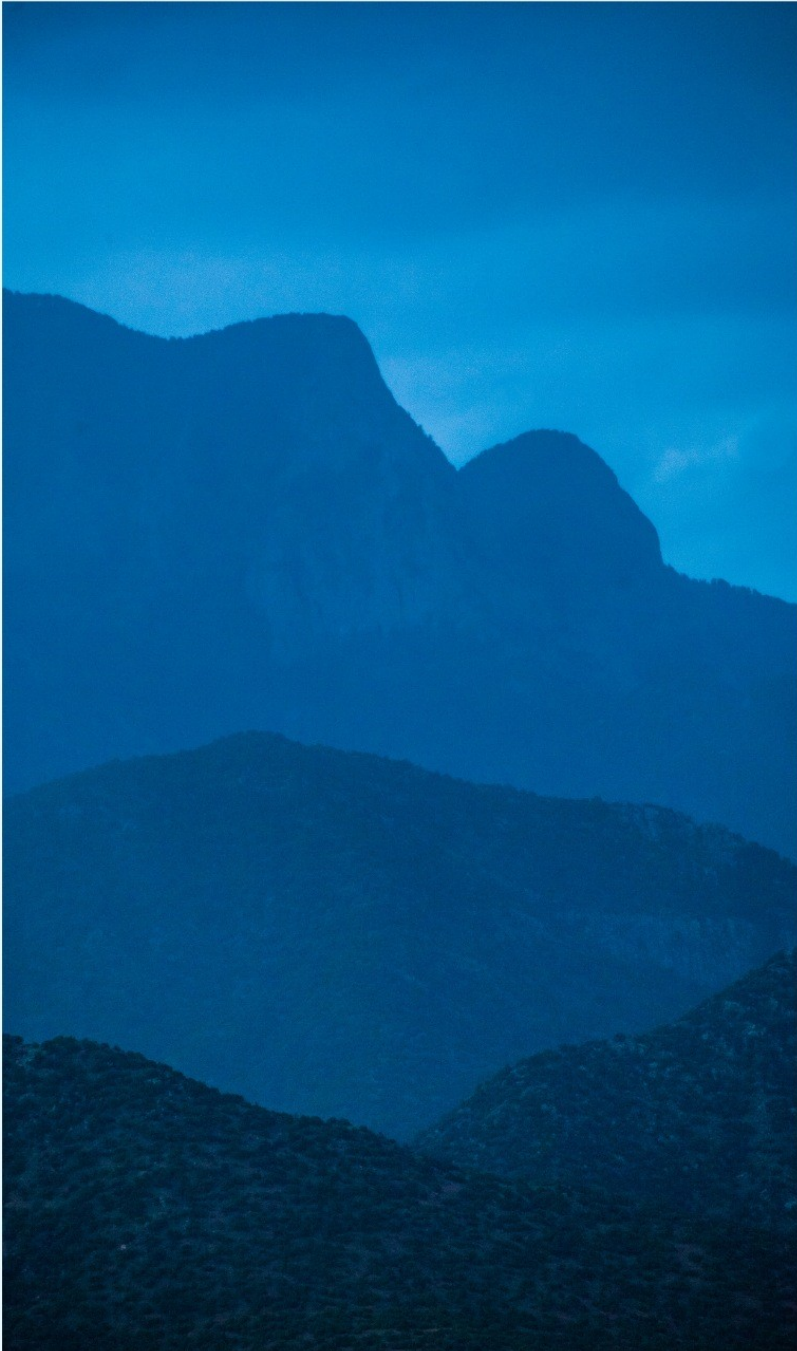




alternativas en psicología



Evidencias de validez de la Escala Monash de relación del dueño con su perro (MDORS-M) en adultos mayores ecuatorianos

Análisis de la demanda de atención psicológica en un programa de terapia familiar sistémica

De la solución de problemas a la innovación conductual: efectos de los componentes verbales relacionales

Promoción de la salud mental: contexto y comportamiento

Depresión en hombres de tres etapas del ciclo vital. Revisión de alcance

Abraham Maslow: el visionario de la psicología humanista

Extinción y castigo de una respuesta operante en humanos: un estudio en línea

Resiliencia: una capacidad desarrollada en población universitaria durante la pandemia por covid-19

Propuesta para elaboración de guía de innovación educativa para docentes de un programa de psicología

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 53, julio– diciembre 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: 29 de diciembre 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

Evidencias de Validez de la Escala Monash de Relación del Dueño con su Perro (MDORS-M) en Adultos Mayores Ecuatorianos.....	10
---	----

Evidence of Validity of the Monash Dog-Owner Relationship Scale (MDORS-M) in Ecuadorian Older Adults

Edwin Alberto Maxi-Maxi, Andres Alexis Ramirez Coronel, Galo Eduardo Bravo Corral y José Andrés Ordóñez Martínez

Universidad Autónoma de Madrid

Universidad Católica de Cuenca

Análisis de la Demanda de Atención Psicológica en un Programa de Terapia Familiar Sistémica.....	37
--	----

Analysis of the Demand for Psychological Care in a Systemic Family Therapy Program

Alberto Efraín Meza-Alejos, Bertha Ramos del Río

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,

Universidad Nacional Autónoma de México

De la Solución de Problemas a la Innovación Conductual: Efectos de los Componentes Verbales Relacionales.....	56
---	----

From Problem Solving to Behavioral Innovation: Effects of Relational Verbal Components

Saúl Sánchez Carmona, Tamara Bravo González, Lisset Sánchez Piña y Claudio Carpio Ramírez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala,

Universidad Nacional Autónoma de México

Promoción de la Salud Mental: Contexto y Comportamiento.....74

Mental Health Promotion: Context and Behavior

Janett Esmeralda Sosa Torralba

*Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México*

Depresión en Hombres de Tres Etapas del Ciclo Vital.....90

Depression in Men at Three Stages of the Life Cycle

Marisela Rocío Soria Trujano

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

La regulación emocional en padres de adolescentes.
Revisión de alcance..... 110

Emotional regulation in parents of adolescents. Scoping review

Claudia Enit Velandia Granados y Juan Camilo Carvajal Builes

Universidad Santo Tomás, Bogotá

Abraham Maslow: el Visionario de la Psicología Humanista.....130

Abraham Maslow: the Visionary of Humanistic Psychology

Ángel Corchado Vargas

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

Extinción y castigo de una respuesta operante en humanos:
un estudio en línea..... 143

*Extinction and punishment of an operant response in humans: an online
study*

Daniel Romero-Mosco, Roberto Jiménez-Castillo y Javier Vila

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

Resiliencia: una Capacidad Desarrollada en Población Universitaria Durante la Pandemia por Covid-19.....	162
--	-----

Resilience: a Capacity Developed in the University Population During the Covid-19 Pandemic

Josefina Cristina Sánchez de Ita y Mary Janeth Romero Ledesma

Universidad Rosario Castellanos

Propuesta para Elaboración de Guía de Innovación Educativa para Docentes de un programa de Psicología.....	188
--	-----

Proposal for the Development of an Educational Innovation Guide for Teachers of a Psychology program

Maricel Barrera Patiño y Natalia Ríos Palacios

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Cundinamarca, Colombia

Presentación

La importancia de la salud mental es un tema central en este número de nuestra Revista. Alberto E. Meza y Bertha Ramos exponen las ventajas de incluir con claridad las características de la población a la que se dirigen los servicios de atención de los programas, en este caso, un servicio de atención psicológica de terapia familiar sistémica, los autores además de evidenciar las particularidades de sus usuarios y de las demandas de atención, señalan que realizar este tipo de trabajo permite detectar áreas de oportunidad para los prestadores de servicios.

Janett E. Sosa, realiza un análisis, desde la perspectiva de la promoción de comportamientos saludables, de la interacción de los determinantes contextuales sociales, los estilos de vida, y su impacto en la salud mental. La autora resalta la importancia de la interacción de diferentes elementos que coadyuvan a la salud mental, en este caso sus tres ejes analíticos señalan, condicionan el estado y la atención de la salud mental.

Claudia E. Velandia, Juan C. Carvajal, realizan una revisión teórica de la regulación emocional, someten a un análisis sistemático la bibliografía existente en el campo teórico, metodológico y empírico y destacan que se puede observar, como tema relevante en la producción de conocimiento de diversos autores, el vínculo entre dificultades de regulación emocional y la relación con los padres; señalan también la importancia de fortalecer la intervención con ellos en habilidades que favorezcan la regulación emocional para ayudar en la salud mental de los adolescentes.

Los adultos mayores, grupo etario de importancia actual por el crecimiento de la población de la tercera edad, cobra relevancia en el análisis de la prevalencia de la depresión. M. Roció



Soria realiza un estudio en el que señala la importancia de detectar su presencia en varones en determinados ciclos de la vida y documenta una problemática difícil de reconocer por los estereotipos de género. La autora enfatiza la importancia de la detección para la prevención de conductas de riesgo mayores.

Edwin A. Maxi, Andrés A. Ramírez, Eduardo Bravo y José A. Ordoñez también abordan la problemática de los adultos mayores y el apoyo en sus perros, señalando que esta relación es crucial en la mejora de la calidad de vida. Los autores evidencian la validez de la escala Monash como instrumento de apoyo a profesionales enfocados en los procesos de evaluación, toda vez que los perros pueden proporcionar un soporte muy importante para la salud mental de las personas de la tercera edad.

En el campo de la investigación conductual en psicología se presentan dos trabajos que enfatizan la importancia del conocimiento desarrollado en laboratorio.

Saúl Sánchez, Tamara Bravo, Lisset Sánchez y Claudio Carpio, evalúan desde el análisis experimental del desarrollo psicológico los efectos de combinar un componente instruccional relacional, parcial o total sobre el desempeño en tareas de igualación a la muestra para la solución o generación de problemas.

Daniel Romero, Roberto Jiménez y Javier Vila, realizan un estudio para observar los procedimientos de castigo y extinción en una tarea en línea, los autores señalan que, es importante considerar este tipo de investigación no presencial como una opción metodológica para extender los hallazgos de la investigación presencial.

La investigación en el campo de la educación se encuentra presente en el trabajo que presenta Josefina C. Sánchez y M Janeth Romero que desde la investigación-acción recuperan las experiencias en el desarrollo de la capacidad de resiliencia durante la pandemia, desta-

can las autoras la importancia de la figura docente y los compañeros del aula como fuentes de apoyo en el retorno a la presencialidad escolar.

Maricel Barrera y Natalia Ríos, proponen una Guía de Innovación Educativa para docentes, enfocada en fortalecer prácticas innovadoras para mejorar la calidad de la enseñanza. Destaca en este texto el diagnóstico realizado por las autoras para fundamentar la propuesta educativa encaminada a fortalecer el aprendizaje activo de los futuros psicólogos.

Finalmente, Ángel Corchado, hace una revisión de la obra de Abraham Maslow, representante de la Psicología Humanista, y documenta las circunstancias de su vida que marcaron su propuesta conceptual, el autor señala que la persona es producto de sus vivencias y experiencias.

Dra. Laura Palomino Garibay

Evidencias de Validez de la Escala Monash de Relación del Dueño con su Perro (MDORS-M) en Adultos Mayores Ecuatorianos

Evidence of Validity of the Monash Dog-Owner Relationship Scale (MDORS-M) in Ecuadorian Older Adults

Edwin Alberto Maxi-Maxi¹, Andres Alexis Ramirez Coronel², Galo Eduardo Bravo Corral³ y José Andrés Ordóñez Martínez⁴

Universidad Autónoma de Madrid

Universidad Católica de Cuenca

Resumen

La relación adultos mayores y perros en la actualidad mantiene una gran importancia debido a su estrecha relación con la mejora en la calidad de vida, el compromiso social, la actividad física, reducción de niveles de ansiedad y estrés. Por ende, es importante contar con instrumentos de evaluación psicométrica que exploren el mode-

1 [Universidad Autónoma de Madrid](https://www.uam.es/), edwin.maxi@ucacue.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0002-9612-6657>

2 [Universidad Católica de Cuenca](https://www.ucacue.edu.ec/), andres.ramirez@ucacue.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0002-3488-8429>

3 [Universidad Católica de Cuenca](https://www.ucacue.edu.ec/), gbravo@ucacue.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0003-4245-9779>

4 [Universidad Católica de Cuenca](https://www.ucacue.edu.ec/) - Student Science Program (SSP), jose.ordonez.20@ucacue.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0003-7891-4742>

lo factorial que se estudia en esta investigación, misma que tiene como objetivo determinar las evidencias de validez de relación existentes en la escala de Monash del dueño con su perro (MDORS) en adultos mayores ecuatorianos. Los resultados obtenidos demuestran que el instrumento posee evidencias favorables de validez, fiabilidad y propiedades psicométricas, obteniendo un alfa de Cronbach de 0.866 y medidas de bondad de ajuste >0.90 para CFI, TLI y <0.08 para RMSEA. Las evidencias de validez son adecuadas frente al modelo tri-factorial del instrumento original y sus diferentes adaptaciones (mexicana, argentina).

Palabras clave: Animales de compañía, relación humano-animal, perros, interacción dueño-perro, cercanía emocional, evidencias de validez.

Abstract

The relationship between older adults and dogs is currently of great importance due to its close relationship with the improvement in quality of life, social engagement, physical activity, and reduction of anxiety and stress levels. Therefore, it is important to have psychometric evaluation instruments that explore the factorial model studied in this research, which aims to determine the evidence of existing validity in the Monash scale of owner-dog relationship (MDORS) in Ecuadorian older adults. The results obtained show that the instrument has favorable evidence of validity, reliability and psychometric properties, obtaining a Cronbach alpha of 0.866 and goodness of fit measures >0.90 for CFI, TLI and <0.08 for RMSEA. The validity evidence is adequate for the three-factor model of the original instrument and its different adaptations (Mexicana, Argentina).

Keywords: Companion animals, human-animal relationship, dogs, owner-dog interaction, emotional closeness, evidence of validity.

