la violencia y el acoso en estudiantes de medicina en México. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 86-96.
- Organización Panamericana de la Salud [Internet]. Caracas: OPS/OMS Sensibiliza en protección contra la explotación, el abuso y el acoso sexuales;11 de abril del 2024 [citado 1 de junio de 2024]. Disponible en: <https://www.paho.org/es/noticias/11-4-2024-opsoms-sensibiliza-proteccion-contra-explotacion-abuso-acoso-sexuales>
- Paradis, K., Ryan, K., Covington, E., et al. (2023). Gender-Based Discrimination and Sexual Harassment in Medical Physics. *International Journal of Radiation oncology biology physics*, 116(2), 314-327.

- Ramírez, M., Chong, N., Feliciano, M., Gómez, C. (2023). Trastorno Depresivo en Médicos Internos de Pregrado de una Universidad Pública del Estado de Chiapas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10390-10403.
- Ríos, B., Romero, S., Olivo, J. (2013). La percepción de maltrato de las y los estudiantes nayaritas en las carreras universitarias de medicina y enfermería. Un primer acercamiento. *Waxapa*, 5(9), 20-30.
- Rodríguez de Castro, F. (2012). Proceso de Bolonia: El currículo oculto. *Educación Médica*, 15(1), 13-22.
- Secretaría de Gobernación. NORMA Oficial Mexicana de Emergencia NOM-EM033-SSA3-2022, Educación en salud. Criterios para la utilización de los establecimientos para la atención médica como campos clínicos para ciclos clínicos e internado de pregrado de la licenciatura en medicina. Diario Oficial de la Federación. 2022. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5655487&fecha=17/06/2022#gsc.tab=0
- Secretaría de Gobernación. NORMA Oficial Mexicana NOM-001-SSA3-2012, Educación en salud. Para la organización y funcionamiento de residencias médicas. Diario Oficial de la Federación. 2013. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5284147&fecha=04/01/2013#gsc.tab=0
- Sierra, O., Salazar, A., Ramírez, M. (2011). *Violencia y maltrato en el proceso de educación médica*. En Lifshitz, A., Zerón, L., Ramiro, M. (2011). *Los retos de la educación médica en México. Tomo II*. México: Academia Nacional de Educación Médica.
- Tang, A., Seiden, A. (2018). Sexism and Sexual Harassment: Considering the Impact on Medical Students, Residents, and Junior Faculty. *Laryngoscope*, 128(9), 1985-1986.
- Unzueta, F., Nava, C., Márquez, O. (2015). Condiciones generales de los estudiantes medicina de la generación 2010 durante su Internado Rotatorio de Pregrado en la Escuela Superior de Medicina del Instituto Politécnico Nacional. *Acta Bioethica*, 21(1), 29-36.

- Vargas, E., Brassel, S., Cortina, L., Settles, I., Johnson, T., Jagsi, R. (2020). #MedToo: A Large-Scale Examination of the Incidence and Impact of Sexual Harassment of Physicians and Other Faculty at an Academic Medical Center. *Journal Womens Health*, 29(1),13–20. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31513467/>
- Vázquez Martínez, F. D., Mota Morales, M. D. L., & Argüelles-Nava, V. G. (2024). Educación médica y derechos humanos en las unidades médicas de México: hacia un nuevo horizonte ético. *Medicina y ética*, 35(1), 108-169.
- Vázquez, F., Mota, M., Argüelles, V. (2024). Educación médica y derechos humanos en las unidades médicas de México: hacia un nuevo horizonte ético. *Medicina y ética*, 35(1), 108-169.
- Villanueva, M. (2019). Discriminación, maltrato y acoso sexual en una institución total: la vida secreta de los hospitales escuela. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 5.
- Zamora, C. (2012). Transgresiones ético-médicas según percepción del interno de medicina, residente de medicina y médico asistente. Chiclayo-Perú. *Revista Cuerpo Médico HNA-AA*, 5(4), 27-36.

Validez de constructo de un cuestionario para evaluar cursos en línea: perspectiva de los alumnos

Construct validity of a questionnaire to evaluate online courses: students' perspective

Efrén Raúl Ponce-Rosas¹⁰, Rocío Dávila-Mendoza¹¹,
Irma Jiménez-Galván¹² y María Esther Urrutia-Aguilar¹³

División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, UNAM

Resumen

Objetivo: Determinar la validez de constructo de un cuestionario para evaluar un curso en línea de nivel maestría. El método fue un estudio transversal, descriptivo, multivariado exploratorio. Participaron 110 alumnos durante siete ciclos escolares (2016 – 2022) de la materia Métodos de Investigación Educativa. Se diseñó un cuestionario, con 37 preguntas tipo Likert y diferen-

10 Efrén Raúl Ponce-Rosas, Subdivisión de Medicina Familiar, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, UNAM. Ciudad de México. Correo: iprenator@gmail.com

11 Rocío Dávila-Mendoza, Subdivisión de Medicina Familiar, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, UNAM. Ciudad de México. Correo: roci.dm31@gmail.com

12 Irma Jiménez-Galván, Subdivisión de Medicina Familiar, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, UNAM. Ciudad de México. Correo: irmaj@unam.mx

13 María Esther Urrutia-Aguilar, Subdivisión de Especializaciones Médicas, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, UNAM. Ciudad de México. Correo: mariau@unam.mx

Financiamiento: ninguno. Conflicto de interés: ninguno



cial semántico para evaluar el entorno virtual del curso. Se utilizó análisis factorial para determinar la validez de constructo. Apego a normas éticas. Los resultados mostraron una varianza explicada por el modelo, y fue de 72 % con rotación de factores varimax; la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p < 0.0001$); el valor del Índice Kaiser-Meyer-Olkin fue de 0.683; se retuvieron ocho factores y la confiabilidad alfa de Cronbach fue 0.908. Las conclusiones fueron que la confiabilidad del cuestionario fue muy alta; siete criterios del análisis factorial rebasaron los valores mínimos de referencia esperados. La evaluación global del modelo de validez de constructo fue adecuada.

Palabras clave: Evaluación de cursos en línea, perspectiva de los alumnos, validez de constructo, análisis factorial.

Abstract

Objective: To determine the construct validity of a questionnaire designed to assess an online course for a master's degree subject. The method was a cross-sectional, observational, exploratory multivariate study. 110 students participated over seven academic cycles (2016 – 2022) of the subject Educational Research Methods. A questionnaire was designed, with 37 Likert-type questions and semantic differential to evaluate the virtual environment of the course. Factor analysis was used to determine the construct validity of the questionnaire. Was adhered to ethical guidelines in educational research. The results shown the variance explained by the model, and it was 72% with varimax factor rotation; the Bartlett's test of sphericity was significant ($p < 0.0001$); the Kaiser-Meyer-Olkin index value was 0.683; eight factors were retained, and the Cronbach's alpha reliability was 0.908. The conclusions were that the reliability of the questionnaire was very high; seven criteria from the factor analysis surpassed the expected reference minimum values. The overall assessment of the construct validity model was adequate.

Keywords: Online course evaluation, student perspective, construct validity, factor analysis.

Introducción

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ofrece a sus aspirantes de posgrados, el Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), que comprende a 14 campos del conocimiento y participan 15 entidades académicas de la UNAM (nueve Facultades, tres Escuelas Nacionales y tres Institutos).

El Plan de estudios de MADEMS inició desde 2003, en 2016 se incluyó la asignatura Métodos de Investigación Educativa (MIE); esta materia es de elección optativa del área socio-ético-educativa y se ubica en el primer semestre de cuatro en total (UNAM, 2019).

La asignatura de MIE se ha impartido en forma ininterrumpida y la han cursado siete generaciones de maestrantes de MADEMS desde 2016 a 2022 en los formatos *b-learning* y *e-learning*: este último por la emergencia sanitaria por COVID-19.

La evaluación de los cursos en línea ha sido objeto de interés creciente por diversos autores; el vertiginoso avance de las tecnologías de información y comunicación (TIC) de las dos últimas décadas, sus aplicaciones en la educación y el desarrollo de plataformas educativas, entre otros factores, han hecho posible que actualmente, se ofrezcan infinidad de cursos en este formato.

El trabajo considerado pionero para el propósito de evaluar los cursos en línea es el de Mancebo y Tornos (1998) quien propone una lista de cotejo de 86 ítems distribuidos en cuatro secciones; todas las preguntas tienen como opciones de respuesta una escala tipo Likert de 5 opciones. El autor no utilizó algún procedimiento de validación de constructo; reconoció que se construyó con base en su experiencia y orienta a la evaluación desde la perspectiva del profesor y los alumnos. Por su parte, Sandia et al., (2005) señalan que en la estructura

de los cursos en línea existen tres componentes importantes: humano, tecnológico e instruccional. Los autores proponen siete áreas de la evaluación de este tipo de cursos en las que se integran 32 actividades. Además, enfocan a la evaluación desde la perspectiva de los diseñadores y no proponen algún instrumento específico. Concluyen que los evaluadores deben definir sus propios criterios de evaluación desde diferentes perspectivas en su contexto educativo.

Otra propuesta es el cuestionario para la evaluación de cursos apoyados en tecnologías de la información y la comunicación, para la evaluación de cursos apoyados en TIC, contiene 166 ítems distribuidos en 5 áreas; utiliza escalas de respuesta tipo Likert, su enfoque es orientado a las opiniones de los alumnos; no hay evidencia de tipo alguno de validación.

En España, Rodríguez et al., (2010) propone un modelo de evaluación multidimensional en las áreas: pedagógica, tecnológica, diseño de interfaz, gestión, apoyo y evaluación; en esta propuesta se incluye la labor tutorial. El instrumento consta de 29 ítems, escala Likert y diseñado para la evaluación desde la perspectiva de los alumnos. Este trabajo reportó la confiabilidad del cuestionario y utilizó análisis factorial para determinar la validez de constructo. Los autores solo reportan coeficientes de correlación inter-ítems, un resumen de la varianza explicada y el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.90.

Al parecer, las tendencias en la evaluación de estos tipos de cursos, inicialmente se enfocaron desde la perspectiva de los profesores y diseñadores instruccionales y posteriormente, se consideró la de los alumnos (Mancebo y Tornos, 1998; Sandia et al., 2005; Rodríguez et al., 2010; Acón y Trujillo, 2011; García-Cabrero et al., 2018; Flores y López de la Madrid, 2019; Baldwin y Ching, 2019a; Baldwin y Ching, 2019b; California Community Colleges. Online Education Initiative, 2018; Santiago, 2022; Flores y López de la Madrid, 2011). Estos autores señalan y puntualizan en forma general las dimensiones o áreas que deben evaluar-

se en los cursos en línea; la mayoría de los comunicados son propuestas para la evaluación desde la visión o perspectiva de los alumnos; algunos proponen indicadores específicos adecuados a su entorno propio y particular de trabajo docente. Son escasos los reportes en los que se proponen instrumentos específicos (cuestionarios, rúbricas, listas de cotejo, etc.) para evaluar este tipo de cursos. Baldwin y Ching (2019a) proponen una lista de cotejo para la evaluación de cursos en línea desde la perspectiva de los diseñadores instruccionales.

En los trabajos revisados, los autores fundamentan los aspectos que consideran importantes, con base en su experiencia, conocimiento y trabajo empírico para evaluar los cursos en línea; sin embargo, se encontró escasa evidencia objetiva de que hayan utilizado algún procedimiento de validez de constructo.

Objetivo

Determinar la validez de constructo de un cuestionario para la evaluar el entorno virtual de aprendizaje diseñado para la asignatura Métodos de Investigación Educativa, del Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM.

Método

Estudio transversal, observacional, multivariado exploratorio. Participaron 110 alumnos pertenecientes a 7 generaciones durante el periodo 2016-2022 de la materia MIE. Las sesiones presenciales frente a grupo se impartieron en las instalaciones de la Unidad de Posgrado de la UNAM; excepto en los años 2020 y 2021 en los cuales se realizó a distancia mediante video conferencia. Se diseño un aula virtual como apoyo complementario para los alumnos con las siguientes características:

- Alojamiento del curso: <https://docencia.tic.unam.mx/>
- Aula virtual: <https://tuaulavirtual.educatic.unam.mx/course/view.php?id=17004>
- Sistema de gestión de aprendizaje: Moodle
- Características y formato del curso:
- Modalidad: b-learning (2016 – 2019 y 2022)
- Modalidad: e-learning (2020 – 2021)
- Organización: 8 módulos, 106 Recursos didácticos, 16 sesiones presenciales; 3 horas cada semana durante 4 meses
- Tutoría: Síncrona y asíncrona
- Trasmisión a distancia: Zoom Video Communications[®]
- Número de docentes titulares: 2
- Número de alumnos: 20 por cada ciclo escolar

Se diseñó un instrumento que incluyó 37 preguntas con respuestas tipo Likert y diferencial semántico; además de algunas variables sociodemográficas y escolares. La aplicación del cuestionario se realizó al final de cada ciclo escolar, en forma asíncrona y después de haber emitido las calificaciones finales de los alumnos.

Análisis estadístico: multivariado (análisis factorial exploratorio), para determinar la validez de constructo de las preguntas que integraron el cuestionario. La información obtenida se almacenó en una base de datos diseñada en el programa estadístico SPSS® v.25

Consideraciones éticas. La evaluación y aprobación del proyecto fue otorgado por la Coordinación General del Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM. Se solicitó el consentimiento voluntario y anónimo. La investigación se apegó a las recomendaciones de privacidad y confidencialidad de los documentos rectores en investigación en educación (American Educational Research Association, 2011; National Council on Measurement in Education, 1995; Joint Committee on Testing Practice.)

Resultados

Participaron 110 alumnos pertenecientes a 7 generaciones durante el periodo 2016-2022. En la Tabla 1 se muestran el perfil general y características de los alumnos.

El promedio de edad fue de 34.39 años \pm 7.773 de. con rango de 33 a 55.

Tabla 1. Perfil general de los alumnos de la asignatura
Métodos de Investigación Educativa

Variable	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Femenino	67	60.9
	Masculino	43	39.1
Estado civil	Sin pareja	74	67.2
	Con pareja	36	32.8
Grado de escolaridad	Licenciatura	96	87.3
	Maestría y/o especialidad	14	12.7
Tiempo completo para la maestría	Si	82	74.5
	No	28	25.5
Beca económica	Si	82	74.5
	No	28	25.5

Validez de constructo

Se utilizó la técnica de análisis factorial exploratorio, se incluyeron 37 variables incluidas en el modelo.

Paso 1. Se calculó la matriz de correlación múltiple y se evaluaron los resultados obtenidos de los coeficientes de correlación entre las 37 variables. En este paso, el determinante de la matriz de correlación múltiple, la prueba de esfericidad de Bartlett y el índice Kaiser-Meyer-Olkin, mostraron valores superiores a los establecidos como mínimos. Estos tres parámetros indicaron que la solución de factores latentes fue adecuada.

Paso 2. Se obtuvo la varianza explicada por el modelo que fue 72.5 % obtenida con 10 componentes principales; asimismo, se calcularon los autovalores y las cargas de extracción y rotación perpendicular *Varimax con normalización Kaiser* para optimizar las cargas de las variables en los factores obtenidos (Tabla 2).

Paso 3. En la Tabla 3 se muestra la retención de factores, la conceptualización de estos y sus valores de las cargas factoriales para la solución final.

Tabla 2. Varianza total explicada del del modelo de análisis factorial calculado.

Varianza total explicada									
Compo-nente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado					
				Extracción			Rotación Varimax		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	9.129	24.023	24.023	9.129	24.023	24.023	5.154	13.563	13.563
2	4.669	12.286	36.309	4.669	12.286	36.309	4.296	11.305	24.868
3	2.758	7.258	43.567	2.758	7.258	43.567	3.603	9.483	34.351
4	2.290	6.025	49.592	2.290	6.025	49.592	3.272	8.611	42.961
5	2.042	5.374	54.966	2.042	5.374	54.966	2.409	6.339	49.300
6	1.576	4.147	59.113	1.576	4.147	59.113	2.266	5.964	55.264
7	1.513	3.981	63.094	1.513	3.981	63.094	2.109	5.550	60.814
8	1.348	3.547	66.640	1.348	3.547	66.640	1.789	4.709	65.523
9	1.159	3.051	69.691	1.159	3.051	69.691	1.335	3.514	69.037
10	1.081	2.844	72.535	1.081	2.844	72.535	1.330	3.499	72.535

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Tabla 3. Retención y conceptualización de los factores en la solución final

Factor	Número de variables		Cargas factoriales		Conceptualización final de factores
	Inicial (a priori)	Final (retención)	Mayor	Menor	
1	10	9	0.855	0.502	Actividad tutorial
2	10	7	0.828	0.583	Manejo de herramientas de ofimática
3	6	5	0.810	0.590	Características de los recursos didácticos
4	6	4	0.823	0.654	Usabilidad del aula virtual
5	6	3	0.880	0.544	Motivación del alumno
6	-	2	0.789	0.694	Responsabilidad del alumno
7	-	3	0.819	0.606	Búsqueda, gestión y análisis de información
8	-	2	0.642	0.575	Planeación didáctica
9	-	1	0.533	-	-
10	-	1	0.775	-	-

La línea de corte para la propuesta final de validación se estableció en 8 factores que incluyeron a 35 variables y se eliminaron dos.

En la Tabla 4 de la siguiente página se muestra la evaluación global del modelo de validación de constructo que consideramos adecuada y con muy alta confiabilidad.

En el Anexo 1, se muestra la propuesta final del instrumento con base en los resultados obtenidos.

Tabla 4. Evaluación global de la validez de constructo del modelo de análisis factorial

Supuestos del modelo	Valor de referencia	
	Esperado	Obtenido
1. Varianza explicada por el modelo. Método de extracción: componentes principales	≥ 0.60	72.535
2. Autovalores iniciales de los componentes principales para su inclusión en el modelo	≥ 1.0	1.081 a 9.129
3. Determinante de la matriz de correlación múltiple	$p \leq 0.01$	0.0001
4. Prueba de esfericidad de Bartlett	$p \leq 0.01$	0.0001
5. Adecuación del muestreo (Índice Kaiser-Meyer-Olkin)	≥ 0.60	0.683
6. Factores por obtener o confirmar (Dimensiones del constructo)	5 a priori	10 obtenidos, 8 en la solución final
7. Valor de las cargas factoriales de las preguntas para su inclusión en el modelo. Rotación de factores perpendicular (Varimax)	≥ 0.400	a. a 0.855
8. Coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach	≥ 0.700	0.908

Evaluación global de la validez de constructo: La confiabilidad del cuestionario fue muy alta; siete criterios rebasaron los valores mínimos de referencia esperados; el modelo de validación fue adecuado.

Discusión

En esta investigación, se enfatizan, por su importancia metodológica, los criterios de referencia y los valores obtenidos del modelo de validación de constructo para que la interpretación sea más objetiva.

Acón y Trujillo (2011) proponen un modelo de evaluación de la calidad de los cursos en línea que contempla cuatro áreas (tecnología, formación, diseño instruccional, servicios y soporte), se integra con 27 estándares y 72 indicadores. Este instrumento utiliza respuestas dicotómicas (si – no) de cumplimiento para cada criterio y está diseñado con enfoque de diseñadores

y administradores en educación. En este trabajo no hay evidencia del tipo de validez para la construcción de su propuesta de evaluación.

En el estudio mixto (cuantitativo y cualitativo) realizado por Flores y López de la Madrid (2019), se evalúa un curso en línea desde la perspectiva del alumno; el instrumento incluyó seis dimensiones, 28 reactivos tipo Likert. Obtuvieron confiabilidad de 0.95 y se reportaron las especificaciones técnicas del modelo de análisis factorial utilizado para la validez de constructo en forma similar a las utilizadas en nuestro estudio, aunque con algunas diferencias técnicas no consideradas (valores mínimos de referencia esperados de la Tabla 3).

Gutiérrez (2019b) publicó un trabajo para identificar las tendencias en la evaluación de cursos en línea; realizó una revisión de los diferentes enfoques para la evaluación y además identificó nueve estudios en los que se usaron cuestionarios adaptados a los factores o características propias de los cursos que fueron evaluados. Gutiérrez (2019a), en otro trabajo, realizó un estudio acerca de las percepciones de los alumnos sobre los cursos en línea en el área de las matemáticas.

Baldwin y Ching (2019a) analizaron las percepciones de los instructores-diseñadores de los cursos en línea; utilizaron una lista de cotejo con 16 criterios que se evalúan antes, durante y después del proceso de diseño del curso; a los diseñadores se les solicitó su percepción de los criterios mediante un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas en escalas tipo Likert. Los autores mencionan que la lista de cotejo de las variables estudiadas que se integraron se realizó mediante la revisión de la literatura acerca del tema (validez de contenido).

Baldwin y Ching (2019b), realizaron una revisión muy amplia de las plataformas educativas para el aprendizaje en línea; encontraron que las más frecuentes en Estados Unidos son Bla-

ckboard, Canvas y Moodle. Los autores sostienen que, para brindar calidad educativa, la evaluación de los cursos en línea es un paso importante.

La Iniciativa de Educación en Línea del Campus Virtual de California (2018), desarrolló una rúbrica para evaluar 44 criterios de los cursos en línea distribuidos en cuatro secciones: presentación del contenido, interacción, evaluación y accesibilidad. La rúbrica, especifica con detalle y claridad las características de la escala de evaluación; no se informó de su procedimiento de validación.

Santiago (2022) destaca la importancia de la relación entre la idoneidad para que el estudiante aprenda en línea (aprendizaje autodirigido, motivación académica y control del alumno entre otros) y la usabilidad del curso, fundamentalmente en los aspectos del contenido, interactividad, presencia del instructor y diseño del curso. En nuestro trabajo la conceptualización de los factores obtenidos (Tabla 3), coincide con el autor consultado. Por su parte, Flores et al., orientan su estudio a la dimensión pedagógica, evalúan aspectos que coinciden en nuestro trabajo en los factores 3 y 8; la validación del instrumento se realizó mediante una prueba piloto aplicada a 30 alumnos y obtuvieron un coeficiente alfa de Cronbach de 0.90.

Actualmente, la Universidad Estatal Sam Houston de Texas, (Sam Houston State University, 2023) en los Estados Unidos, ofrece a los diseñadores e instructores educativos de cursos en línea, apoyo humano, servicios y herramientas digitales para el diseño, desarrollo e implementación de este tipo de cursos; tanto en formato en línea como en forma combinada (b-learning). Esta Universidad ha creado guías que incluyen los aspectos de planeación, organización, objetivos de aprendizaje del estudiante, elementos multimedia, actividades de colaboración, comunicación y evaluación.

Lo importante de estas guías, es que son útiles para fundamentar con más objetividad los aspectos que pueden evaluarse desde la visión de los profesores e incluye los aspectos de evaluación del aprendizaje de los alumnos partiendo del principio de mejores prácticas para el diseño de cursos y la instrucción básica en línea. Los autores proponen una rúbrica dirigida a los diseñadores instruccionales e instructores-profesores para evaluar los aspectos básicos de los cursos en línea.

Acerca de las limitaciones de este estudio se consideran las relacionadas con el tipo y tamaño de la muestra. El muestreo utilizado, no fue aleatorio; lo cual impide generalizar los resultados obtenidos a la población de referencia; sin embargo, en las siete generaciones que han cursado la materia MIE, aproximadamente la han tomado 120 alumnos y en el estudio se obtuvieron 110 respuestas lo que representa el 91.6%, cifra considerada como representativa. Otra limitante fue que, para la planeación y construcción del instrumento, el diseño final se adecuó y dispuso para las características propias de la materia en formato presencial y apoyo complementario en aula virtual.

En la revisión de la literatura se encontró que existe una gran diversidad de propuestas para la evaluación de cursos en línea desde diferentes visiones o perspectivas (diseñadores, pares académicos, profesores y alumnos). La mayoría de los autores consultados destacan la importancia y utilidad de la evaluación desde la visión de los alumnos; esta fue la intención en este trabajo.

Otra fortaleza fue que, a diferencia de las diversas propuestas consultadas, no se especifican los métodos estadísticos robustos para la validación de constructo de instrumentos de evaluación de cursos en línea; algunos son contruidos por la experiencia empírica docente, otros solamente indican las áreas o componentes que se deben evaluar y pocos usan procedimientos objetivos y verificables como lo fue el caso del presente estudio.

Conclusiones

Existe una gran variedad de herramientas de evaluación de cursos para guiar a los profesores, instructores y diseñadores, sin embargo, son escasos los instrumentos, listas de cotejo, cuestionarios o rúbricas en los que se especifican los detalles o características técnicas de los diferentes procesos de validación.

En este trabajo se propone un instrumento para la evaluación de los cursos en línea. Los factores obtenidos conceptualizados fueron: Actividad tutorial, manejo de herramientas de informática, características de los recursos didácticos, usabilidad del aula virtual, motivación del alumno, responsabilidad del alumno, búsqueda, gestión y análisis de información y planeación didáctica.

El estudio contribuye a la necesidad de diseñar, elaborar y validar instrumentos en el área de la psicometría para evaluar los cursos en línea, para ello, se utilizó un método estadístico multivariado potente y robusto (análisis factorial). El cuestionario validado se anexa para aquellos interesados en la evaluación del diseño y desarrollo de cursos en línea considerando la opinión de los alumnos.

Referencias

Acón-Matamoros, A. G., y Trujillo-Cotera, A. (2011). Evaluación de un curso en línea: Criterios de calidad. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 2(1), 89-104.

AERA Code of Ethics: American Educational Research Association Approved by the AERA Council February 2011. (2011). *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X11410403?journalCode=edra#:~:text=Educational%20researchers%20are%20honest%2C%20fair,jeopardize%20the%20welfare%20of%20others.>

- Baldwin, S.J., y Ching, Y. H. (2019a). An online course design checklist: development and users' perceptions. *Journal of Computing in Higher Education*, 31(1), 156-172.
- Baldwin, S.J., y Ching, Y. H. (2019b). Online Course Design: A Review of the Canvas Course Evaluation Checklist. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(3), 268-82.
- California Community Colleges. Online Education Initiative. (2018). *Course Design Rubric*. The California Virtual Campus-Online Education Initiative (CVC-OEI). <https://cvc.edu/wp-content/uploads/2018/10/CVC-OEI-Course-Design-Rubric-rev.10.2018.pdf>
- Cuestionario para la evaluación de cursos apoyados en tecnologías de la información y la comunicación. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8909/Ncuestionariofinal.pdf>
- Flores Guerrero, K., López de la Madrid, M. C., Rodríguez Hernández, M. A. (2011). La dimensión pedagógica en el Modelo de Evaluación de Cursos en Línea del Centro Universitario del Sur. Organización de los Estados Americanos. Portal Educativo de las Américas. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/1908.pdf>
- Flores Guerrero, K., y López de la Madrid, M. C. (2019). Evaluación de cursos en línea desde la perspectiva del estudiante: un análisis de métodos mixtos. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 92-114.
- García-Cabrero, B., Luna Serrano, E., Ponce-Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero Arroyo, G., Espinosa Díaz, Y., y García Vigil, M. H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365.
- Gutiérrez-Moreno, L. I. (2019a). Evaluación de un curso en línea de Matemática Remedial. *HETS Online Journal*. 10(1)58-89.
- Gutiérrez-Moreno, L. I. (2019b). Tendencias en la evaluación de cursos en línea. *HETS Online Journal*. 9(2), 101-121.

Join Committee on Testing Practice. Code of Fair Testing Practices in Education. <https://www.apa.org/science/programs/testing/fair-testing.pdf>

Mancebo-Aleman, F. M., y Tornos-Tortajada, M. J. (1998). La evaluación de cursos en línea: Una propuesta aplicada a casos reales. En: F. Alcántud-Marín, *Teleformación: Diseño para todos*. (pp. 206 -227). https://www.academia.edu/85254205/Teleformaci%C3%B3n_Dise%C3%B1o_para_todos

National Council on Measurement in Education. (1995). Code of Professional Responsibilities in Educational Measurement. *Evaluation and Testing in Nursing Education*, 5th Edition, Springer Publishing Company, New York, 379-386. <https://doi.org/10.1891/9780826194893.ap04>

Rodríguez Hernández, M. A., Flores Guerrero, K., y López de la Madrid, M. C. (2010). Modelo multidimensional para la evaluación de cursos en línea desde la perspectiva del estudiante. *Apertura*, 2(2).

Sandia, B., Montilva, J., y Barrios, J. (2005). Cómo evaluar cursos en línea. *Educere*, 9(31), 523-530.