Introducción

La especie humana tipificada como una de las especies animales que habitan el planeta, comparte al igual que otros procesos biológicos en común, muchas de las relaciones bioquí-

micas que ocurren en una gran variedad de especies animales y los seres humanos dependen de esta asociación, como son los alimentos, la interacción con el mundo físico, entre otros (Tarazona et al., 2019). Al igual que existe una biología en la naturaleza, existe la salud y el bienestar, variables como la ansiedad, depresión, estrés, el dolor ocurren en varias especies animales (Broom, 2022). Los seres humanos difieren ligeramente de otras especies de animales como lo son los de compañía, sin que estas diferencias correspondan ventajas especiales antropocéntricas o antropomórficas, los humanos no son más o menos importantes que otras especies (García Pinillos et al., 2016).

Los propietarios de animales de compañía a menudo atribuyen a sus mascotas como uno de sus amigos, familia, confidentes haciendo alusión a su inteligencia como capacidad individual y social, si bien las explicaciones de la relación no suelen ser estudiadas necesariamente de esta manera, las relaciones entre humanos y los animales han sido asociadas a mejoras en la salud humana (Walsh, 2009). Una de las hipótesis sociales propone que estas mejoras en la salud son producto del apoyo brindado por la conexión de la sociedad y una mascota, los animales de compañía proporcionan apoyo social mediante la promoción de interacciones sociales humanas (Buchwald, 2016). La canalización de las conexiones interpersonales (Newman et al., 2019), compañerismo (Brooks et al., 2018) y fomento del ejercicio (Brown & Rhodes, 2006) son unos de los mecanismos por los cuales las mascotas otorgan este aspecto mencionado.

Los estudios reportan que las especies de animales domésticos más empleados para uso de compañía son los gatos, perros, roedores, peces, pájaros y reptiles (Neil, 2018); no obstante, los perros fueron más favorables que otras especies de animales domésticos para fomentar las conexiones interpersonales y la actividad física mediante las interacciones que ocurre al momento de pasear con un perro (Wells, 2019). Las relaciones entre humanos y animales se asocian directamente a mejoras en la salud mental y física (Friedmann et al., 2015), el mode-

lo Biopsicosocial perpetúa el concepto de salud como la mejoría en los factores biológicos, psicológicos y sociales que se interrelacionan para conformar la salud (Engel, 1981). La interacción positiva entre los animales de compañía y los humanos brinda a las personas no solo apoyo social también se han observado mejorías en condiciones desfavorables de ansiedad, estrés y depresión (Friedmann et al., 2015).

Uno de los fenómenos que marcará el presente siglo en la población mundial es el envejecimiento, actualmente existen 2.100 millones de personas en el mundo mayores a 60 años (OMS, 2022). En el Ecuador existen 1.264.423 personas mayores a 65 años, de los cuales corresponden alrededor del 6,5% del total de la población ecuatoriana, 46% son hombres, mientras que el 54% restante son mujeres (MIES, 2020), Azuay es la cuarta provincia del Ecuador con mayor número de adultos mayores, que corresponden alrededor de 71.000 (MIES, 2021).

En los últimos años, se ha observado un aumento en la cantidad de estudios que analizan la relación entre adultos mayores y perros como mascotas. Esta relación es cada vez más estudiada debido a los beneficios que se han identificado tanto para los adultos mayores como para los perros. Uno de los estudios más recientes es el de García et al. (2021), quienes analizaron la calidad de vida de adultos mayores con perros como mascotas. Los resultados mostraron que la compañía de un perro mejora significativamente la calidad de vida de los adultos mayores, disminuyendo la sensación de soledad y aumentando su actividad física y social. Además, las personas de la tercera edad que tienen perros como mascotas también tienen una mejor salud física y mental en comparación con aquellos que no tienen mascotas.

Por otro lado, un estudio realizado por Banks et al. (2020) analizó la relación entre la interacción con perros y la cognición en adultos mayores. Los resultados mostraron que la interacción con perros está asociada con una mejoría en la memoria a corto plazo y en la atención

sostenida, lo que sugiere que esta asociación puede tener efectos positivos en la cognición. Otro estudio fue el realizado por Purewal et al. (2017), quienes evaluaron la relación entre la posesión de perros y la salud mental de adultos mayores. Los resultados mostraron que los adultos mayores que poseían perros como mascotas tenían un menor riesgo de depresión y un mayor bienestar emocional en comparación con aquellos que no tenían mascotas; por lo tanto, es relevante seguir investigando esta relación para comprender mejor los beneficios de tener un perro como mascota en la tercera edad.

La Escala de Monash de Relación del Dueño con su Perro (MDORS, por sus siglas en inglés) es una herramienta psicométrica utilizada para medir la calidad de la relación entre un dueño y su perro. Fue desarrollada por investigadores de la Universidad de Monash en Australia (Dwyer et al., 2006). La MDORS ha sido evaluada en términos de su validez y confiabilidad, y ha demostrado ser una herramienta fiable y válida para medir la relación entre un dueño y su perro. Se ha utilizado en una variedad de estudios en diferentes culturas y ha demostrado ser útil para evaluar la calidad de la relación dueño-perro en diferentes contextos. La versión mexicana del instrumento desarrollada por González et al. (2017) en la universidad de Guadalajara, MDORS-M, presenta una correlación significativa y positiva con otras medidas de relación dueño-perro, como la Escala de Vínculo Humano-Animal (HAB) y la Escala de Calidad de Vida de Perros (CVP). Además, se ha evidenciado que la MDORS-M es capaz de distinguir entre dueños que tienen una buena relación con sus perros y aquellos que no la tienen. La fiabilidad de la MDORS-M ha determinado una alta consistencia interna, lo que indica que las preguntas de la escala miden de manera coherente el constructo que se está evaluando. También los investigadores reportan que el reactivo tiene una buena estabilidad temporal, es decir, que produce resultados consistentes cuando se aplica en diferentes momentos (González et al., 2017).

Debido a las propiedades psicométricas, la adaptación lingüística de la versión mexicana de la Escala de Monash de Relación del Dueño con su Perro (MDORS-M) ha sido empleada para el presente estudio, ya que ha demostrado ser una herramienta válida y confiable para medir la calidad de la relación dueño-perro en México. La finalidad del presente estudio es determinar las evidencias de validez existentes en la escala de Monash de relación del dueño con su perro (MDORS) en adultos mayores ecuatorianos.

Método

Diseño y participantes

El estudio de tipo instrumental pretende analizar las propiedades psicométricas de la escala Monash de relación del dueño con su perro (MDORS). La población está conformada por 141 adultos mayores del Centro de Atención al Adulto Mayor del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social de Cuenca-Ecuador de los cuales el 35,6% son hombres y el 64,4% son mujeres con una media de edad de 71.9 años, una mediana de 71.5 años y una moda de 65 años. El cálculo muestral se desarrolló mediante la fórmula de tamaño de la muestra observada a continuación, con un intervalo de confianza de 95% y un margen de error de 5%, obteniendo un tamaño de la muestra de 104 participantes.

$$\frac{z^2 p (1-p) / e^2}{1 + (z^2 p (1-p) / e^2 N)}$$

N = tamaño de la población; e = margen de error; z = puntuación z (cantidad de desviaciones estándar que una proporción determinada se aleja de la media, ejemplo: 95% de nivel de confianza = 1.96 de puntuación z).

Instrumento

Se utilizó la escala Monash de relación del dueño con su perro (MDORS) en su versión mexicana (González et al., 2017), la cual fue traducida al español por el método de back – translation. La escala pretende evaluar la relación con el perro desde la perspectiva del dueño, se encuentra estructurada por 28 ítems con opciones de respuesta de tipo Likert que van desde uno a cinco, las opciones de respuesta son indicadores sobre el acuerdo o la frecuencia con la que el dueño interactúa con el perro. Es una escala multifactorial compuesta por tres factores: (1) Interacción dueño-perro, (2) Cercanía emocional, (3) Costo percibido. Para la identificación de la puntuación total se invierten las respuestas de los ítems de la subescala de costo percibido, de esta forma obteniendo la fuerza de la relación existente desde la apreciación del dueño. La versión original del cuestionario reporta un alfa de Cronbach de 0.67 en la subescala de interacción dueño-perro; 0.84 cercanía emocional y 0.84 costo percibido (Dwyer et al., 2006). La versión mexicana reporta alfa de Cronbach de 0.82 para la subescala de interacción del dueño con su perro; la subescala de cercanía emocional percibida posee un alfa fue de 0.91 y la subescala de costo percibido 0.81 (González et al., 2017).

Procedimiento

Al contar con un convenio con el Centro de Atención al Adulto Mayor (CAAM) del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social (IESS) de la ciudad de Cuenca Ecuador, se estableció contacto con la coordinación de la dirección regional del IESS para obtener la autorización del presente estudio, se socializó el estudio con el staff de psicólogos del CAAM, y se generó un cronograma de socialización con los adultos mayores del centro de atención con el objetivo de que comprendieran las variables a estudiar y el rol que cumplirían dentro del proceso de investigación. Para la aplicación de la evaluación se estructuraron espacios comunes en los que 10 adultos mayores pudieran ser evaluados en una aplicación grupal debido a la poca

sensibilidad del constructo a estudiar, el cual permite realizar aplicaciones grupales sin que las mismas alteren los resultados; previo a la aplicación se facilitó un consentimiento informado a cada uno de los participantes contemplando todas las categorías recomendadas por el Ministerio de Salud Pública del Ecuador (MSP). Posterior a la aceptación o rechazo del consentimiento informado en presencia de los evaluados se archivaron todos los consentimientos entregados en un sobre amarillo con el objetivo de salvaguardar el anonimato de la evaluación; a continuación se entregó el instrumento de evaluación a los participantes que consintieron la aplicación y se explicó el contenido de la escala y las opciones de respuestas para que a continuación cada adulto mayor pudiera contestar los ítems, durante la evaluación se resolvieron consultas referentes al proceso de aplicación, no se resolvieron consultas que impliquen tendencias de respuestas para los participantes; luego de la evaluación se recogieron los instrumentos y se cerró el espacio creado con los evaluados. Previo a la creación de la base de datos se revisaron los protocolos con el objetivo de corroborar que no hayan existido inconsistencias en la aplicación; a continuación se tabuló en un base de datos (BBDD) los resultados haciendo uso del software Microsoft Excel, luego de haber creado la BBDD se procedió a depurar la misma con el objetivo de identificar valores perdidos; para el análisis estadístico se empleó el software Jamovi en su versión 2.3, mediante el cual se podrá tener acceso a los códigos de R para emplearlo en el análisis de datos; las tablas y gráficos se maquetaron con el uso del software Microsoft Excel y Word.

Medidas

Se efectuó un plan de análisis de frecuencias absolutas y frecuencias relativas para cada variable en relación a los objetivos e hipótesis; se calculó el Alfa de Cronbach y ω de McDonald con el objetivo de observar la fiabilidad de la escala total considerando los ítems investidos, de la misma forma mediante el análisis de los mismos coeficientes se observaron estas propiedades en cada uno de los tres factores que componen la escala; para determinar la rela-

ción de los ítems con los factores de la escala se desarrolló un análisis factorial confirmatorio determinado el Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Standardized Root Mean-Square (SRMR), Root Mean Square Error of Approxima (RMSEA) de la escala (Martínez et al., 2012).

Consideraciones Bioéticas

Con el objetivo de precautelar la integridad de los participantes, previo a la aplicación del cuestionario se facilitó un consentimiento informado, como se describió previamente. Las personas que dirigen la aplicación son profesionales en salud mental tituladas en psicología clínica, quienes se han formado para controlar procesos de crisis emocional en caso de que así lo requiera alguno de los participantes al momento de la evaluación.

Resultados

El análisis de frecuencias absolutas y frecuencias relativas demuestra una distribución uniforme entre los ítems que componen la escala Monash de relación del dueño con su perro (MDORS-M); lo que representa una correcta recolección de datos al momento de la evaluación.

Mediante el análisis del coeficiente de Pearson de la matriz de correlaciones que componen la escala, se observa que la mayoría de los ítems poseen una relación lineal positiva, en su defecto, los que en su mayoría poseen relaciones lineales negativas son aquellos que se correlacionan con ítems del factor 3 los cuales son invertidos para la calificación total de la escala. La mayor parte de relaciones poseen una moderada y fuerte correlación, de acuerdo a la interpretación de este coeficiente (Rodríguez, 2010).

Tabla 1
Estadísticas de Fiabilidad de Escala

MDORS	Media	DE	Alfa de Cronbach	ω de McDonald
	3.69	0.609	0.866	0.881

El análisis de fiabilidad de toda la escala presenta una media de respuestas de 3.69, una desviación estándar de 0.609; la consistencia interna calculada mediante el Alfa de Cronbach es de 0.866 lo que indica que los ítems están midiendo el constructo indicado dentro del indicador de “buena” consistencia interna (Strauss & Corbin, 2015); al igual que el coeficiente omega de Mc Donald de 0.881 considerado como “bueno” (Ventura & Caychoz, 2017).

Tabla 2
Estadísticas de Fiabilidad de Escala por ítems

Items	Media	DE	Correlación del elemento con otros	Si se descarta el elemento	
				Alfa de Cronbach	ω de McDonald
Item 1	3.70	1.461	0.514	0.858	0.875
Item 2	2.75	1.705	0.316	0.865	0.880
Item 3	3.29	1.531	0.299	0.865	0.880
Item 4	2.24	1.687	0.468	0.860	0.876
Item 5	2.15	1.399	0.248	0.866	0.881
Item 6	3.75	1.630	0.608	0.855	0.873
Item 7	2.46	1.358	0.446	0.860	0.877
Item 8	3.97	1.431	0.434	0.861	0.877

Item 9	2.82	1.467	0.241	0.866	0.881
Item 10	4.04	1.284	0.689	0.854	0.869
Item 11	4.19	1.158	0.652	0.855	0.870
Item 12	4.05	1.210	0.605	0.856	0.871
Item 13	4.61	0.875	0.545	0.860	0.873
Item 14	4.55	0.891	0.507	0.860	0.874
Item 15	3.62	1.375	0.486	0.859	0.875
Item 16	4.05	1.144	0.580	0.857	0.872
Item 17	4.38	1.055	0.554	0.858	0.872
Item 18	3.59	1.363	0.372	0.862	0.878
Item 19	4.54	0.823	0.521	0.860	0.874
Item 20 ^a	3.89	1.350	0.302	0.864	0.880
Item 21 ^a	3.62	1.382	0.298	0.864	0.880
Item 22 ^a	3.98	1.140	0.315	0.864	0.880
Item 23 ^a	3.54	1.254	0.239	0.866	0.881
Item 24 ^a	4.24	1.066	0.338	0.863	0.879
Item 25 ^a	3.84	1.394	0.176	0.868	0.882
Item 26 ^a	3.41	1.319	0.194	0.867	0.882
Item 27 ^a	3.90	1.211	0.348	0.863	0.879
Item 28 ^a	4.14	1.186	0.360	0.863	0.879

Los ítems que presentan un mayor nivel de coeficiente Alfa de Cronbach y Omega de Mc Donald de la escala son los ítems 26 con un α de 0.867 y un ω de 0.882, seguido de los ítems 5, 9, 23 todos con un α de 0.866 y un ω de 0.881 correspondientemente; los ítems que presentan menor nivel de α y ω son el ítem 6 y 11 con un α de 0.855 y un ω de 0.873 y 0.870 correspondientemente. Es importante mencionar que los ítems 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 y 28 para la puntuación total de la escala se invierten con el objetivo de reflejar la relación del dueño con su perro.