Santiago Ramos, L. N. (2022). *Relación entre la idoneidad del estudiante para aprender en línea y la evaluación de usabilidad de los cursos en línea* [Tesis de doctorado]. Universidad Interamericana de Puerto Rico. https://ponce.inter.edu/cai/Tesis_Graduado/Linda-Santiago/index.pdf

SHSU online. Blended Rubric for Course Design. Sam Houston State University. <https://online.shsu.edu/campus/faculty-services/documents/rubrics/Hybrid-Blended+Rubric.pdf>

SHSU online. Online-Live Rubric for Course Design. Sam Houston State University. <https://online.shsu.edu/campus/faculty-services/documents/rubrics/Online-Live-Rubric.pdf>

SHSU Online. Rubric for Online Course Design with Feedback. Sam Houston State University. <https://online.shsu.edu/campus/faculty-services/documents/rubrics/online-rubric-with-feedback.pdf>

SHSU Online. Rubric for Online Course Design. Sam Houston State University [internet]. [citado 2023 mayo 27] Disponible en: <https://online.shsu.edu/campus/faculty-services/documents/rubrics/Online-Rubric.pdf>

SHSU Online. Guidelines for Creating a Blended Course. Sam Houston State University [internet]. [citado 2023 mayo 27] Disponible en: https://online.shsu.edu/campus/faculty-services/documents/GuidelinesForCreatingaBlendedRubric2021.pdf?language_id=1

Universidad Nacional Autónoma de México. (2019). *Proyecto de modificación del Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*. <https://madems.posgrado.unam.mx/alumnos/plan.pdf>

Anexo 1

Cuestionario para la evaluación de cursos en línea

Las siguientes preguntas tienen la finalidad de evaluar el desempeño de la actividad tutorial de tu profesor durante el desarrollo de la materia; considera la siguiente escala y su equivalencia numérica:

Desempeño del profesor	Puntuación
Pésimo	1
Malo	2
Regular	3
Bueno	4
Muy bueno	5
Excelente	6

Marca con una equis (x) la puntuación que consideres apropiada. (No marques doble respuesta).

Factor 1. Actividad tutorial	1	2	3	4	5	6
El asesor me informó y orientó sobre técnicas para mejorar mi aprendizaje						
Las dudas sobre mi desempeño en el aula fueron aclaradas acertadamente						
El asesor tuvo la disposición de atenderme cuando lo requerí						
La comunicación con el asesor, en el aula virtual, me dio confianza						
Me sentí cómodo en las sesiones de asesoría en el ambiente del aula virtual						
La orientación recibida mediante la asesoría me comprometió a participar activamente para desarrollar mi proyecto de investigación						
Mi asesor revisó mis actividades y me proporcionó retroalimentación de manera oportuna (no mayor a 72 horas después de enviar mis tareas)						
Los resultados para desarrollar el proyecto de investigación se deben al apoyo de la asesoría						
Considero que el trabajo y la labor de tutoría realizada por mi asesor fue:						

Para cada programa o aplicación de Internet, marca en los espacios con una equis (x), del 1 al 6, el grado de habilidad que consideras tener. (No marques doble respuesta).

Factor 2. Manejo de herramientas de ofimática						
Programa o aplicación	Nula 1	Mala 2	Regul ar 3	Buena 4	Muy buena 5	Excelen te 6
Word						
Excel						
Power Point						
Acrobat (PDF)						
Editores de imágenes						
Correo Electrónico						
Google Drive						

Para cada característica del aula virtual, marca con una equis (x) en los espacios del 1 al 4, según tu percepción (No marques doble respuesta).

Factor 3. Características de los recursos didácticos	Mala 1	Regular 2	Buena 3	Excelente 4
Materiales de apoyo didáctico				
Profundidad de los materiales didácticos (complejidad de la información)				
Extensión de los materiales didácticos (cantidad de información)				
Claridad de los contenidos				
Utilidad de los contenidos				

Factor 4. Usabilidad del aula virtual	Mala 1	Regular 2	Buena 3	Excelente 4
Facilidad para acceder al aula				
Desplazamiento entre los módulos y temas				
Facilidad para acceder a los contenidos de los temas				
Comodidad dentro del aula				

Selecciona con una equis (x), el espacio correspondiente, según el grado de tu sentir personal que mostraste durante las sesiones presenciales en aula; estas preguntas tienen grado de polaridad, es decir, tus respuestas pueden o no acercarse a los extremos. (No marques doble respuesta).

Factor 5. Motivación del alumno						
Comprometido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	No Comprometido
No interesado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Interesado
Atento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Distraído

Factor 6. Responsabilidad del alumno						
Responsable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	No Responsable
Participativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	No participativo

Para cada programa o aplicación de Internet, marca en los espacios con una equis (x), del 1 al 6, el grado de habilidad que consideras tener. (No marques doble respuesta).

Factor 7. Búsqueda, gestión y análisis de información						
Programa o aplicación	Nula 1	Mala 2	Regular 3	Buena 4	Muy buena 5	Excelente 6
Gestores de referencias (Mendeley, Zotero)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ERIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas de análisis estadístico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para cada característica de los recursos didácticos, marca con una equis (x) en los espacios del 1 al 4 según tu percepción. (No marques doble respuesta).

Factor 8. Planeación didáctica	Nunca 1	Casi nunca 2	Casi siempre 3	Siempre 4
Las actividades (lecturas, tareas, etc.) fueron congruentes con los objetivos de aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La tutoría impartida evidenció una planeación de actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Problemas de lenguaje en edad escolar durante y después del confinamiento: un estudio de caso

Language problems at school age during and after confinement: a case study

Anel Cadena-Ventura¹⁴ y Laura María Martínez-Basurto¹⁵

FES Zaragoza, UNAM. Psicología

Resumen

Los problemas de lenguaje se consideran un factor de riesgo educativo asociado al rezago escolar, aún en condiciones extraordinarias. El propósito del estudio fue implementar un programa de atención para un niño con problemas de lenguaje, durante y después del confinamiento, con base en el Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia. Fue un estudio de caso con enfoque mixto y de preprueba-posprueba. Se utilizaron instrumentos formales e informales, y el cuento como recurso en la intervención. Los resultados mostraron diferencias en el desempeño del alumno en la forma, contenido y función del lenguaje oral y escrito, y una percepción positiva de esta habilidad por parte de padres y docente. Se concluyó que la atención a los niños con problemas de lenguaje es fundamental para la adquisición de aprendizajes, destacando la importancia de la formación profesional para la eva-

¹⁴ Anel Cadena-Ventura, Programa de Maestría en Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Correo: pabre122anel@gmail.com

¹⁵ Laura María Martínez Basurto, Programa de Maestría en Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Correo: martinezblmaria@yahoo.com.mx

luación e intervención para enfrentar desafíos como lo ocurrido con el confinamiento.

Palabras clave: Educación primaria, Trastorno Específico de Lenguaje, Evaluación a los problemas de lenguaje, Programa de atención, COVID-19

Abstract

Language problems are considered as an educative risk factor associated with scholar delay, though extraordinary conditions. The purpose of the study was to implement a child with language problems program, during and after the COVID-19 pandemic, according to the Ecosystemic Risk/Resilience Model. It was a case study with a mixed type and pre-test - post-test approach. For that, formal and informal instruments, and the story as an intervention resource were used. The results showed differences in the student development in the form, content and function of the oral and written language, and a positive perception of this skill by parents and teachers. It was concluded that the attention to children with language problems is fundamental in order to the right acquisition of learning, highlighting the importance of professional development for evaluation and intervention in order to deal with challenges such as the COVID-19 pandemic.

Keywords: Primary education, Specific Language Disorder, Evaluation of language problems, Attention Program, COVID-19

Introducción

Se tiene registro que, desde el 2019, en la zona metropolitana de la Ciudad de México, los problemas de lenguaje aumentaron su incidencia (Caraveo-Anduaga y Martínez-Vélez, 2019). Dichos autores, a través de cuatro diferentes estudios en infantes de 4 a 12 años, reportaron que hubo un incremento en problemas graves con el lenguaje, tanto en los varones preescolares y en los escolares de 9 a 12 años, así como en las niñas de 6 a 8 años. En esta línea Galán-López, en el 2018, reportó que aproximadamente el siete por ciento de los niños

y niñas monolingües presentaba alteraciones de lenguaje, y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) para el año 2020, refirió que la dificultad para hablar o comunicarse fue presentada por el 15% de los habitantes principalmente menores de 15 años. Estas cifras revelan la importancia de la detección y atención a estas dificultades.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) reportó en los ciclos escolares anteriores al 2019-2020 un aumento de la población atendida por los servicios de educación especial, en particular, en la categoría de otras condiciones como problemas de lenguaje entre otros, sin embargo, para el ciclo escolar 2020-2021 se presentó una disminución del 6% de estudiantes que fueron atendidos por estos servicios. Aunque en el documento no especifica las razones, se puede conjeturar que las cifras reportadas se afectaron por el confinamiento.

El periodo de confinamiento causado por la pandemia por COVID-19, provocó alteraciones en el lenguaje, de acuerdo con González-González et al. (2022) por causas como el aislamiento, la exposición excesiva a pantallas, la falta de estimulación y retroalimentación del lenguaje entre otras. En este contexto, los padres de familia se volvieron protagonistas en la adquisición de aprendizajes de sus hijos provocando, en ciertos casos, situaciones de desventaja, debido a la variabilidad de los recursos tanto personales y económicos, el espacio disponible y el tiempo idóneo para realizar actividades académicas.

De acuerdo con Moreno-Rodríguez et al. (2020), la pandemia repercutió sobre la inclusión educativa de los niños con necesidades educativas específicas, ya que presentaron dificultades para acceder a los aprendizajes asociados a su edad –ya sea por causas intrínsecas o contextuales– como lo son los problemas de lenguaje y que, por lo tanto, requirieron de una intervención educativa compensatoria (Álvarez y Figares, 2020).

Con base en el enfoque psicolingüístico, el lenguaje se compone de tres dimensiones: forma, contenido y función (Guarneros-Reyes y Vega-Pérez, 2014), su paulatina construcción se consigue a través del curso de experiencias sucesivas en un proceso lento, gradual y variable dependiendo de las características individuales y oportunidades socioculturales. Si el menor no tiene posibilidad de enriquecer sus habilidades lingüísticas, puede volverse tardía su adquisición, presentar problemas e incluso repercutir en diferentes ámbitos como el académico (Galán-López, 2018).

Los niños con problemas de lenguaje del primer ciclo de educación primaria requieren una atención prioritaria, debido a que inician la adquisición de los procesos lingüísticos, de lectura y escritura (SEP, 2017). El abordaje desde el Modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia permite reconocer la presencia, mantenimiento y/o erradicación de estas dificultades en interacción con las características individuales y las demandas especiales que el ambiente familiar, escolar y social ejerce (Acle Tomasini, et al., 2012). En este modelo se sistematiza un proceso en el que se identifican los factores de riesgo y protección a través de la evaluación exploratoria y diagnóstica, para el diseño y aplicación de programas de atención que favorezcan la resiliencia a nivel ecosistémico, los cuales se evalúan y se valida el efecto de dicha intervención.

Existe una variedad de trabajos que exploran la habilidad del lenguaje en el primer ciclo de primaria y el impacto de un programa de intervención desde el Modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia como los de Núñez-Márquez (2018), Bello-Sánchez (2018), Silva-Medrano (2020) y Martínez-Santos (2020); sin embargo el momento histórico del confinamiento representó una oportunidad de abordar con el Modelo este imprevisto hueco en el conocimiento para valorar lo que pueden y no pueden hacer los alumnos empleando instrumentos y herramientas, que coadyuven a la atención de los problemas de lenguaje, adaptados a contextos inéditos, como lo es la atención de manera virtual.

Método

Objetivo

Implementar un programa de atención para un niño con problemas de lenguaje, durante y después del confinamiento, con base en el Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia.

Características del estudio

Estudio de caso con enfoque de tipo mixto (Creswell, 2015) y de preprueba-posprueba (Campbell y Stanley, 1995).

Participantes

Un niño a quien se le asignó el nombre Beto de 7 años que cursaba segundo grado en una escuela primaria pública de tiempo completo ubicada en la Alcaldía Iztapalapa, de la Ciudad de México; sin embargo, en el ciclo escolar 2021-2022 no asistía a clases presenciales y no tenía clases virtuales; en el ciclo escolar 2022-2023 presentó un 49% de asistencia. También participó un padre y una madre de familia de 40 años de edad y dos maestras.

Instrumentos

Inventario experimental de articulación (Melgar de Gonzales, 1994); Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura [EDLE] (Lozada-García et al., 2016), Instrumento para evaluar lenguaje expresivo y receptivo (Bernal-Arrieta, 2009); WISC-IV (Weschler, 2007); formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (Martínez-Basurto et al., 2013); guía de entrevista individual para padres (Acle Tomasini et al, 2012); Cuestionario de

validación social de programas de intervención en educación especial, versión padres y versión docentes (Acle Tomasini y Ordaz Villegas, 2014).

Consideraciones éticas

Se contó con la autorización de docentes y directivo, el consentimiento informado de los padres de familia para el trabajo a distancia y presencial, y el asentimiento del niño; además se comentó que toda la información obtenida sería totalmente confidencial.

Procedimiento

Para identificar factores de riesgo y protección a nivel individual, familiar y escolar, en la preprueba que se realizó de manera virtual se requirió; capacitar a la psicóloga, adecuar instrumentos para su aplicación a distancia, enviar a casa del niño algunos formatos, entregar recomendaciones a los padres de familia con el objetivo de establecer las condiciones de espacio y estímulos necesarios para la aplicación de los instrumentos y el tipo de apoyo que se esperaba de ellos para obtener información de manera confiable. Con la docente se realizaron entrevistas informales.

Con los resultados de la preprueba, se instrumentó un programa de intervención, con base en el paradigma psicolingüístico y el Modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia, a distancia en el ciclo escolar 2021-2022 y en modalidad híbrida en el 2022-2023. El objetivo del programa fue favorecer habilidades en la forma, contenido y función del lenguaje oral y escrito a través de la narración de cuentos.

Se agendaron dos sesiones por semana, con un total de 44 sesiones, en dos bloques: el primero se conformó por 25 sesiones virtuales, con actividades para favorecer los precurrentes para la adquisición del lenguaje escrito y consolidación del lenguaje oral (ejercicios orofaciales, motricidad, discriminación visual y auditiva, etc.); el segundo fue híbrido, constituido por 19 sesiones, siete fueron a distancia; con actividades para favorecer la correcta articulación, procesos psicológicos asociados al lenguaje oral y escrito y la estructura de la oración. Se realizó evaluación formativa. Se realizaron sesiones individuales con padres de familia para promover estrategias para el desarrollo de habilidades de su hijo.

Al terminar se llevó a cabo la evaluación de posprueba de forma presencial, en la cual se aplicaron los mismos instrumentos de la evaluación inicial a excepción de las entrevistas a padres y se realizó la validación social.

Resultados

A continuación, se presentan los factores protectores y de riesgo personales, familiares y escolares identificados, obsérvese la tabla 1.

Tabla 1. Perfil de riesgo/resiliencia de Beto

Área	Factor protector	Factor de riesgo
Personales	Adecuada nutrición y cuidados de salud. Era sociable. Habilidades para narrar historias.	Presentó problemas conductuales. Presentó dificultades de lenguaje, en forma, contenido y función. Coeficiente Intelectual (CI) de 86 en el WISC IV, ubicándose en la categoría de Bajo Rendimiento Intelectual (BRI).
Familiares	Apoyo familiar para la educación del niño. Se cubrían las necesidades básicas del niño.	Inconsistencia en la disciplina familiar. El padre consideró que no contaban con las habilidades que se requerían para atender las necesidades educativas de su hijo. En el confinamiento le hacían las tareas
Escolares	Colaboración de maestros, al permitir trabajar con el niño.	Inasistencia del niño a la escuela, por motivo de la pandemia por Covid-19. La maestra de grupo no conocía al alumno.

Con respecto al lenguaje oral y escrito, se identificaron dificultades en las tres dimensiones, obsérvese la tabla 2.

Tabla 2. Perfil de los problemas de lenguaje de Beto

Dimensión	Oral	Escrito
Forma	Presentó dificultades para recordar y discriminar algunos fonemas; presentó sustituciones y omisiones con las letras /r/ y mezclas, /rr/, /ch/, /l/ y mezclas	No reconoció las letras ni su trazo, sólo escribió por copia con trazos ininteligibles, con letras de formas imperfectas
Contenido	Presentó dificultades en la conjugación de verbos	En las narraciones no usó marcadores de inicio, desarrollo y cierre y presentó dificultades para comprender la relación entre una serie de palabras (campos semánticos); la habilidad escrita y la lectura fue nula
Función	Comprendió la situación y expresó verbalmente de manera coherente	Su habilidad escrita y su lectura fue nula.

En la fase de intervención se identificaron factores de protección y de riesgo.

Tabla 3. Factores protectores y de riesgo en la fase de intervención

Áreas	Factor protector	Factor de riesgo
Personal	Logró el objetivo en el 90% de las sesiones. Comprensión y apropiación de estrategias para mejorar su lenguaje. Mejóro su percepción sobre su capacidad de aprendizaje.	Realizó el 60% de actividades para mejorar su lenguaje en casa.
Familiar	Los padres asistieron al 100% de las sesiones. Se mostraron atentos a las estrategias para apoyar el lenguaje de su hijo	Inconsistencia en llevar al alumno a la escuela.
Escolar	Colaboración de maestros, al permitir trabajar con el niño.	Falta de continuidad por inasistencia del alumno.

Con respecto a la evaluación formativa, Beto desarrolló habilidades lingüísticas, obsérvese la tabla 4.

Tabla 4. Logros en el lenguaje de Beto en la fase de intervención

Dimensión	Oral	Escrito
Forma	Logró articular adecuadamente los fonemas /l/, /ch/, /r/ y /rr/, y las mezclas /pl/, /pl/, /br/, /dr/, /fr/ y /gr/, /pr/ y /tr/, e identificar el sujeto y predicado.	Reconoció y evocó los grafemas de las vocales y de los fonemas trabajados.
Contenido	Clasificó palabras que inician con el fonema o mezcla que se trabajó, las describió o definió.	Escribió palabras por sí solo, y de manera espontánea sus dos nombres, y campos semánticos
Función	En las transcripciones de sus narraciones, se registró que las tituló, no omitió, ni sustituyó letras, ni palabras, implementó el uso de marcadores de inicio, desarrollo y de cierre.	Logró escribir una frase corta y estructurar una oración de manera coherente de acuerdo con la situación que se le solicitó

En la evaluación posprueba, se observó que Beto mejoró sus habilidades, hubo cambios en la familia y escuela, véase tabla 5.

Tabla 5. Factores protectores y de riesgo en la fase de posprueba

Área	Factor protector	Factor de riesgo
Personal	Coeficiente Intelectual de 92, esperado para su edad. Fortalezas en las habilidades de comprensión verbal. Disminuyeron las dificultades en los componentes del lenguaje.	No logró alcanzar las habilidades en el lenguaje oral y escrito esperadas para su edad.
Familiar	Los padres realizaron los ejercicios sugeridos y comprendieron su función.	Inconsistencia en llevar al alumno a la escuela, falta de importancia a otras áreas académicas.
Escolar	La maestra comentó que el alumno ya leía frases cortas.	La lectura aun no era al nivel requerido.

Beto en la forma del lenguaje oral en la preprueba, presentó dificultades en la articulación, sustituyendo u omitiendo alguna letra. En la posprueba presentó una dicción correcta, evocó tres palabras semejantes, discriminó sonidos, estructuró oraciones y conjugó correctamente los verbos. En el contenido, Beto incrementó el número de elementos que usó en la formación de campos semánticos. En la función comprendió la situación y se expresó verbalmente de manera coherente. En el lenguaje escrito mejoró su nivel de desempeño, de acuerdo con los resultados de la evaluación de la lectura y escritura, obsérvese la tabla 6.

Tabla 6. Habilidades en lectura, escritura y narración en la preprueba y posprueba

Dimensión del lenguaje	Área	Preprueba	Posprueba
		Nivel de desempeño	Nivel de desempeño
Forma	Narración	Nulo	En desarrollo
	Lectura en voz alta.	Insuficiente	En desarrollo
	Escritura espontánea.	Insuficiente	Insuficiente
	Escritura copia.	Nulo	En desarrollo
	Escritura dictada.	Insuficiente	Consolidado
Contenido y función	Narración.	En desarrollo	Consolidado
	Lectura en silencio, en voz alta.	Insuficiente	Casi consolidado
	Lectura por otro.	Insuficiente	Consolidado
	Escritura espontánea.	Nulo	Insuficiente

Figura 1. Escritura en copia del preprueba y posprueba de Beto

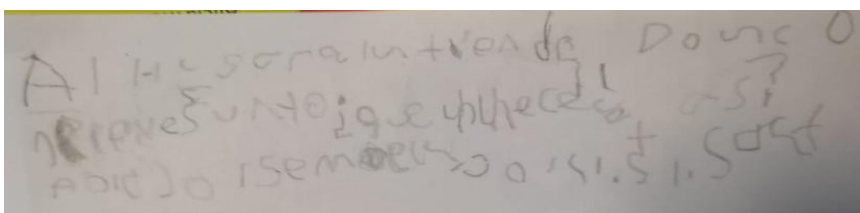
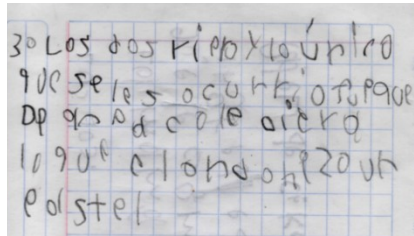


Figura 2. Escritura por dictado en la posprueba del alumno Beto

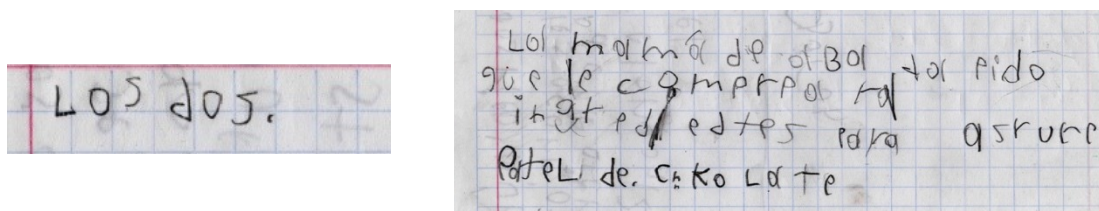


En la preprueba de la forma de la escritura, Beto sólo realizó la actividad de copia sin asociar entre sonido y grafía. En la posprueba trazó las letras de las palabras respetando direccionalidad y tamaño, identificó y relacionó el sonido que corresponde a las letras. Obsérvese la figura 1.

En lenguaje escrito únicamente en la posprueba logró realizar la actividad de dictado, evocó y trazó letras y palabras para formar una oración, obsérvese la figura 2.

Referente al lenguaje escrito, en el contenido y la función, fue a través de la escritura espontánea como se evaluó su nivel de desempeño de Beto, en la posprueba únicamente escribió dos palabras que corresponden al inicio del cuarto párrafo que leyó, lo cual puede asociarse a su actitud y a su poca experiencia con este tipo de tareas, obsérvese la figura 3.

Figura 3. Escritura espontánea en la posprueba de Beto



En la fase de validación social el alumno comentó *me gustó leer y escribir*. Al finalizar el programa de atención, la madre y la docente expresaron que observaron un cambio favorable en el aspecto educativo, desempeño académico y en el aprendizaje del niño.

Discusión

Los cambios observados en las habilidades cognitivas y en el lenguaje oral y escrito en la forma, contenido y función resaltaron la importancia de la atención oportuna y la eficacia de la implementación de un programa basado en el Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia para niños con problemas de lenguaje, aún en situaciones como las del confinamiento. Hallazgos que coinciden con investigaciones realizadas por las autoras Núñez-Márquez (2018), Bello-Sánchez (2018), Silva-Medrano (2020) y Martínez-Santos (2020) entre otras.

Como parte del Modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia, la identificación de alumnos con problemas de lenguaje fue todo un reto durante la pandemia, porque tanto los maestros, como los profesionales en educación especial no pudieron basarse en los mismos parámetros y métricas de siempre, sin embargo, en este estudio se logró, debido a que se contaba con conocimientos y herramientas para explorar las habilidades en niños pequeños. La atención desde este Modelo permitió corroborar el papel de la familia como un factor resiliente

importante, ya que los padres de familia fueron los principales responsables de llevar a cabo las actividades escolares y las sugerencias para favorecer el lenguaje oral y escrito en la instrumentación del programa de intervención.

El uso de las narraciones fue un recurso fundamental porque: permitió emplear los conocimientos previos de los niños, tal como lo sugiere la Secretaría de Educación Pública (2021); además que se pudieron explorar las diferentes dimensiones del lenguaje con base en la teoría psicolingüística y; se logró el trabajo a distancia.

Conclusiones

La atención a los niños con problemas de lenguaje desde el Modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia contribuye en la adquisición de los aprendizajes esperados, así como de manera indirecta favorece la motivación. El trabajo a distancia fue una alternativa asequible para dicha atención y permitió promover el trabajo colaborativo directo con los padres de familia. Entre las limitaciones de este estudio se encontraron: la inestabilidad de la conexión a internet, distractores visuales y auditivos, sin embargo, no fueron significativos debido a que el alumno logró progresar en sus habilidades comunicativas, por lo tanto, se abre la posibilidad de continuar reportando investigaciones empíricas como evidencias de esta alternativa de atención. Otra limitación fue las pocas oportunidades para trabajar con las docentes por la ausencia del niño en la escuela.

Referencias

Acle-Tomasini, G., Roque-Hernández, M., Zacatelco-Ramírez, F., Lozada-García, R. y Martínez-Basurto, L. (2012). *Condiciones personales asociadas al riesgo/resiliencia en educación especial*. En G. Acle (coord). Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular (pp. 63.103).

- Acle-Tomasini, G. y Ordaz-Villegas, G. (2014). Relevance of Social and Educational Validity of Intervention Programs in Special Education. Paper presented at the XXII Congreso Mexicano de Psicología: El papel del psicólogo en una sociedad violenta: Retos y aportaciones.
- Álvarez, H. D. M. y Figares, A. J. L. (2020). "Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas". Retos Educativos durante el Confinamiento: La Experiencia con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e).
- Bello-Sánchez, L. (2018). *Autorregulación académica y conductual en estudiantes con diversas necesidades de educación especial y problemas de lenguaje*. [Tesis de Maestría, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM].
- Bernal-Arrieta, L. C. (2009). *Programa de intervención con niños de primer ciclo con problemas de lenguaje*. [Tesis de Maestría, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Caraveo-Anduaga, J. J., & Martínez-Vélez, N. A. (2019). Salud mental infantil: una prioridad a considerar. *Salud Pública de México*, 61(4), 514-523. Epub 31 de marzo de 2020. <https://doi.org/10.21149/9727>.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amarrortu.
- Creswell, J. (2015). *Educational Research. Planning conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. EU: Pearson.
- Galán-López, I. G. (3 de marzo del 2018). *En México, siete por ciento de los niños presenta alteraciones del lenguaje*. Dirección General de Comunicación Social (DGCS). Recuperado el 01 de junio del 2022 de: www.dgcs.unam.mx
- González-González L.O., Aguilar-Chávez A, Cano-Bonilla A. (2022). Retrasos y alteraciones del lenguaje post-confinamiento. *Acta Pediatr Méx* 2022; 43 (6): 327-8.

- Guarneros-Reyes, E. y Vega-Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. 32(1), 21-35. Avances en Psicología Latinoamericana, <https://www.redalyc.org/pdf/799/79929780003.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). <https://www.inegi.org.mx/app/scitel/consultas/index>
- Lozada-García, R., Martínez-Basurto, L., Acle-Tomasini, G. y Ordaz Villegas, G. (2016). Validez y confiabilidad de una prueba para evaluar el desempeño de lectura y escritura en niños de primaria. En: En. J.L. Castejón-Costa (Coord.) *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2239-2247). España: Asociación Científica de Psicología y Educación. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64226>
- Martínez-Basurto, L. M, Lozada- Garcia, R. y Acle-Tomasini, G. (2013) Formato de percepción ... (Manuscrito inédito)
- Martínez-Santos, B. (2020). *Perfil cognitivo y académico de niños con problemas de lenguaje y su relación con factores de riesgo familiar y escolar*. [Tesis de Maestría, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM].
- Melgar de Gonzales. M. (1994). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.
- Moreno-Rodríguez, R., Tejada-Cruz, A. y Díaz-Vega, M. (coords.) (2020). COVID-19. Educación Inclusiva y Personas con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de la Teleeducación. Colección iAccessibility Vol. 23. La Ciudad Accesible.
- Núñez-Márquez, G. (2018). *El cuento: una estrategia para trabajar con niños de primaria con problemas de lenguaje oral y escrito*. [Tesis de Maestría, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM].
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizaje Clave para la educación Integral. Plan y Programas de estudio para la educación básica*.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2021-2022*. Documento elaborado por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. SEP.

Silva-Medrano, S. (2020). *Perfil cognitivo y académico de niños con problemas de lenguaje oral y escrito y su relación con los factores de riesgo*. [Tesis de Maestría, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM].

Weschler, D. (2003). *WISC IV. Escala Wechsler de Inteligencia para niños*. México: Manual moderno.

Otros significados a considerar en el abordaje de los cuidados: narrativas de una mujer chatina

Other meanings to consider in the approach of care: Narratives of a Chatina woman

Zyanya Paola Aiditi Sánchez-Vargas¹⁶,
Noemí Diaz-Marroquín¹⁷ y Cintia Aguilar-Delgadillo¹⁸

Facultad de Psicología, UNAM

Resumen

Desde una mirada socioconstruccionista, los cuidados son entendidos como diversas prácticas para preservar la vida; sin embargo, al ser mayormente abordados en la Investigación y Terapia con Perspectiva de Género desde grupos investigadores de Europa y Estados Unidos, pueden dejar de lado otras realidades. Este artículo tiene como objetivo dar cuenta de las múltiples formas de significar los cuidados, a través de una investigación narrativa en la que participó una mujer de 29 años, originaria de la región Chatina en el Estado de Oaxaca, México. El análisis temático reflexivo de las narrativas, permitió dimensionar la relevancia de ampliar y complejizar la forma de entender y proveer los cuidados, a través de considerar lo contextual (pano-

¹⁶ Estudiante de la Maestría en Terapia Familiar, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Posgrado financiado por CONAHCyT (CVU. 1222947) <https://orcid.org/0009-0007-9545-6009>
zyanya.sanchezvargas@comunidad.unam.mx

¹⁷ Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

¹⁸ Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México <https://orcid.org/0000-0002-3290-8406>

rama social, político, cultural), lo relacional (interacciones y valores en el intercambio de cuidados) y lo reflexivo (ideologías encontradas, cuestionamientos) para evitar que en el campo de la investigación en salud y la psicoterapia, se invisibilice o desacredite la experiencia desde otros contextos sociales que no corresponden a lo hegemónico.

Palabras clave: cuidados, narrativas, construccionismo social, análisis temático reflexivo.

Resumo

De uma perspectiva socioconstrucionista, o cuidado é entendido como diversas práticas para preservar a vida; no entanto, como ele é abordado principalmente na Pesquisa e Terapia de Gênero de grupos de pesquisa na Europa e nos Estados Unidos, outras realidades podem ser deixadas de lado. Este artigo tem como objetivo explicar as múltiplas formas de significar o cuidado por meio de uma pesquisa narrativa envolvendo uma mulher de 29 anos da região de Chatina, no Estado de Oaxaca, México. A análise temática reflexiva das narrativas nos permitiu avaliar a relevância de ampliar e tornar mais complexa a forma de compreender e prestar cuidados, considerando o contextual (panorama social, político e cultural), o relacional (interações e valores na troca de cuidados) e o reflexivo (ideologias encontradas, questionamentos), a fim de evitar que a experiência de outros contextos sociais que não correspondem ao hegemônico seja invisibilizada ou desacreditada no campo da pesquisa em saúde e da psicoterapia.

Palavras-chave: cuidado, narrativas, construccionismo social, análise temática reflexiva.

Introducción

El cuidado puede ser entendido como: una actividad genérica que comprende todo aquello que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro mundo de tal forma que podamos vivir lo mejor posible (Fisher & Tronto, 1990). Batthyány (2010), propone la importancia de

mirar el cuidado como relacional, es decir, que todas las personas son interdependientes, de modo que, a diferentes niveles, proveen y/o reciben cuidados, en algún momento o etapa de la vida. Aunado a esto, Fisher y Tronto (1990), también sugieren dos elementos más para entender el cuidado: (a) el contextual, ya que emerge en función de la cultura, el momento histórico, los valores y las creencias tanto personales como grupales; (b) el carácter político, dado que ha de ser democrático y no exclusivo, e influido por regulaciones políticas y sociales bajo las cuales se encuentren. De manera que, para que exista una distribución equitativa de cuidados, primero deben existir pilares sólidos de democracia.

En México, el estudio de los cuidados desde la terapia e investigación sistémica, suele tomar como referencia teorías de género que emergieron en Estados Unidos y Europa, y que, cuestionan las desigualdades entre hombres y mujeres al realizar las tareas de cuidado (Molyneux, 2001), tales como las teorías sobre la división sexual de trabajo doméstico, roles de género y la maternidad como institución; dichos postulados han movilizad a muchas mujeres a cambiar su postura y cuestionar los mandatos de género, roles de cuidado y a su vez desprenderse de valores familiares y comunitarios, debido a que suelen estar asociados como factores limitantes de su autonomía o realización personal. Sin embargo, existen estudios en los que los cuidados son entendidos también como prácticas que conectan a mujeres y comunidades enteras. Se habla de experiencias organizadas y comunitarias, íntimamente ligadas a factores relacionales con implicaciones socioculturales, (Bonavitta 2020; Carla Zibecchi, 2022), en donde los cuidados pueden significar para las personas un medio de estatus, agencia personal, reconocimiento social, acceso a recursos, autonomía, entre otros posibles significados.

El abordaje de los cuidados desde una perspectiva socioconstruccionista implica asumir que, la realidad se construye, y que la manera en que entendemos, significamos y nos relacionamos en y con el mundo, es situada, dado que ésta se modifica según el contexto (Fruggeri,

1996; Gergen, 1996). De modo que, las mujeres y las personas que dan y reciben cuidados, le otorgan significados matizados por el contexto en el que se realizan las prácticas de cuidado.

Así, las experiencias de cada mujer son únicas debido a las múltiples narrativas que conviven en un mismo territorio y que dan sentido a las prácticas de cuidado que sitúan a las mujeres en un sincretismo de posibilidades y mandatos (Lagarde, 2021), que cada una va eligiendo, retomando y aportando, según sus necesidades e historias personales y colectivas.

Por ello, en el estudio de los cuidados o el acompañamiento que como profesionales realizamos a personas que ejercen prácticas de cuidado, es importante que consideremos los contextos, los significados y a las personas, ya que como señala Fruggeri “no se puede abstraer a la psicoterapia del contexto social que la determina y dentro de la cual tiene lugar” (1996, p.69), los cuales, pueden ser múltiples y cambiantes, asumiendo entonces que, los cuidados se dan y reciben de formas particulares de acuerdo al grupo cultural, la nación e incluso de cada persona (Tronto, 2020). Imponer algún entendimiento en torno a los cuidados podría descontextualizar, omitir y/o desacreditar ciertas formas de significar y vivir los cuidados (Bruner, 2006).

El objetivo de este estudio fue dar cuenta de formas alternas a lo hegemónico de significar los cuidados, por medio de las narrativas de una mujer¹⁹ de la Región Chatina²⁰, para contribuir a ampliar el entendimiento de la población en general en torno a los cuidados pero, en particular, de quienes brindan atención terapéutica a personas que realizan dichas prácticas, dado que en el ámbito de la terapia familiar sistémica, área disciplinar en la que la investigadora realiza su ejercicio profesional, se considera fundamental.

¹⁹ Este estudio forma parte de una investigación más amplia en el que participaron 3 mujeres de la región Chatina, pero aquí solo se presenta el análisis de una de las narrativas.

²⁰ Nacionalidad estadounidense no estatal que hacen remontar su historia y su cultura a rígenes no europeos ni africanos” (Gargallo, 2014).

Método

La estrategia metodológica que se implementó es de carácter hermenéutica, bajo el marco de un paradigma de construcción de la realidad (Guba & Lincoln, 2002).

Metodología

Se realizó una investigación con una metodología cualitativa, que se caracteriza por ser “multimetódica, naturalista e interpretativa” (Denzin y Lincon 1994, en Vasilachis, 2006, p.24); fue de tipo narrativa, dado que este método considera que las narrativas escritas u orales, permiten dar cuenta de las múltiples formas en que las personas organizan eventos en sus vidas, pero en particular, se eligió porque hace énfasis en co-construcción del conocimiento y en la interacción de quienes participan en la investigación: la persona oyente (investigadora) y quien narra (Chase, 2015). Estrategia de Obtención de la Información

Se realizaron dos entrevistas (Kvale, 2001) por videollamada, con una duración de entre dos y tres horas. La información se resguardó en archivos de audio. Posteriormente, fueron transcritas y organizadas en forma de guión para su análisis.

Participante

La participante, a la que se hará referencia como “narradora”, fue una mujer de 29 años, nacida dentro de la región geográfica chatina, lugar donde radica actualmente. La narradora eligió el nombre de “María” para ser mencionada en las transcripciones.

Procedimiento del Método

Con ayuda de un portero, se contactó a una mujer chatina cercana a la investigadora²¹, a la cual se le solicitaron números telefónicos de otras mujeres que estuvieran interesadas en participar. Tres de ellas accedieron, sin embargo por ahora, solo se reportarán los resultados de una. Una vez teniendo su confirmación, se agendó la primera entrevista en Julio del 2023, al inicio se resolvieron dudas y al manifestar estar de acuerdo con el consentimiento informado, se le solicitó su firma. Posteriormente, se agendaron dos sesiones más de entrevistas. Se concretaron las entrevistas y fueron grabadas en audio. Después, se escucharon y transcribieron para dar paso al análisis.

Consideraciones Éticas

Durante todo el proceso de la investigación, se llevó un trato digno, cuidadoso y respetuoso con la narradora. Ella tuvo la libertad de continuar o dejar de participar en la investigación en todo momento, se puntualizaron con detalle los acuerdos en el consentimiento informado el cual le fue enviado. Finalmente, la narradora decidió sugerir un nombre para colaborar anónimamente (Montero, 2001).

Análisis Temático Reflexivo

La información obtenida por medio de las entrevistas se llevó a un análisis temático reflexivo, el cual “destaca el papel activo de la investigadora en la producción de conocimiento” (Braun y Clarke 2019). Este análisis, posibilitó la flexibilidad de considerar temas deductivos desde teorías previamente revisadas e inductivos desde las narrativas construidas. También

²¹ La investigadora tiene acercamiento a la Región Chatina debido a que su abuela paterna pertenece a la comunidad; ha tenido un contacto, cariño y curiosidad desde muy pequeña, por la región y la cultura de origen de su abuela y su familia paterna.

permitió una aproximación semántica y explícita de los significados, experiencial para capturar la perspectiva de la narradora, desde un marco socioconstruccionista (Braun y Clarke 2022).

Procedimiento de análisis

Para iniciar el análisis se leyeron las transcripciones (digitalizadas) dos veces. La primera buscando conocer la entrevista como un todo y entender con mayor detalle las respuestas. En la segunda ocasión se fueron tomando notas más precisas sobre el contenido y reflexionando al respecto. Al momento de trabajar en el proyecto, la investigadora cursaba la maestría en Terapia Familiar, lo que generó un efecto recursivo en la reflexividad sobre el entendimiento de los cuidados y cómo éstos influyen o matizan las prácticas terapéuticas, además de el propio proceso de análisis de las narrativas que emergieron en las conversaciones con María.

Posteriormente, se inició el proceso de codificación de manera inductiva, en la que se identificaron elementos que se relacionaron con las teorías previamente revisadas por la investigadora, por lo que se decidió hacer una segunda lectura y codificación deductiva donde se construyeron los temas: contextual y relacional; sin embargo en la primera codificación el tema “Contextual” incluía un subtema de espacio geográfico que se descartó posteriormente, ya las narradoras no lo mencionaron.

No obstante, había una serie de narraciones tan particulares que no se relacionaban con las teorías, al leerlas y pensarlas, generaban mucho interés, intriga y confusión en la investigadora, motivo por el cual se decidió realizar también el análisis inductivo para construir códigos desde las narraciones (Braun y Clarke 2022) a partir del cual se construyó el tema: reflexiones. Finalmente, se seleccionaron fragmentos para ejemplificar los temas. El proceso de aná-

lisis fue de carácter iterativo, consistió en un ir y venir, revisar, reescribir, reflexiona y reinterpretar. Hasta llegar a construir los resultados que se presentan a continuación.

Resultados

La manera en que se representó el análisis de la narrativa de María titulada “*Mi mayor demostración de amor, se refleja en tu bienestar*”²² fue a través de: una síntesis de la narrativa de María; la descripción de los temas y subtemas presentes, así como algunos fragmentos que permiten dar cuenta de los significados otorgados por la participante a los cuidados.

Síntesis narrativa

María, es una mujer de 29 años, nacida en un municipio de la Región Chatina, Oaxaca, México. Hablante de chatino y español, Lic. en Pedagogía, trabaja en un proyecto de traducción de la biblia de español a chatino, vive con su esposo e hija.

Para María los cuidados se relacionan con el bienestar de su familia tanto emocional como físico. Algunas de las creencias que acompañan a María en las prácticas de cuidados aluden a la sobreprotección de las mamás chatinas, señalando que cuidan mucho a los y las bebés de las enfermedades, apoyandose de la medicina tradicional de la región, pero, también de la medicina.

Gran parte de las tareas de cuidado que realiza María son comunes en la cultura chatina y acordes con las enseñanzas de su familia, se caracterizan principalmente con cuidar y atender a sus vínculos, situación que durante su infancia le hacía sentir inconfome porque lo percibía tan injusto que en ese entonces no deseaba formar una familia. Sin embargo, al paso de algunos años, específicamente cuando terminó la universidad y se acercó a la religión cristia-

²² María tituló su narrativa en torno a los cuidados.

na, sus prioridades y deseos cambiaron, pues decidió formar una familia, y se casó con un hombre que valora y agradece sus cuidados.

Si bien María parece acercarse a cumplir las tareas asignadas por su familia y la cultura chatina, la forma en que lo hace también cuestiona algunas prácticas que le generaron malestar y hoy siente indignantes para las mujeres. Actualmente siente tranquilidad en su decisión respecto a la forma en que significa sus prácticas de cuidado.

Contextual

Los aspectos que caracterizan el contexto de las prácticas de cuidado de María se dividieron en tres subtemas: la cultura chatina, el momento histórico, los valores y las creencias grupales.

Cultura Chatina

En los relatos de María, es posible dar cuenta de cómo la forma en que ella cuidaba de su bebe, tenía una gran influencia de la cultura chatina, por ejemplo, el hecho de aislar a la madre y su bebé por 40 días, el hecho de masticar la comida antes de dársela y abrigoles todo el tiempo aún cuando se presentan grados elevados de temperatura.

La repartición de tareas del hogar, también se vio influenciada por lo que se acostumbra en la región. La mayoría de las familias realizan actividades relacionadas con el trabajo en el campo, siendo los hombres quienes salen temprano de casa y las mujeres quienes se despiertan desde muy temprano para realizar actividades enfocadas al cuidado de sus familias, tal como lo hacía María con su familia nuclear:

...de acuerdo a la cultura chatina [...] tienen la costumbre de que se les sirva la comida, se le sirva la comida [...] es nuestra cultura, con la que nuestros padres formaron a sus hijos, entonces este, al menos en en mi caso, por ejemplo, yo veo que él llega y... la comida tiene que estar este, tiene que estar digamos preparada.

Desde la perspectiva de María parecen aceptadas por toda la comunidad, las forma en que se distribuyen los cuidados en las familias chatinas, ya que esto parece tener un sentido para las mujeres y hombres que radican en la región, dado que está respaldado por toda una comunidad y se aprende desde muy temprana edad, tal como ocurrió con ella, pues relató que desde que era niña, entendió que las mujeres son las encargadas de proveer cuidados a la familia; mientras su esposo, aprendió de los hombres de su familia y de la comunidad, que su deber era trabajar en el campo y obtener cuidados a cambio.

Para María el trabajo que realizan tanto ella, como su mamá y su abuela es fundamental para cubrir las necesidades básicas para la vida, y si ellas no lo realizaran no habría nadie que lo hiciera y se quedarían sin la posibilidad de tener alimentos para comer y de acceder a un espacio limpio; De modo que, el brindar estos cuidados para las mujeres de la cultura chatina, significa cuidar también de ellas.

Momento Histórico

En el relato de María es posible advertir algunos momentos que han influido en las relaciones y actividades de cuidados. Principalmente, lo que respecta a la llegada de servicios médicos a su comunidad, ya que esto ha cambiado la forma en la que se brindan los cuidados ante las enfermedades crónicas y los cuidados perinatales.

Por otro lado, los movimientos sociales de maestros y maestras en Oaxaca en 2006, influyeron en su familia generando una imagen e impresión poco valorada de estudiar pedagogía. Ninguna mujer de su comunidad había estudiado una licenciatura, ya que se volvía muy complicado a nivel familiar y cultural dejar el camino que en la comunidad chatina se esperaba de una mujer chatina que pone al centro el cuidado de su hogar y su familia, ante esto comparte a continuación:

...pues por cuestiones también de familia, me decían... ¿Por qué no sabes cómo están los maestros?, y que bueno cuestiones como estas, y que por las marchas y ¿cómo vas a ir igualándote a un hombre? ...

A pesar del momento histórico que se estaba viviendo y las opiniones de su familia, María buscó maneras de encaminar su plan de vida que estaba relacionado con estudiar pedagogía, para después traer proyectos educativos a su comunidad. Fue un área en la que durante y después de estudiar continuó desempeñando, sin embargo, después decidió formar una familia y eso la llevó a cambiar de área profesional.

Valores y creencias grupales

El tercer subtema, comprende todas aquellas premisas, que surgen desde el grupo familiar, laboral y comunitario, que parece estar íntimamente ligado al subtema cultural. A lo largo de los relatos, María compartió que sus valores y creencias de acerca de los cuidados, aludían a la familia. Relató que en su familia era muy importante cuidar que las mujeres no se casaran con cualquier hombre, por ello, la familia juega un papel importante en la elección de pareja, el mantenimiento de contacto y cercanía con las mujeres que se casan, pues ésta debe dar su permiso y consentimiento para iniciar una relación. En la cultura chatina parece que esto les ayuda a prevenir que las mujeres se vayan y no vuelvan, evitando que eso les distancie afectivamente de ellas.

Aprender a limpiar y cocinar es algo fundamental en la familia de María, pues desde su perspectiva esto les puede ayudar a las mujeres en su vida futura, sobre todo a relacionarse con las suegras, quienes suelen ser exigentes; y además, porque les acompaña la idea de que es más importante cuidar a un hombre que a una mujer.

María señaló que dicha idea afectó su vida dado que fue entregada a su abuela para que ella fuera quien cuidara de una niña más.

...mi papá quería a un hijo varón, entonces, cuando nació una hermana, que era la quinta, este nació bueno una mujer, entonces mi papá dijo, «no, mejor hay que regalarla, porqué pues yo para estar creando mujeres, pues no lo voy a hacer» ". Entonces, en ese momento mi abuela... con tal de no dejar ir a su nieta a otro lugar. Ya como, eh, como lo había pensado mi papá, este.. darme al cuidado de otra persona, de otras familias que no, no conocemos; entonces era, fue como, como decidieron este, cuidarme a mí...

Para María el hecho de irse a vivir a la edad de cinco años con su abuela y abuelo, representó una “cicatriz” que ya en su vida adulta pudo trabajar en una psicoterapia y nombrar estas creencias como “machistas”.

A lo largo del tiempo María ha ido cambiando la relación con su padre; ha podido darse cuenta de que además de las creencias machistas también coexisten en su familia, otros valores, tales como el de cuidarse entre todas y todos . Un ejemplo de ello, fue la rápida respuesta de su abuela al ofrecerse a recibirla en su hogar, otorgarle cuidados y atenciones a María, que desde la perspectiva de la narradora, hacen evidentes los valores de una mujer educada para cuidar de las personas y los vínculos.

Relacional

El segundo tema que se identificó en el análisis, engloba la participación interdependiente de personas involucradas en las actividades de cuidado de la vida de María, las intenciones al proveerlos o recibirlos, así como las implicaciones que dar y/o recibir cuidados tiene en la identidad de las personas desde la relación que se tiene con las personas que participan.

Este tema quedó conformado por tres subtemas emergentes: los cuidados que recibe la narradora, los cuidados que brinda la narradora, los cuidados que se brinda a sí misma la narradora.

Cuidados que recibe la narradora

Los cuidados que recibe la narradora, representan todas las acciones e intenciones que contribuyen a lo que la narradora considera como “ser cuidada”, y, puede atribuirse a cuidados que recibe de otras relaciones. Tal como se observa en los relatos que aluden a los cuidados que recibió de su mamá:

“...Y hasta quise en su momento retribuirle, o sea ella por ejemplo con un apoyo económico, y ella me dijo “no, porque yo en algún momento recibí esto de mi madre, y tú también lo puedes hacer con tu hija en su momento” ...

De esta manera parece que una relación de reciprocidad es la generacional, entre madres e hijas, y/ o mujeres que proveen los cuidados que en la cultura chatina corresponden a quienes fungen como madres o realizan dichas prácticas. En el caso de María ocurrió con su madre y con su abuela.

Por otro lado, se ve involucrado el factor económico, ya que la madre de María no tuvo recursos económicos para brindar a su mamá, sin embargo, también da cuenta de la invaluableidad del cuidado, ya que no habría forma de medir la cantidad de dinero que cuestan todas las implicaciones relacionales de una madre a su hija al momento de brindarlo, la única forma de honrarlo, es desde la construcción de una relación con características y acuerdos similares.

Brinda la Narradora

Los cuidados que brinda la narradora, abarcan las acciones e intenciones que hace y tiene hacia otras relaciones. Un ejemplo ello, es cuando narra sobre los cuidados que tiene hacia su bebé, cuidados sin los cuales ella podría sobrevivir, como lo comenta a continuación:

Eh, digamos, estoy al pendiente, ahora sí de, de, de mi bebé, y de mi esposo. [...] Eh digamos, eh, brindarle una, bueno la alimentación eh, en el horario, en el horario correspondiente. En cuidados este también de cuidados físicos este o, digamos, de higiene y sobre todo este, y los cuidados también que ella requiere tanto [...], en cuanto a sus necesidades, este básicas: de sueño, de hambre...

Es importante señalar que, en su narración, las acciones que realiza con su bebé las describe en una relación de madre-hija, en la que ella se percibe como responsable de la vida y desarrollo de su hija. Sin embargo, al compartir las actividades de cuidado en la relación esposo-esposa, se mostraba inconforme con la inequidad en la distribución de las actividades, incluyendo el cuidado de su bebé. Los cuidados en el matrimonio fueron un protocolo para la familia de María, según indicaba su cultura. Menciona que es vigilada por la gente mayor en el pueblo. Relata que las madres entrenan a sus hijas para servir, en su caso fue su abuela, buscando que ellas puedan cumplir con las expectativas de una esposa; por lo que este tras-

fondo permea la relación que María va construyendo con su esposo, pero ha buscado generar acuerdos más equitativos.

Se brinda a sí misma la narradora

El tercer subtema engloba aquellos cuidados que la narradora realiza para ella misma, los que considera para su estado de bienestar y satisfacción. Como se puede revisar a continuación, su estado de “paz” (como ella lo nombra), está en función también del bienestar de otras relaciones, por lo que en este momento de su vida, su propio cuidado, está en constante intercambio con otros vínculos, en su caso principalmente con su esposo y su hija:

...tengo una paz mental porque a lo mejor, bueno el trabajo que yo estoy haciendo, lo puedo hacer bajo metas tanto tengo que entregar cada día, tanto de traducción, y sobre todo, bueno sobre llevando, estas cuestiones de cómo cuidar y cómo estar atendiendo a mi familia. Y así como le digo, para lavar ropa, ajá, cocinar, o, o, la limpieza, ¿no?

Este fragmento, permite visualizar que en la prioridad para su autocuidado, está el bienestar de su familia, ya que aunque como en otros fragmentos comparte que le gusta mucho su trabajo, la mejor ventaja que tiene en su vida, es permitirle estar en casa y pasar tiempo con su bebé, así como hacer actividades de limpieza y atención en el hogar para que su familia esté bien.

Reflexiones sobre posturas de cuidados

El último tema que se construyó a partir de las narraciones, sin una teoría previa explícita, pero desde un marco de referencia de la investigadora con reflexiones y posturas sobre los cuidados desde su experiencia y conocimientos. Buscó englobar aquellas preguntas y procesos reflexivos en los relatos alrededor de las premisas, posturas y significados que orientan

a realizar actividades de cuidado de una u otra manera. Este tema se desglosó en tres subtemas; dilemas, espiritualidad y postura.

Dilemas

El subtema plantea principalmente todas aquellas dudas, cuestionamientos y procesos reflexivos en que la narradora pone en diálogo sus sentimientos y pensamientos hacia los cuidados. En el relato de María, una de las circunstancias por la cual presentó más cuestionamientos, fue a partir de la idea de formar una familia, que incluso al preguntarle sobre qué opinaba sobre cómo su familia la estaba preparando para servir a un esposo, ella respondió lo siguiente:

...ahorita me dicen [...] que soy una persona, que le gusta enfrentarse a los retos, y decir en su momento se me dijo eso, en un momento se me dijo eso, pero...digo yo no quiero hacer eso. Yo siempre rechacé esa idea, es decir, ¿por qué lo voy a hacer yo? ¿Por qué? ¿Por qué tengo que estar al cuidado de otra persona?

Más adelante María fue compartiendo cómo ese cuestionamiento se fue moviendo de lugar y ahora se pregunta cosas diferentes, pero en ese momento, esas dudas venían relacionadas con la experiencia de haber tenido que mudarse a la casa de su abuelo y abuela, al percibir una desigualdad entre hombres y mujeres en la participación en las actividades, pero, sobre todo, al notar que incluso en ocasiones ni siquiera eran reconocidas:

...por ejemplo, llegaba mi abuelo cuando él estaba, llegaba él nada más este hasta en la mesa, se le, se le servía, y ya de ahí se levantaba dejando los platos sucios, se levantaba, se iba a descansar. Y más tarde a dormir, ¿no?, entonces todo el trabajo, y más y más, decía, no, es que “es que en el día ustedes no hacen nada, yo soy el que trae la provisión para la familia”, entonces no sé, escuchar eso como que no, no, no, no, no, no,

no podía no no lo soportaba, no soportaba esa idea de que, pero ¿por qué lo por lo menos levantar el plato y llevarlo al lavadero, ¿no?

Al experimentar esto en casa y ver cómo vivía su abuela con esa carga, ella dudaba de sus deseos de formar una familia para conectar y cuidar vínculos; sin embargo, al mismo tiempo le incomodaba la inequidad y las desigualdades entre hombres y mujeres.

Espiritualidad

Este subtema surgió por la necesidad de dar lugar a historias que para la narradora parecía cobrar mucha importancia al momento de hablar de los cuidados y comprender las formas en las que las premisas religiosas o significados espirituales tienen lugar en las actividades y procesos de cuidado.

Para María, la religión cristiana estaba muy presente en su vida, ella se encontraba trabajando en la traducción de la biblia al chatino, al respecto, compartió que tenía momentos de mucha conexión con los pasajes bíblicos, siendo esta, una de las fuertes influencias, por la que decidió sí formar una familia:

...pues yo me alteraba cuando decía eso o cuando leía todo eso de, o cuando traducimos el libro de Ruth ¿no?, cuando su suegra le dijo es que, que se tenía después de que se había quedado viuda. Y... su suegra le dijo, no, “te tienes que casar para que, por el bien, por el bienestar de tu de, bueno tuyo y de tu familia ¿no? formar una familia”. Entonces yo dije no, pero no “por mí estaría bien si me quedara yo soltera”, no para toda la vida. Entonces ya leyendo todo eso y, y, dije no, yo creo que sí, en algún momento puedes hacer eso. Pude hacer eso ahora que ya, ya logré lo que yo quería.

Al mismo tiempo que compartió esto, mencionó que en su municipio, a los 24 años ya se es grande para formar una familia, por lo que ella al ver que a esa edad ya había estudiado y tenía un trabajo estable, podía tomar esa decisión e incluso sería bien vista en su comunidad, pues formaba parte de una premisa cultural.

Postura

El último subtema, aborda los principios que para la narradora dan sentido a los cuidados que realiza en el presente, estas guías que sostienen sus actividades. Para María, su postura ha implicado separarse de algunos miembros de su familia como su suegra para tomar ciertas decisiones, también el reconocer que quizás antes tenía ideas respecto a formar una familia que hoy han cambiado y que está bien eso para ella, como comparte:

Ah pues yo creo que no, bueno, según, según. Digo ¿no? que mientras yo tenga una paz, y sé que estoy haciendo lo correcto, me siento bien con las decisiones que yo tomo. [...] Porque ya solamente somos tres y eso implica pues ya tomar decisiones más firmes ¿no? respecto a una vida.

Menciona que ella se siente satisfecha con lo que ha logrado, tiene un trabajo que le gusta, pasa tiempo con su familia; y, aunque en ocasiones le gustaría que su esposo participara más en el cuidado de su bebé, es algo en lo que ella está trabajando, pues nota las implicaciones culturales que se ven inmersas en realizar cambios en ese aspecto, ya que la repartición de actividades de cuidado entendida como hombres trabajan, mujeres atienden y sirven, es algo históricamente normalizado. Pero no siente la necesidad de separarse o buscar otras alternativas diferentes a hablarlo con su esposo. Comparte que es una decisión, su decisión, la cual se alinea con el proyecto de vida que ella quiere.