Tabla 3
Estadísticas de Fiabilidad del factor 1 (Interacción del dueño con su perro)

Interacción del dueño con su perro	Media	DE	Alfa de Cronbach	ω de McDonald
	3.01	0.913	0.777	0.778

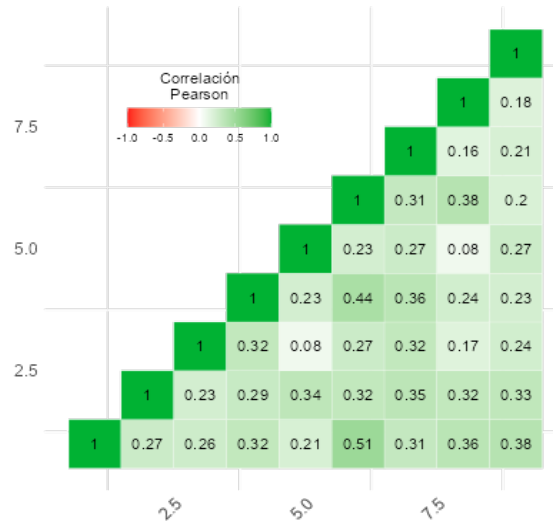
El análisis de fiabilidad del conjunto de ítems que conforma el factor 1 de la escala posee una media de respuestas de 3.01, una desviación estándar de 0.913; la consistencia interna calculada mediante el Alfa de Cronbach es de 0.777, lo que indica que los ítems están midiendo el constructo indicado dentro del indicador de consistencia interna “aceptable” (Strauss & Corbin, 2015), al igual que el coeficiente omega de Mc Donald de 0.778 considerado como aceptable (Ventura & Caychoz, 2017).

Tabla 4
Estadísticas de Fiabilidad del factor 1 (Interacción del dueño con su perro)

Items	Media	DE	Correlación del elemento con otros	Si se descarta el elemento	
				Alfa de Cronbach	ω de McDonald
Item 1	3.70	1.46	0.551	0.743	0.744
Item 2	2.75	1.71	0.503	0.749	0.752
Item 3	3.29	1.53	0.384	0.767	0.768
Item 4	2.24	1.69	0.506	0.749	0.751
Item 5	2.15	1.40	0.348	0.771	0.773
Item 6	3.75	1.63	0.561	0.740	0.742
Item 7	2.46	1.36	0.479	0.754	0.756
Item 8	3.97	1.43	0.391	0.765	0.767
Item 9	2.82	1.47	0.416	0.762	0.764

El ítem que presentan un mayor nivel de coeficiente Alfa de Cronbach y Omega de Mc Donald en el factor 1 es el ítem 3 con un α de 0.767y un ω de 0.768; el ítem que presentan menor nivel de α y ω es el 6 con un α de 0.740 y un ω de 0.742. La media de menor valor es las del ítem 5 y la de mayor valor es la del ítem 8; la desviación estándar de mayor nivel es la del ítem 2 y la menor es la del ítem 7. Todas las correlaciones de los ítems son positivas.

Figura 1
Mapa de calor de Correlación del factor 1 (Interacción del dueño con su perro)



Todas las correlaciones de los ítems del factor 1 (Interacción del dueño con su perro) poseen una adecuada correlación, las mismas que se representan como moderadas y débiles correspondientemente observada por la saturación del color verde de la gráfica del mapa de calor.

Tabla 5
Estadísticas de Fiabilidad del factor 2 (Cercanía emocional percibida)

Cercanía emocional percibida	Media	DE	Alfa de Cronbach	ω de McDonald
	4.16	0.803	0.890	0.900

El análisis de fiabilidad del conjunto de ítems que conforma el factor 2 de la escala posee una media de respuestas de 4.16, una desviación estándar de 0.803; la consistencia interna calculada mediante el Alfa de Cronbach es de 0.890 lo que indica que los ítems están midiendo el constructo indicado dentro del indicador de “buena” consistencia interna (Strauss &

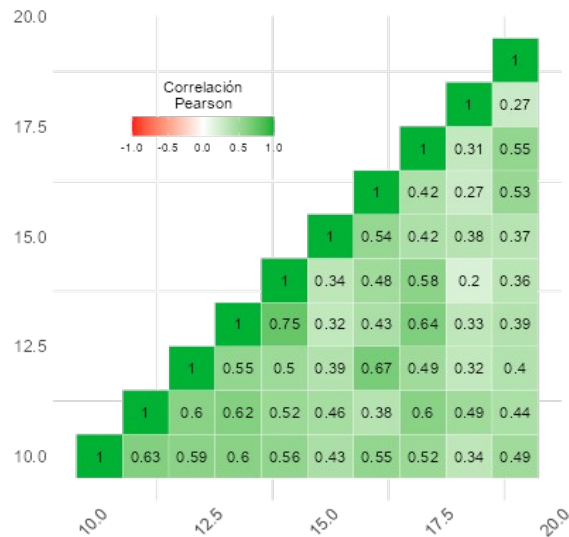
Corbin, 2015); al igual que el coeficiente omega de Mc Donald de 0.900 considerado como buena (Ventura & Caychoz, 2017).

Tabla 6
Estadísticas de Fiabilidad del factor 2 (Cercanía emocional percibida)

Items	Media	DE	Correlación del elemento con otros	Si se descarta el elemento	
				Alfa de Cronbach	ω de McDonald
Item 10	4.04	1.284	0.723	0.872	0.884
Item 11	4.19	1.158	0.738	0.871	0.884
Item 12	4.05	1.210	0.694	0.874	0.887
Item 13	4.61	0.875	0.704	0.876	0.885
Item 14	4.55	0.891	0.643	0.879	0.889
Item 15	3.62	1.375	0.559	0.886	0.896
Item 16	4.05	1.144	0.657	0.877	0.890
Item 17	4.38	1.055	0.682	0.875	0.887
Item 18	3.59	1.363	0.442	0.895	0.902
Item 19	4.54	0.823	0.580	0.883	0.894

El ítem que presentan un mayor nivel de coeficiente Alfa de Cronbach y Omega de Mc Donald en el factor 2 es el ítem 18 con un α de 0.895 y un ω de 0.902; el que presenta menor nivel de α y ω es el 11 con un α de 0.871 y un ω de 0.884. La media de menor valor es la del ítem 18 y la de mayor valor es la del 13; la desviación estándar de mayor nivel es la del ítem 15 y la menor es la del 19. Todas las correlaciones de los ítems son positivas.

Figura 2
Mapa de calor de Correlación del factor 2 (Cercanía emocional percibida)



Todas las correlaciones de los ítems del factor 2 (Cercanía emocional percibida) poseen una adecuada correlación, las mismas que se representan como moderadas y débiles correspondientemente observada por la saturación del color verde de la gráfica del mapa de calor.

Tabla 7
Estadísticas de Fiabilidad del factor 3 (Costo percibido)

Costo percibido	Media	DE	Alfa de Cronbach	ω de McDonald
	2.16	0.827	0.835	0.843

El análisis de fiabilidad del conjunto de ítems que conforma el factor 3 de la escala posee una media de respuestas de 2.16, una desviación estándar de 0.827; la consistencia interna calculada mediante el Alfa de Cronbach es de 0.835 lo que indica que los ítems están midiendo el constructo indicado dentro del indicador de “buena” consistencia interna (Strauss &

Corbin, 2015); al igual que el coeficiente omega de Mc Donald de 0.843 considerado como buena (Ventura & Caycho, 2017).

Tabla 8
Estadísticas de Fiabilidad del factor 3 (Costo percibido)

Items	Media	DE	Correlación del elemento con otros	Si se descarta el elemento	
				Alfa de Cronbach	ω de McDonald
Item 20	2.11	1.35	0.542	0.818	0.828
Item 21	2.38	1.38	0.540	0.818	0.828
Item 22	2.02	1.14	0.591	0.813	0.822
Item 23	2.46	1.25	0.498	0.823	0.831
Item 24	1.76	1.07	0.655	0.808	0.814
Item 25	2.16	1.39	0.428	0.832	0.840
Item 26	2.59	1.32	0.431	0.831	0.840
Item 27	2.10	1.21	0.605	0.811	0.823
Item 28	1.86	1.19	0.660	0.805	0.815

El ítem que presentan un mayor nivel de coeficiente Alfa de Cronbach y Omega de Mc Donald en el factor 3 es el 25 con un α de 0.832 y un ω de 0.902; el que presenta menor nivel de α y ω es el 24 con un α de 0.808 y un ω de 0.840. La media de menor valor es las del ítem 24 y la de mayor valor es la del 26; la desviación estándar de mayor nivel es la del ítem 25 y la menor es la del 24. Todas las correlaciones de los ítems son positivas.

Figura 3
 Mapa de calor de Correlación del factor 3 (Costo percibido)



Todas las correlaciones de los ítems del factor 3 (Costo percibido) poseen una adecuada correlación, las mismas que se representan como moderadas y débiles correspondientemente observada por la saturación del color verde de la gráfica del mapa de calor. Es importante tener en consideración que para el análisis individual del factor 3 no se invierten los ítems del mismo, con el objetivo de caracterizar el costo percibido total.

Tabla 9.
Cargas factoriales de la escala Monash de relación del dueño con su perro
(MDORS)

Factores	Indicador	Estimador	EE	Z	p
Factor 1 Interacción del dueño con su perro	Item 1	0.899	0.1418	6.34	< .001
	Item 2	0.881	0.1681	5.24	< .001
	Item 3	0.618	0.1538	4.02	< .001
	Item 4	0.973	0.1624	5.99	< .001
	Item 5	0.593	0.1326	4.47	< .001
	Item 6	1.189	0.1545	7.69	< .001
	Item 7	0.763	0.1361	5.61	< .001
	Item 8	0.724	0.1438	5.04	< .001
	Item 9	0.696	0.1493	4.67	< .001
Factor 2 Cercanía emocional percibida	Item 10	0.978	0.1082	9.04	< .001
	Item 11	0.943	0.0959	9.83	< .001
	Item 12	0.861	0.1051	8.19	< .001
	Item 13	0.658	0.0754	8.73	< .001
	Item 14	0.602	0.0795	7.58	< .001
	Item 15	0.784	0.1259	6.23	< .001
	Item 16	0.676	0.1048	6.45	< .001
	Item 17	0.773	0.0917	8.42	< .001
	Item 18	0.662	0.1316	5.03	< .001
	Item 19	0.487	0.0750	6.49	< .001

Factor 3 Costo percibido	Item 20	0.771	0.1227	6.29	<.001
	Item 21	0.874	0.1260	6.94	<.001
	Item 22	0.880	0.1014	8.68	<.001
	Item 23	0.731	0.1172	6.24	<.001
	Item 24	0.813	0.0922	8.82	<.001
	Item 25	0.629	0.1320	4.76	<.001
	Item 26	0.443	0.1304	3.40	<.001
	Item 27	0.733	0.1051	6.97	<.001
	Item 28	0.763	0.1066	7.16	<.001

Los estimadores de todos los ítems de los 3 factores son mayores 0.3 considerados así como buenas cargas factoriales; todos los factores están correlacionados con cada uno de los ítems que conforman su dimensión con un $P = <.001$ en todas las relaciones.

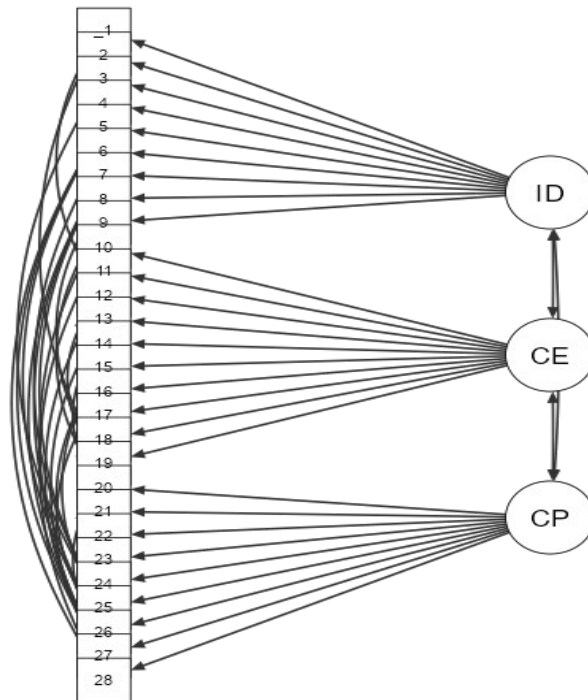
Tabla 10
Medidas de Ajuste de la MDORS

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90% DEL RMSEA	
				Inferior	Superior
0.921	0.904	0.0718	0.0525	0.0359	0.0668

Las medidas de bondad de ajuste evidencian un correcto ajuste de las observaciones realizadas en la muestra del estudio obteniendo un CFI de 0.921 >0.90 como lo establece el modelo, un TLI de 0.904 >0.90 y un RMSEA de 0.0525 <0.08

Figura 4

Cargas factoriales y correlaciones factoriales de las dimensiones de la escala de Monash de relación del dueño con su perro (MDORS).



La distribución de los ítems corresponde con el modelo factorial (Interacción dueño – perro, Cercanía emocional, Costo percibido) propuesto en la escala de Monash de relación del dueño con su perro MDORS (Dwyer et al., 2006).