Discusión y conclusiones

Gracias a la propuesta de análisis (Braun y Clarke 2022) la apertura, disposición y colaboración de la narradora a compartir su historia, se distinguen detalladamente narrativas que dan cuenta de significados que están presentes al momento de dar y recibir cuidados, a lo largo de su vida y prácticas cotidianas actuales. Inicialmente, se pudo apreciar que la narradora recurrió a eventos de su pasado como la crianza con su abuela, historias en su adolescencia y adultez, que fueron determinantes en cómo entiende ahora los cuidados; esos significados fueron cambiando y moviéndose a lo largo del tiempo, y de acuerdo al contexto, como el cuestionamiento de “¿por qué tengo que estar al cuidado de otra persona?”. Que más tarde fue “yo sí quiero formar una familia”, haciendo muy evidente el sincretismo de posibilidades en el que se ha encontrado a lo largo de su vida (Lagarde, 2021).

Al construir relatos sobre el cuidado, fue inevitable escuchar también sobre el cuidado entre las relaciones de la narradora y el contexto en el que sitúan los cuidados, que como mencionan Fisher & Tronto (1990) y Batthyány, (2010), son elementos clave para comprender los cuidados de María, en sus narrativas, desde la relación se destacan aspectos vinculados con las lealtades generacionales y deudas, ya que es heredada la narración de únicamente poder retribuir el cuidado a través de la construcción de relaciones de cuidado con acuerdos y características compartidas en relaciones maternas. También las vigilancias sociales provenientes de la suegra o personas mayores que condicionan las formas de cuidar y crean un castigo social en caso de no ser cumplidas correctamente. Al igual que las guías concretas de cómo cuidar en la Región Chatina, atraviesan principalmente los significados de los cuidados a su bebé y su familia.

Por otro lado, se destaca que los lentes de la metáfora narrativa (Bruner, 2006) y el construccionismo social (Gergen, 1996), representaron una aproximación respetuosa y de curiosi-

dad, sobre la postura y bases que guían los cuidados de la narradora, asumiendo que no hay una sola forma de vivirlos. Lo anterior, sin descartar que otros paradigmas que utilizan teorías críticas (De Beauvoir, 2012; Federici, 1900; Rich, 2019), podrían dar otra perspectiva a las narrativas sobre cuidados desde un nivel macrosocial, sin embargo en el campo de la terapia y la investigación en psicología, el paradigma interpretativo y la metáfora narrativa, proponen a una postura ética en la que se considera a las personas como expertas en sus vidas, y constructores de una realidad desde su sistema significativo desde su historia, experiencia y práctica, situada en un contexto social particular, en relación con otras personas (Fruggeri, 1996). No obstante, esto invita a nuevos diálogos sobre ¿cómo a partir de esta postura ética es posible facilitar diálogos en la terapia e investigación un mundo de mayor equidad en la distribución de actividades de cuidado, respetando las necesidades y posibilidades de todas las personas?

Como punto de partida para futuras investigaciones relacionadas con el tema, se sugiere indagar en las similitudes y diferencias en los cuidados de grupos que comparten necesidades en común, no solo con mujeres, sino con miembros de sistemas que se relacionan interdependientemente. En cuanto al campo terapia familiar sistémica, se extiende la invitación a reflexionar como terapeutas sobre cómo se viven personalmente los cuidados, en cómo esto también influye en la construcción de conversaciones con las personas consultantes. Algunas pistas orientadoras hacia la comprensión de los significados, pueden comenzar por preguntar acerca de factores relacionales, contextuales, dudas, posturas, espiritualidad, para generar caminos alternativos y equitativos del cuidado, éticos y respetuosos con las narrativas de las mujeres de diversas latitudes del mundo.

Referencias

- Batthyány, K. (2010). El cuidado infantil en Uruguay y sus implicancias de género. Análisis a partir del uso del tiempo. *Revista de Ciencias Sociales*, 27, 20–32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=453646114003>
- Bonavitta, P. (2020). Cuidados (invisibles) y cuerpos para otros. Un estudio de caso de mujeres de Córdoba, Argentina. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 17(2), e43759. <https://doi.org/10.15517/c.a.v17i2.43759>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clark, V. (2022). *Thematic Analysis. A practical Guide*. Sage.
- Bruner, J. (2006) *Actos de Significado*. Alianza.
- Chase, S. (2015). Investigación Narrativa: Multiplicidad de Enfoques Perspectivas y Voces en Denzin, N., & Lincon, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos 4*. Vol.4 (p.58-112). Sage.
- De Beauvoir, S. (2012). *El segundo sexo*. Debolsillo.
- Federici, S. (1900). *Calibán y la Bruja*. Agapea.
- Fuggeri, L. (1996). El proceso terapéutico como construcción social del cambio. En K. Gergen, & S. McNamee. *La terapia como construcción social*. Paidós.
- Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala*. Feminismos Nuestroamericanos.
- Gergen, K., & McNamee, S.(1996). *La terapia como construcción social*. Paidós.

- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Región y sociedad*, 14(23), 113–145.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lagarde, M. (2021). Claves Feministas para la Autoestima de las Mujeres. En *Identidades Sincréticas* (pp. 43-56) Siglo XXI.
- Molyneux, M. (2001). Género y ciudadanía en América Latina: cuestiones históricas y contemporáneas. *Debate Feminista*, 23(12), 3–66.
- <https://doi.org/10.22201/cieq.2594066xe.2001.23.627>
- Montero, M. (2001). Ética y Política en Psicología: Las dimensiones no reconocidas, *Athenea Digital*, 000, pp.1-10.
- Rich, A. (2019). *Nacemos de mujer. Traficantes de sueños*.
- Tronto, J. C., & Fisher, B. (1990). Toward a Feminist Theory of Caring. In E. Abel, & M. Nelson (Eds.), *Circles of Care* (pp. 36-54). SUNY Press.
- Tronto, J. (2020). *¿Riesgo o cuidado?* Fundación Medifé
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa.
- Zibecchi, C. (2022). ¿Nuevas formas de sociabilidad y politicidad en torno a los cuidados? Los movimientos sociales desde la perspectiva de los cuidados. *La Ventana*, 55, 370–400.

Diferentes pero iguales. Representaciones sociales e identidad de personas con discapacidad física

Different but the same. Social representations and
identity of people with physical disabilities

Edna Gabriela Díaz Báez²³,
Benjamín Emanuel Silva Luévanos²⁴ y
Karla Irene Sandoval Sánchez²⁵

Escuela de Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila

Resumen

Esta investigación propone dar cuenta del impacto que tienen las representaciones sociales de la discapacidad en la construcción de la identidad de personas con discapacidad física. Se llevaron a cabo ocho entrevistas semi-estructuradas. Resulta que a pesar de la representación negativa que gira en torno a la discapacidad, las personas reconfiguran los significados de esta e integran de manera equilibrada una

²³ Profesora investigadora de tiempo completo. Escuela de Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila. ednadiaz@uadec.edu.mx

²⁴ Profesor investigador de tiempo completo. Escuela de Psicología Monclova, Universidad Autónoma de Coahuila. benjaminsilva@uadec.edu.mx

²⁵ Profesora investigadora de tiempo completo. Escuela de Psicología Monclova, Universidad Autónoma de Coahuila. karlasandovalsanchez@uadec.edu.mx

identidad alternativa que se opone al orden social instituido, concluyendo que esto puede deberse a que habitan un cuerpo en situación de discapacidad desde el nacimiento. Se plantea reivindicar el valor de la diferencia como riqueza y diversidad.

Palabras clave: Discapacidad; identidad; cuerpo; cultura; contexto.

Abstract

This research proposes to account for the impact that social representations of disability have on the construction of the identity of people with physical disabilities. Eight semi-structured interviews were carried out. It turns out that despite the negative representation that revolves around disability, people reconfigure its meanings and integrate in a balanced way an alternative identity that opposes the social order, concluding that this may be due to the fact that they inhabit a body in a situation of disability from birth. It is proposed to claim the value of difference as richness and diversity.

Keywords: Disability; identity; body; culture, context.

Notas preliminares

Actualmente la discapacidad se constituye como un fenómeno evidente y palpable en la realidad social mexicana, de acuerdo con el último Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2020), hay 6,179,890 personas con algún tipo de discapacidad, lo que representa 4.9% de la población total del país y específicamente, en Coahuila viven 454,870 personas con discapacidad.

En occidente, la mayor parte del siglo XX la discapacidad había sido considerada como una mente o cuerpo defectuoso, incorrecto, carente, insuficiente e que las personas con discapa-

cidad comenzaron a participar políticamente desplegando así una nueva avanzada en el área de los derechos civiles y la legislación antidiscriminatoria.

Palacios (2008) explica cómo este momento histórico (en Estados Unidos e Inglaterra) fue una variable determinante en la consolidación del modelo social de la discapacidad que postula dos aspectos clave. El primero menciona que las causas que originan la discapacidad no son de orden religiosas ni científicas, como lo han asegurado otros modelos, sino que dichas causas son únicamente de índole social. Esto quiere decir que las limitaciones individuales no son las raíces del problema, sino aquellas limitaciones establecidas por la sociedad misma, ya que ésta no tiene las consideraciones necesarias para que las necesidades de las personas con discapacidad figuren dentro de ella. El segundo aspecto de este modelo se encuentra relacionado con el rendimiento en la comunidad. Se piensa que las personas con discapacidad tienen el mismo potencial para contribuir de la misma manera que cualquier otra persona sin discapacidad. El modelo social sostiene que lo que pueden aportar a la sociedad las personas con discapacidad está profundamente interrelacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia. Este modelo busca reivindicar las capacidades y no de enfatizar las discapacidades. Cabe aclarar que esto no significa negar la discapacidad sino situarla dentro de la sociedad, normalizando una sociedad que posibilite hacer frente a las necesidades de todas las personas.

El modelo social hace una clara diferencia entre deficiencia y discapacidad, mientras la primera es la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo, la discapacidad se refiere a la dificultad o restricción de actividad, causada por la manera en la que se encuentra organizada la sociedad al no considerar a las personas con diversidades funcionales, y por lo tanto quedan al margen de la participación en la vida cotidiana (Palacios, 2008). Jenny Morris (citada en Palacios, 2008, p. 123) lo expone claramente: “una

incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad”.

En este trabajo se propone indagar justamente sobre la implicación del pensamiento social de la discapacidad en la construcción de la identidad de quienes la experimentan. Las representaciones sociales son una forma de dicho pensamiento social y tienen un determinado vínculo con los procesos identitarios. Para dar cuenta de estos procesos es ineludible incluir al cuerpo en cuestión, pues el cuerpo es el territorio que circunscribe a la persona. Le Breton (2017) lo menciona directamente al decir que, en las culturas occidentales, es el cuerpo humano el que constituye la frontera de la identidad personal, pues para bien o para mal el individuo se representa a través de su cuerpo.

Bases teórico-conceptuales

En la sociología, antropología y psicología, se ha abordado al cuerpo como componente central en la construcción identitaria de las personas reconocidas con discapacidad. Se parte de la idea de que la representación que la persona con discapacidad hace de su cuerpo está mediada y codificada por el contexto sociocultural de su propia experiencia. En estas disciplinas académicas mencionadas, existe cierta unanimidad en la noción de que dicho contexto sociocultural constituye a los cuerpos, y al mismo tiempo construye a las identidades, y a la vez estas son determinadas por la relación de las personas con sus propios cuerpos (Ruffo, Acuña y Mirc, 2017).

Le Breton (2002) menciona que las representaciones sociales asignan al cuerpo cierto lugar en la dimensión simbólica de la sociedad, estas ayudan a las personas a enunciar las diferentes partes que lo componen y las funciones que cumplen, hacen explícitas sus relaciones, penetran el interior invisible del cuerpo para situar allí imágenes concretas. Estos saberes

respecto al cuerpo son de índole cultural, aunque las personas tengan una noción muy básica del mismo. Es debido a dichos saberes que las personas logran “otorgarle sentido al espesor de su carne... y vincular sus enfermedades o sufrimientos con causas precisas, según la visión del mundo” (Le Breton, 2002, p. 13).

En este trabajo se acentúa la dimensión simbólica del cuerpo, “Las representaciones del cuerpo y los saberes acerca del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de la persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo” (Le Breton, 2002, p. 13).

Por representaciones sociales se entiende una forma de pensamiento del sentido común, un conocimiento que usamos los actores sociales para explicar la realidad. También son conocimiento práctico, es decir sirven como guía para actuar. Entonces las representaciones sociales pueden definirse como construcciones sociocognitivas que incluyen opiniones, significados, símbolos, creencias, informaciones y actitudes hacia un objeto determinado (Abric, 2001). Las representaciones sociales, en este caso las representaciones de la discapacidad, surgen como un proceso de elaboración mental en el que se toma en cuenta la historia de la persona, sus experiencias, construcciones personales y las influencias del contexto socio-cultural e histórico (Maric, 2012). Son creadas en la interacción, están basadas en la experiencia y en los discursos que circulan en el espacio público, por lo tanto, las representaciones sociales se encuentran en el lenguaje, son las personas con discapacidad quienes construyen sus representaciones sociales y al mismo tiempo estas integran su realidad e identidad social (García, 2006).

Abric (2001) menciona que las representaciones sociales tienen una función identitaria, pues sitúan a los individuos en la sociedad, es decir, las representaciones sociales definen la identidad. En palabras de Giménez (2009), los materiales con los que construimos la identidad

son siempre representaciones sociales, pues la cultura es fuente de identidad y las representaciones sociales son una forma interiorizada de la cultura.

Las representaciones sociales constituyen una forma de pensamiento social y cuentan con tres dimensiones: la actitud, es el aspecto más afectivo, ya que es la reacción emocional sobre el objeto de la representación; la información, se refiere a la organización de conocimientos y a la variedad de explicaciones que tienen las personas sobre el objeto; y por último, el campo de la representación, es el que se relaciona con el orden y la jerarquización del contenido de la representación, constituye al conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social. En pocas palabras, “conocer una representación social implica precisar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud)” (Araya, 2002, p. 41).

Abric (2001) refiere que las representaciones sociales posibilitan a un grupo de personas definirse, siempre con relación a otro y con base en eso apreciarse positiva o negativamente, según sea el caso. Siguiendo a Ferreira (2008), la identidad se construye a través de un proceso de comparación entre la vivencia con discapacidad y la vivencia sin discapacidad. Con base en dicho proceso, las personas con discapacidad toman en cuenta elementos culturales que las personas sin discapacidad no consideran, pues al no tener dicha experiencia no les resultan significativos. Es por esto que el hecho de experimentar una discapacidad física les sensibiliza respecto a ello y les permite identificar una diversidad de elementos que terminan por consolidar su identidad. Entonces, se puede entender que el hecho de poseer una condición de discapacidad dirige a una identidad diferente, pues las variables que influyen en la experiencia de vida en esta condición, forman una estructura distinta a la de una persona que no se encuentra fijada a las mismas disposiciones. De esta manera, ambas identidades fun-

cionan de manera complementaria, los componentes que no considera una, los adquiere la otra.

Con base en lo estipulado anteriormente se considera esencial situar a la identidad como un elemento de la cultura, distintivamente internalizada como representaciones sociales por los individuos o colectivos. Giménez (1997) concibe a la identidad como inseparable de la idea de cultura, pues la identidad es el lado subjetivo de la cultura, considerada bajo el ángulo de su función distintiva.

La identidad según Giménez (2009) se caracteriza por la voluntad de distinción y autonomía en relación con otros sujetos. Los atributos que una persona utiliza para autodefinirse son de dos tipos, de pertenencia social y particularizantes, por lo tanto, la identidad contiene elementos de lo socialmente compartido y de lo individualmente único. Es un proceso subjetivo a través del cual los individuos especifican su diferencia mediante la autoasignación de atributos culturales, pero es importante señalar que esa autoidentificación requiere ser reconocida por los otros, es decir por los demás sujetos. Larraín (2001) añade que la identidad tiene un carácter eminentemente cultural, social y cualitativo, y se constituye con base en tres dimensiones: cuerpo, cultura y contexto social.

Marambio (2015) retoma estas dimensiones que construyen la identidad en situación de discapacidad física. Respecto al cuerpo, este autor elige definirlo planteando dos aspectos, por un lado, establecer el carácter material del cuerpo, el cual está sujeto a estas determinaciones físicas a lo largo de la vida, y por otro, destacar la función relacional simbólica del cuerpo. Le Breton (2002) propone situar al cuerpo más allá de una entidad únicamente anatómica; ubicarlo como una estructura simbólica moldeada por lo sociocultural. Entendido así, el cuerpo se convierte en productor y receptor de sentidos y significados.

Como ya se ha mencionado anteriormente, existe una representación negativa del cuerpo con discapacidad física que rompe con la noción del cuerpo ideal, relegándolo al terreno de la exclusión social, y es entonces que la identidad se define a partir de dicha diferencia ¿cómo se toma conciencia del cuerpo a través de la mirada de los otros? ¿cómo se toma conciencia del mundo a través del propio cuerpo? Merleau-Ponty (1993) refiere que esta relación es recíproca pues el cuerpo es el vehículo del ser en el mundo, el cuerpo y el mundo son inseparables, para ese autor el cuerpo no solo es pasivo ante los estímulos externos, sino que también es agente.

En relación con la dimensión de cultura, se propone concebirla desde su dimensión simbólica, para Geertz (1973) el análisis de esta debe ser interpretativo en búsqueda de significados, pues el ser humano es un animal suspendido en telarañas de significados que él mismo tejió. Entonces, la cultura se define como el conjunto complejo de signos, símbolos, normas, modelos, actitudes, valores y mentalidades, a partir de los cuales los actores sociales confieren sentido a su entorno y construyen su identidad colectiva (Giménez, 2005).

La cultura tiene formas objetivadas, es decir, significados objetivados en forma de artefactos o comportamientos observables (cultura pública) y formas interiorizadas, en forma de representaciones sociales que provienen de las experiencias comunes y compartidas. Sin las formas interiorizadas no se pueden leer las expresiones de formas objetivadas (Giménez, 2016), es decir, estas dotan de sentido al mundo que nos rodea. Esta perspectiva simbólica de la cultura es el patrón de significados compartidos, que incluyen discursos, prácticas sociales y objetos significativos a través de los cuales las personas se comunican y comparten experiencias. Respecto al vínculo entre identidad y cultura, la identidad es una forma de expresar dicha cultura, una cultura interiorizada, un discurso sobre sí mismo construido mediante dicha telaraña de significados sociales (Marcús, 2011).

Tales repertorios culturales son interiorizados en un imaginario, representaciones de símbolos valorados por los sujetos, con los que se construye una realidad, delimitando una frontera simbólica, entre lo interno y externo. Dicha frontera sirve como un circuito orientador de las acciones tomadas por un sujeto ya sea individual, colectivo, social o histórico. Las representaciones sociales, hacen que sea posible entender la identidad en contexto al ver a la cultura como sentido común, como un lugar donde se generan los contenidos intersubjetivos que se comparten en las comunidades que los interpretan, donde se generan los marcos de referencia (Pérez-Serrano, 2008).

Como se ha mencionado anteriormente, la representación social de la discapacidad es de índole negativa en todos los sentidos. Ferreira (2008) refiere que la discapacidad permanece en el espacio de lo sucio, del pecado, de lo siniestro y desagradable, de lo que es mejor evitar si es posible, aquello que hay que alejar de la luz pública y dejarlo de lado. También en este estudio se mencionan diversos significados que son recurrentes y habituales de la persona con discapacidad como lastimosa y patética, un objeto de curiosidad o violencia, siniestra o diabólica, ridícula, su propia peor enemiga, una carga, asexuada e incapaz de participar en la vida diaria.

Referirse al contexto es pensar en el espacio en el que las personas desenvuelven su vida, para ello es primordial considerar tanto el aspecto ecológico como el sociocultural, este análisis supone incluir ambos elementos, pues estos determinan lo que la persona hace o no hace, puede hacer o dejar de hacer. La influencia del contexto sobre las personas puede ser positiva o negativa en cuanto al impacto que tales elementos tienen sobre el desempeño y ejecución de una persona como miembro de una comunidad. Los elementos ecológicos se relacionan con el espacio físico, sea este natural o construido. García (s.f.) nos menciona que el análisis del contexto no puede centrarse únicamente en el aspecto físico, que es en cual se generan las barreras u obstáculos ambientales para las personas con discapacidad física,

sino que también es esencial determinar el contexto sociocultural, el cual se refiere a enfocarse también en la percepción y comprensión que tienen las personas sobre el espacio, involucra considerar las dimensiones humanas del comportamiento social hacia el espacio.

Al hablar del contexto social en relación con las personas con discapacidad física se hace alusión a cómo se enfrentan al contexto en el cual están inmersas, la forma en que estas personas son diferentes a las demás y los obstáculos que poseen para desarrollar su vida. Le Breton (2017) menciona que la discapacidad física impone en muchos casos, una limitación en las actividades y los desplazamientos, a causa de las características particulares del cuerpo, pero también debido a que los espacios públicos son poco favorables para recibirla y las instalaciones no están acondicionadas para admitirla.

Dichas barreras creadas por el espacio físico y por el espacio construido son exclusógenos especialmente graves. Producen exclusión económica, educativa, de las redes sociales, de la participación ciudadana, del ocio, etc. En parte por las propias barreras psicológicas de los afectados, pero sobre todo por la exclusión territorial que causa la sociedad al vetar, muchas veces inconscientemente, el uso del espacio a algunos habitantes que quedan desterrados de los espacios de la vida cotidiana, reclusos en su propia vivienda o en instituciones (Oliveira, 2006).

Pensar en la discapacidad y su relación con el contexto social, es pensar en exclusión pues relata Ferreira (2008) que vivimos en una sociedad que rechaza la integración de una “diferencia” y en lugar de eso, la segrega, catalogándola con un rango inferior.

En referencia al método, se planteó un estudio de corte cualitativo y se eligieron de manera intencional a 8 personas (4 mujeres y 4 hombres) con discapacidad física congénita, se excluyeron aquellas personas con discapacidad física adquirida. Este trabajo fue realizado en el

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS 36), específicamente en uno de los Centros de atención para personas con discapacidad (CAED), el cual brinda bachillerato no escolarizado a personas con discapacidad, todo esto en la ciudad de Monclova, Coahuila constituida por 238,000 habitantes aproximadamente, situada en la región centrodesierto del estado de Coahuila al noreste de México, ciudad principalmente industrial. En cuestión de políticas dirigidas a personas con discapacidad, estas son principalmente de corte asistencial y paternalista.

La herramienta utilizada para recolectar datos fue la entrevista semidirigida, definida por Corbetta (2007) como un guion más o menos detallado, una lista de temas a tratar con preguntas de carácter más general, que brinda al investigador la libertad para desarrollar temas que surjan en el proceso y se consideren relevantes para el estudio. Se establecieron como categorías de análisis la discapacidad e identidad, y esta última fue dividida en cuerpo, cultura y contexto como lo propuso Marambio (2015), que son dimensiones que construyen la identidad en situación de discapacidad física.

La elaboración de la entrevista supuso, en primera instancia, la revisión a detalle de la literatura especializada para la definición de los constructos, es decir, se realizó una investigación bibliográfica para conocer el estado de la cuestión. Una vez definidos discapacidad e identidad, se dio paso a la operacionalización de estos mediante el establecimiento de sus elementos: cuerpo, cultura y contexto social. Después, se realizó una prueba piloto con 2 personas (1 hombre y 1 mujer con discapacidad física congénita), para hacer los ajustes pertinentes al instrumento, resultando así en una entrevista semidirigida de 23 preguntas guía que abarcan todas las categorías mencionadas. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, quienes contaban con la capacidad para consentir, lo hicieron de manera libre y sin influencias, y se les proporcionó información significativa concerniente al procedimiento.

La información obtenida se sometió a un análisis cualitativo de contenido, que analiza a nivel profundo la comunicación obtenida conforme a las categorías establecidas previamente, estudia ideas, significados, temas, sentidos o frases expuestas. Consiguiendo de este modo mayor profundidad y riqueza analítica. (Cáceres, 2003; Flórez y Tobón, 2004). A continuación se presenta el análisis y discusión de los datos obtenidos, en la secuencia previamente indicada.

Discusión de resultados

Respecto a la percepción que tienen de sí mismas, el total de las personas entrevistadas refieren sentirse iguales pero diferentes a los demás, aluden a la palabra de ser normales para hacer hincapié en que son personas con capacidad de razonar, saludables, poseen una moral y un valor igual al de todos los seres humanos; a la vez, mencionan percibirse diferentes con base en su limitante física, pero también a rasgos de su personalidad, como el ser más alegres y sociables o ser demasiado exigentes consigo mismos. Se pone de manifiesto como se perciben a través de un proceso de comparación con los otros, las personas sin discapacidad. Esto ya había sido apuntado por Ferreira (2008), la identidad se construye a través de un proceso de comparación entre la vivencia con discapacidad y la vivencia sin discapacidad.

“No porque yo tenga una discapacidad voy a sentirme menos que los demás que están bien de sus pies, al contrario, tengo que demostrarles a todos los que están buenos y sanos que un discapacitado es el que así se piensa, no el que está” (Hombre, 23 años).

En relación con el momento en el que las personas entrevistadas concientizaron ser personas con discapacidad, todas ellas relataron que esto sucedió en la primera infancia, específicamente durante el juego y socialización con sus pares. Señalan haber tenido sentimientos de injusticia, tristeza, impotencia, coraje y vergüenza, pues eran discriminados, acosados, rídi-

culizados y excluidos de las actividades con los otros niños, incluso reprimidos por los mismos maestros al no permitirles jugar debido a la posibilidad de que se lastimaran. Esto cobra relevancia pues todas las personas entrevistadas nacieron con alguna discapacidad física, es esencial notar que es a través de los otros que dan cuenta de su condición y de los valores y significados asociados a ella.

“Yo siempre, cuando era niño me acuerdo que pensaba: al rato voy a correr igual, ahorita porque estoy chiquito pero al rato que esté grande seré igual a ellos” (Hombre, 28 años).

“Tenía 6 años y recuerdo que habían dicho que una niña iba a tener una fiesta, que iban a hacer un concurso de baile; entonces yo me puse a pensar y dije: ¿Pero cómo voy a bailar yo? Si yo usaba andadera en ese entonces, pensaba que no iba a poder bailar como los demás y me di cuenta que era diferente a los demás. Recuerdo pensar ¿Por qué a mí? ¿Por qué no a otra niña? A partir de eso yo me excluía mucho, me hice muy cerrada, no quería ir a fiestas ni nada, porque pensaba ¡qué vergüenza que me vean así!” (Mujer, 18 años).

En definitiva, como afirma Le Breton (2017) el cuerpo humano constituye la frontera de la identidad personal, ya que la persona es un cuerpo y no otra cosa. Se determinó una estrecha relación entre identidad y cuerpo pues los resultados arrojados en ambas categorías son equivalentes, ya que los discursos de las personas con discapacidad sobre el propio cuerpo siguen una lógica similar a la de la categoría de la percepción de sí mismos, o sea ven a su cuerpo igual pero diferente al de los otros, explican que su cuerpo es normal, útil y está sano; al mismo tiempo, dicen que su cuerpo es diferente debido a los límites que este posee, a la forma que este camina o los aparatos de los cuales se auxilia, pero no solamente basan su diferencia en la condición de discapacidad física, sino que hablan de su cuerpo con base en las potencialidades únicas de las que este goza.

“Mi cuerpo es diferente en que mis manos es lo más seguro que tengo, y creo que no hay otras manos que tengan la fuerza que tienen las mías... hace tres años tuve un accidente en mi moto, venía un tipo a exceso de velocidad y me pegó, la moto fue pérdida total pero gracias a Dios no me pasó nada, te repito no me solté de la moto gracias a mis manos...porque no puedo mover mis piernas, así desarrollé una fuerza extra en las manos, todo se compensa” (Hombre, 33 años).

Los saberes que tienen sobre su cuerpo provienen del conocimiento médico puesto que todas las personas entrevistadas asistieron a múltiples consultas médicas durante su infancia, conocen el nombre médico de su discapacidad, las causas de esta, los límites que les impone, los cuidados necesarios, los riesgos que corren si no toman ciertas precauciones, así como el posible futuro de su cuerpo con esta condición. Sin embargo, a través de la experiencia de habitar dicho cuerpo estas personas han adquirido otro tipo de conocimiento sobre este. Entendido así el cuerpo, queda claro que este es receptor de sentidos y significados, pero también es productor de estos (Le Breton, 2002).

“Ahora ya me siento a gusto con mi cuerpo, ya sé qué le duele y cómo recuperarme, si hace mucho frío no puedo caminar tanto porque siento como tres agujas en la rodilla, si hago mucha fuerza, lo mismo, me truena y se desgarran los nervios, si por ejemplo ahorita me voy con mis amigos a jugar fut allá atrás y piso mal al correr siento el desgarramiento y siento como que no traes el pie, a lo mucho me afecta nomás cuatro días porque es lo que dura el dolor... pero si yo me pongo muchos límites, como los que me ponen los doctores, no estaría aquí, estaría en mi cama acostado, yo esos límites los dejé atrás...” (Hombre, 23 años).

Al abordar la categoría de cultura, específicamente en la pregunta relacionada con el significado social de la discapacidad, puede advertirse que las personas se han percatado de este,

pues dicen que la discapacidad es en primera instancia una enfermedad, por ende, un problema y significa ser inútil, no tener éxito, no poder hacer nada en absoluto, imponerse barreras y sufrir de discriminación. Es evidente que todo ello tiene una connotación negativa y representa aquellos significados enunciados por Ferreira (2008), la discapacidad queda en el espacio de lo sucio, del pecado, de lo siniestro y desagradable. No obstante, las personas con discapacidad han reconfigurado esta representación social, pues en la pregunta sobre el significado personal de la discapacidad, su elaboración mental toma otro sentido, es entendida como una prueba, un reto, una oportunidad para superarte y salir adelante, una lucha constante que da cuenta de la valentía, la fuerza y tenacidad posibles en el ser humano.

Esto no es inusual pues las representaciones son sociales, pero también son individuales, y cambiantes. Araya (2002) explica que las personas se constituyen y constituyen sus representaciones sociales de forma bidireccional, es decir constituyen un mundo social y construyen y reconstruyen permanentemente su propia realidad e identidad. Es importante recalcar que la mayoría de las personas entrevistadas mencionan que para poder concebir en términos más positivos su discapacidad influyó fuertemente su círculo cercano, como familiares y amigos.

“Yo la veo como una oportunidad para demostrar mi valentía, es que gracias al apoyo de mi familia y mis amigos, o sea no, no hay chanza de verle el lado negativo, ellos siempre me han dado ánimos, nunca me han dejado caer, te digo, desde que recuerdo me he sentido acompañada por ellos, que te digo... son unos ángeles para mi” (Mujer, 26 años).

En resumen, se puede apuntar, como lo señala Ferreira (2008), que el hecho de poseer una condición de discapacidad dirige a una identidad diferente y esto es mencionado por la mayoría de las personas, el discurso que mejor refleja esto es el siguiente:

“Para mi tener una discapacidad significa vivir de una manera muy diferente, podemos hacer lo mismo pero de diferente manera, unos lo hacemos sentados, otros parados, pero todos hacemos lo mismo, lo mismo pero a tu propio ritmo” (Mujer, 45 años).

Por último, en la categoría de contexto, concretamente en el espacio físico, todas las personas entrevistadas refieren dificultades en cuestión de movilidad y accesibilidad a diversos espacios e instituciones. Olivera (2006) apunta que dichas barreras son creadas por el espacio físico y que son exclusógenos especialmente graves, pues producen un rechazo económico y educativo. En cuanto a las barreras actitudinales todas las personas entrevistadas indican haber experimentado discriminación en la escuela, pero sobre todo en el trabajo.

“Aquí en el norte son muy cerrados en las empresas, no cuentan con el apoyo para las personas discapacitadas, yo allá en Guanajuato trabajé para Gamesa, Mabe y en la Corona y todos tienen área para discapacitados, en Gamesa hacíamos lo mismo todos, las personas en silla de ruedas empaquetaban y llevaban galletas, incluso llevaban diabli-tos con todo y tarima, o sea no era un impedimento, nada más se les adaptaba las cosas. Y aquí, yo digo que no quieren hacer inversión de ese tipo...” (Hombre, 31 años).

Esto también se encuentra relacionado con la visión utilitaria del cuerpo. Esta postura de corte Marxista explica la idea del cuerpo como fuerza de trabajo, de producción no de inversión, el cuerpo es visto como explotable, un objeto manipulable y convertido en una herramienta más para la expansión del capital (Barrera, 2011), queda claro que el cuerpo con discapacidad no corresponde a esta lógica.

En el espacio público, de igual manera, todas las personas entrevistadas señalan sentir incomodidad por las miradas que fijan los otros en ellas, incluso algunas de ellas relatan haber experimentado expresiones faciales de disgusto y palabras insultantes. Le Breton (2017)

describe atinadamente este hecho como violento, la primera violencia es la mirada de los otros, sólo a las personas ordinarias se les reserva el privilegio de pasearse públicamente sin despertar la menor indiscreción, puesto que no basta con nacer y crecer para alcanzar un estatus social, sino que hay que cumplir con ciertas imposiciones sociales para no toparse con estas resistencias sociales.

Un aspecto que resultó ser potencialmente muy interesante para ser investigado complementariamente, es la transformación o posibles cambios en el significado del concepto de discapacidad, ya que se observaron ciertas ambivalencias en el. Otra futura línea de investigación pudiera ser ampliar esta a personas no discapacitadas para saber qué tanto el cuerpo les brinda identidad.

Conclusiones

Juega un papel importante el rol activo que las personas con discapacidad desempeñan en su comunidad, sostienen una conciencia del otro, y no solamente ese otro sin discapacidad, sino de otros iguales a ellos que se encuentran en situaciones de mayor desventaja y señalan un interés en construir redes de apoyo, la mayoría de las personas entrevistadas participan con grupos u asociaciones, de índole gubernamental, motivacional y asistencial. Se piensa que este es un elemento que define la identidad de personas con discapacidad, que no había sido considerado a priori.

Con base en el objetivo planteado, estimar el impacto de la representación social de la discapacidad física en la construcción de la identidad de personas con discapacidad física, se considera que se logró distinguir un proceso en ello, pues el total de la población entrevistada da cuenta de conocer y haber experimentado el contenido negativo en torno a su condición, sobre todo en la infancia y relatan que con el paso de los años han integrado y aceptado su

discapacidad, reconfigurando el significado de esta. Con esto se resalta el carácter activo y dinámico de la identidad.

Se puede entrever una íntegra asimilación de la identidad con discapacidad, se supone que ello sostiene una estrecha relación con el hecho de que las personas entrevistadas en esta investigación nacieron con dicha discapacidad, esta no fue adquirida, vivir en el mundo a través de un cuerpo discapacitado ha sido una constante. Con esto no se intenta decir que sea sencillo integrar una identidad con discapacidad; resaltan los resultados encontrados por Ferreira y Toboso (2014), en la cual deducen que las personas con discapacidad congénita construyen un discurso de racionalidad, en el cual se niegan el cuerpo y las emociones, enfocándose en un proyecto de superación permanente, lucha constante y perfeccionismo, pues al suprimir al cuerpo que los condiciona la discapacidad deja de estar siempre presente.

Un desafío crucial que se tuvo al realizar este trabajo fue poner especial atención a no reducir la discapacidad a una causa meramente física, ni a las barreras sociales que mencionaba el modelo social de la discapacidad. Hubo que advertir la dinámica que se da en ambas direcciones, pues la experiencia de la discapacidad es social pero también individual y cambiante, está instituida pero es instituyente. Es sin duda, su propia experiencia vivida en sus propios cuerpos los que dan cuenta tanto de la hegemonía impuesta como del potencial transformador de esta. Es en este marco que las ciencias sociales pueden enriquecer la discusión en la temática. Abordarla desde la interacción entre el cuerpo y las construcciones sociales sobre este, sin excluir ni uno ni el otro.

No obstante, se pudo constatar que el tener una discapacidad continúa siendo una problemática al vivir en esta sociedad, a pesar de que todas las personas entrevistadas dijeron tener experiencias satisfactorias con sus círculos sociales cercanos, también señalaron dimensiones como la laboral y el espacio público, en las que viven la discriminación moldeada-

da desde los prejuicios atribuidos a esta condición. A pesar de esto, lograron articular un discurso sobre lo inadecuado que es esta situación y el pleno derecho que poseen a vivir una vida libre de segregación. Esto es primordial mencionarlo pues no por el hecho de vivir cotidianamente estas situaciones implica que se acostumbren a ellas.

Se cree oportuno, sobre todo en Ciencias sociales, rescatar la definición de la diferencia; para ello es esencial esclarecer la percepción de la otredad, no como una brecha o como algo que separa, sino que es parte del yo. Como bien apunta Dussel (1998), cada uno es otro y cada otro es un yo, con ello se puede vislumbrar otra concepción de la diferencia, en términos positivos, como riqueza y diversidad.

Referencias

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de ciencias sociales* 127. Disponible en: <https://www.flacso.ac.cr/es/publicaciones/cuadernos-flacso/198-127-las-representaciones-sociales-ejes-teoricos-para-su-discusion>.

Barrera, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, (12), 121-137. <https://ibero.mx/iberoforum/11/pdf/6.%20BARRERA%20VOCES%20Y%20CONTEXTOS%20%20IBEROFORUM%20NO%2011.pdf>.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, pp. 53-81. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>

- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de la Investigación social*. MacGraw-Hill. <https://luisdoubrontg.school.blog/wp-content/uploads/2021/04/corbetta-metodologia-y-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta. https://www.enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/50.Etica_de_la_liberacion.pdf
- Ferreira, M. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas, Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 17 (1), 221-232. <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0808120221A/26443>
- Ferreira, M. y Toboso, M. (2014). Cuerpo, emociones y discapacidad: la experiencia de un “de-sahucio” vital. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 14 (6), 22-33. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/347/341>
- Flórez, R. y Tobón, A. (2004). *Investigación educativa y pedagógica*. McGraw-Hill.
- García, R. (s.f). *Psicología ambiental: contexto y discapacidad*. Universidad de Coruña. <https://www.udc.es/dep/ps/grupo/programas/contexto.pdf>
- García, C. (2006). Las representaciones sociales del territorio. *Controversia*, (186), 78-87. https://www.revistacontroversia.com/?journal=controversia&page=article&op=view&path%5B%5D=178&path%5B%5D=pdf_4
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic books Inc.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9 (18), 9-28. <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/viewFile/1441/891>
- Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural, en *Trayectorias*, 17, 8-24. http://www.trayectorias.uanl.mx/17/territorio_identidad.htm
- Giménez, G. (2009). *Identidades sociales*. CONACULTA, Instituto Mexiquense de Cultura.

- Giménez, G. (2016). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales* (reedición). Secretaría de cultura, ITESO, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Universidad Veracruzana
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/temas/discapacidad/>
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. Lom.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido: identidades estalladas contemporáneas*. Topía.
- Marambio, S. (2015). Discapacidad física e identidad: elementos emergentes en la experiencia de vida en el Gran Valparaíso. *Persona y sociedad*, 29 (2), 67-90. <https://personaysociedad.uahurtado.cl/index.php/ps/article/view/89/86>
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios revista sociológica de pensamiento crítico*, 5 (1), 107-114. <https://www.intersticios.es/article/view/6330>
- Maric, M. (2012). Representaciones sociales de la migración en jóvenes bolivianos. *Imagonautas*, 1 (2), 173-187. <http://imagonautas.webs.uvigo.gal/index.php/imagonautas/issue/view/Issue/16/18>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*, Planeta-Agostini.
- Olivera, A. (2006). Discapacidad, accesibilidad y espacio excluyente. Una perspectiva desde la Geografía Social Urbana. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 326-343. <https://core.ac.uk/download/pdf/148625537.pdf>
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación. *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. Disponible en: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Pérez-Serrano, G. (2008). *Una aproximación a la identidad en los discapacitados mapuche de la comunidad Kallfulikan, en la Comuna de La Florida*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/627/tant83.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruffo, M., Acuña, A. y Mirc, A. (2017). *El cuerpo de la diferencia: reflexiones sobre la discapacidad*. FAHCE. Ensenada. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10264/ev.10264.pdf

Análise do impacto psicológico no paciente e seus familiares em decorrência do pacto de silêncio: revisão de literatura

Análisis del impacto psicológico en los pacientes y sus familiares como consecuencia del pacto de silencio: revisión de la literatura

Letícia Dayane de Oliveira Dantas²⁶ y
Monyque Paula Pereira dos Santos²⁷

Universidade Potiguar, Estado do Rio Grande do Norte

Resumo

O objetivo do presente estudo é compreender o fenômeno da conspiração do silêncio e seus respectivos impactos psicológicos ao paciente oncológico. Quanto à metodologia, trata-se de uma revisão de literatura de periódicos nacionais e internacionais na base de dados BVS. Os descritores utilizados na realização das buscas foram pacto do silêncio; conspiración del silencio; conspiração do silêncio; paciente terminal e família. Foram selecionados 9 artigos que estavam disponíveis

²⁶ Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Potiguar, Estado do Rio Grande do Norte. Correio eletrônico: leticiadayane2013@hotmail.com.br

²⁷ Psicóloga. Especialista em atenção à saúde. Universidade Potiguar, Estado do Rio Grande do Norte. Correio eletrônico: monyquesantospsi@gmail.com

gratuitamente, na versão espanhol ou português, relacionados ao contexto hospitalar e coerente com o objetivo do estudo. Os resultados demonstram alta incidência da conspiração do silêncio no âmbito oncológico o que pode ser motivado conforme uma tentativa de evitação de sofrimento, crença familiares, ansiedade, temor da morte ou dificuldade de comunicação. Conclui-se que o pacto do silêncio como uma tentativa de proteger, interfere na elaboração do processo de fim de vida dos pacientes e familiares envolvidos além de promover limitações aos envolvidos.

Palavras-chave: pacto do silêncio; conspiração do silêncio; conspiración del silencio; paciente terminal e família.

Resumen

El objetivo del presente estudio es comprender el fenómeno de la conspiración del silencio. y sus respectivos impactos psicológicos en pacientes con cáncer. En cuanto a la metodología, se trata de una revisión bibliográfica de revistas nacionales e internacionales en la base de datos de la BVS. Los descriptores utilizados en la realización de las búsquedas fueron *pacto do silêncio; conspiración del silencio; conspiração do silêncio; paciente terminal e família*. Se seleccionaron 9 artículos de libre acceso, en español o portugués, relacionados con el contexto hospitalario y acordes con el propósito del estudio. Los resultados demuestran una alta incidencia de la conspiración del silencio en el contexto oncológico, que puede estar motivada por un intento de evitar el sufrimiento, creencias familiares, ansiedad, miedo a la muerte o dificultad de comunicación. Se concluye que el pacto de silencio, como intento de protección, interfiere en la elaboración del proceso de final de vida de los pacientes y familiares involucrados, además de promover limitaciones a los involucrados.

Palabras clave: pacto do silencio; conspiración del silencio; conspiración del silencio; paciente terminal y familia.

Introdução

O câncer não é uma doença atual, foi detectado a mais de 3 mil anos a.C em múmias egípcias, mas é ainda hoje um dos principais problemas de saúde pública do Brasil e do mundo. Atualmente há mais de 200 tipos de tumores identificados, que têm em comum o crescimento desordenado de células que tendem a invadir órgãos e tecidos próximos, sem causa específica. Genética, estilo de vida, hábitos cotidianos e alimentares tem suma relevância para o desenvolvimento da doença, que se manifesta sem discriminação de sexo, idade ou classe social (Hart, 2008; Inca, 2023; Thuler; Sant'ana; Rezende, 2011).

O diagnóstico oncológico, mesmo com sua prevalência atual, é algo que provoca muitos impactos ao paciente e familiares. Percebe-se uma aparente relação entre o câncer e a morte, sobre isso Àries (1977) aponta que o câncer passa a assumir as características associadas a sentença de morte, pois ambas são provocadoras de medo, angústia, recusa e são dois eventos paralelos e apavorantes.

A atual concepção sobre a doença é reflexo de uma antiga e longa construção histórica desde a antiguidade até os dias atuais. Em virtude disso, evidências de Àries (1977), postulam que a construção social da morte passou por diversas e distintas definições, sendo considerada como um evento familiar, esperado e bem aceita até ser vista como algo necessário de se esconder e que não pode falar sobre tal, tida como um tabu. Passou a ser percebida como um evento de intensa recusa, tanto que a partir do momento que se é identificado um risco grave que ameace a vida de um integrante da família, os próprios tendem a agir prontamente escondendo informações como uma tentativa de evitar sofrimento, e o enfermo é retido de saber sobre sua condição clínica.

O que devia ser conhecido é, a partir de então, dissimulado. O que devia ser solene, escamoteado. É tácito que o primeiro dever da família e do médico é o de dissimular a um doente condenado a gravidade de seu estado. O doente não deve saber nunca (salvo em casos excepcionais) que seu fim se aproxima. O novo costume exige que ele morra na ignorância de sua morte. (Àries, 1977, pp. 219)

A morte, assim como o câncer, é uma temática que provoca inquietações, especialmente no contexto hospitalar. Podemos apontar como fator contribuinte para tal fato a concepção que o hospital é um ambiente curativista. Entretanto, essa ideia é reforçada desde a formação dos profissionais, visto que está é direcionada sobretudo para a atribuição de salvar vidas e nesse processo pouco se reflete sobre aspectos afetivos e cognitivos atrelados a possibilidade da morte e do morrer. Por meio disso, instaura-se as dificuldades do médico em relação a comunicação de más notícias e ainda, as pesquisas evidenciam a falta de preparo para isso (Kovács, 2010; Rodriguez, 2014).

Mesmo após os avanços científicos e tecnológicos, ainda hoje o câncer veste a roupagem das antigas representações da morte. Àries (1974) expõe que o contexto oncológico é permeado por muitos estigmas, entre eles: inevitabilidade da morte, explicações equivocadas da etiologia, câncer como doença repugnante ou contagiosa, dor intensa, morte iminente. E todas essas ideias acabam por interferir na comunicação entre a equipe e os demais envolvidos, além de colaborar na perpetuação de medos e receios em relação ao processo de fim de vida (Mateo; Agea, 2019; Veit; Carvalho, 2010).

Percebe-se que antes do século XX a moral obrigava informar ao doente sua real condição de vida, entretanto com o passar do tempo, omitir a verdade sobre a condição clínica do indivíduo torna-se um ato de proteção para os sobreviventes. Mas até onde essa inversão pode ser benéfica para os sujeitos? Existe impacto emocional na vivência da conspiração do silên-

cio para pacientes oncológicos? Por qual razão o pacto do silêncio norteia a realidade oncológica?

É necessário ainda apontar que apesar da escolha pelo pacto do silêncio ser uma atitude frequente em ambiente hospitalar e especialmente no contexto oncológico, conforme aponta Marrero, et al. (2016), tem sido um tema pouco explorado. Vale ressaltar que há poucos materiais sobre a temática e que grande parte dos artigos estão relacionados a conduta e o manejo na comunicação médica.

Métodos

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica na base de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) no período de 2008 a 2023. Foram incluídos artigos de periódicos nos seguintes idiomas: português e espanhol. Os descritores utilizados na realização das buscas foram *pacto do silêncio*; *conspiración del silencio*; *conspiração do silêncio*; *paciente terminal e família*. Ainda, os descritores booleanos utilizados buscaram a seguinte associação: pacto do silêncio AND conspiração do silêncio; paciente terminal AND *conspiración del silencio* e *conspiração do silêncio* AND paciente terminal OR família. Foi utilizado como critério de inclusão os artigos na versão completa que estavam disponíveis gratuitamente, que atendiam aos objetivos do estudo e que fossem relacionados ao contexto hospitalar. Por outro lado, quanto aos critérios de exclusão, foram refutados os artigos em duplicidade, estudos não disponíveis gratuitamente e que não tinham relação com o âmbito hospitalar. A partir dessa metodologia, foi possível selecionar uma população de 36 artigos, sendo que 9 foram selecionados para o estudo e constituíram a amostra utilizada nesta revisão.

Resultados

Nesta pesquisa de revisão bibliográfica foram analisados nove artigos da base de dados BVS, com destaque para escassez de estudos foram considerados dois artigos de 2014 e dois de 2012, um artigo em 2008, 2015, 2017, 2018 e 2019 não sendo encontrado materiais sobre o tema pesquisado nos outros anos que faziam parte do recorte de tempo estabelecido para o estudo.

Tabela 1 - Síntese dos artigos levantados da base de dados BVS de acordo com título, autores, ano de publicação, periódicos e considerações/temática, 2023.

Título do artigo	Autores/ Ano de publicação	Periódicos	Considerações/Temática
O fenômeno da conspiração do silêncio em pacientes em cuidados paliativos: uma revisão integrativa	Juliana Costa Machado; Helca Franciulli Teixeira Reis; Edite Lago da Silva Sena; Rudval Souza da Silva; Rita Narriman Silva de Oliveira Boery; Alba Benemerita Alves Vilela. 2019	Revista Electrónica Enfermaria Actual em Costa Rica	Identificou que a comunicação permite assimilação gradual da realidade, contribui para a aproximação de pessoas e diminui os impactos emocionais. Expõe estratégias que favorecem a diminuição da conspiração do silêncio. Traz contribuições sobre a perspectiva do pacto do silêncio no Brasil e na Espanha.
El pacto de silencio en el final de la vida. Un análisis cualitativo sobre la perspectiva de los implicados em el fenómeno	Cristina Lope Mateo; José Luís Díaz Agea. 2019	Medicina paliativa	Identifica o pacto de silêncio como aspecto cultural na Espanha. Expõe a influência da idade, recursos econômicos, nível socioeducativo, cultura e crenças religiosas na opção pelo velamento da verdade, além de seus pontos positivos. Câncer e morte como tabu social. O paciente sabe mais do que se pensa.
El pacto de silencio en los	Maria de los Ángeles Ruiz-Benítez de Lugo;	Psicooncolo-	Alta incidência do pacto do silencio nos familiares oncológicos.

Título do artigo	Autores/ Ano de publicação	Periódicos	Considerações/Temática
familiares de los pacientes oncológicos terminales	Maria Cristina Coca. 2008	gía	Associação entre a conspiração do silêncio e o nível educativo. Para os familiares o medo das repercussões negativas é o fator que tem mais influência na decisão sobre o pacto do silêncio.
El pacto de silencio desde el punto de vista de las personas cuidadoras de pacientes en cuidados paliativos	Ángela Cejudo López; Begoña López López; Miguel Duarte Rodríguez; María Pilar Crespo Serván; Concepción Coronado Illescas; Carlota de la Fuente Rodríguez. 2015	Psicologia Revista	Identificou contrapontos entre a realidade brasileira e espanhola sobre a conspiração do silêncio. Suspeita do paciente saber sobre a verdade. A conspiração surge mediante um bloqueio da comunicação profissional-paciente feito pela família. Dissimulação de sentimentos. Morte como fracasso da medicina, relação paternalista.
Conspiración de silencio y malestar emocional en pacientes diagnosticados de glioblastoma multiforme	José Luis Díaz-Cordobés; Juan Antonio Barcia; José María Gallego-Sánchez; Pilar Barreto. 2012	Psicooncologia	Há duas razões por optar pelo pacto do silêncio: a dificuldade da família para enfrentar o sofrimento que sucede e a dificuldade dos profissionais na comunicação de más notícias. Influência da comunicação nos níveis de ansiedade e depressão do paciente. Pacto do silêncio como aspecto cultural na Espanha e como tentativa falha para a evitação do sofrimento.
Despedida silenciada: equipe médica, família, paciente – cúmplices da conspiração do silêncio	Maria Inês Fernandez Rodriguez. 2014	Psicologia Revista	Indica possíveis estratégias interventivas para diminuir a conspiração do silêncio, assim como suas causas e consequências. É vedado ao médico desrespeitar o direito do paciente em saber sobre seu diagnóstico, prognóstico, risco e

Título do artigo	Autores/ Ano de publicação	Periódicos	Considerações/Temática
			plano de tratamento.
A conspiração do silêncio no ambiente hospitalar: quando o não falar faz barulho	Camila Christine Volles; Greici Maestri Bussoletto; Giseli Rodacoski. 2012.	Revista da Sociedade Brasileira da Psicologia Hospitalar	O silêncio é um denunciador em que nele se esconde a angústia, receios e os medos diante do adoecer. No entanto, muitos pacientes fingem não saber sobre a verdade.
Conspiración de silencio en familias de pacientes oncológicos en etapa terminal	Lic. Xiomara de la Caridad Guilarte Marrero; Dra. C. Carmen Regina Victoria Garcia-Viniegras; Lic. Baelkus Leidis González Blaco. 2016	Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana	Expõe crenças acerca do câncer, morte e da comunicação da verdade. Pacto do silêncio como forma dos familiares em lidar com seus próprios atravessamentos emocionais. Os pacientes oncológicos passam a perceber que algo não vai bem por meio das atitudes e discursos dos demais envolvidos
Conspiración de silencio: una barrera en la comunicación médico, paciente y familia	Nataly R. Espinoza-Suárez; Carla Milagros Zapata del Mar; Lina Andrea Mejía Pérez. 2017	Revista de Neuro-Psiquiatria	Expõe os sentimentos associados a conspiração do silêncio. Além de trazer estatísticas sobre o Brasil em relação a falar ou não falar sobre a enfermidade do paciente.

Fonte: Elaboração da autora.

A partir da análise das pesquisas foi desenvolvido três categorias: (1) Caracterização do pacto do silêncio, (2) Atravessamentos psicológicos nos pacientes e envolvidos em decorrência do pacto do silencio e (3) Impasses acerca da comunicação: falar ou não falar?

Discussão

1. Caracterização do pacto do silêncio

Falar sobre doenças ameaçadoras da vida, progressão de doença de forma desfavorável, possibilidade de morte iminente é extremamente desafiador, e em decorrência disso é perceptível a intensificação das barreiras de comunicação quando se trata sobre o tema (Ruiz-Benítez; Coca, 2008). Em uma tentativa de evitação de sofrimento adicional, se opta por não contar toda a verdade sobre o diagnóstico e prognóstico ao paciente e para explicar tal atitude há dois contrapontos onde por um lado está a dificuldade da família de enfrentar o sofrimento originado pela realidade e do outro está a dificuldade dos profissionais em proporcionar notícias ameaçadoras e difíceis. (Cordobés et al, 2012).

Considerando que notícias ruins não são esperadas, mas fazem parte da vivência dos seres humanos. Evidências apontam que poupar o sofrimento dos entes queridos é algo muito mais comum do que se possa imaginar e que se manifesta por meios de diversos comportamentos, inclusive, o pacto do silêncio que de certa forma denota a subestimação direcionado ao outro e o forte paternalismo familiar. O pacto ou a conspiração do silêncio é descrita como o acordo (implícito ou explícito) realizado entre familiares, amigos e equipe com o intuito de esconder, omitir ou alterar informações a respeito do diagnóstico ou prognóstico ao paciente de forma total ou parcial, na tentativa de poupá-lo de sofrimento (Machado et al., 2018; Mateo; Agea, 2019; Rodriguez, 2014; Ruiz-Benítez; Coca, 2008; Volles; et al., 2012).

Mateo e Agea (2019), revelam que há aspectos positivos na conduta da ocultação da verdade, como: evitação de reações emocionais imprevisíveis dos pacientes e familiares diante dos profissionais e que, além disso, as pessoas acreditarem que está tudo bem facilita e traz certa tranquilidade para o contexto hospitalar que é o ambiente no qual se aceita, de forma cul-

tural, manter o paciente sem informações sobre sua condição clínica e que de maneira geral, compreende a tentativa da proteção.

Os familiares se sustentam na premissa de que o paciente não daria conta de receber as informações que lhe fosse passada para justificar a proteção tida pela decisão de não contar e a partir disso optam pelo pacto do silêncio como forma de blindar a pessoa adoecida. Porém, muitas vezes, implícito nesse silenciar, esconde-se os próprios receios dos familiares em relação ao temor da morte, acreditando, muitas vezes, que o paciente irá piorar a partir do momento que ele tiver ciência total da sua condição ou até mesmo de que não irá conseguir sustentar emocionalmente as informações passadas (Rodriguez, 2014; Volles et al., 2012).

Ainda, conspiração do silêncio pode ser explicada como uma negação do cuidador em relação a enfermidade e ao processo de fim de vida do seu ente querido. Volles, et al., (2012), quando estuda as possíveis motivações das escolhas nos familiares, expõe que a negação comumente é uma defesa temporária, no qual é progressivamente substituída por uma aceitação parcial e que se caracteriza como uma forma de preparar o sujeito para encarar a realidade.

O pacto do silêncio é, muitas vezes, caracterizado também como uma proteção mútua entre o paciente e familiar, em que ocorre uma encenação de ambos os lados no qual um finge do outro não saber sobre a gravidade da situação presente, pois essa foi a forma encontrada para dissimular a própria dor e a dor do outro, mas que propicia mortes solitárias. (Mateo; Agea, 2019; Rodriguez, 2014; Volles, et al., 2012).

2. Atravessamentos psicológicos nos pacientes e envolvidos em decorrência do pacto do silêncio

O silêncio é uma forma de expressão e comunicação em que por trás dessas barreiras em torno da verdade pode estar camuflado dificuldades de comunicação entre a tríade envolvida (paciente, familiar e equipe), ausência de comunicação eficaz, ou ainda, as próprias crenças dos familiares em relação ao câncer, ao processo de morte e as repercussões das informações ao paciente, como: estigmatização acerca do câncer; morte como processo de angústia insuportável; informação como sendo desencadeadora de ansiedade e depressão; ou intensificação da desesperança e perda de interesse pela vida desencadeando a concepção de ser um sofrimento desnecessário (Cejudo López *et al.*, 2015; Marrero; García-Viniegras; Blanco, 2016; Rodriguez, 2014). Tais estigmas colabora na decisão pelo velamento da verdade, onde o que se prepondera é uma comunicação artificial ou até mesmo o completo silêncio que entrega, denuncia e deixa claro a presença de um problema (Volles *et al.*, 2012).