Discusión

Los resultados detallados en el estudio precisan en que la escala de Monash de relación del dueño con su perro MDORS posee adecuadas evidencias de validez y fiabilidad, lo que recomienda su uso en población adulta mayor ecuatoriana y posiblemente en otras muestras de

adultos mayores de Latinoamérica. Las medidas de bondad de ajuste de la estructura factorial de la escala en su versión mexicana realizada por González et al. (2017) de la cual fue tomada la adaptación lingüística para el estudio realizado, la versión argentina de Carballo et al. (2021) y la versión original de Dwyer et al. (2006) coinciden con la adecuada consistencia del modelo tri-factorial (Interacción dueño – perro, Cercanía emocional, Costo percibido) de la escala en sus diferentes versiones incluyendo la presentada en este estudio. Los estimadores del análisis factorial presentados en el estudio son superiores a los reportados por González et al. (2017) en su versión mexicana de la escala, mientras que el coeficiente de la versión mexicana demuestra un incremento mayor siendo así que en la escala total la versión mexicana reporta un $\alpha = 0.88$ mientras que el estudio realizado posee un $\alpha = 0.866$, de la misma manera en cada una de las dimensiones, factores 1, 2 y 3 de la versión mexicana $\alpha = 0.82$, $\alpha = 0.91$ y $\alpha = 0.81$ correspondientemente, mientras que en el estudio realizado $\alpha = 0.777$, $\alpha = 0.890$ y un $\alpha = 0.835$ en los factores 1, 2 y 3 correspondientemente. El promedio encontrado 3.69 y la desviación estándar 0.609 corresponden a similares valores reportados por Handlin et al. (2012) y González et al. (2017), la variabilidad encontrada en los estudios con la escala MDORS aventajan el análisis de las propiedades psicométricas de las diferentes versiones de la escala.

En el Ecuador el estudio del grupo etario empleado en esta investigación no posee una mayor relevancia, es de esta forma que, al reportar evidencias de validez de instrumentos de evaluación, como es el caso de esta investigación, se favorecen de manera directa e indirecta a los profesionales pertinentes en los procesos de evaluación (psicólogos, etólogos, entre otros). La medición del vínculo entre adultos mayores y perros es importante en la población ecuatoriana por varias razones: 1) Caracteriza variables de interés en la salud mental, debido a que la relación entre los adultos mayores y sus perros puede tener un impacto positivo en el soporte de la salud mental de los adultos mayores, así mismo los perros pueden proporcionar compañía, mejorar la soledad, estrés, y favorecer el bienestar emocional de esta po-

blación (Feng et al., 2014); 2) La salud física asociada con el cuidado de los perros también puede tener un impacto positivo en la salud física de los adultos mayores (Stanley et al., 2014); 3) La medición del vínculo entre adultos mayores y perros también es importante para el bienestar de los animales. Un vínculo sólido puede asegurar que los perros reciban la atención, cuidado necesarios (Williams, 2018).

Los estudios en psicometría que exploran las propiedades psicométricas de constructos similares al estudiando, son aventajados al proporcionar una predisposición favorable por parte de los participantes al momento de la aplicación, lo cual estratifica el correcto cuidado de la pasación del instrumento y favorece a la no aparición de sesgos al momento de la aplicación. Los futuros estudios con la escala MDORS podría verse interesados en estudiar el modelo factorial de relación del dueño con su perro propuesto por los creadores de la escala, sumado a variables situacionales como ansiedad por separación, tenencia responsable, origen de la tendencia, métodos de entrenamiento animal y personalidad del propietario y del perro; así mismo se recomienda para futuras investigaciones ampliar la muestra de estudio con el objetivo de incrementar la generalización de los resultados, emplear cálculos muestrales probabilísticos con el objetivo de realizar mejores inferencias estadísticas sin limitarse únicamente al análisis de frecuencias. A pesar de ciertas limitaciones del estudio como el no haber proporcionado una muestra parcial en consideración al sexo biológico, edad, condición social del adulto mayor, se han podido obtener resultados satisfactorios con reportan evidencias de valides para la evaluación de este instrumento en población adulta mayor en el Ecuador.

Agradecimientos

Expresamos nuestro sincero agradecimiento al Centro de Atención al Adulto Mayor del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social por proporcionar la muestra de estudio que sustenta esta investigación. Su contribución ha sido crucial para el análisis en la validez de la escala

de Monash en adultos mayores ecuatorianos, permitiendo una comprensión más profunda en esta población. Apreciamos el compromiso y la profesionalidad del equipo del CAAM, que han facilitado el acceso a datos de gran relevancia. Esta colaboración refleja la importancia de las sinergias en la investigación gerontológica.

Referencias

- Banks, M. R., Willoughby, L. M., & Banks, W. A. (2020). Animal-assisted therapy and cognition in older adults. *Journal of the American Medical Directors Association*, 39(2), 184–192. <https://doi.org/10.1016/j.jamda.2007.11.007>
- Brooks, H. L., Rushton, K., Lovell, K., Bee, P., Walker, L., Grant, L., & Rogers, A. (2018). The power of support from companion animals for people living with mental health problems: A systematic review and narrative synthesis of the evidence. *BMC Psychiatry*, 18(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1613-2>
- Broom, D. (2022). Animal welfare in relation to human welfare and sustainability – a review paper. *Veterinarski Arhiv*, 92(5), 541–547. <https://doi.org/10.24099/vet.arhiv.2011>
- Brown, S. G., & Rhodes, R. E. (2006). Relationships among dog ownership and leisure-time walking in Western Canadian adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 30(2), 131–136. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2005.10.007>
- Buchwald, P. (2016). Social support. *The Curated Reference Collection in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*, September 2016, 435–441. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05719-9>
- Carballo, F., Benes, L., & Mariana, B. (2021). Versión argentina de la escala Monash para la evaluación de la relación de los dueños con sus perros (MDORS-AR) y análisis de los factores demográficos asociados a sus resultados. *Revista de Psicología*, 17(33), 7–21. <https://doi.org/10.46553/rpsi.17.33.2021.p7-21>

- Dwyer, F., Bennett, P. C., & Coleman, G. J. (2006). Development of the Monash Dog Owner Relationship Scale (MDORS). *Anthrozoos*, 19(3), 243–256. <https://doi.org/10.2752/089279306785415592>
- Engel, G. (1981). The Clinical Application of the Biopsychosocial Model. In *American journal of psychiatry* (Vol. 137, Issue 5, pp. 535–544). <http://jmp.oxfordjournals.org/>
- Feng, Z., Dibben, C., Witham, M. D., Donnan, P. T., Vadiveloo, T., Sniehotta, F., Crombie, I. K., & McMurdo, M. E. T. (2014). Dog ownership and physical activity in later life: A cross-sectional observational study. *Preventive Medicine*, 66, 101–106. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.06.004>
- Friedmann, E., Son, H., & Saleem, M. (2015). The Animal–Human Bond: Health and Well-ness. In *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Foundations and Guidelines for Animal-Assisted Interventions, Fourth Edition* (Fourth Edi). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801292-5.00007-9>
- García Carmona, M., Martínez Martínez, F., Gómez Marcos, M., Patino Alonso, M., Agudo Conde, C., & García Ortiz, L. (2021). Quality of life of elderly people with dogs as pets. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 430. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph18020430>
- García Pinillos, R., Appleby, M. C., Manteca, X., Scott-Park, F., Smith, C., & Velarde, A. (2016). One Welfare – A platform for improving human and animal welfare. *Veterinary Record*, 179(16), 412–413. <https://doi.org/10.1136/vr.i5470>
- González-Ramírez, M., Vanegas-Farfano, M., & Landero-Hernández, R. (2017). Versión mexicana de la escala Monash de relación del dueño con su perro (MDORS- M). *Alternativas En Psicología*, 37, 107–123. <http://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/149-version-mexicana-de-la-escala-monash-de-relacion-del-dueno-con-su-perro-mdors-m>

- Handlin, L., Nilsson, A., Ejdebäck, M., Hydbring-Sandberg, E., & Uvnäs-Moberg, K. (2012). Associations between the psychological characteristics of the human-dog relationship and oxytocin and cortisol levels. *Anthrozoos*, 25(2), 215–228. <https://doi.org/10.2752/175303712X13316289505468>
- Martínez, E., García, J., Nohales, P., Valero, G. Iori., & Lozano, B. (2012). Confirmatory factor analysis of the main models proposed for the purpose-in-life test in a sample of Spanish undergraduates | Análisis factorial confirmatorio de los principales modelos propuestos para el purpose-in-life test en una muestra de universitar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 67–76.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2020). *Dirección Población Adulta Mayor*. <https://www.inclusion.gob.ec/direccion-poblacion-adulta-mayor/#:~:text=En nuestro país existen%3A 1.049,%25 de la población total>).
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2021). *Adultos Mayores de Azuay, Cañar y Morona Participan en “Encuentros de los Saberes y Talentos.”* <https://www.inclusion.gob.ec/adultos-mayores-de-azuay-canar-y-morona-participan-en-encuentros-de-los-saberes-y-talentos/#:~:text=Actualmente%2C el MIES atiende a,lo que va del 2021>.
- Neil, J. (2018). Zoonotic Infections From Common Household Pets. *Journal for Nurse Practitioners*, 14(5), 363–370. <https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2017.12.025>
- Newman, K., Wang, A. H., Wang, A. Z. Y., & Hanna, D. (2019). The role of internet-based digital tools in reducing social isolation and addressing support needs among informal caregivers: A scoping review. *BMC Public Health*, 19(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7837-3>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Envejecimiento y salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>

- Purewal, R., Christley, R., Kordas, K., Joinson, C., Meints, K., Gee, N., & Westgarth, C. (2017). Companion animals and child/adolescent development: A systematic review of the evidence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph14030234>
- Rodríguez Arias, E. (2010). ESTADÍSTICA Y PSICOLOGÍA : ANÁLISIS HISTÓRICO. *Difusión de La Psicología Científica*, 5, 165–171.
- Stanley, I., Conwell, Y., Bowen, C., & Van, K. (2014). Pet ownership may attenuate loneliness among older adult primary care patients who live alone. *Aging and Mental Health*, 18(3), 394–399. <https://doi.org/10.1080/13607863.2013.837147>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2015). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. In *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. http://www.academia.edu/download/38537364/Teoria_Fundamentada.pdf
- Tarazona, A. M., Ceballos, M. C., & Broom, D. M. (2019). Human Relationships with Domestic and Other Animals: One Health, One Welfare, One Biology Ariel. *Animals*, 10(43), 1–22.
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625–627. <https://doi.org/10.11600/1692715x.12117101613>
- Walsh, F. (2009). Human-animal bonds I: The relational significance of companion animals. *Family Process*, 48(4), 462–480. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2009.01296.x>
- Wells, D. L. (2019). The State of Research on Human–Animal Relations: Implications for Human Health. *Anthrozoos*, 32(2), 169–181. <https://doi.org/10.1080/08927936.2019.1569902>
- Williams, J. (2018). The relationships between older , physically impaired men and their pets.

Análisis de la Demanda de Atención Psicológica en un Programa de Terapia Familiar Sistémica

Analysis of the Demand for Psychological Care in a Systemic Family Therapy Program

Alberto Efraín Meza-Alejos⁵, Bertha Ramos del Río⁶⁷

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

Resumen

La descripción de las características de los usuarios de un programa de atención psicológica proporciona información relevante para la mejora del servicio. En este trabajo se describen las características y evolución de usuarios de un servicio de atención psicológica de terapia familiar sistémica de un programa de maestría en psicología de una universidad mexicana. Se realizó un estudio descriptivo con 53 usuarios del servicio. Se observó que el 69.8% de eran mujeres, con una edad media de 36.11 años, la escolaridad más común fue secundaria (34%) y la ocupación principal fue estudiar (28.3%). Se identificó que el motivo de consulta más común fue

5 Facultad de Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México. Contacto: alberto.meza@comunidad.unam.mx

6 Facultad de Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.

7 Financiamiento. Los autores agradecen el apoyo económico del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCyT), con la beca nacional de posgrado, CVU 1222386.

problemas de pareja (26.8%), se ofrecieron en promedio 5 sesiones. Se concluye que estos estudios permiten identificar las áreas de oportunidad en el servicio de psicología que ofrece el programa de posgrado, así como darle retroalimentación, al formar terapeutas familiares sistémicos.

Palabras clave: Terapia familiar sistémica; Estudio descriptivo; Servicios de atención psicológica; Supervisión clínica.

Abstract

The description of the characteristics of the users of a psychological care program provides relevant information for improving the service. This paper describes the characteristics and evolution of users of a psychological care service of systemic family therapy of a master's program in psychology at a university of Mexico. A descriptive study was carried out with 53 service users. It was found that 69.8% were women, with an average age of 36.11 years, the most common schooling was middle school (34%) and the main occupation was studying (28.3%). It was identified that the principal problematic was relationship issues (26.8%), an average of 5 sessions were given. These studies allow to identify improvement areas in the psychological care service offered by the master's program, as well as to provide feedback, since it also trains systemic family therapists.

Keywords: Systemic family therapy; Descriptive study; Psychological care services; Clinical supervision.

Introducción

Reportes realizados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) mencionan que 1 de cada 8 personas en el mundo padece alguna problemática emocional. Por otro lado, la Secretaría de Salud (2018) resalta que al menos el 25% de los mexicanos presentan problemas de salud mental, mientras que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) reporta que el 15.4% de la población tiene síntomas asociados a la depresión y que el

31.3% han tenido algún grado de conductas relacionadas a la ansiedad. La investigación en salud y en las enfermedades mentales comprende una amplia gama de ciencias biológicas, sociológicas y de la conducta humana y regularmente realiza estudios y describe las características clínicas, psicosociales y demográficas de la población atendida, además analiza el funcionamiento de los programas y servicios en salud mental, cuyos resultados reflejan las necesidades y demandas de atención en cuestión de salud mental, tanto en lo individual como en lo familiar (Medina-Mora *et al.*, 2003; Borges *et al.* 2004).