Sustentar o paciente na ignorância da sua enfermidade pode propiciar a ele maior desconfiança, insegurança, isolamento, sentimento de incompreensão ou de estar sendo enganado, influencia no aumento dos seus níveis de depressão e ansiedade, dificulta o processo de adaptação a doença, além de serem impossibilitados de encerrarem assuntos importantes e de desabafar sobre questões emocionais. A partir disso, o sujeito perde sua voz ativa em relação ao seu próprio processo de finitude e é excluído do seu papel ativo da sua vida (Mateo; Agea, 2019; Rodriguez, 2014; Ruiz-Benítez; Coca, 2008; Volles; *et al.*, 2012).

Aos familiares, percebe que o silêncio vem acompanhado de angústia, sobrecarga, irritabilidade, raiva, frustração, dor, culpa, medo da morte do familiar ou de repercussões negativas ocasionadas pela verdade, sentimento de impotência, incertezas, tensão e intenso sofrimento. Ruiz-Benítez e Coca (2008), destacam em sua pesquisa que o fator que tem mais peso

para a ocultação da verdade entre os familiares é o medo de repercussões negativas que podem surgir na revelação da verdade. Contudo, percebe-se que o sentimento de angústia se prolonga após o óbito do paciente, pois as pesquisas apontam um intenso arrependimento do cuidador por não ter agido com honestidade e não ter falado toda a verdade sobre a enfermidade para o familiar, essa sensação provoca dificuldades no enfrentamento e na elaboração do luto. Além disso, as repressões das emoções negativas geram uma sensação de entorpecimento e por meio disso a explosão e/ou o isolamento físico e emocional torna-se a via de expressão mais presente entre os familiares (Marrero; et.al, 2016; Mateo; Agea, 2019; Rodriguez, 2014; Ruiz-Benítez; Coca, 2008; Volles; et al., 2012).

Portanto, percebe-se que o pacto do silêncio traz prejuízos para ambos, seja paciente ou familiar, pois por meio disso há o impedimento de ocorrer despedidas, assim como reconciliação que talvez fossem necessárias, conversas sobre lembranças da vida que os ajudariam a fortalecer laços e o amor, além de romper com a oportunidade de ambos encerrarem assuntos pendentes e/ou reorganizar e adaptar suas vidas a nova realidade (Marrero; García-Viniegras; Blanco, 2016; Mateo; Agea, 2019; Rodriguez, 2014).

O nível econômico influencia significativamente na concepção tida sobre a doença e consequentemente na comunicação ofertada. Mateo e Agea (2019) afirmam que pessoas que tem uma classe econômica mais favorável tende a ter mais dificuldade em relação ao inevitável, pois, segundo o autor, ter muitos recursos econômicos oferece uma falsa sensação de poder sobre a morte. Em contrapartida, pessoas com menores níveis socioeconômicos tendem a ter mais amadurecimento emocional e espiritual que facilita no processo de aceitação da vida com mais naturalidade. Outro fator considerado pelos autores descritos é a idade. Os mesmos afirmam que há uma maior predisponência de que pacientes mais velhos tendem a ser o público que menos sabem sobre suas condições clínicas. Mateo e Agea (2019) ainda trazem

acerca do nível socioeducativo, percebendo também que quanto menor este nível há uma propensão maior em optar pelo pacto do silêncio.

3. Impasses acerca da comunicação: falar ou não falar?

Cordobés et al. (2012), destaca em sua pesquisa que entre 80 e 90% dos pacientes que estão em processo ativo de morte sabem que vão morrer e que 70% deles gostariam de poder falar sobre isso com seus entes queridos. Em contrapartida, apenas 40% dos familiares estariam de acordo a informar ao paciente sobre sua enfermidade. Além disso o autor expõe que por mais que a intenção do ato seja benéfico, a conspiração do silêncio não consegue diminuir o sofrimento que acreditava estar associado a comunicação como se pretendia com a ocultação ou dissimulação da verdade, e ainda desencadeia repercussões emocionais negativas ao paciente. E o não falar se desvela como algo angustiante e assustador para o paciente, pois assim ele fica submisso ao completo desconhecido, sem voz ativa e fora do seu papel de protagonista da sua vida, como demonstra Volles, et al. (2012).

As pesquisas que retratam o contexto da conspiração do silêncio na Espanha, expõe que por mais que seja um direito resguardo ao paciente saber sobre sua enfermidade, na prática, quando há risco de vida os cuidadores é quem são as pessoas destinatárias das informações. Pois, existe no país um acordo tácito, construído de maneira cultural, em que a comunicação deve ser sempre feita primeiramente a família e é ela quem fica responsável pela decisão de repassar ou não a informação ao paciente. Por meio disso, percebe-se que a conspiração do silêncio na Espanha é relativamente frequente, em que há cerca de 61-79% de casos em que as famílias optam por não contar ao paciente sobre seu diagnóstico e prognóstico (Cejudo López et al., 2015; Cordobés et al., 2012; Espinoza-Suárez; Zapata Del Mar; Mejía Pérez, 2017; Machado et al., 2019; Mateo; Agea, 2019).

Já no Brasil pouco se discute sobre a temática da conspiração do silêncio, mesmo sendo cada vez mais vivenciada pela equipe na área da saúde, e tal fator evidencia a importância da temática que repercute em questões relacionadas a ética da equipe envolvida. Em relação as pesquisas levantadas no país entre pacientes com câncer, profissionais sanitários e as famílias, a grande maioria concorda em informar os pacientes sobre sua condição de terminalidade (Machado *et al.*, 2019; Cejudo López *et al.*, 2015). Ainda, de acordo com Belido M. (2014, *apud* Espinoza-Suárez; *et.al.* 2017, p. 130) há uma taxa de incidência de 92% de paciente com câncer, 79,2% de profissionais de saúde e 74,7% de familiares que consideram importante falar sobre a situação de terminalidade ao paciente.

Profissionais comprovam que o conhecimento sobre o diagnóstico e o prognóstico pode influenciar positivamente no enfrentamento da enfermidade terminal, apesar do impacto inicial, podendo ajudar a: encerrar assuntos pendentes, melhorar sintomas, facilitar a expressão emocional e favorecer os físicos, promover maior autonomia na tomada de decisões e ajudar no processo de despedidas e luto (Mateo; Agea, 2019). Tendo a comunicação como fator fundamental, que tem relação direta com a adesão ao processo terapêutico e o próprio estado de ânimos dos envolvidos.

Machado *et al.* (2019) e Rodriguez (2014), pontua estratégias possíveis para diminuir a conspiração do silêncio, vista como um fenômeno que desencadeia repercussões negativas, mas ainda muito latente na atualidade, como: inicialmente identificar a existência do pacto, investigar sobre o motivo pelo qual ele iniciou, sem julgamentos, e a partir disso, explicar a família sobre consequências que o silêncio pode gerar, ajuda-las a compreender as notícias em relação ao prognóstico da doença e quando estiverem mais confortável em lidar com as demandas do paciente e com as informações, o médico pode propor a conversar com o paciente, buscando entender primeiro o que o paciente já sabe para depois lhe informar o que for de interesse dele, tendo em vista que abordar as más notícias sem pressa entendendo-a

como um processo rodeado de dúvidas que podem e devem ser sanadas levando em consideração as emoções e limites observados dos pacientes e familiares.

Entretanto, é imprescindível haver uma atuação de maneira mais ética possível, habilidade de comunicação e de manejo de situações complexas. Os profissionais que atendem pacientes terminais precisam se especializar em cuidados paliativos e em habilidades de comunicação, pois de acordo com Rodriguez (2014) “[...] comunicação hábil é ferramenta importante quando a tecnologia já não apresenta auxílio” (pp.269), (Cejudo López et al., 2015; Mateo; Agea, 2019; Rodriguez, 2014).

Marrero, et. al., (2016); Mateo; Agea (2019); Volles; et al., (2012), apontam que a maioria das conseqüências do silêncio afetaram mais o prognóstico do que o desconhecimento do diagnóstico. Pois segundo eles, os pacientes oncológicos conhecem de alguma forma sua condição real de saúde bem mais do que é dito, apesar de não falar sobre isso com seus familiares, ou seja, eles não se encontram em uma situação de desinformação integral e por meio de tantos silêncios, cuidados e da expressão comportamental dos familiares, amigos e da equipe de saúde o paciente passa a desconfiar e perceber que algo não vai bem.

Conclusão

Independente do país, percebe-se que uma comunicação eficaz e eficiente entre equipe, familiares e paciente pode favorecer a assimilação gradual da realidade, fornecer autonomia ao paciente na condução de suas atitudes, amenizar as dúvidas, medos, receios e insegurança até mesmo contribuir na minimização de níveis de quadros ansiogênicos e depressivos, além de ser um recurso útil para lidar com a enfermidade, pois permite uma maior expressão da dor e dos sentimentos, e assim a existência de acolhimento, além de ser uma possibilidade dividir o sofrimento e a partir disso vivenciar a situação de maneira menos angustiante.

No processo de fim de vida é preciso lidar com decisões, informações novas a todo instante, além de perdas reais ou simbólicas, o que demanda muita organização emocional. E o silêncio, nesse contexto, propicia muitas limitações e impedimentos e se configura como uma falha tentativa de proteção aos pacientes. Em contrapartida, a comunicação quando realizada de maneira clara e eloquente propicia repercussões positivas, como a garantia da autonomia do paciente em tomar suas próprias decisões e favorece a elaboração de um processo de terminalidade pautada em novos sentidos, onde o sujeito e os seus familiares conseguem vivenciá-lo com menos impactos emocionais, por mais doloroso que seja.

Este tema torna-se de extrema importância de ser discutido perante sua alta taxa de incidência e das consequências geradas para o paciente e familiar, principalmente na realidade oncológica, em que se vivencia mortes silenciadas.

Referências

Ariés, P. (1977). *História da morte no Ocidente: Da Idade Média aos nossos dias*. trad. Priscila Vianna de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Carvalho, M. M. (2002). *Psico-oncologia: história, características e desafios*. *Psicologia Usp*, 13, 151-166.

Cejudo López, Á., López López, B., Duarte Rodríguez, M., Crespo Serván, M. P., & Coronado Illescas, C. (2015). *El pacto de silencio desde la perspectiva de las personas cuidadoras de pacientes paliativos*. *Enferm. clín.* (Ed. impr.), 124-132.

Cordobés, J. L. D., Albacar, J. A. B., Sánchez, J. G., & Martín, M. P. B. (2012). *Conspiración de silencio y malestar emocional en pacientes diagnosticados de glioblastoma multiforme*. *Psicooncología: investigación y clínica biopsicosocial en oncología*, 9(1), 151-159.

- Espinoza-Suárez, N. R., Zapata del Mar, C. M., & Mejía Pérez, L. A. (2017). *Conspiración de silencio: una barrera en la comunicación médico, paciente y familia*. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(2), 125-136.
- Hart, C. F. M. (2008). *Câncer: uma abordagem psicológica*. Editora AGE Ltda.
- Kovács, M. J. (2010). *Sufrimento da equipe de saúde no contexto hospitalar: cuidando do cuidador profissional*. *O mundo da saúde*, 34(4), 420-429.
- Machado, J. C., Reis, H. F. T., Sena, E. L. D. S., Silva, R. S. D., Boery, R. N. S. D. O., & Vilela, A. B. A. (2019). *O fenômeno da conspiração do silêncio em pacientes em cuidados paliativos: uma revisão integrativa*. *Enfermería Actual de Costa Rica*, (36), 92-103.
- Marrero, X. D. L. C. G., García-Viniegras, C. R. V., & Blanco, B. L. G. (2016). *Conspiración de silencio en familias de pacientes oncológicos en etapa terminal*. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 13(1).
- Mateo, C. L., & Agea, J. L. D. (2019). *El pacto de silencio en el final de la vida. Un análisis cualitativo sobre la perspectiva de los implicados en el fenómeno*. *Medicina paliativa*, 26(2), 127-135.
- Rodriguez, M. I. F. (2014). *Despedida silenciada: Equipe médica, família, paciente—cúmplices da conspiração do silêncio*. *Psicologia Revista*, 23(2), 261-272.
- Ruiz-benítez, M. D. L. Á., & Coca, M. C. (2008). *El pacto de silencio en los familiares de los pacientes oncológicos terminales*. *Psicooncología*, 5(1), 53-69.

Thuler, L. C. S., Sant'Ana, D. R., & Rezende, M. C. R. (2011). *ABC do câncer: abordagens básicas para o controle do câncer*. In *ABC do câncer: abordagens básicas para o controle do câncer* (pp. 127-127).

Veit, M. T., & de Carvalho, V. A. (2010). *Psico-Oncologia: um novo olhar para o câncer*. *O mundo da saúde*, 34(4), 526-530.

Volles, C. C., Bussoletto, G. M., & Rodacoski, G. (2012). *A conspiração do silêncio no ambiente hospitalar: quando o não falar faz barulho*. *Revista da SBPH*, 15(1), 212-231.

Binge-watching: el riesgo de los nuevos patrones de comportamiento frente a las pantallas

Binge-watching: the risk on the new patterns of behavior in front of a screen

Laura N. Cedillo-Zavaleta²⁸, Alma Sandoval-Sánchez²⁹ y Ernesto Rendón-Ochoa³⁰

FES Iztacala, UNAM

Resumen

En la actualidad la forma de ver TV se ha visto influenciada por la tecnología llevando al desarrollo del binge-watching que consiste en ver dos o más capítulos de una serie de forma consecutiva. Este fenómeno se ha popularizado entre la población, principalmente entre los jóvenes, adquiriendo incluso la fama de ser eficiente en términos de ayudar a promover estados de relajación. Sin embargo, se ha reportado que el binge-watching se encuentra asociado con una serie de complicaciones tanto físicas como mentales y que podría entrañar incluso el riesgo del desarrollo de una adicción conductual. En este sentido, el presente trabajo pretende realizar una breve revisión de las características del fenómeno en términos de los factores que lo han

28 Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México, laura.cedillo@iztacala.unam.mx

29 Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México

30 Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México

influenciado, consecuencias y características que permitirían caracterizarlo como una adicción en el futuro.

Palabras clave: Binge-watching, adicción conductual, tecnología, internet, televisión.

Abstract

Currently, the way in which we watching TV has been influenced by technology, leading to the development of binge-watching, which consists of watching consecutively two or more episodes of a tv show. Binge-watching has become popular among the population, mainly among young people, even acquiring the reputation of being efficient in terms of help to promote relaxation. However, it has been reported that binge-watching is related with a bunch of physical and psychological complications and could even carry the risk of behavioral addiction. In line with these, the present work aims to conduct a brief review of the characteristics of the phenomenon including the factors that influenced it, consequences and characteristics that would allow it to be characterized as addiction.

Keywords: Binge-watching, behavioral addiction, technology, internet, television.

El tema de la posible adicción a la televisión se ha mencionado desde la década de los 50's del siglo pasado (Sussman y Moran, 2013) aunque eran pocos los estudios enfocados en esta área debido a las bajas cifras detectadas. Sin embargo, en los últimos años nuestra sociedad se ha visto inundada por la oferta de diversas plataformas que ofrecen servicios de video por streaming (VS), es decir, aplicaciones o sitios web que permiten visualizar una serie de contenido prácticamente ilimitado y a libre demanda, originando fenómenos como el llamado *binge-watching* (BW). "Ver la televisión", una actividad que antes se encontraba restringida en cuanto a contenidos, horarios y disponibilidad de un aparato electrónico en específico, en pocos años se ha diversificado en todos los aspectos. Este fenómeno ha causado un cambio drástico en la forma de interactuar con el tipo de contenido que antes solo

ofrecían las grandes cadenas de televisión. Actualmente, la plataforma de VS más popular es Netflix, la cual contaba en el 2023 con 261 millones de suscriptores en todo el mundo (Statista, 2024a) y se estima que esta cifra se siga elevando hasta alcanzar los 277 millones de suscriptores para el 2028 (Statista, 2023). Particularmente en América Latina, la cifra de suscriptores aumentó en más de 40% entre el 2019 a 2021 (Statista, 2024b), periodo que corresponde con el confinamiento sanitario por COVID-19. En el 2020, se estimó que en México existían alrededor de 15 millones de personas que contaban con suscripción al menos a un servicio de VS y se esperaba un incremento del 88% para el 2025. Con estos datos, México ocupaba el segundo lugar en América Latina siguiendo a Brasil en donde se estimaban casi 20 millones de personas con al menos una suscripción y se esperaba un aumento del 82% hacia el 2025 (Statista, 2020).

Adicional al aumento acelerado en las cifras del uso de VS, es importante tomar en cuenta que existen características en torno a este comportamiento, tales como los patrones de consumo y su modificación durante el confinamiento sanitario por COVID-19, que son similares a las observadas en el caso de otras conductas como el uso de internet (Ruíz et al., 2020) y que han llamado la atención sobre el riesgo del desarrollo de adicción.

Tomando en cuenta que México tiene un alto número de consumidores de VS, y el patrón de consumo presenta características similares a otras conductas consideradas con riesgo de adicción, se torna importante analizar la problemática con miras a poder detectar y prevenir afectaciones mayores. En ese sentido, el presente trabajo pretende realizar una breve revisión en torno a la problemática del consumo de VS, principalmente el fenómeno del BW, incluyendo los factores que han contribuido a la modificación de los patrones de consumo, las consecuencias implicadas en el abuso de estas nuevas formas de entretenimiento y las características que permiten considerar el desarrollo de una adicción.

El BW y los factores que han contribuido en el aumento de las cifras

A partir de la popularización del *streaming*, se han comenzado a documentar fenómenos conductuales como el BW. Se ha conceptualizado al BW como el ver dos o más capítulos completos de un programa en formato de serie, de forma consecutiva (Erickson et al., 2019; Flayelle et al., 2020). Algunos autores difieren en cuanto a la importancia de incluir en la definición si los capítulos pertenecen a la misma serie o el tiempo dedicado en relación con la longitud de los episodios. Sin embargo, todos coinciden en que la esencia del problema es el mirar múltiples episodios de programas de TV en una sola sesión. Aunque este fenómeno ya existía con anterioridad facilitado por el uso de VHS o DVDs, los servicios de streaming dispararon las cifras entre 2011 y 2015 (Starosta e Lzydorczyk, 2020). La población con más tendencia a los episodios de BW son las personas entre los 18 y 39 años. En México un estudio realizado con 457 jóvenes universitarios entre los 18 y 25 años de edad reportó que, cuando ve una serie, el 59.1% de los entrevistados prefiere ver más de un capítulo por sesión, 40.7% de uno a 2 episodios por sesión, 38.7% de tres a cuatro capítulos por sesión y el 3.9% más de 10 capítulos por sesión (Cornelio-Marí, 2023).

Existe una diversidad de factores que han contribuido en el aumento de las cifras sobre el consumo de VS en el mundo consolidando el fenómeno del BW. Entre estos factores se encuentran la diversificación en el acceso a contenido, satisfacción de necesidades, estrategias implementadas por las plataformas y de forma importante, el confinamiento sanitario por COVID-19 durante el 2020 incluyendo el aumento en las cifras de trastornos mentales.

Diversificación en el acceso al VS. Antes de la existencia de los servicios de VS, el ver un contenido de televisión, ya sea película o serie, se encontraba limitado por el contenido ofrecido (si era del agrado de la persona o no), su horario y la disponibilidad de una televisión en

el momento requerido. Actualmente estos límites han desaparecido. En México existe una variedad de más de 40 plataformas que ofrecen el servicio de contenido de VS, entre ellas Netflix, HBO Max, Apple TV+, Paramount+, Star+, Amazon Prime Video y Vix+ por mencionar algunas. Con ello, también se ha diversificado la calidad y tipo de contenido ofrecido por cada una de ellas. Adicionalmente, se debe considerar que la característica más importante del VS es precisamente romper la limitante del horario. En el pasado se esperaba una hora específica del día para acceder a un contenido en particular, a veces a este contenido solo podía accederse durante 30 min o 1h por semana. Sin embargo, actualmente es posible acceder al contenido las 24h del día sin importar la hora y se pueden elegir contenidos de los que es posible ver todos los capítulos (que pueden llegar a ser cientos) de forma continua. Finalmente, la barrera de los dispositivos también se ha derrumbado. En México más del 90% de los hogares cuentan con al menos una televisión análoga o digital (INEGI, 2022). Sin embargo, la posibilidad de acceder al contenido VS mediante otro tipo de dispositivos como el teléfono celular, tabletas y computadoras, vuelve posible que, sin tener más de una televisión, diferentes integrantes de una familia puedan ver al mismo tiempo diferentes tipos de contenido. En este sentido, en México se reportó que de entre 457 jóvenes universitarios mexicanos, el 71.1% suelen tener episodios de BW en su teléfono inteligente mientras que solo el 43.3% reportó hacerlo en una SmartTV (Cornelio-Marí, 2023). Además, la posibilidad de descargar el contenido a los dispositivos genera la facilidad para continuar accediendo a él, en el trayecto a diversos destinos como la escuela o el trabajo, o simplemente sin disponer de una conexión a internet de alta velocidad.

Satisfacción de necesidades. Diversos autores coinciden en que la necesidad de placer y la gratificación instantánea que producen las sesiones de BW juegan un papel importante en la proliferación del fenómeno. Adicionalmente, el BW puede permitir cubrir necesidades de orden social de al menos dos formas. Primeramente, se ha reportado que las personas pueden sentirse acompañados con personajes ficticios que ven con regularidad, permitiéndoles lidiar

con sentimientos de soledad (Starosta et al., 2019). Por otro lado, el ver programas con cierto grado de popularidad facilita la interacción con personas fanáticas de estos programas, generando la sensación de aceptación entre pares. Se ha reportado que, aunque las personas en su mayoría suelen tener episodios de BW a solas debido a que pueden regular solos el número de episodios y contenido, muchas veces se esfuerzan en ver cierto contenido lo más pronto posible, para poder comentarlo con sus amigos e incluso para que estos no les cuenten sobre episodios que no han visto (Cornelio-Marí, 2023). Una necesidad más que se cubre es la de relajación. Las personas reportan iniciar sesiones de BW con miras a pasar un tiempo sin preocupaciones. De hecho, se ha reportado que las personas tienden a justificar los episodios de BW a través de pensamientos de falso bienestar. Es decir, las personas que reportan más episodios de BW reportan las creencias de que son benéficos ya que los ayuda a relajarse e incluso a generar conocimiento sobre ciertos temas (Paulus y Aziz, 2023). Sin embargo, en muchas ocasiones, al finalizar estas sesiones sobrevienen estados que van desde la curiosidad y necesidad de saber qué es lo que pasará a continuación, hasta culpa por actividades dejadas de lado.

Estrategias implementadas por las plataformas. Es importante considerar que en tanto que las plataformas de *streaming* representan un negocio rentable, las estrategias de mercado representan un factor que contribuye fuertemente con su consumo. Entre estas estrategias encontramos la reproducción de capítulos consecutivos de forma automática. En la mayoría de las plataformas al final de un episodio, aún en sus créditos, comienza una cuenta regresiva que indica el inicio del siguiente capítulo lo que no permite un tiempo de espera entre capítulo y capítulo. Otra estrategia es la implementación de un algoritmo para sugerir programas similares a los que una persona ha visto con anterioridad, ahorrando tiempos de búsqueda y brindando el contenido que más afinidad tiene con la persona en cuanto a personajes e historias (Pilipets, 2019; Bárcenas-Curtis, 2023).

El confinamiento sanitario por COVID-19. La pandemia por COVID-19 dejó graves secuelas en prácticamente todos los ámbitos de la actividad humana de la población mundial. La evitación, principal estrategia de afrontamiento, se manifestaba en torno a pensar, sentir, hablar sobre el COVID-19, consultar información oficial y recordar las recomendaciones, situaciones que generaban estrés agudo (Morales et al., 2020). Al alterarse la movilidad y aumentar las restricciones durante el confinamiento, la dinámica cotidiana de las personas cambió. Aumentaron el sedentarismo, la violencia intrafamiliar y las adicciones como el consumo de alcohol y el abuso en el uso de las tecnologías digitales e internet (Burkauskas et al., 2022; Ruíz et al., 2020). Las redes sociales y el internet jugaron un papel importante para mantener contacto con familiares y amigos, para realizar trabajo en casa y estudiar en línea, pero también generaron dependencia y un impacto negativo en la forma de actuar de los individuos. Estudios realizados reportan que, durante este periodo de confinamiento, variables como la ansiedad, autocompasión, obsesión con la apariencia y uso de bebidas energéticas se correlacionaron positivamente con varias formas de actividades en línea. Estas actividades dependientes del internet ocupaban 5h (± 3) adicionales al tiempo en línea necesario para actividades académicas o laborales (Burkauskas et al., 2022). Dentro de este rubro, un caso particular reportado en la literatura sugiere que la soledad puede relacionarse con un aumento en el consumo de servicios de *streaming* (Hassan, 2021). Estos servicios fueron incluso proporcionados de forma gratuita durante este periodo probablemente iniciando una nueva forma de lidiar con el miedo y la ansiedad facilitando la evitación.

Dado que la asistencia a un lugar cerrado y muy concurrido como un cine o teatro, prácticamente se convirtieron en opciones de alto riesgo y antihigiénicas, consumir programación de películas y series, se consolidó como la opción más adecuada.

Principales problemas asociados con el BW

Actualmente existe evidencia que vincula el BW con problemas de salud, tanto físicos como mentales, tal como migraña, dolor de cabeza, vista cansada, (Cornelio-Marí, 2023), conductas sedentarias, problemas de sueño, problemas sociales y trastornos del estado de ánimo como depresión, ansiedad y problemas de atención entre otros.

Ansiedad y depresión. Una de las complicaciones que ha sido gravemente relacionada con el BW es la ansiedad. En este sentido, un estudio realizado en China (Sun y Chang, 2021) encontró una asociación positiva entre el BW problemático y ansiedad social. En el reporte se propone que el BW podría servir como una forma fácil de escapar a la realidad y evitar emociones negativas, lo que a su vez lleva a disminuir el uso de otras estrategias de afrontamiento. En general, se propone que las personas que sufren de ansiedad tienden a ser más propensos a episodios de BW motivados por un efecto relajante, o en el caso de las personas con ansiedad social, motivados por la posibilidad de evitar encuentros sociales e identificarse con ciertos personajes. A pesar de que la sensación de relajación es una de las principales motivaciones para los episodios de BW, también se ha reportado que dichos episodios modifican significativamente el estado del ánimo, pero no modifican los niveles de relajación, al menos no evaluando al principio y al final de los episodios (Castro et al., 2021). De igual forma, por medio de encuestas se ha logrado establecer que el BW resulta en otras consecuencias negativas como depresión y soledad. Esto último quizás relacionado con una comparación establecida entre la realidad de las personas que hacen el BW y la realidad que observan en los personajes que observan continuamente (Hassan et al., 2021). Finalmente, hasta le 63% de las personas podrían experimentar sensaciones descritas como un vacío, nostalgia o no saber qué hacer al terminar de ver el último capítulo de una serie (Cornelio-Marí, 2023).

Afectaciones en el ámbito académico o relaciones sociales. Se ha reportado que existe una correlación positiva significativa entre el BW y la procrastinación académica (Paulus y Aziz, 2023). La procrastinación implica retrasar acciones planeadas a pesar de tener la capacidad de hacerlas y reconocer que el retraso tendrá consecuencias relacionadas con la ejecución de la tarea o el bienestar en general. En este sentido, la procrastinación tiene como consecuencia el incremento de los niveles de estrés, mal humor e insatisfacción en general. La procrastinación afecta las tareas de los individuos en diferentes áreas, desde la escuela hasta las metas personales o actividades para el autocuidado. Se considera una falla en la auto regulación y el manejo del tiempo de forma efectiva, generalmente dando prioridad a actividades que producen un placer inmediato por sobre las metas a largo plazo y las responsabilidades (Rogowska y Cincio, 2024). Aunque los estudiantes tratan de mantener el control sobre sus episodios de BW, también reconocen haber visto series incluso cuando tomaban clases en línea durante la pandemia (Cornelio-Marí, 2023).