En los últimos años, en particular a partir de la pandemia por COVID-19, la práctica psicoterapéutica es percibida socialmente con mayor aceptación y por tanto con una mayor demanda. Es por ello que la actividad profesional de los psicoterapeutas es considerada como útil, necesaria y eficaz; sus servicios son buscados y los usuarios se muestran generalmente satisfechos (Buela-Casal *et al.*, 2005). La información sobre cómo se realiza la práctica de la psicoterapia en contextos asistenciales es pequeña, en comparación con los ámbitos de investigación (Díaz, 2012); a pesar de ello, estas prácticas continúan siendo relativamente escasas (Labrador *et al.* 2010; Tejedo, 2019; Stoll *et al.*, 2020; Gallego *et al.*, 2021; Galindo-Soto *et al.*, 2022).

La OMS (2011), en una evaluación del sistema de salud mental en México, reportó que sólo se designaba el 2% del presupuesto de salud a este rubro, recursos que en su mayoría se destinaban a hospitales psiquiátricos, lo cual indica que el eje principal es la atención de tercer nivel, por lo que los servicios comunitarios se pueden ver sobrepasados por la demanda y la falta de recursos, lo que implica que haya un porcentaje elevado de mexicanos que no puedan asistir a servicios de salud mental, debido a que no podrían costearlo, en caso de que la atención fuera privada o se enfrentan a largas filas de espera, si la atención fuera pública.

Relevancia social de la salud mental familiar

Los Centros de Integración Juvenil de México (CIJ, 2022) plantean que durante el primer trimestre del 2022, hubo un incremento del 24% de la violencia familiar, así como un 25% de problemas de salud mental, desde el 2020, ello debido al alto impacto que generó el confinamiento provocado por el COVID-19 pues hubo mayor convivencia con familias que ejercen violencia, haciendo ver que al menos el 63% de niñas, niños y adolescentes han vivido algún tipo de maltrato.

Todo esto muestra que la influencia que tienen las familias en la salud mental de sus integrantes es uno de los factores más importantes a tomar en cuenta al momento de establecer políticas públicas en pro del cuidado del bienestar de la sociedad. No es de extrañar que instituciones como la Secretaría de Salud (2013), nombren a la familia como una promotora de la salud mental. Por lo que proporcionar una atención integral en donde la familia se encuentre en el centro de las intervenciones en psicoterapia resulta imperante, como lo ilustran Zdanowicz *et al.* (2004) quienes encontraron que adolescentes que venían de familias cohesionadas y más adaptables solían no presentar algún tipo de trastorno mental.

Terapia Familiar Sistémica

La terapia familiar sistémica es uno de los modelos de psicología clínica más representativos y utilizados en la atención familiar, ya que ha logrado marcar una diferencia clara entre los modelos más hegemónicos de la psicoterapia al proponer una visión epistémica distinta. Sus principios se encuentran fundamentados en tres propuestas principales, la Teoría General de Sistemas, la Cibernética y los axiomas de la comunicación (Vargas, 2004).

La primera propuesta referente a la Teoría General de los Sistemas, planteada por Ludwig von Bertalanffy, establece que un sistema es “un conjunto de elementos que al mismo tiem-

po de estar interrelacionados entre sí, lo están con su medio” (Álvarez et al., 2016, p. 164). Por otro lado, la Cibernética plantea el concepto de retroalimentación, definida como “un método para controlar un sistema reintroduciéndole los resultados de su desempeño en el pasado” (Keeney, 1994, p. 83), la retroalimentación se divide en negativa, donde el sistema detiene el flujo de información que recibe del exterior para poder corregir su respuesta, y la positiva, en la que se solicita un nuevo ingreso de información por parte del exterior para responder de una manera distinta. Respecto a los 5 axiomas de la comunicación, Watzlawick et al. (1981), refieren que estos son, es imposible no comunicar; toda comunicación presenta al menos dos niveles, uno de contenido y uno de relación; la puntuación en la secuencia de los hechos; existen dos tipos de comunicación, la digital y la analógica; y la relación de la comunicación puede ser de tipo simétrico o complementario.

Tabla 1.
Modelos principales de la Terapia Familiar Sistémica.

Terapia	Autores principales	Postulados para intervenir
Terapia estructural (TE)	S. Minuchin y B. Montalvo.	Modificar la estructura familiar para que el síntoma que se observa desaparezca.
Terapia estratégica (TES)	J. Haley y C. Madanes.	Explorar y localizar las secuencias organizacionales y proponer una estrategia para cambiar dichas secuencias.
Terapia breve centrada en resolución de problemas (TRP).	J. Weakland, P. Watzlawick y R. Fisch.	Identificar los intentos de solución e interrumpirlos haciendo un giro de 180 grados.
Terapia breve centrada en soluciones (TOS).	S. De Shazer, W. O’Hanlon, I. K. Berg.	Identificar excepciones de la problemática, otorgarle el control al cliente y expandirlas.

Terapia de Milán
(TM).

M. Selvini
Palazzoli, L.
Boscolo, G.
Cecchin y G.
Prata.

Centrarse en las premisas básicas, elaborar hipótesis, tomar una postura neutral y recabar información desde la circularidad, generando en el cliente un cambio de visión.

*Nota. Elaboración propia con base en Eguiluz, L. d. L. (Ed.). (2004). *Terapia familiar. Su uso hoy en día*. Pax.*

Con el paso del tiempo y el trabajo de diversos teóricos se generaron varios modelos de terapias bajo el marco sistémico, los más representativos se muestran en la Tabla 1. Dada la importancia que tiene la familia en la salud mental, los tratamientos que se enfocan en la familia, como lo es la terapia familiar sistémica, podrían proporcionar recursos para intervenir desde una perspectiva más amplia y con una visión relacional.

Atención psicológica en instituciones de formación de terapeutas

Parte de la atención pública en psicología suele ser impartida por las clínicas universitarias, como mencionan Labrador *et al.* (2010), Tejedo (2019) y Galindo-Soto *et al.* (2022), en estudios hechos tanto en universidades mexicanas como españolas. Lo anterior permite acercar los servicios en cuestión de salud mental a poblaciones de escasos recursos. Además de dar la oportunidad a futuros terapeutas desarrollar en su formación, la práctica clínica y de investigación *in situ*, son sumamente beneficiosas, tanto para los servicios asistenciales, como los educativos.

Por los motivos referidos anteriormente, se decidió analizar la información recabada del servicio de atención psicológica que ofrece el programa de maestría con residencia en terapia familiar de una Universidad en México. Este programa tiene la finalidad de formar terapeutas familiares bajo un programa profesionalizante fomentando en sus estudiantes todas las

competencias profesionales necesarias para atender a familias, parejas e individuos, a través de la conjunción entre lo teórico y la práctica supervisada, la cual se realiza en cinco escenarios de trabajo en instituciones (públicas y privadas) donde se presta la atención clínica a una diversidad de problemáticas psicológicas.

Método

Objetivo general

Describir las características y evolución de los usuarios atendidos en un servicio de atención psicológica desde la terapia familiar sistémica en un programa de maestría en psicología de una universidad del centro de México.

Objetivos específicos

- Identificar las características sociodemográficas y los motivos de consulta de los usuarios atendidos por el programa de servicio de atención psicológica basado en la terapia familiar sistémica.
- Describir los tratamientos y los resultados obtenidos en los usuarios del servicio.

Diseño

Se llevó a cabo un estudio no experimental, cuantitativo y transversal con un alcance descriptivo.

Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández *et al.*, 2014), con 53 usuarios integrados en 41 casos. Por usuario se entiende como aquella persona que solicitó

el servicio de psicología o bien forma parte de una pareja o familia, mientras que por caso se refiere a la persona, pareja o familia que viene a consulta, por lo que varios usuarios pueden formar parte de un sólo caso. Dichos usuarios solicitaron atención en alguna de las sedes clínicas del programa durante agosto de 2022 a diciembre de 2023. Todos los usuarios firmaron un consentimiento informado antes de iniciar con el proceso terapéutico. Asimismo, fueron atendidos por un terapeuta en formación supervisado por un experto en terapia familiar sistémica.

Escenarios

La atención de los usuarios se llevó a cabo en cinco instituciones, las cuales fueron un centro comunitario (CC) ubicado en la Alcaldía Iztapalapa, una universidad de enseñanza deportiva (UED) localizada en la Alcaldía Iztacalco, ambas en la Ciudad de México; una clínica universitaria (CU), una institución asistencial que atiende a mujeres (IAM) y una unidad de rehabilitación física de otra institución asistencial (URF), todas situadas en el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México.

Procedimiento

Una vez que el usuario solicitaba el servicio éste era asignado a un terapeuta en formación bajo supervisión de un experto en terapia familiar sistémica. Todas las personas que tuvieron al menos una sesión fueron incluidas en el estudio.

Durante la primera sesión se le explicaba al usuario la dinámica de trabajo y se aplicaba una entrevista que integraba información sociodemográfica, clínica y del motivo de consulta. Posteriormente se continuaba con el proceso de terapia hasta cerrar el caso, ya fuera por alta terapéutica o por baja voluntaria del usuario.

Resultados

Las variables analizadas se dividieron en dos, primero, las características sociodemográficas como sexo, edad, escolaridad y ocupación; y segundo, las características del proceso terapéutico, donde se incluyeron el motivo de consulta, tipo de terapia, modelo de intervención, institución, estatus del caso, motivo de la baja y número de sesiones. Se realizaron los análisis de frecuencias y medidas de tendencia central (media, mediana, moda y desviación estándar) a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 27.0.

Características sociodemográficas

En este apartado se incluyeron a los 53 usuarios que fueron atendidos. Se encontró que la edad media fue de 36.11 (DE = 17.462), las modas fueron 19 y 40 años y una mediana de 35, con un rango de 3 a 79 años. El resto de las características sociodemográficas se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.
Características sociodemográficas.

Variable	Categoría	Porcentaje	(Frecuencia)
Sexo	Mujer	69.8%	(37)
	Hombre	30.2%	(16)
Escolaridad	Sin escolaridad	3.8%	(2)
	Preescolar	1.9%	(1)
	Primaria	5.7%	(3)
	Secundaria	34%	(18)
	Media Superior	20.8%	(11)
	Licenciatura	32.1%	(17)
	Posgrado	1.9 %	(1)

	Autoempleo	24.5%	(13)
Ocupación	Empleo	26.4%	(14)
	Estudiante	28.3%	(15)
	Jubilación/ Sin ocupación	20.8%	(11)

Características del proceso terapéutico

En este apartado sólo se analizaron los 41 casos:

- *Motivo de consulta:* El 26.8% (n=11) de los casos reportaron asistir por problemas de pareja; el 17.1% (n=7) por ansiedad, el 14.6% (n=6) por falta de control parental y problemas familiares, respectivamente; los problemas de autoestima y duelo tuvieron el 9.8% (n=4) cada uno; el 4.9% (n=2) por depresión y el 2.4% (n=1) por síntomas psicóticos. Resulta importante aclarar que los motivos de consulta no son diagnósticos psiquiátricos, sino que se clasificaron acorde a la queja expresada por los usuarios.
- *Tipo de terapia:* El 82.9% (n=34) de los casos solicitaron atención individual; el 14.6% (n=6) familiar y el 2.4% (n=1) de pareja.
- *Modelo de intervención:* El 48.8% (n=20) de los casos fueron atendidos desde la TRP; el 29.3% (n=12) con la TES; el 12.2% (n=5) con la TOS; el 7.3% (n=3) con la TM y el 2.4% (n=1) con la TE.
- *Institución:* El 41.5% (n=17) de los casos fueron atendidos en la CU; el 19.5% (n=8) en la UED; el 14.6% (n=6) en el IAM y el CC y la URF recibieron el 12.2% (n=5), cada uno.
- *Estatus del caso:* El 34.1% (n=14) de los casos concluyeron en baja, el 29.3% (n=12) por término de servicio; el 26.8% (n=11) fueron alta y el 9.8% (n=4) fueron reasignados.
- *Motivo de la baja:* En esta variable sólo se incluyeron los 14 casos que concluyeron en baja, por lo que el 57.1% (n=8) fue debido a la incompatibilidad en los horarios de los usua-

rios y los de la sede, el 28.6% (n=4) fue baja voluntaria y el 14.3% (n=2) de estos fue debido a tener más faltas de las permitidas por la sede.

- *Número de sesiones:* El número promedio de sesiones fue de 4.95 (DE=4.201), teniendo como moda 1 y una mediana de 4, con un rango de 1 a 17 sesiones.

Con respecto a los cruces de las variables del proceso terapéutico, se encontró que los casos atendidos de forma individual fueron principalmente por problemas de pareja, con un 29.4% (n=10) y ansiedad con el 20.6% (n=7), mientras que el 50% (n=3) de los casos familiares por falta de control parental y el único caso de terapia de pareja fue debido a problemas de pareja.

Los casos atendidos por la TRP, el 25% (n=5) fueron debido a falta de control parental, mismo porcentaje para problemas de pareja. En el modelo de la TOS, el 60% (n=3) por problemas de pareja. El 33.3 % (n=1) de los casos atendidos desde la TM fueron por ansiedad, problemas de pareja y problemas familiares, respectivamente. La ansiedad y los problemas familiares fueron el motivo más común de los casos atendidos desde la TES con un 25% (n=3) respectivamente, mientras que el único caso de la TE fue por duelo.