Alteración del sueño. No existe una gran cantidad de estudios que permitan analizar a profundidad la forma en que el BW afecta el sueño. En términos generales se ha reportado que la procrastinación en el momento de ir a la cama se correlaciona con un bajo nivel de autocontrol y la televisión es la herramienta más usada en este sentido. Además, el tiempo que se mira televisión antes de ir a la cama se relaciona con un menor tiempo de sueño (Exelmans y Van Den Bulck, 2018) e insomnio (Hassan et al., 2021). Adicionalmente, se ha reportado que las altas frecuencias de episodios de BW se relacionan con una pobre calidad del sueño, más fatiga e insomnio. Además, se reportó que la actividad cognitiva antes de dormir es la responsable de este efecto. Este último aspecto es relevante porque no se ha reportado el mismo efecto cuando las personas presentan otro patrón de consumo antes de dormir. En particular, el BW parece presentar mayor actividad cognitiva debido a la sensación de involucramiento en la narrativa y la identificación con los personajes, lo que los deja pensando en las posibilidades de los siguientes episodios (Exelmans y Van Den Bulck, 2017).

Sedentarismo y obesidad. Las conductas sedentarias son todas aquellas que implican la ausencia de desplazamiento, como comer, trabajar frente a una computadora o escritorio y por supuesto, ver programas de tv, ya sea en una tv o en un dispositivo móvil. En este sentido, es necesario considerar que se ha reportado una relación entre las conductas sedentarias y la adiposidad y peso corporal en adultos, así como entre el tiempo de TV auto reportado y marcadores de adiposidad. Aunque no se pueden establecer relaciones causales entre estos indicadores, si existen relaciones significativas (Biddle et al., 2017). Adicional a esto, hay que considerar que actualmente los episodios de BW y su intención de relajación, generalmente se asocian con el consumo de comida alta en grasas y calorías, lo que puede contribuir en gran medida con los índices mencionados. De hecho, el consumo de comida alta en grasa, azúcares y sal, así como el del alcohol y el tabaco, se ve influenciado por las numerosas imágenes de estos productos en la mayoría de las producciones de plataformas como Netflix y Amazon Prime (Alfayad et al., 2022).

¿El BW es una nueva adicción?

El hecho de si el BW puede ser considerado una adicción es un tema en discusión actualmente y exige el trabajo experimental, teórico y reflexivo en torno a su pertinencia. Indudablemente el término adicción se encuentra asociado con el consumo de sustancias. En este ámbito, Koob y Volkov (2016) definen la adicción a las drogas de abuso como un trastorno crónico recurrente, caracterizado por la búsqueda y consumo de la droga, pérdida del control en la ingesta y la aparición de un estado emocional negativo (ansiedad, irritabilidad y disforia). Ahora bien, el comportamiento adictivo se ha definido operativamente como cualquier comportamiento que presenta seis componentes centrales: prominencia, modificación del estado de ánimo, tolerancia, síntomas de abstinencia, conflictos y recaídas (Dresp-Langley y Hutt, 2022). El juego es quizá la adicción conductual mejor caracterizada, seguida recientemente por la adicción al internet.

En general la adicción a la tecnología ya es considerada como un problema mundial, debido a que el uso adictivo de internet conduce a la incapacidad de gestionar y equilibrar el tiempo, la energía y la atención. Lo anterior repercute en gran medida en procesos como el sueño, motivación, memoria, hábitos alimentarios, estado de ánimo, interacciones sociales y patrones de estilo de vida (Dresp-Langley y Hutt, 2022). La adicción a la televisión es un ejemplo de adicción a la tecnología, ya que se puede manifestar un anhelo subjetivo de ver mucha televisión para lograr una sensación de saciedad, preocuparse por la idea de ver televisión, no poder predecir cuánto tiempo uno verá la televisión (pérdida de control), y como resultado sufrir consecuencias negativas en la vida (Sussman y Sussman, 2011). En el mismo sentido se ha propuesto el BW como un posible trastorno adictivo.

Los primeros estudios definieron el BW como un comportamiento potencialmente adictivo que muestra características similares a otras adicciones conductuales, como la pérdida de control y anticipación del placer (Forte et al., 2021). Favieri et al. (2023) agregan que se puede presentar *craving*, evitación, abandono de otras actividades, estrategias de afrontamiento desadaptativas y emociones negativas.

El BW es un fenómeno relativamente reciente, y un aspecto que representa un reto para categorizarlo es su doble naturaleza: por una parte, puede ser útil para el bienestar psicológico y puede estimular la creatividad y las interacciones sociales; pero por otro, es una conducta de riesgo que puede afectar negativamente el estado de ánimo y aumentar el aislamiento y la soledad. Esto es similar a todas las llamadas “nuevas adicciones”, que involucran tecnologías, dispositivos y hábitos que son adoptados transversalmente por la población y pueden caracterizarse por la compulsividad o falta de control, pero que se utilizan ampliamente en la sociedad moderna, lo que dificulta distinguir sus efectos positivos y negativos (Tambelli et al., 2024).

Por otra parte, al igual que otras adicciones conductuales, algunas características propias de la personalidad como son la desregulación, pérdida de autocontrol, impulsividad, ansiedad, depresión, percepción y problemas de atención podrían hacer que los individuos sean más sensibles al desarrollo de BW (Favieri et al., 2023). Algunos autores señalan que para obtener una mejor comprensión de la relación subyacente entre los rasgos de la personalidad y el BW es importante que futuras investigaciones estén encaminadas a conocer la frecuencia del consumo o visualización, las gratificaciones y los motivos que impulsan este comportamiento (Ort et al., 2021).

En términos generales, el BW cumple con características suficientes para ser considerada una adicción conductual, de la misma forma que el internet o el juego. Sin embargo, hace falta investigación encaminada a caracterizar estos rasgos por medio de instrumentos diseñados para este fin. Hasta ahora, los cuestionarios realizados únicamente se enfocan en describir las características demográficas de la problemática, pero no existen instrumentos que apunten a detectar los síntomas de adicción.

Conclusiones

El BW es un fenómeno relativamente reciente que afecta principalmente a los adultos jóvenes y que se ha visto influenciado por la dinámica de vida actual, la facilidad de acceso a plataformas de contenido audiovisual vía *streaming*, la necesidad de esparcimiento, socialización, y formas de relajación. Particularmente, el confinamiento por COVID-19 fue el escenario perfecto para el incremento de las cifras y su interacción con otras adicciones, tanto conductuales como a sustancias. Es fácil que las personas que presentan episodios de BW justifiquen el tiempo dedicado a esta actividad, principalmente en términos de la sensación transitoria de relajación que ésta les produce. Sin embargo, es necesario contemplar que han sido reportadas diversas consecuencias negativas asociadas con el BW excesivo. La

cuestión de si el exceso puede llevar al desarrollo de una adicción aún no está del todo clara. Si bien se han detectado características asociadas a otras adicciones conductuales como la adicción al internet, existen pocos instrumentos (cuestionarios) destinados a evaluar estas características en conjunto. La mayoría de ellos se han centrado en detectar la presencia del BW para poder evaluar la interacción con otras problemáticas y sus características demográficas. En este sentido es importante desarrollar propuestas que ayuden a evaluar y en todo caso caracterizar la posible adicción al BW. Aunque pasada la pandemia hubo una disminución en el reporte de BW hecho por las personas, las cifras indican que esta forma de interacción seguirá en aumento en todo el mundo. El trabajo en casa, las clases en línea, el trabajo en quipo a través de nuestros dispositivos y la necesidad de relajación no van a disminuir.

Referencias

- Alfayad, K., Murray, R. L., Britton, J., y Barker, A. B. (2022). Content analysis of Netflix and Amazon Prime Instant Video original films in the UK for alcohol, tobacco and junk food imagery. *Journal of Public Health*, 44(2), 302–309.
- Bárceñas-CURTIS, C. Consumo de Netflix en México durante la Pandemia de Covid-19 Netflix consumption in Mexico during the Covid-19. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14, 37-49.
- Biddle, S. J. H., García Bengoechea, E., Pedisic, Z., Bennie, J., Vergeer, I., y Wiesner, G. (2017). Screen Time, Other Sedentary Behaviors, and Obesity Risk in Adults: A Review of Reviews. *Current obesity reports*, 6(2), 134–147.

- Burkauskas, J., Fineberg, N. A., Ioannidis, K., Chamberlain, S. R., Bowden-Jones, H., Griskova-Bulanova, I., ... y Corazza, O. (2022). Online behaviours during the COVID- 19 pandemic and their associations with psychological factors: an international exploratory study. *International journal of environmental research and public health*, 19(14), 8823.
- Castro, D., Rigby, J. M., Cabral, D., y Nisi, V. (2021). The binge-watcher's journey: Investigating motivations, contexts, and affective states surrounding Netflix viewing. *Convergence*, 27(1), 3-20.
- Cornelio-Marí, E. M. (2023). La práctica del binge-watching entre estudiantes universitarios mexicanos. *Cuadernos. Info*, (54), 205-224.
- Dresp-Langley, B. y Hutt, A. (2022). Digital Addiction and Sleep. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6910-6029.
- Erickson, S. E., Dal Cin, S., y Byl, H. (2019). An experimental examination of binge watching and narrative engagement. *Social Sciences*, 8(1), 19.
- Exelmans, L., y Van Den Bulck, J. (2017). Binge Viewing, Sleep, and the Role of Pre-Sleep Arousal. *Journal of clinical sleep medicine: JCSM: Official Publication of the American Academy of Sleep Medicine*, 13(8), 1001–1008.
- Exelmans, L., y Van Den Bulck, J. (2018). Self-control depletion and sleep duration: the mediating role of television viewing. *Psychology & Health*, 33(10), 1251-1268.
- Favieri, F., Forte, G., Tambelli, R., Tomai, M. y Casagrande, M. (2023). I feel addicted to watching TV series: association between binge-watching and mental health. *PeerJ*, 11.
- Flayelle, M., Maurage, P., Di Lorenzo, K. R., Vögele, C., Gainsbury, S. M., y Billieux, J. (2020). Binge-watching: What do we know so far? A first systematic review of the evidence. *Current Addiction Reports*, 7, 44-60.
- Forte, G., Favieri, F., Tedeschi, D., & Casagrande, M. (2021). Binge-Watching: Development and Validation of the Binge-Watching Addiction Questionnaire. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 11(2), 27.

- Hassan, R. S., Yousaf, M., Sohail, F., Munawar, R., Ogadimma, E. C., y Lim, D. S. J. M. (2021). Investigating binge-watching adverse mental health outcomes during COVID- 19 pandemic: moderating role of screen time for web series using online streaming. *Psychology Research and Behaviour Management*, 1615-1629.
- INEGI (2022). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2022/#tabulados>.
- Kobus, V., Calletti, M. J., y Santander, J. (2020). Prevalencia de síntomas depresivos, síntomas ansiosos y riesgo de suicidio en estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 58(4), 314-323.
- Koob, G.F. y Volkow, N.D. (2016). Neurobiology of addiction: a neurocircuitry analysis, *Lancet Psychiatry*, 3(8), 760-773.
- Morales C. S., López, M. A., Bosch, M. A., Berastein, A. A., Robles, G. R., López, R. F., y Fernández, C. C. (2020). Condiciones de salud mental durante la pandemia por COVID-19. *Revista Internacional de Investigación en adicciones*, 6(2), 11-24.
- Ort, A., Wirz, D.S. y Fahr, A. (2021). Is binge-watching addictive? Effects of motives for TV series use on the relationship between excessive media consumption and problematic viewing habits. *Addictive Behaviors Reports*, 13, 100325.
- Paulus, A. M., y Aziz, A. (2023). Binge Watching, Compensatory Health Beliefs and Academic Procrastination among University Students. *Journal of Behavioural Sciences*, 33(1).
- Pilipets, E. (2019). From Netflix streaming to Netflix and chill: The (dis) connected body of serial binge-viewer. *Social Media+ Society*, 5(4), 2056305119883426.
- Rogowska, A. M., y Cincio, A. (2024). Procrastination Mediates the Relationship between Problematic TikTok Use and Depression among Young Adults. *Journal of Clinical Medicine*, 13(5), 1247.

- Ruiz, I., Cedillo, L. N., Jiménez, J. C., Hernández, D., y Miranda, F. (2020). El brote pandémico de covid-19 y las implicaciones para la adicción a internet. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 14(2).
- Starosta, J. A., e Lzydorczyk, B. (2020). Understanding the phenomenon of binge-watching—a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4469.
- Starosta, J., Lzydorczyk, B., y Lizińczyk, S. (2019). Characteristics of people’s binge-watching behavior in the “entering into early adulthood” period of life. *Health Psychology Report*, 7(2), 149-164.
- Statista (2019). El auge de las plataformas de streaming en América Latina. Recuperado de <https://es.statista.com/grafico/16339/panorama-de-la-tv-paga-por-internet-en-america-latina/>
- Statista (2023). Número estimado de suscriptores de servicios de vídeo bajo demanda (SVS) a nivel mundial en 2028, por servicio. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/1289305/numero-de-suscriptores-de-sVS-en-todo-el-mundo-por-servicio/>
- Statista (2024a). Número de suscriptores de los principales servicios de streaming de vídeo a nivel mundial en 2023. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/1287910/suscriptores-de-los-principales-servicios-de-streaming-de-video-del-mundo/>
- Statista (2024b). Subscription video-on-demand in Latin America - statistics & facts. Recuperado de <https://www.statista.com/topics/8288/subscription-video-on-demand-in-latin-america/#topicOverview>
- Sun, J. J., y Chang, Y. J. (2021). Associations of problematic binge-watching with depression, social interaction anxiety, and loneliness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1168.

Sussman, S., & Moran, M. B. (2013). Hidden addiction: television. *Journal of Behavioral Addictions*, 2(3), 125-132.

Sussman, S. y Sussman, A. N. (2011). Considering the definition of addiction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8, 4025–4038.

Tambelli, R., Favieri, F. y Casagrande, M. (2024). New Addictions in Late Adolescence and Emerging Adulthood: How Attachment Style May Predict Problematic Use of Social Networks and Binge-Watching. *Healthcare*, 12, 556-568.

Los procesos socioemocionales en la cohesión política

Socio-emotional Processes in Political Cohesion

Emmanuel Miranda Reséndiz³¹, Rubén González Vera³²

FES Iztacala, UNAM

Resumen

El objetivo del presente artículo fue analizar los procesos socioemocionales inmersos en la cohesión política, en miembros de un equipo político. La metodología contempló una muestra intencional, de cuatro miembros activos de un equipo político de dos hombres y dos mujeres, con al menos tres años de participación en la misma agrupación de forma ininterrumpida, la cual tendría al menos cinco años de conformación. La técnica empleada fue una entrevista semiestructurada compuesta de tres aspectos clave: (a) sobre la decisión de adherirse al equipo político, (b) sobre la permanencia en el equipo político y, (c) sobre continuar en el equipo político. Los datos recabados se manejaron de acuerdo con el esquema propuesto por Martínez (2017), para su comprensión. Los resultados detallan la presencia de las siguientes emociones: confianza, honestidad, sensación de libertad, gratitud, lealtad, miedo, poder, apoyo, entusiasmo, amor, entrega, alegría, esperanza, empatía y solidaridad, además de un notable uso de términos vinculados a procesos socioemocionales.

Palabras clave: Actividad política, clima emocional, socioemociones, práctica socio-cultural, psicología política.

³¹ Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, Estado de México

³² Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, Estado de México

Abstract

The objective of this article was to analyze the emotional processes involved in political cohesion in members of a political team. The methodology contemplated a purposive sampling of four active members of a political team, two men and two women, with at least three years of uninterrupted participation in the same group, which would have at least five years of conformation. The technique used was a semi-structured, composed of three key aspects; (a) about the decision to join the political team, (b) about the permanence in the political team, and (c) about continuing to adhere to the political team. The data collected were handled according to the scheme proposed by Martínez (2017), for comprehension. The results detail the presence of the following emotions: trust, honesty, sense of freedom, gratitude, loyalty, fear, power, support, enthusiasm, love, dedication, joy, hope, empathy and solidarity, and a use of categories linked to socioemotional processes.

Keywords: Political activity, emotional climate, socioemotions, sociocultural practice, political psychology.

Introducción

El ser humano a lo largo de su desarrollo como especie, se ha caracterizado por su profunda dependencia a vivir en grupos sociales, intrínsecamente relacionados y organizados que, durante milenios, los objetivos de permanecer agrupados se debieron únicamente a la supervivencia. Sin embargo, conforme la especie humana fue evolucionando, la vida en grupo fue tornándose más compleja. Engels (1979), nos detalla este desarrollo social y cultural, a modo de estadios (salvajismo, barbarie y civilización), y por lo menos en los dos últimos, podemos corroborar lo que para Aristóteles estaba claro que la sociedad (polis) es una de las cosas que hay por naturaleza, y que el hombre es por naturaleza un animal político.

La política es una actividad humana que se encarga de gestionar en pocas palabras el modo de vida, por lo cual esta resulta relevante en todo nivel de estudio y en toda disciplina. No obstante, hablar de lo político es sumamente complejo, ya que en esencia como dice Bisquerra (2017), conlleva una consideración de una multitud de variables (sociales, económicas, educativas, de justicia y salud, etc.), no obstante, poco se ha dicho sobre los procesos psicológicos inmersos en dicha actividad, lo que sin duda permitiría un análisis más profundo de lo político.

Resulta fundamental precisar que cuando se habla de procesos psicológicos, se está haciendo énfasis en los procesos socioemocionales, pues se debe comprender que las emociones, en concordancia con Enríquez y López (2014), no deben ser colocadas únicamente en el sujeto que las vivencia, debiéndose comprender que la experiencia emocional, siempre implica a los otros, por lo cual, en este trabajo, compartimos la idea de abordar a las emociones, como construcciones culturales, históricas y sociales (socioemociones).

En este sentido, Enríquez y López (2014) afirman que “...Podemos decir entonces que las emociones son procesos relacionales, nodos vinculares, donde sujeto, encuentro y mundo son la misma cosa” (pp. 32), si consideramos a las emociones, no solo individuales sino como procesos sociales, entonces podemos decir que “... Toda emoción también es política”. (Enríquez y López, 2014, p.34).

Esto quiere decir que el ser humano y su mundo exterior, no son aspectos aislados perfectamente delimitados entre sí, más bien ambos aspectos conforman una unidad indivisible. De acuerdo con Enríquez y López (2014), la cohesión social, en este caso de los grupos políticos, surge cuando los grupos comparten las mismas ideas, intereses y sobre todo emociones, creándose así un sentimiento de pertenencia, es decir; los grupos políticos se organizan en gran medida, a partir de una base emocional.

Del panorama descrito, nace la siguiente interrogante ¿Qué procesos socioemocionales, se manifiestan en la cohesión política?, buscando responder a la interrogante, se plantea como objetivo de este trabajo, analizar los procesos socioemocionales inmersos en la cohesión política, en miembros activos de un equipo político (partido político).

La actividad política

El concepto de “actividad política” es el más apropiado para abordar desde la psicología política de corte sociocultural, el fenómeno político-psicológico, esto es, como diría Arrollo (1986) “...la conducta relacional es la piedra fundamental que da a la actividad política la garantía psico-social...” (p. 24). Cuando hablamos de “lo político” nos estamos refiriendo a éste, como “acción política”, la cual responde de acuerdo con Adamo et al., (1995) a un paradigma construccionista, donde la acción política es vista como parte de la construcción social, histórica, dinámica y dialéctica. Hablar entonces de acción o actividad política, es incluir no sólo los hechos tradicionalmente contemplados como políticos, sino también muchos otros considerados poco políticos y que se han dejado de lado.

En palabras de González et al., (2014) González, la psicología sociocultural logra generar una visión crítica, humanista, reflexiva e integradora de lo interno y lo externo. Por lo que, entender el concepto de “actividad” es crucial porque de acuerdo con Pérez et al., (2017) se puede decir que, los fenómenos psicológicos se forman en la medida en que las personas se implican en la actividad social, es decir la actividad práctica y organizada socialmente, lo que genera una influencia fundamental sobre lo psicológico, en este sentido, podemos decir, que la actividad moldea los fenómenos psicológicos.

Hablar de la actividad política permite reconocer que los fenómenos políticos son de vital interés para la psicología sociocultural, pues su naturaleza está vinculada al desarrollo psico-

lógico de quienes participan en dicha actividad. Por tanto, queda perfectamente justificada, la pertinencia del estudio de los fenómenos políticos por parte de la psicología y en concreto de la psicología sociocultural.

Ahora bien, es importante mencionar qué fenómeno político se va a estudiar en el presente trabajo, y es la cohesión política, la cual puede entenderse desde su símil, cohesión de grupo, entendido por Carron et al., (2007), como “...un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a mantenerse unido en la consecución de sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros...” (p. 213). Para poder comprender la cohesión política, desde el marco de estudio ya mencionado, empezaremos con la siguiente precisión, respecto a la actividad (actividad-política): de acuerdo con Pérez et al., (2017) la actividad es una premisa central en la psicología sociocultural, no obstante cuando hablamos de este término debemos tomar en cuenta que se está incluyendo a los procesos simbólicos, históricos, contextuales, sociales, culturales e individuales de la persona, en este último, comúnmente encontramos a los procesos emocionales, ejes rectores de nuestra investigación.

Aportaciones socioculturales de la emoción

La visualización de las emociones como nudos vinculares, corresponde en lo general a la psicología sociocultural, donde las emociones vistas como modos relacionales son entendidas como “proceso socioemocional”, cuyo concepto, al igual que el de “actividad política, enmarca el estudio emocional desde el enfoque sociocultural, lo que permite reconocer a las emociones en su relación, con lo otro, en la interacción, tal como lo vimos en el apartado de la actividad política.

El proceso socioemocional, es irreductible a alguno de sus elementos (psicológicos, biológicos, culturales etc.), es un proceso contextual, con lo cual queremos decir que el sentir una emoción es irreductible a lo biológico y a lo cultural, pues ambos participan activamente. Para Ahmed (2015), existe una interacción entre lo individual y lo cultural, donde uno no precede al otro, sino que se fusionan y complementan.

Retomar al modelo sociocultural de las emociones (socio-emociones), permite superar el reduccionismo médico-biológico universalista, que permea al individuo, ya que, al hablar de socio-emociones se está incorporando a todos los elementos que conllevan el sentir, sin patologizar a las emociones (López, 2014). Por lo cual hemos de decir que las emociones desde el marco anteriormente descrito son profundamente políticas, nos obligan a tomar posturas ante la vida y la vida pública, las socioemociones presentes, en un equipo político, juegan un papel importante a la hora de mantenerlos cohesionados.

Sobre la relación entre las emociones y la actividad política, Bericat (2012), nos menciona que “Las emociones que experimentan los seres humanos juegan un papel fundamental en la dinámica de todos los fenómenos sociales.” (p. 1), incluyendo por supuesto, a la actividad política.

Emociones y política

Las emociones son políticas en tanto que funcionan como agentes activadores o inhibidores de posicionamientos que dirigen nuestra actividad, es decir, las emociones tienen implicaciones sociales, éticas y políticas, por tanto, de acuerdo con Enríquez y López (2014), “...toda emoción también es política” (pp. 34). Las emociones tienen un papel importante en el poder político y por lo tanto son reguladoras de la vida social, dado que impulsan iniciativas, acciones, e incluso movimientos sociales.

Sentir es entonces tomar un posicionamiento; la implicación política de las emociones se observa más claramente en algunas, como el miedo o la esperanza, como diría Le Bon (2012) “En la muchedumbre, la exageración de sentimientos está fortificada por el hecho de que, manifestado un sentimiento se propaga rápidamente...acreciendo su fuerza...” (p. 37). Las emociones se hacen presentes, en la política como profesión, en la política de las grandes instituciones, los partidos políticos, pero son más evidentes en la propia actividad política. De acuerdo a González (2016), “lo político”, entendiendo esto como actividad transformadora de las condiciones materiales de los individuos y que puede ser individual o colectiva, sin importar cuál forma de hacerla esté presente; es indudable que la actividad política corresponde a la producción simbólica y emocional, de las experiencias del equipo político.

Las socioemociones, son un elemento constitutivo de lo social, que dependen en gran medida del contexto histórico del cual surgen; son creadas a partir de la interacción intersubjetiva que denota identidad y adherencia cultural. Se convierten en un dispositivo de poder político, que dotan en la persona un posicionamiento político y de actuación; de igual manera dotan a los grupos políticos, de una identidad. Ahmed (2015), apunta que es comprensible que el grado de compromiso de los individuos para con el equipo político en el que se integran dependa de su implicación emocional a dicho grupo. Sin duda las emociones poseen un poder político innegable, son decisivas en la regulación de la vida social; por lo que hablar de socioemociones, no es una mera ambigüedad teórica, es en todo caso una postura.

Metodología

Para analizar los procesos emocionales en la cohesión de un equipo político, vamos a contextualizar a dicho equipo, pues estamos hablando de un grupo inmerso en un partido político de izquierda, el de Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), el cual surgió en México como respuesta a gobiernos anteriores, y que se llevó el triunfo presidencial en 2018

posicionando por primera vez en la historia del país a un partido de izquierda en el poder público, fenómeno sin precedentes

Una vez que el movimiento-partido llegó al poder público, su articulación como movimiento se debilitó, pues todos sus dirigentes políticos que en su momento se alinearon a los objetivos, fueron recuperados por el servicio público convirtiéndose en servidores públicos; los demás equipos y personalidades que no fueron incluidos dentro del sector público fueron alejándose del movimiento y creando fracciones alternas o internas a éste, lo cual debilitó al llamado movimiento-partido, dejando únicamente un partido hegemónico, con respaldo social, pero sin estructura como partido político y mucho menos como movimiento.

A la situación descrita anteriormente se agregaron otros elementos, como el distanciamiento de Andrés Manuel López Obrador, quien pasará a ser una figura meramente moral, como el incumplimiento de acuerdos políticos y finalmente la conformación de equipos o fracciones internas. Es aquí justamente, donde se enmarca la presente investigación, el tratar de analizar determinados procesos socioemocionales, que mantienen cohesionado a un equipo político, enmarcado en la dinámica descrita.

Esta investigación, partió de la interrogante; ¿Qué procesos emocionales, se manifiestan en la cohesión política? para responder a dicha pregunta, se llevó a cabo una investigación cualitativa de corte fenomenológico. Teniendo como objetivo analizar los procesos emocionales en la cohesión política, en miembros activos de un equipo partidista.

Participantes

Fueron seleccionados de acuerdo con la propuesta de análisis para estudios cualitativos de Martínez (2017), es decir una muestra intencional, de cuatro miembros activos de un equipo político, dos hombres y dos mujeres, con al menos tres años de participación en el mismo

equipo político de forma ininterrumpida, cuya conformación del equipo tendría al menos cinco años, todos miembros del partido Morena.

Escenario y materiales

La investigación se desarrolló en una oficina adecuada para la atención psicológica, amplia, con buena ventilación, sillas acolchadas y cómodas, con buena iluminación y privacidad. Se empleó un celular con grabadora de voz, equipo de cómputo, formato impreso de entrevista semiestructurada aplicada, hojas de papel, bolígrafos y agua purificada para ofrecer a los participantes.

Procedimiento

Se trabajó con cada participante, en distintos días de marzo y abril de 2022, en un tiempo aproximado, de una hora y media con cada uno, se aplicó una entrevista semiestructurada compuesta de diez preguntas eje, sobre los procesos socioemocionales que se generaron y mantuvieron la cohesión de los participantes en su equipo político.

La entrevista se elaboró en tres ejes clave; (a) sobre la decisión de adherirse al equipo político, (b) sobre la permanencia en el equipo político y, (c) sobre continuar permaneciendo al equipo político. Los datos recabados de la aplicación de la entrevista semiestructurada se variaron de acuerdo con el esquema, propuesto por Martínez (2017).

Descripción de resultados

Con base en el conjunto de entrevistas realizadas a los cuatro miembros activos de un equipo político, de los cuales fueron dos hombres y dos mujeres, se puede cerrar esta presentación, descripción, análisis e interpretación de resultados, subrayando que es notable la

aparición del uso de términos y expresiones vinculados a procesos socioemocionales, tal como lo define Ahmed (2015), las emociones efectivamente, crean relaciones de proximidad; entre los miembros de un equipo político. En este sentido, todos los sujetos reconocen como su referente moral a Andrés Manuel López Obrador, pero ven en Armando Navarrete su líder político e ideológico (referente político), al cual le reconocen un profundo agradecimiento, como líder del equipo político al que pertenecen, describiéndolo como un líder inteligente, con capacidad de liderazgo, congruente, confiable y leal.

El motivo por el cual los sujetos se integraron al equipo político fue distinto en cada uno, pero todos coinciden en una integración complicada, algunos como el sujeto (P1J), incluso manifiestan haber sido relegados por el resto de los integrantes. Los sujetos manifestaron que, comenzaron a sentirse parte del equipo conforme iban implicándose en la actividad política del equipo. (P1J)

“En el momento que me hicieron participar en las distintas actividades...al inicio voy a ser muy honesto, he, si me sentía un poquito relegado, como que no me tomaban en cuenta... pero he yo mostré cierto interés, disposición de tiempo... y fue como me empezaron a involucrar...”.