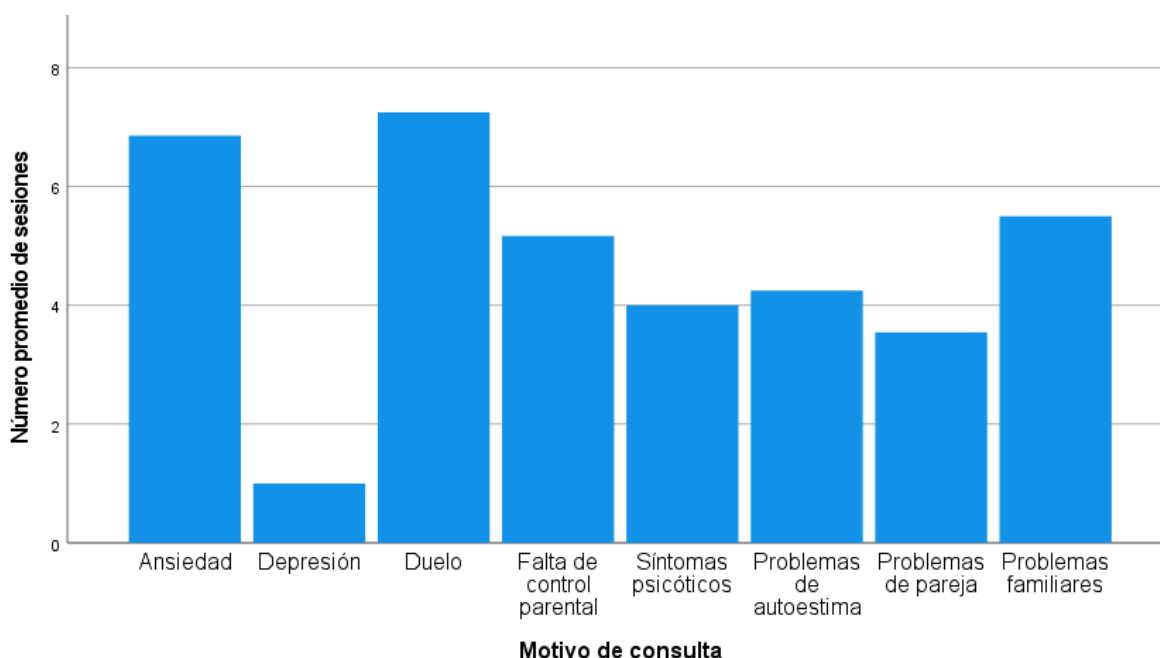
El 40% (n=2) de los casos atendidos en el CC fueron debido a problemas familiares, mientras que la mayoría de los casos de la CU, el 23.5% (n=4), fueron por problemas de pareja. En la UED, los casos por problemas de pareja fueron los más comunes, con el 37.5% (n=3). En el IAM, los motivos más comunes se presentaron por problemas de pareja y problemas familiares con el 33.3% (n=2), respectivamente. En la URF, el 40% (n=2) de los casos fueron por falta de control parental.

El alta se dio en el 36.4% (n=4) de los casos de falta de control parental, siendo el motivo de consulta con el mayor porcentaje. Con respecto a la baja, el porcentaje más grande fue el de problemas de pareja con un 35.7% (n=5). Los cuatro casos que fueron reasignados tenían como motivo de consulta la ansiedad, depresión, problemas de pareja y problemas familiares

con un 25% (n=1) respectivamente. Los casos más comunes que concluyeron por término de servicio fueron por problemas de pareja, con el 33.3% (n=4).

El 50% (n=1) de los casos que se dieron de baja por faltas tenía como motivo de consulta problemas de pareja y ansiedad. Por otro lado, el 50% (n=4) de los casos dados de baja por incompatibilidad en el horario también fue por problemas de pareja. La baja voluntaria se presentó en casos de ansiedad, depresión, falta de control parental y síntomas psicóticos con un 25% (n=1) cada uno.

Figura 1.
Número promedio de sesiones por Motivo consulta.

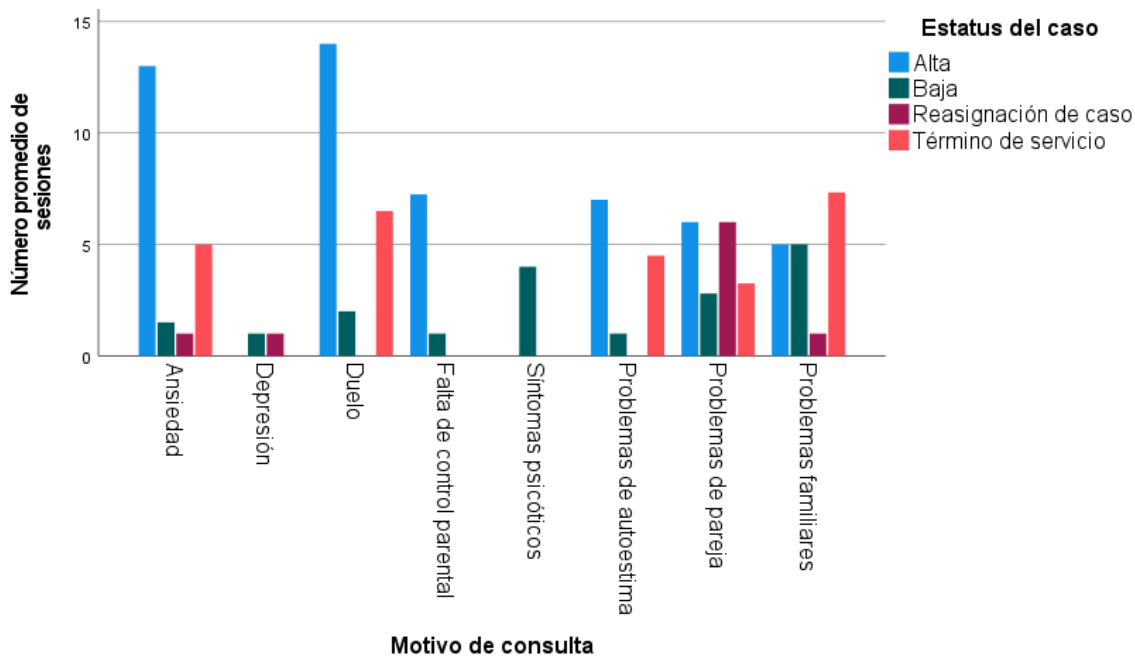


Como se puede observar en la Figura 1, los casos que se presentaron por duelo fueron aquellos que más sesiones tuvieron, con un promedio de 7.25 sesiones, mientras que los que asistieron por depresión sólo tuvieron una media de 1 sesión. Los casos individuales tuvieron un promedio de 4.68 sesiones, mientras que el caso de pareja tuvo 5 sesiones y los casos familiares tuvieron como media 6.50 sesiones.

Los casos atendidos desde la TRP tuvieron en promedio 3.75 sesiones, mientras que la TOS fueron 4, la TM 4.33, la TES 7.08 y la TE 10. Con respecto a las sesiones promedio en las sedes, el CC tuvo 4.60, la CU 4.65, la UED 5.75, el IAM 6.33 y la URF 3.40 sesiones. Se identifica que los casos que concluyeron en alta tuvieron 9.09 sesiones en promedio, los casos dados de baja asistieron una media de 2.29, la reasignación de los casos se dio en 2.25 sesiones en promedio y el término de servicio se hizo en una media de 5.17 sesiones.

En la Figura 2 se observa que para dar de alta un caso que se presentó por duelo tomó un promedio de 14 sesiones, siendo el motivo de consulta más extenso. Por otro lado, el motivo de consulta con la mayor media de sesiones que concluyeron en baja fue problemas familiares con 5. Con respecto a la reasignación de caso, el motivo fue problemas de pareja, donde se tuvieron en promedio 6 sesiones. Finalmente, con el término de servicio el motivo más extenso fue problemas familiares, el cual tuvo una media de 7.33.

Figura 2.
Número promedio de sesiones por Motivo consulta y Estatus del caso.



Discusión

Con base en los resultados, se puede mencionar que el usuario tipo es una mujer con una edad media de 36.11 años, cuya escolaridad es secundaria y su ocupación actual es ser estudiante. Por otro lado, un caso tipo se presentó debido a problemáticas relacionadas a la pareja, fue atendido de forma individual a través de la TRP en la CU, teniendo como estatus del caso la baja, debido a la incompatibilidad en los horarios, teniendo una media de 5 sesiones

Si bien la muestra del presente estudio es mucho menor que la de otras investigaciones, es importante resaltar que el periodo de recolección en estas iba desde los 3 hasta los 17 años (Labrador *et al.*, 2010; Tejedo, 2019; Gallego *et al.*, 2021; Galindo-Soto *et al.*, 2022), en comparación con el año y cuatro meses de esta investigación. No obstante, se observan resultados similares, siendo que más del 60% de la muestra son mujeres, situación que puede notarse en Labrador *et al.* (2010), Tejedo (2019) y Gallego *et al.* (2021) y que el grueso de los participantes tienen entre 18 a 40 años, como se reporta en los trabajos citados anteriormente y también en Galindo-Soto *et al.* (2022). Si bien Gallego *et al.* (2021) y Labrador *et al.* (2010) reportan una población con educación a nivel licenciatura superior al 40.0%, es necesario resaltar que dichos estudios se realizaron en España, al comparar la escolaridad en un estudio hecho en México, Galindo-Soto *et al.* (2022), se observa que la escolaridad más común es la secundaria, situación similar al presente estudio.

Por otro lado, en relación a los motivos de consulta, tanto la ansiedad como problemáticas relacionales (de pareja o familia) suelen ser los más comunes tanto en la presente investigación como en lo encontrado por Labrador *et al.* (2010), Tejedo (2019) y Gallego *et al.* (2021). Se observa que la media y mediana de sesiones reportadas por Labrador *et al.* (2010) es mayor a la encontrada en el presente estudio, no obstante, dada la naturaleza breve de algunos modelos utilizados en terapia sistémica resulta comprensible un menor número de sesiones que en otros tipos de psicoterapia. Se observa que el porcentaje de bajas es ligeramente

mayor al presentado por Labrador *et al.* (2010), debido a que no se reporta el motivo del abandono del proceso, no es posible comparar dicha variable, ya que en este estudio, la causa principal de la baja fue debido a la incompatibilidad en los horarios de los usuarios con los de la sede, por esto, pudiera ser importante o bien flexibilizar los mismos, a través de ampliar los horarios o días de atención, así como fomentar y fortalecer distintas modalidades de atención, como la de teleasistencia, acorde a lo propuesto por Gutiérrez (2020).

Realizar este tipo de estudios no sólo permite conocer con más detalle el tipo de población que se recibe en las distintas sedes, sino que también permite desarrollar estrategias específicas para poder atender de forma más eficaz las problemáticas que reportan los usuarios, por lo que resultaría conveniente institucionalizar un programa de mejora continua para identificar cambios en las necesidades de atención. Una recomendación para futuros estudios como el que aquí se presenta, es analizar al número total de usuarios que acudan al servicio de psicología con la intención de estudiar con más detalle las características sociodemográficas y clínicas que diferencian las distintas sedes, los motivos de consulta, el efecto de la terapia psicológica y el mantenimiento de los cambios evaluados en períodos de seguimiento. Así como evaluar la calidad del servicio y la eficacia de los tratamientos impartidos.

Por otro lado, la utilidad de la información aquí recabada puede emplearse para subsanar las posibles áreas de oportunidad identificadas, como lo es el porcentaje de bajas en el servicio, así como robustecer la investigación sobre psicoterapia en escenarios reales, un aspecto frecuentemente poco estudiado en el contexto de la investigación en terapia familiar (Díaz, 2012). También abre la oportunidad de nuevas líneas de investigación, como sería el evaluar la formación de los terapeutas en programas de posgrado con el formato de residencia. Esto con la finalidad de formar profesionales de la salud, particularmente psicoterapeutas familiares competentes para atender las necesidades de la población que demanda los servicios.

Finalmente, se considera que la investigación clínica en psicoterapia y en particular de la terapia familiar sistémica, debe impulsarse como parte de la formación de terapeutas sistémicos desde sus diversas vertientes metodológicas. Esto con el propósito de evaluar los resultados, los procesos y el progreso de la terapia familiar sistémica como una forma de intervención cuyo propósito explícito es la modificación de las interacciones que se producen entre una pareja, una familia y otros sistemas interpersonales, con la meta de reducir los problemas de salud mental de los miembros en lo individual, los subsistemas familiares o la familia completa.

Referencias

- Álvarez, S., Aguayo, J.C., y Escoffié, A. (2016). Terapia familiar sistémica, evolución y aplicación. En S. Viveros (Ed.), *Terapia en contexto: una aproximación al ejercicio psicoterapéutico* (pp 161-199). El Manual Moderno.
- Borges, G., Medina-Mora, M. E., y López-Moreno, S. (2004). El papel de la epidemiología en la investigación de los trastornos mentales. *Salud pública de México*, 46(5), 451-463. <https://scielo.org.mx/pdf/spm/v46n5/a10v46n5.pdf>
- Buela-Casal, G., Teva, I., Sierra, J. C., Bretón-López, J., Agudelo, D., Bermúdez, M. P., y Gil, J. (2005). Imagen de la Psicología como profesión sanitaria entre la población general. *Papeles del psicólogo*, 26(91), 1-38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77809106>
- CIJ. (2022). *La Violencia Familiar como problema de salud pública*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/salud%7Ccij/articulos/la-violencia-familiar-como-problema-de-salud-publica>

Díaz, I. F. (2012). La investigación en terapia familiar. *EN-CLAVES del pensamiento*, 6(11), 163-196.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-879X2012000100010&script=sci_abstract

Eguiluz, L. d. L. (Ed.). (2004). *Terapia familiar. Su uso hoy en día*. Pax.

Galindo-Soto, J. A., Maya-Pérez, E., Junco-Mendez, F. C., Jiménez-González, M. C., y Moya-González, I. (2022). Sociodemografía y epidemiología de la población atendida en un centro de atención psicológica en México. *Horizonte sanitario*, 21(2), 168-172. <https://doi.org/10.19136/hs.a21n2.4613>

Gallego, R., Castaño, R., Arroyo, C., Pérez, M., Reguera, E., y Barba-Müller, E. (2021). Estudio epidemiológico sobre la práctica clínica de la psicoterapia psicoanalítica en España: pacientes y terapeutas. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 41(139), 89-116. <https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352021000100006>

Gutiérrez, R. (2020). Propuesta de atención para los servicios de psicoterapia en línea (telepsicoterapia) derivados del Covid-19 en México. *Psicología y Salud*, 30(1), 133-136. <https://doi.org/10.25009/pys.v30i1.2640>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.). McGraw-Hill Education.

INEGI. (2021). *Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE) 2021*. Inegi. <https://www.inegi.org.mx/programas/enbiare/2021/>

Keeney, B. P. (1994). *Estética Del Cambio*. Paidós.

- Labrador, F. J., Estupiñá, F. J., y García, M. P. (2010). Demanda de atención psicológica en la práctica clínica: tratamientos y resultados. *Psicothema*, 22(4), 619-626. https://www.u-cm.es/data/cont/docs/315-2015-04-29-Demanda%20de%20atención%20psicológica%20en%20la%20práctica%20clínica_tratamiento%20y%20resultados.pdf
- Medina-Mora, M. E., Borges, G., Lara, C., Benjet, C., Blanco, J., Feliz, C., Villatoro, J., Rojas, E., Zambrano, J., Casanova, L., y Aguilar-Gaxiola, S. (2003). Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México. *Salud Mental*, 26(4), 1-16. https://revistasaludmental.gob.mx/index.php/salud_mental/article/view/956
- OMS. (2011). *Informe sobre el sistema de salud mental en México*. Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud, Secretaría de Salud de México. <https://extranet.who.int/mindbank/item/448>
- OMS. (2022). *Informe mundial sobre salud mental. Transformar la salud mental para todos*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050860>
- Secretaría de Salud. (2013). *La Familia, fundamental para prevenir trastornos mentales y adicciones*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/salud/prensa/la-familia-fundamental-para-prevenir-trastornos-mentales-y-adicciones>
- Secretaría de Salud. (2018). *Trastornos mentales afectan a 15 millones de mexicanos*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/salud/prensa/421-trastornos-mentales-afectan-a-15-millones-de-mexicanos>
- Stoll, M., Mancini, A., Dreimüller, N., König, J., Cuijpers, P., Barth, J., y Lieb, K. (2020). Discrepancies from registered protocols and spin occurred frequently in randomized psychotherapy trials. A meta-epidemiologic study [Las discrepancias de protocolos registrados y las interpretaciones sesgadas que se produjeron frecuentemente en ensayos psicoterapéuticos aleatorizados. Un estudio meta-epidemiológico]. *Journal of clinical epidemiology*, 128, 49-56. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2020.08.013>

Tejedo, A. (2019). Condicionantes del Diagnóstico en la Demanda de Ayuda Psicológica en una Unidad de Atención Psicológica en un Campus Universitario. *Revista de Psicoterapia*, 30(113), 213-237. <https://doi.org/10.33898/rdp.v30i113.279>

Vargas, P. (2004). Antecedentes de la terapia sistémica. Una aproximación a su tradición de investigación científica. En L. de L. Eguiluz Romo (Ed.), *Terapia familiar. Su uso hoy en día* (pp. 1-28). Pax.

Watzlawick, P., Beavin B. J., y Jackson, D. D. (1981). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones patológicas y paradojas*. Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k0tj>

Zdanowicz, N., Pascal, J., y Reynaert, C. (2004). ¿Juega la familia un papel clave en la salud durante la adolescencia? *The European journal of psychiatry (edición en español)*, 18(4), 215-224.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1579-699X2004000400003

De la Solución de Problemas a la Innovación Conductual: Efectos de los Componentes Verbales Relacionales

From Problem Solving to Behavioral Innovation: Effects of Relational Verbal Components

Saúl Sánchez Carmona⁸, Tamara Bravo González, Lisset Sánchez Piña y Claudio Carpio Ramírez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Inscrito en el análisis experimental del desarrollo psicológico se realizó un estudio en el que se evaluaron los efectos de combinar un componente instruccional relacional (parcial o total) con un componente consecuente relacional parcial sobre el desempeño en tareas de igualación a la muestra que exigían resolver problemas y generarlos. Los 10 participantes fueron asignados a uno de dos grupos, los cuales diferían por el componente de instrucción relacional usado en el entrenamiento: parcial (IRP) o total (IRT). Los hallazgos muestran que el grupo IRP tuvo los mejores desempeños en el entrenamiento y en la prueba de generación de criterios, mientras que en las pruebas de transferencia las ejecuciones fueron muy semejantes en am-

⁸ Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Contacto: saul.sanchez@iztacala.unam.mx

bos grupos. Se discuten las similitudes y discrepancias con otros estudios del área, así como los alcances de la prueba de generación empleada.

Palabras clave: desarrollo psicológico, inteligencia, creatividad, instrucciones, retroalimentación.

Abstract

Within the experimental analysis of psychological development, we conducted a study to assess the effects of combining a relational instructional component (partial or total) with a partial relational consequent component on performance in matching-to-sample tasks involving problem solving and problem generation behaviors. Ten participants were assigned into one of two groups, both of which differed by the relational instructional component used in training: partial (IRP) or total (IRT). Findings showed that the IRP group achieved the highest performances in both the training and the generation test, meanwhile in the transfer test the performances were similar in both groups. We discuss the commonalities and discrepancies with other studies in the area, as well as the scope of the generation test used.

Keywords: psychological development, intelligence, creativity, instructions, feedback.

Al observar el curso de vida de una persona es posible advertir una serie de logros sumamente interesantes. Considérese, por ejemplo, aquellos casos en los que en una situación-problema una persona debe desplegar habilidades que le permitan cumplir el requisito impuesto por dicha situación definida socialmente. En otros casos, una vez que se ha aprendido a cumplir con un requisito específico se incrementa la probabilidad que pueda satisfacer una mayor cantidad de situaciones-problema de una manera más rápida y/o más variada en ese mismo ámbito. No obstante, quizá los casos más interesantes son en los que una persona es capaz de crear un problema nuevo inscrito en un ámbito social. Así se tiene descrito lo que

puede ser considerado como el tránsito desde la resolución de uno a múltiples problemas hasta su creación novedosa o innovación.

En la ciencia psicológica lo anterior ha sido ubicado teóricamente como desarrollo psicológico (DP). Aunque existen múltiples enfoques explicativos acerca de dicho desarrollo (cf. Escobar, 2003), conviene destacar un grupo de explicaciones que, aunque minoritarias, ofrecen una agenda de investigación promisorio, algunas de las cuales se derivan de un modelo conductual de campo psicológico (cf. Smith, 2016).

Al respecto, existen diferentes tratamientos conceptuales a lo descrito en el párrafo inicial. De acuerdo con Morales *et al.* (2017) existen al menos tres propuestas de análisis sobre DP: (1) el análisis de las transiciones verticales entre funciones conductuales como aptitudes funcionales (Ribes, 1990); el análisis de las transiciones horizontales intrafunción (Mares y Rueda, 1993); y (3) el análisis de las transiciones entre estructuras o situaciones contingenciales: las cerradas, las abiertas y las ambiguas (Carpio *et al.*, 2007).

Las distintas propuestas analíticas han devenido en distintos trabajos de investigación tanto de corte aplicado como básico. Sobre estos últimos existen diversas variables que se han indagado experimentalmente (cf. Bravo, 2022); por mencionar algunas: la variabilidad y secuencia del entrenamiento, las modalidades estímulares y los componentes verbales (p. ej. instrucciones y retroalimentación).

En términos experimentales, las distintas variables se han evaluado utilizando distintas tareas, pero con una clara dominadora: las tareas de igualación a la muestra, especialmente las de segundo orden. En el caso particular del campo del DP, los experimentos en los que se usan este tipo de procedimientos se disponen típicamente las siguientes fases: prueba inicial, entrenamiento y prueba(s) final(es). En la prueba inicial se registra el repertorio conductual de entrada; en el entrenamiento se habilita al individuo a responder en la tarea; por último,

las pruebas finales que pueden ser de tres tipos: idénticas a la prueba inicial para determinar el grado de avance respecto al punto de entrada; las de transferencia y las de generatividad. En estas últimas dos se evalúan respectivamente actos inteligentes (o competencias) y actos creativos (o generación de criterios) (Varela y Quintana, 1995; Silva *et al.*, 2005).

En relación con las pruebas de generación debe señalarse que un rasgo constante es que en las tareas de igualación se omiten los estímulos de segundo orden, los cuales deben ser impuestos. Conceptualmente la ausencia de dichos estímulos comporta una Situación Contingencialmente Ambigua (SCA) en tanto no existe un criterio a satisfacer, pero en la que puede haberlo siendo el individuo el que lo impone con base en su repertorio conductual (Carpio *et al.*, 2007). Ahora bien, surge la pregunta sobre si es posible disponer SCA de maneras experimentales distintas.

El presente trabajo pretendió avanzar en la dirección antes señalada. Un punto de partida fue cuestionarse sobre lo que pasaría si en lugar de omitir únicamente los estímulos de segundo orden se suprimieran todos los estímulos del arreglo. Con intereses analíticos distintos, en otros trabajos esto ya ha sido explorado (p. ej. Rodríguez *et al.*, 2011; Chávez y Carpio, 2023), aunque en todos los casos se dejan en blanco los espacios de los arreglos para ser rellenados. Ahora bien, cabe preguntarse sobre qué pasaría si se fuera aún más lejos y sólo se presentarían algunos objetos de estímulo en un espacio completamente en blanco con la única directriz de usarlos para crear un problema. Para contestar a dicha pregunta fue necesario valerse de una preparación en la que se emplearan variables cuyos efectos hubiesen sido previamente documentados.

En un estudio anterior, se encontró que los componentes instruccionales de tipo relacional fueron los que promovieron mejores ejecuciones en las pruebas de transferencia y creatividad; en breve, las instrucciones relacionales parciales se asociaron con desempeños más

efectivos en la transferencia y las relacionales completas lo hicieron en la de generación (Carpio, Pacheco, Canales *et al.*, 2014). Sin embargo, los desempeños durante el entrenamiento al presentar instrucciones relacionales (parciales y totales) fueron bajos. Dado que teóricamente una historia de logros es crítica para resolver múltiples problemas y generar nuevos criterios, se consideró necesario añadir un elemento que fomentará ejecuciones altamente efectivas en la tarea y que no interfiriera procedimental con las instrucciones. Al igual que estas últimas, un componente verbal sobre el que existe una larga tradición experimental en la ciencia del comportamiento es la retroalimentación. De acuerdo con los hallazgos de Carpio, Pacheco, Morales *et al.*, (2014), las consecuencias relacionales parciales son las que propician una mejor ejecución en el entrenamiento y en las pruebas.

Luego entonces, es razonable suponer que la combinación de un tipo particular de consecuencias con uno de los dos valores de instrucciones relacionales antes mencionados permitirá, por un lado, corroborar los hallazgos de los estudios previos sobre DP y, más importante para los intereses del actual estudio, permitirá determinar la viabilidad de disponer una prueba modificada SCA. Por lo anterior, el objetivo del presente estudio fue evaluar los efectos de combinar componentes verbales instruccionales de tipo relacional (parcial y total) con un componente verbal consecuente de tipo relacional (parcial) sobre el desarrollo de habilidades, competencias y actos creativos con una población de adultos jóvenes.

Método

Participantes

10 adultos jóvenes universitarios con edades entre los 18 y 25 años, sin experiencia en experimentos psicológicos elegidos a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Todos los participantes accedieron a ser incluidos en el estudio mediante su firma en el con-

sentimiento informado, el cual estuvo apegado a los criterios del Comité de Ética de la FES Iztacala, UNAM.

Situación Experimental y Aparatos

El estudio se condujo en las estaciones experimentales del Laboratorio de Análisis de Procesos Psicológicos Superiores de la FES-Iztacala. Cada estación estaba equipada con una silla, una mesa y una computadora personal Gateway *All-in One* ZX4260-MD308 con sistema operativo Windows 10.

Tarea

Se diseñó una tarea de igualación a la muestra de segundo orden en el lenguaje de programación Visual Basic 6. Los arreglos de estímulos fueron presentados como textos descriptivos. En cada arreglo se describían los dos estímulos de segundo orden (Es), el estímulo muestra (Em) y los cuatro de comparación (Eco), uno idéntico, uno semejante en forma, otro semejante en color y otro diferente al Em. La posición de los Eco fue aleatorizada ensayo tras ensayo (ver Figura 1a).

Asimismo, se construyó una tarea de generación de criterios, la cual consistía de un banco de estímulos compuesto por 10 formas geométricas, 10 números arábigos y 10 letras del abecedario; el banco se encontraba en la parte superior del monitor. En la parte inferior de la pantalla había un espacio en blanco en el que se podían elaborar los problemas utilizando los recursos del banco de estímulos. Los problemas se elaboraron de manera escrita utilizando el teclado de la computadora (ver Figura 1b).

Figura 1.

Ejemplo ensayos de igualación a la muestra (a) y de generación de criterios (b)

<p>En un tablero blanco se encuentran siete figuras geométricas: dos figuras se ubican en la parte superior, una figura en el centro y cuatro figuras en la parte inferior del tablero. Las de arriba son dos rectángulos rojos, la del centro es un pentágono magenta y las de abajo son, de izquierda a derecha: un círculo magenta, un trapezoide gris, un pentágono turquesa y un pentágono magenta.</p> <p>¿Qué figura debes elegir?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"><div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Círculo magenta</div><div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Trapezoide gris</div><div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Pentágono turquesa</div><div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Pentágono magenta</div></div>	<ul style="list-style-type: none">> Círculo, Cuadrado, Rombo, Rectángulo, Trapezoide, Pentágono, Hexágono, Octágono, Eneágono, Decágono.> 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.> A, B, E, G, L, M, O, P, S, Y. <p>Escribe aquí tus problemas y sus respuestas: (recuerda que debes indicar la opción que resuelve cada problema colocándola entre paréntesis.)</p>
--	--

(a) (b)

Procedimiento

Los participantes fueron asignados equitativamente a uno de los dos grupos, los cuales fueron expuestos a las cinco fases del estudio: un pretest de generación, una prueba inicial, el entrenamiento, pruebas de transferencia y un post-test de generación. Salvo en la fase de entrenamiento en la que se administró un tratamiento diferencial por el nivel de la variable independiente: componentes instruccionales y consecuentes relacionales parciales (IRP) versus componentes instruccionales relacionales totales y consecuentes relacionales parciales (IRT), todo lo demás fue igual para ambos grupos.

En los pre y post-test los participantes dispusieron de 15 minutos para generar tantos problemas como les fuera posible. No se impuso un número mínimo ni máximo de problemas a crear. La indicación fue que los problemas debían estar formados con los estímulos presentados en la parte superior, colocar al menos dos opciones de respuesta para resolver el problema e indicar la opción correcta enmarcándolo entre paréntesis.

La prueba inicial empezó inmediatamente después del pretest. Constó de 36 ensayos de igualación, sin consecuencias programadas ni instrucciones diferenciales. Los estímulos empleados en esta fase pertenecieron a la dimensión numérica y las relaciones usadas fueron identidad y semejanza. En caso de tener un porcentaje igual o menor al 40% de aciertos se incluía a la persona en la siguiente fase, por el contrario, se concluía su participación.

El entrenamiento estuvo compuesto por dos bloques de 36 ensayos cada uno, los ensayos fueron los mismos entre bloques, pero presentados en un orden diferente. La dimensión de los estímulos fue geométrica. En ambos grupos después de la elección del ECO se presentó el evento consecuente con la siguiente estructura:

“Elegiste la figura geométrica que mantiene una relación de semejanza en color con la figura geométrica del centro. Es correcto.”