Igualmente, todos los sujetos manifestaron, no tener intenciones de abandonar a su equipo político bajo ninguna situación, se perciben como miembros de un equipo fuerte, bien representado, con apertura y respaldo a sus miembros. (P1J)

“Yo creo firmemente en que el partido movimiento solo es uno... hay intereses personales, sí, pero esa persona no es el partido... no voy a pensar nunca en cambiar de equipo político...” (P2E) “No, no lo dejaría, aunque las cosas después no se den bien, yo creo que por agradecimiento... yo creo que siempre queda un tema de lealtad”.

Las emociones recíprocas se convierten así, en el fundamento de la identidad colectiva, una conexión individual, cognitiva, moral y emocional con una comunidad más amplia, una categoría, una práctica o una institución, que pueden fortalecer al grupo, evitando el agotamiento y alimentando el compromiso de los miembros (Poma y Gravante, 2018).

A nivel individual las emociones motivan el activismo y permiten entender por qué los individuos deciden involucrarse hasta que los costos de la movilización puedan superar los (sus) beneficios, mientras que, a nivel colectivo, crearían el ambiente favorable para el desarrollo de la movilización (Poma y Gravante, 2018). Así queda constatado cuando el sujeto (P4E)

“...yo vengo de una propuesta política, que he, no fue compatible conmigo...yo quería hacer un cambio por mi país...me permitían mayor, he, flexibilidad...donde mis ideas realmente contaban...me uní a este equipo, me estaban reprimiendo en el otro...” o por lo referido por el participante (P3R) *“Lo que más me agrada es, este, continuar este, con los mismos compañeros que inicié... Me agrada el hecho de que me haya dado el movimiento una oportunidad de participar...me sigue motivando porque ya el pertenecer a ello he podido desarrollarme y aprender...y apoyar, a las personas”*.

La mayoría de las emociones, se experimentan en las relaciones con otras personas. El contagio emocional es la transmisión de emociones por contacto personal, el contagio emocional en un grupo de personas genera climas emocionales, en el caso del sujeto (P3R) detalla climas de satisfacción, alegría y agradecimiento. Dicho clima emocional da pie al surgimiento de lo que se conoce como emociones colectivas. (Bisquerra, 2017).

Hemos mencionado las convergencias de los sujetos, respecto a la percepción de su referente político, la percepción de su equipo, su experiencia al integrarse y su sentir al interior de este; sin embargo, cuando hablamos de emociones, encontramos divergencias en el sentir de los sujetos, para el sujeto “P1J”, las emociones que les distinguen del resto son confianza,

sensación de libertad y honestidad, en cambio para para el sujeto “P2E”, las emociones distintivas fueron seguridad, gratitud y la sensación de poder. Para el sujeto “P3R”, las emociones distintivas las definió como confianza amor, entrega, satisfacción, alegría y agradecimiento; el sujeto “P4E”, manifiesta como emociones distintivas del resto: agradecimiento, lealtad y sensación de poder.

Las emociones, como se ha mencionado son fenómenos, socialmente contruidos, culturalmente regulados e individualmente vividos, aunque los sujetos sean parte de un equipo donde se percibe un clima emocional homogéneo, cada uno de ellos interpretará y experimentará experiencias emocionales propias.

Conclusiones

Primeramente, es importante retomar, el objetivo: Analizar los procesos emocionales en la cohesión política, en miembros activos de un equipo político. A partir de dar respuesta a la pregunta; ¿Qué procesos emocionales, se manifiestan en la cohesión política? Se observaron las siguientes emociones: confianza, honestidad, sensación de libertad, gratitud, lealtad, miedo, poder, apoyo, entusiasmo, amor, entrega, alegría, esperanza, empatía y solidaridad.

Respecto del proceso emocional que desarrolla un individuo que se ha insertado en un equipo político y de las estrategias socioemocionales que permiten o impiden a un individuo permanecer cohesionado a un equipo político, se podría plantear lo siguiente: Habermas (Citado en Pambo, 1990) detalla que una identidad del “Yo” sólo puede desarrollarse con base en la identidad trascendente de un grupo; el individuo, entonces, al estar ubicado en su grupo define una serie de expectativas en función de las cuales actuará, es decir, adquirirá un rol.

En otras palabras, desde el proceso de identificación con los otros, se producen procesos socioemocionales, pues desde la identificación de los “unos”, de la unidad, se produce una emoción de empatía y a su vez, una de rechazo hacia los “otros”, es decir, de la otredad.

De manera simultánea, una vez lograda esta identificación dentro del grupo político, se comparten valores, prácticas, ideologías; y por supuesto una cultura del sentimiento, tal como lo que señala Maffesoli (1998) es consecuencia de la atracción, lo cual quiere decir, que se adhieren a ella según las ocurrencias o deseos; así, el valor, la admiración, el hobby o el gusto que son compartidos se convierten en cimientos, en vectores de ética, en una moral, “sin obligación ni castigo”, sin otra obligación que la de elegir adherirse y ser miembro de un cuerpo colectivo, y el castigo por ser excluido.

Ahora bien, una vez que se han creado estos lazos identitarios de esta cultura socioemocional, es necesario analizar, qué emociones influyen para que los individuos permanezcan cohesionados a determinado equipo político. A partir de lo recabado, se destaca el hecho, que las emociones se fortalecen las unas con las otras, lo que favorece la solidaridad y la identificación en el grupo. Dichas emociones, muestran que la creación de la cultura al interior del grupo, se convierten en elementos clave para comprender no únicamente la motivación para la actividad política, sino para entender las dinámicas del grupo a seguir (Poma y Gravante, 2018).

Cabe mencionar que, uno de los elementos más acentuados que facilita la cohesión del grupo, es la figura de liderazgo al interior del equipo político. De acuerdo con Maffesoli (1998), existen héroes, santos, figuras que son, en cierto sentido, matrices que permiten que cada uno se reconozca y se comunique con otros, en este caso Andrés Manuel López Obrador, quien es la figura que sirve como receptáculo, de la expresión del “nosotros”, favorece el surgimiento de un fuerte sentimiento colectivo; sin embargo, aunque esta figura es la que los

unifica, el liderazgo del equipo político estudiado, no recae en Andrés Manuel, más bien en Armando Navarrete López (presidente municipal), que es la figura líder del equipo. De acuerdo con Arrollo (1986), se vislumbra una afición hacia el liderazgo político, de dicho personaje; lo que crea una carencia de saber político, en los miembros de Morena.

Evidente es que los procesos emocionales manifestados, se experimentan en las relaciones con el resto de los miembros, ocurriendo “un contagio emocional”, que refiere Bisquerra (2017), como la transmisión de emociones por contacto personal; el “contagio emocional” en un grupo de personas, en este caso en el equipo político, que genera “climas emocionales”. Particularmente se detalla en climas de satisfacción, alegría y agradecimiento, que dan pie al surgimiento de lo que se conoce como emociones colectivas o socioemocionales. Dando como resultado un proceso de tipificación de las experiencias, por parte de los miembros del equipo, en amorosas o dolorosas, en forma de recuerdos o vivencias, a lo cual Arrollo (1986) denomina como “vida afectiva”, la cual ha permitido que el equipo político pueda adquirir significados de las relaciones humanas y generar códigos compartidos. El contagio emocional en este caso se da a partir de la empatía, donde una proximidad afectiva, ha facilitado la generación, de vínculos afectivos fuertes (Bisquerra, 2017).

Por último, la ideología, juega un papel importante, pues sin ideología no hay identidad, a través de ella se reconoce un origen común o un punto de partida colectivo, las coyunturas de acciones y los acontecimientos particulares, se pueden ordenar de diversas maneras, a partir de intereses o proyectos específicos del equipo político (Aguado y Portal, 2014). La ideología orienta a la acción, pero para desarrollar la acción o actividad tanto individual como grupal, es necesaria la inmersión emocional de los miembros en el equipo, donde esta inmersión es crucial, pues define la permanencia de los miembros en la colectividad, dando como resultado, una identidad colectiva (Chihu y López, 2007).

Algunas líneas de investigación, tendrían que partir de la visión de aquellos procesos socioemocionales, que activan o inhiben el desarrollo de la participación, de cómo el individuo a partir de una base socioemocional decide participar activamente o, por lo contrario, no hacerlo, así como de la figura de los liderazgos políticos, como catalizadores de la actividad política misma, del resto del grupo.

El principio que sustenta este planteamiento es el siguiente: la cohesión de un equipo político tiene como base procesos socioemocionales, por lo que el vínculo entre los procesos socioemocionales, de los miembros de un equipo político, permite dicha cohesión.

Referencias

Adamo, O., García, V. y Montero, M. (1995). *Psicología de la acción política*. Paidós.

Aguado, J. y Portal, M. (2014). Tiempo, espacio e identidad social. *Alteridades*. UAM, 2,31-41.

Ahmed, S. (2015). La política cultural de las emociones. Universidad Nacional Autónoma de México.

Aristóteles (1988). Fedro. En: Diálogos. Gredos.

Arrollo, J. (1986). Introducción a la psicología política. Mensajero.

Bericat, E. (2012). Emociones: Arrangement of sociopedia, 1-13

Bisquerra, A. (2017). Política y emoción. Pirámide.

Carron, A., Shapcott, K. y Burke, S. (2007). Group cohesion in sport and exercise: past, present and future. Routledge.

- Chihu, A. y López, A. (2007). La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. *Polis*, 3 (1), 125-159.
- Engels, F. (1979). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Progreso.
- Enríquez, R. y López, O. (2014). Las emociones como dispositivos para la comprensión del mundo social. ITESO.
- González, D. (2016). Emociones y cultura política. Análisis de las galerías de las memorias presentadas por el capítulo Bogotá del Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE). *Estudios Políticos*, 48, 157-178.
- González, R., Mendoza, H., Arzate, R. y Cabrera, N. (2014). *La investigación y la metodología en la psicología experimental: Tres escuelas*. UNAM.
- Le Bon, G. (2012). *Psicología de las multitudes*. COMARES.
- López, O. (2014). La intersección disciplinar de las emociones y la factibilidad de su análisis antropológico en el contexto médico-psiquiátrico de principios del siglo XX en México. En R. Enríquez y O. López (coord.). *Las emociones como dispositivo para la comprensión del mundo social* (155-175). ITESO.
- Maffesoli, M. (1998). Sobre el tribalismo. *Estudios Sociológicos*. Colegio de México. 16 (46), 17-23.
- Martínez, M. (2017). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Pambo, M. (1990). *Crisis e identidades colectivas en América Latina*. UAM/Plaza y Valdés.
- Pérez, G. Alarcón, I. Yoseff, J. y Salguero, A. (2017). *Psicología Cultural: Revista Electrónica de Fes-Iztacala*.

Enfoque psicodinámico: liderazgo, poder y el inconsciente colectivo, a propósito de la realidad psicosocial en el Perú

Psychodynamic approach: leadership, power and the collective unconscious, regarding the psychosocial reality in Peru

Luis Morocho Vázquez³³

Universidad Mayor de San Marcos, Perú

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo, lograr una explicación psicológica desde un enfoque psicodinámico de la realidad psicosocial que se vive en Perú, a lo largo de las últimas décadas (1985 – 2022), a propósito de la elección presidencial. La ciudadanía peruana a través del voto popular que es libre y voluntario ha confiado en determinados líderes que enarbolaban banderas de honestidad y cambios positivos para la comunidad; lamentablemente la realidad ha sido totalmente diferente ya que los presidentes electos han sido denunciados y enjuiciados penalmente por actos de corrupción y otros delitos que han ameritado prisión, pérdida de libertad y otros juicios. Al respecto revisaremos aspectos sobre la influencia del liderazgo en un contexto social que posee características comunes, lo que Kardiner (1945) deno-

³³ Profesor, Universidad Mayor de San Marcos, Perú. Correo: morocholuis@hotmail.com

mina Personalidad Básica, y en los escritos de Freud (1988) (compulsión a la repetición), Jung (1970) (conceptos de inconsciente colectivo) y Fromm (Poder-de / Poder – sobre), esto es, una explicación psicológica al porqué de la frustración de la población ante cada desilusión de haber apoyado a un líder que posteriormente ha sido desacreditado y sentenciado por la justicia.

Palabras claves: Liderazgo, Poder e Inconsciente colectivo.

Abstract

The main objective of this article is to achieve a psychological explanation of the psychosocial reality that is experienced in our Country - Peru, throughout the last decades (1985- 2022), regarding the presidential election, Peruvian citizenship through of the popular vote, which is free and voluntary, has relied on certain leaders who raised banners of honesty and positive changes for the community, unfortunately the reality was totally different since the elected presidents have been denounced and criminally prosecuted for acts of corruption and other crimes that They have warranted imprisonment, loss of liberty and other trials. In this regard, we will review aspects of the influence of leadership in a social context that has common characteristics, what Kardiner (1945) calls Basic Personality, and in the writings of Freud (1988) (repetition compulsion), Jung (1970) (collective unconscious concepts) and Fromm (Power- of / Power – over), a psychological explanation for the frustration of the population in the face of each disappointment of having supported a leader who has subsequently been discredited and sentenced.

Keywords: Leadership, Power, and Collective Unconscious

Introducción

A lo largo de la existencia del ser humano, se destaca en su devenir cotidiano la presencia de personas que sobresalen por sus atributos personales, tienen seguidores que se solidarizan y siguen sus consignas. Es importante precisar que, en todo grupo humano, independientemente del nivel social, económico, educativo, etc., surgen los denominados líderes que diri-

gen y orientan al grupo a concretar los objetivos previamente establecidos. Aspecto importante de destacar y precisar son: los estilos de liderazgo, características de los líderes, el contexto y las particularidades de los seguidores.

Al respecto, resalta y enfatizaremos nuestro análisis en el ámbito político, en los líderes de las agrupaciones políticas que tras ofrecimientos y propuestas muchas veces utópicas despiertan expectativas y seguidores, llegando en muchos casos a constituirse en grupos dogmáticos que defienden posiciones del liderazgo a ultranza.

Otro aspecto que consideraremos en el presente artículo es la realidad que se vive en el Perú, donde las autoridades elegidas democráticamente como presidentes, alcaldes y otros han sido condenados por la justicia y han motivado que en la actualidad estén en cárcel, con impedimento de salida del país o prófugos de la justicia.

Finalmente consideramos importante la vigencia de postulados psicoanalíticos que permiten realizar una explicación científica a la realidad psicosocial que se vive en el Perú.

¿Liderazgo es innato a la humanidad?

La concepción generalizada de que el hombre por naturaleza es un ser inminentemente social, implica la necesidad básica de establecer relaciones con otro ser. Es importante remontarnos a la revisión filogenética y ontogenética en la evolución y reproducción de la especie humana, se inicia de la relación de dos personas de género diferente (hombre/mujer), cada uno contribuye en la procreación de un nuevo ser, es decir se produce la fecundación de un óvulo por un espermatozoide, el desarrollo continúa a través de una diada madre/hijo durante un periodo de gestación de nueve meses, luego de ello, se realiza el nacimiento que significa el ingreso del nuevo ser a una desconocida y nueva realidad, la relación primaria se ve ampliada al ingresar nuevos personajes a su mundo interno. Lo descrito anteriormente, evi-

dencia y sustenta la imposibilidad de que una persona pueda vivir en este mundo aislado de las demás personas, incluso aquéllas que optan por alejarse y distanciarse de la realidad social y vivir solas (anacoreta), siempre necesitarán de alguien para cubrir sus necesidades básicas.

La revisión ontogenética brevemente realizada brinda información sobre las necesidades psicológicas que tienen las personas de dependencia de otras, pero concomitante y paradójicamente a la búsqueda de su desarrollo personal e independencia. Desde esta perspectiva podrán observarse comportamientos diferentes, aquellas personas que buscan consciente o inconscientemente de depender de otros o aquellos que buscan que otros dependan de ellos. Los argumentos a esta propuesta podemos encontrarlos en los estudios sobre psicología evolutiva realizados por Erickson (1993). en su obra *Infancia y Sociedad*. Asimismo, los aportes de la teoría psicoanalítica al considerar el determinismo psicológico, explicando la importancia de las imágenes parentales en los primeros años de vida en la configuración de la personalidad, ampliando su explicación a través de su enfoque genético evolutivo y del desarrollo de la libido a través de las etapas: oral, anal, fálica, latencia y genital.

La condición social de supervivencia del ser humano, respondería a la pregunta relacionada con la búsqueda de conocer la etiología del liderazgo: ¿El líder nace o se hace? La respuesta a esta pregunta ha sido ampliamente estudiada y existen argumentos que justifican ambas acepciones, no obstante, consideramos que el ser humano nace en condiciones normales con una disposición a asumir liderazgo, entendiendo que el liderazgo, es la aceptación y el poder que ejerce una persona sobre otras para realizar determinados objetivos. Es importante destacar y delimitar la palabra poder, citaremos a Fromm (1953): “Pero ¿qué es Poder? Es un tanto irónico que esta palabra denote dos conceptos contradictorios: *Poder de* = capacidad y *Poder sobre* = dominio. Poder dominio es resultado de la paralización de poder capacidad. Poder-sobre es la perversión del poder-de. La capacidad de hacer uso productivo de sus po-

deres es la potencia del hombre, la incapacidad es su impotencia. El dominio está ligado a la muerte, la potencia a la vida. El dominio nace de la impotencia y a su vez la acrecienta, pues si un individuo puede forzar a otro a que le sirva, su propia necesidad de ser productivo se va paralizando gradualmente.” (pp.102).

Frente a esta doble acepción del término Poder, la pregunta que haríamos a propósito del liderazgo sería ¿el líder tiene *poder de* y *poder sobre*?, el *poder - de*, significa que deberá poseer y evidenciar sus capacidades / competencias, intelectuales, emocionales, para proponer objetivos que sean alcanzables propiciando la participación de sus seguidores. Cuando se pervierte el poder, el líder prioriza lo personal sobre lo grupal, se utiliza a las personas cosificándolas y usufrutuando sus recursos y potencialidades. Este dominio que ejerce el líder tiene una connotación psicopática que va acompañada de un discurso manipulatorio y no persuasivo.

El líder productivo deberá evidenciar una coherencia y armonía entre el poder – de y poder - sobre, logrando con ello que, a través de propuestas y objetivos reales, acordes a la realidad del grupo al cual dirigirá se pueda conseguir la participación productiva de cada uno de los integrantes. En relación con lo antes mencionado nos preguntaríamos, ¿cuándo los ideales u objetivos planteados por el líder son socialmente aceptados? La historia permite citar ejemplos de líderes que lesionaron a la humanidad con ideas racistas y ejecuciones de personas que no aceptaban las propuestas y/o actividades que proclamaban, lo paradójico es, que estos líderes consiguieron tener un número significativo de seguidores que exponían su vida por los ideales planteados por él, la parálisis paradigmática del líder y séquito reconocen solo una realidad la que ellos asumen como tal y no aceptan en forma radical otra propuesta diferente a las suyas.

La realidad social contemporánea, revela la existencia de diversos tipos de liderazgos que bajo diferentes cánones dirigen a personas hacia lo que ellos consideran el bien social, surgen nuevas preguntas: ¿por qué las personas se afilian a un determinado grupo?, ¿Son las características personales del líder?, ¿Serán las ideas o sentimientos de la organización?, estas y otras preguntas son motivo de reflexión, para dar una explicación por ejemplo a aquellos seres humanos que se inmolan ofrendando su vida o se sacrifican por un ideal, o aquéllos que realizan acciones violentas, *tanáticas*, dando muerte o lesionando a personas o bienes de la sociedad. Al respecto, Freud (1921) en su obra *Psicología de las Masas y Análisis del Yo* recupera a Le Bon y menciona que “El más singular de los fenómenos presentados por una masa psicológica es el siguiente: cualesquiera que sean los individuos que la componen y por diversos o semejantes que puedan ser su género de vida, sus ocupaciones, su carácter o inteligencia, el solo hecho de hallarse transformado en una multitud les dota de una especie de *alma colectiva*. Esta alma les hace sentir, pensar y obrar de una manera por completo distinta de como sentiría, pensaría y obraría cada uno de ellos aisladamente”

La concepción del ser humano como una unidad bio/psico/ social/ espiritual, permitirá explicar el comportamiento de los seguidores del líder, en el entendido de que, cada uno de los componentes del ser interactúan en forma simultánea y articuladamente a lo largo de la vida, al respecto retomando el concepto de alma colectiva, detallamos la propuesta psicoanalítica sobre las tres áreas fundamentales de la psicología de masas:

1. La naturaleza social de los individuos. Se refiere a los factores predisponentes de la conducta (herencia, genético)
2. Su relación con los demás. La conducta aprendida a través de la convivencia con los demás seres, incorporación de costumbres, hábitos, valores y normas de con-

vivencia. De esta manera su adaptación a su grupo social será respetando y acatando lo impuesto por el grupo.

3. Su representación de la vida en sociedad. El mundo le ofrece a la persona un abanico de posibilidades para que pueda integrarse a alguno de ellos, la decisión de pertenecer a uno de ellos condicionará a que abandone sus estilos de vida anteriores y comparta sin cuestionamientos los nuevos hábitos.

En resumen, el líder posee características personales de las imágenes parentales significativas de los seguidores, que dejaron huellas psicológicas por la falta de gratificación o sobre gratificación de necesidades primarias. Estas necesidades básicas de carácter fisiológico, afectivo, social y espiritual (trascendencia) son capitalizadas por el líder para fidelizar a sus seguidores.

A propósito del liderazgo: la compulsión a la repetición en la elección de gobernantes en Perú

Al realizar una lectura de los últimos mandatarios de la república del Perú (1985 – 2022), es altamente significativo, que aquellos presidentes que fueron elegidos con el voto popular no hayan terminado su mandato debido a censuras y cuestionamientos por los que fueron vacados o destituidos y, en el peor de los casos procesados por la justicia, e incluso reclusos en penales.

Cada uno de estos líderes han poseído características personales diferentes, que influenciaron decididamente en la mayoría del electorado, más aún cada uno con una ideología diferente, pero con un objetivo en común, gobernar un país. Característica común de destacar es que, rápidamente de acceder al gobierno tejieron una red de corrupción que contravino a la

imagen que presentaron ante la opinión pública: “hombres probos, con alta moral y personas ejemplares”.

Los electores tuvieron la posibilidad de elegir de entre diferentes postulantes a uno de ellos, la decisión de la elección fue libre y voluntaria, por ejemplo, según las estadísticas presentadas por el Jurado Electoral Nacional: “En las elecciones presidenciales 2021 solicitaron su inscripción un total de 20 organizaciones políticas, de ellos, el Partido Frente de la Esperanza 2021 quedo como improcedente y el Partido Aprista Peruano se Retiro.” Además, si no obtienen más la mitad de los votos válidos se pasa a una segunda vuelta.

Este proceso electoral descrito se ha repetido en las elecciones desde el año 1985 hasta el año 2021, la pregunta es la siguiente: ¿Cómo se explica que millones de votantes (2021: más de 24 millones de peruanos habilitados) den su confianza a gobernantes que luego son sometidos a la justicia por corrupción y otros delitos?

El psicoanálisis brinda un término que puede ilustrar una explicación a la pregunta propuesta: *Compulsión a la repetición*, que se encuentra definida en el Diccionario Psicoanalítico de Laplanche y Pontalis (1996): “Proceso incoercible y de origen inconsciente, en virtud del cual el sujeto se sitúa activamente en situaciones penosas, repitiendo así experiencias antiguas, sin recordar el prototipo de ellas, sino al contrario, con la impresión muy viva de que se trata de algo plenamente motivado en lo actual.” (pp.92)

Al momento de la votación se tiene el registro consciente de los argumentos que induce a la elección de un postulante, suele escucharse:

“votaré por el menos malo”, “sus propuestas son las mías”, “más vale malo conocido que por conocer”, “nunca votaría por ese ...”

estas expresiones y otros argumentos más sofisticados, son los que inducen al voto. Una vez en el gobierno el candidato electo no cumple lo prometido y al ser enjuiciado por diversos motivos suele escucharse a los que no votaron por el candidato elegido:

“el pueblo tiene lo que se merece”, “ese presidente no me representa”

La compulsión a la repetición, pone su acento, en la característica inconsciente (se antepone al llamado “voto de conciencia”), volver a equivocarse en la elección una, dos, tres veces, etc., no puede explicarse como casualidad, existen elementos al interior de la persona que la conllevan al fracaso y a evidenciar su frustración, al no lograr los objetivos propuestos conscientemente. Al respecto, asociamos el concepto de Personalidad Básica propuesto por Kardiner (1945), como el conjunto de características psicológicas compartidas por un grupo humano, y que se desarrollan a partir de las instituciones primarias (familia: castigo, gratificación, frustración) así como de las instituciones secundarias, que son las que deben satisfacer necesidades y frustraciones originadas en las primarias y se materializan en ideologías, tabúes, religiones, etc.

Es decir, la respuesta conductual adulta en las decisiones asumidas, tendrá aspectos conscientes e inconscientes que podemos explicar a partir de la noción de Kardiner (1945), sobre la personalidad básica, el concepto de alma colectiva de Jung (inconsciente colectivo) y la propuesta de Freud al definir la compulsión a la repetición. En relación con lo mencionado concluiremos que el éxito del líder se basará en:

1. Cuanto mayor sea su arraigo cultural y social con la población que va a dirigir, mayor será su aceptación y aprobación, es decir su idiosincrasia le permite poseer y compartir, expectativas, creencias e ideologías comunes al grupo humano al que pertenece.

2. El *poder de* y *poder sobre*, debe de complementarse para que pueda ser aceptado en el aquí y ahora, y propiciar la fidelización de los seguidores, haciéndose presente en este momento la primacía de la emoción sobre lo racional (inconsciente colectivo).
3. Al presentarse como candidato presidencial, su imagen será asociada consciente e inconsciente de recuerdos conscientes e inconscientes de expectativas y frustraciones, esta imagen deberá ser en lo posible descontaminada de lo negativo o patológico, de lo que se ha vivido en el pasado y orientarse a revalidar lo positivo y sano del pasado, para no llegar a repetir compulsivamente un pasado negativo y revivirlo en el presente.

Reflexiones

La realidad nacional peruana en el ámbito de la política y sus líderes, revelan la necesidad de poder explicar desde la perspectiva psicológica, la frustración de la población, que eligió a un gobernante que luego fue vacado y condenado por la justicia. No fue uno sino varios los líderes que alcanzaron el voto popular llegando a la presidencia y que no llegaron a cumplir un mandato de cinco años. El psicoanálisis considera que toda conducta humana es motivada y debe ser explicada, no consideraría que sea “casualidad” que, la mayoría de la población se equivoque en forma repetitiva en la elección de un gobernante.

La Psicología como ciencia, tiene como objetivo principal el estudio del comportamiento humano, habiéndose desarrollado para este fin diferentes teorías y enfoques científicos como el Conductismo, Gestalt, Humanismo, Análisis transaccional, etc. Al respecto el psicoanálisis y la teoría psicodinámica, al igual que las otras corrientes psicológicas se actualizan, y aportan cada una desde su propia perspectiva científica, información importante para cumplir con el objetivo principal, que es la comprensión de la conducta humana. El presente artículo tie-

ne como base teórica la escuela psicodinámica, considerando vigente y científicos los conceptos básicos y enfoques propuestos por el fundador del psicoanálisis, Sigmund Freud, y de sus seguidores que han nutrido con nuevos conceptos y en algunos casos discrepando con Freud, como es el caso de Gustav Jung, quien propone el concepto del Inconsciente colectivo, sumado a los aportes de Erick Erickson, Erick Fromm y Abram Kardiner, con un enfoque social del psicoanálisis apartándose del enfoque clínico propuesto por Freud.

Referencias

- Alles, M (2009). *Como ser un buen jefe en 12 pasos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Gráfica.
- Erickson, E. (1950). Ocho edades del hombre. *Infancia y Sociedad*. (pp. 222-243). Ediciones Horme Buenos Aires.
- Freud, S. (1981). *Tres ensayos para una teoría sexual*. Obras Completas. Editorial Biblioteca Nueva Madrid. Tomo II, pp. 1169-1237). Biblioteca Nueva (obra original publicada en 1905)
- Freud, S. (1981). *Psicología de las masas y Análisis del yo*. Obras Completas. Editorial Biblioteca Nueva Madrid. Tomo II, pp. 1169-1237). Biblioteca Nueva (obra original publicada en 1905)
- Jung, G. (1970). La significación de lo inconsciente para la psicología. *Arquetipos e Inconsciente Colectivo*. (pp.111-117). Editorial Paidós Madrid
- Jurado Electoral Nacional (14 feb 2023). Elecciones generales de Perú 2021. https://es.wikipedia.org/wiki/EleccionesgeneralesdePeru_de_2021.

Kardiner, A. (1945). Conclusión: La estructura de la personalidad básica. *El Individuo y su Sociedad. La psicodinámica de la organización social Primitiva*. (pp. 131-142). Fondo de Cultura México.

Laplanche, J, Pontalis, J. (1996). Compulsión a la repetición. *Diccionario psicoanalítico*. (pp.68 – 70). Ediciones Paidós Ibérica SA

Lussier.R, Achua. Cr. (2016). *Liderazgo: teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. Editora de Adquisiciones para Latinoamérica México.