Las consecuencias cambiaban entre ensayos en dos aspectos: la cualificación de la elección (i. e. correcto o incorrecto) y la relación de igualación que operaba en el ensayo (identidad, semejanza en color o en forma). Para el grupo en el que el componente consecuente se combinó con instrucciones relacionales parciales (grupo IRP), se presentó el siguiente evento inicial:

*“Al resolver los problemas **observa la relación entre la figura geométrica del centro y las figuras geométricas de la parte inferior descritas en cada texto**; luego selecciona una de las cuatro figuras enmarcadas usando el botón izquierdo del mouse.”* (negritas añadidas).

Por su parte, para el grupo en el que el componente instruccional era relacional total (grupo IRT), la única diferencia con la instrucción anterior radicó en lo que está en negritas:

“[...] observa la relación entre las figuras geométricas ubicadas en la parte superior, así como la relación entre la figura geométrica del centro y las figuras geométricas de la parte inferior descritas en cada texto; [...].”

Todos los componentes verbales se presentaron de manera escrita en la pantalla de la computadora y con tiempo libre para leerlos. Al terminar, se avanzó a la transferencia. Las pruebas de transferencia empleadas fueron la extrainstancial, extramodal, extrarelacional y extradimensional (Varela y Quintana, 1995). Cada una de ellas estuvo compuesta por 36 ensayos sin consecuencias programadas.

Resultados

El análisis de los resultados se realizó priorizando el desempeño intragrupal, aunque también realizando comparaciones entre grupos. En las fases en las que se empleó la tarea de igualación a la muestra se estimaron los promedios de aciertos en cada uno de los bloques de ensayos que componían a la fase en cuestión. En las figuras 2 y 3 se presentan las ejecuciones individuales en ambos grupos correspondientes a las fases: prueba inicial (PI), los dos bloques de entrenamiento (E1 y E2), y las cuatro pruebas de transferencia (T1, T2, T3 y T4).

En la figura 2 se observa que las ejecuciones de los cinco participantes del grupo IRT en la fase de entrenamiento se mantuvieron por debajo del 50% de aciertos, sobresaliendo que del bloque E1 al E2 en cuatro de los cinco participantes la precisión del responder disminuyó. A pesar de ello, en la transferencia tres de los cinco participantes (IRT1, IRT2, IRT4) obtuvieron puntajes cercanos al 100% de aciertos, en las pruebas T1, T2 y T3. Siendo la prueba T4 en la que se observan los valores más bajos en esos mismos tres participantes. Los otros dos participantes tuvieron desempeños bajos pero distintos entre sí: uno (IRT3) empezó con

desempeños muy bajos en T1, pero incrementando hasta llegar a T3, y manteniéndolo en T4; el otro (IRT5) tuvo desempeños iguales en T1, T2 y T4, con una abrupta caída en T3.

Por su parte, los desempeños que se muestran en la Figura 3 correspondientes al grupo IRP difieren con los de su contraparte en el entrenamiento. En este grupo tres de los cinco participantes (IRP1, IRP2, IRP4) alcanzaron prácticamente el 100% de aciertos en el último bloque del entrenamiento. Aunque dos de ellos mostraron desempeños bajos (IRP3, IRP5), se aprecia un ligero incremento del primer bloque al segundo y, en general, un aumento del porcentaje en todos los participantes del grupo IRP de un bloque a otro de esta fase. No obstante, en la transferencia los desempeños son más bien parecidos a los del grupo IRT, e incluso, menos precisos dado que sólo dos de los participantes (IRP2, IRP4) tuvieron ejecuciones altas en T1, T2 y T3, a diferencia de los tres participantes del grupo IRT. Otra diferencia con IRT es que los participantes con los desempeños más bajos de este grupo (IRP3, IRP5), tuvieron ejecuciones con funciones casi idénticas en la transferencia.

Figura 2.

Porcentaje individual de aciertos del grupo Instrucciones Relacionales Totales (IRT)

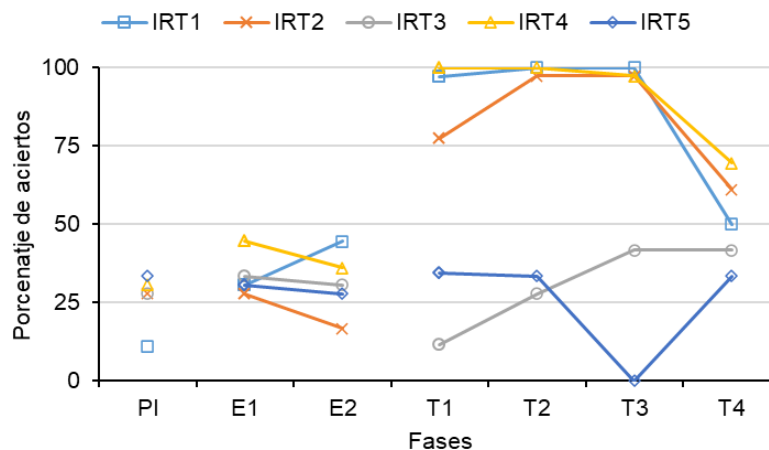
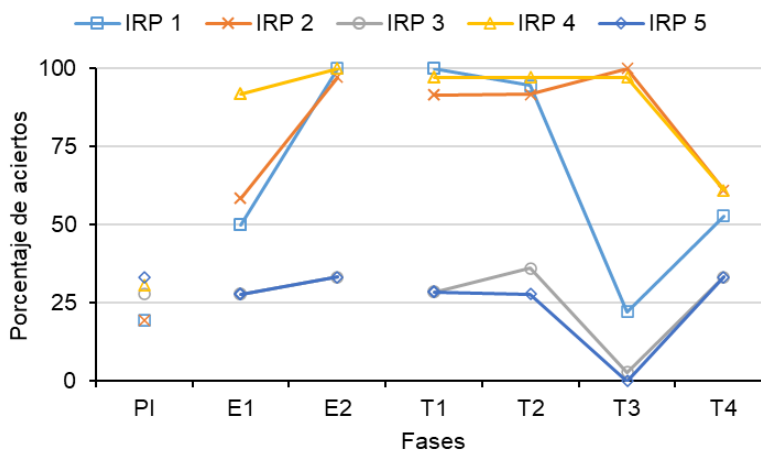


Figura 3.

Porcentaje individual de aciertos del grupo Instrucciones Relacionales Parciales (IRP).



El análisis de los desempeños en las pre y post pruebas de creatividad se realizó a través de una clasificación de los problemas construidos. En la Tabla 1 se muestran los distintos aspectos considerados sobre esta fase. Primeramente, se contabilizó el número total de problemas creados tanto en el pre como en post test de creatividad. En general, se observa que ambos grupos crearon más problemas en el pretest que en el post-test siendo el grupo IRT el que tuvo el descenso más notorio. Asimismo, del total de problemas se analizó si estos se acoplaron a lo instruido, en ese sentido, se definió que un problema acoplado era aquel que cumplía con tres características: estar compuesto por recursos del banco de estímulos, tener dos o más opciones de respuestas y tener señalada la opción correcta. Al respecto, se observa que los participantes del grupo IRP fueron los que crearon más problemas acoplados a lo instruido, tanto en el pre como en el post-test.

Adicionalmente, se consideró el tipo de problemas construidos. Para ello se determinó que la mayor relevancia conceptual era que los problemas se circunscribieran al ámbito de desempeño, en este caso, las tareas de igualdad a la muestra de segundo orden (IMSO). Los problemas tipo IMSO, entonces, fueron aquellos que seguían la configuración típica en estos

arreglos (Es, Em y Eco). Como se puede ver en la Tabla 1 sólo un participante (IRP4) logró generar un problema de este tipo en el post-test. En las columnas que dicen “Otros Tipos” se colocaron todos aquellos problemas que no fueron tipo IMSO, eso al margen de si estos se acoplaron o no a la instrucción. Como puede apreciarse, la mayoría de problemas se apilaron en estas columnas.

Tabla 1.
Tipos de problemas creados en las pruebas de generación

	Total		Acoplados		Tipo IMSO		Otros Tipos	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
IRT1	6	4	0	4	0	0	6	4
IRT2	1	1	0	0	0	0	1	1
IRT3	5	1	0	1	0	0	5	1
IRT4	7	6	3	6	0	0	7	6
IRT5	3	3	3	3	0	0	3	3
Total	22	15	6	14	0	0	22	15
IRP 1	10	9	10	9	0	0	10	9
IRP 2	4	5	4	5	0	0	4	5
IRP 3	8	8	8	8	0	0	8	8
IRP 4	6	3	6	3	0	2	6	1
IRP 5	2	3	0	0	0	0	2	3
Total	30	28	28	25	0	2	30	26

Discusión

El presente estudio se realizó a fin de indagar sobre dos cuestiones inscritas dentro del análisis experimental del desarrollo psicológico. Por una parte, corroborar algunos hallazgos previos sobre componentes verbales relacionales (instrucciones y consecuencias) y, por otra, determinar la viabilidad de emplear una prueba de generación de criterios modificada. En general, los hallazgos sólo coinciden en parte con los efectos documentados previamente y revelan retos analíticos a la prueba propuesta.

Con base en lo reportado por dos estudios anteriores (Carpio, Pacheco, Morales *et al.*, 2014; Carpio, Pacheco, Canales *et al.*, 2014), se esperaba que al combinar los valores de las instrucciones y consecuencias relacionales se potenciarían los efectos positivos asociados a cada uno de dichos componentes; no obstante, nuestros hallazgos muestran que esto no ocurrió. En primer lugar, cabe destacar que en los estudios antes citados se observó que en el entrenamiento y en la transferencia tanto las instrucciones como las consecuencias relacionales parciales promovieron desempeños más altos en comparación con los componentes relacionales totales. Este efecto se replicó en nuestro estudio, en ambas fases, el grupo IRP tuvo comparativamente los desempeños más altos.

Sin embargo, al comparar los niveles grupales de precisión alcanzados en entrenamiento y transferencia se advierte que en el actual estudio los porcentajes de aciertos son bajos en relación con los puntajes descritos en esos otros experimentos. La pregunta que surge es a qué se le puede atribuir estos bajos desempeños. Al contrastar los procedimientos entre estudios se advierte que en aquellos los estímulos se presentaron de manera pictórica, mientras que en el actual se presentaron como textos descriptivos, es decir, se usaron modalidades estímulares distintas (*cf.* Varela *et al.*, 2001).

Al respecto, en otro estudio se compararon modalidades gráficas y verbales de los estímulos (Serrano *et al.*, 2005), encontrando que no existían diferencias notables entre modalidades, pero a la luz de los hallazgos actuales se puede advertir que cuando la configuración cambia de formas o palabras a textos podría interferirse el desempeño, de manera tal que en el futuro deberá explorarse más esto.

Ahora bien, el uso de arreglos textuales de igualación obedeció a la necesidad de disponer un arreglo que pudiera ser más fácilmente replicable en las pruebas de creatividad dado que los participantes sólo podían usar el teclado para construir sus arreglos de estímulos. Luego

entonces, ha de decirse que la prueba de generación de criterios empleada buscó simular de una manera distinta una Situación Contingencialmente Ambigua (SCA). Dada su caracterización, las SCA son situaciones en las que no hay un criterio de ejecución a satisfacer, pero el individuo lo genera con un acto de innovación o creatividad, reconociendo siempre que la novedad del criterio no atiende a una valoración social del acto, sino a si en la ontogenia conductual del individuo ese logro es algo nuevo (Carpio et al., 2007). En términos empíricos, por tanto, debiese recopilarse información sobre lo que la persona hace ante ese tipo de situaciones previo a la exposición a las contingencias programadas (i. e. entrenamiento), por ello, aunque eso no ha sido común en la literatura experimental acá se incluyó dicha prueba antes y después.

En ese mismo orden de ideas habría que reconocer que la ambigüedad de una situación siempre se predica respecto de otra situación, no existen SCA *per se*; por lo tanto, debiese subrayarse que dicha ambigüedad dispuesta experimentalmente responde siempre a una manipulación procedimental. Así entonces, revisando la disposición procedimental usual de las otras situaciones contingencialmente cerradas (SCC) y abiertas (SCA) (Silva et al., 2005), se planteó que para dotar de ambigüedad a una tarea de igualación a la muestra podrían suprimirse la disposición típica de los arreglos IMSO (Es, Em y Eco) e indicarse solamente el requisito de construir un problema con algunas especificaciones propias de los arreglos IMSO, disminuyendo así lo más posible la orientación hacia ciertos elementos (i. e. volviéndola más ambigua).

La SCA modificada ha exigido también reconsiderar el procesamiento de datos. En este primer ejercicio se consideraron tres aspectos: (1) la cantidad de problemas generados, (2) la conformidad a lo instruido y (3) el tipo de problemas construidos. En general, los hallazgos muestran que el grupo IRP fue el que construyó más problemas y, aunque en ambos hubo una disminución en la cantidad del pre al post-test, el decremento es más pronunciado en el

grupo IRT. En cuanto al seguimiento instruccional se observa que, de nuevo, el grupo IRP fue el que construyó más problemas acoplados; aun así, del grupo IRT sobresale el aumento de problemas acoplados a lo instruido del pre al post-test. Una interpretación de los datos es que los participantes del grupo IRP contaban con un repertorio establecido de seguimiento instruccional, mientras que en el grupo IRT el mismo se desarrolló al exponerse a las contingencias del estudio (Martínez y Tamayo, 2005). Finalmente, en cuanto al tipo de problemas se observa que salvo dos problemas del participante IRP4, el resto de problemas creados se realizaron sin considerar los elementos distintivos de los arreglos IMSO. Esto último era esperado en el pretest dada la inexperiencia con ese tipo de tareas, pero imprevisto para el post-test debido a que era deseado que los problemas se acotaran al ámbito de desempeño en cuestión (tareas IMSO).

El señalamiento sobre que el DP siempre está circunscrito a un ámbito social encuentra su significancia teórica en lo siguiente: el despliegue de habilidades y competencias indica la existencia de un repertorio que satisface efectivamente los requisitos impuestos *por* el ámbito (p. ej. resolver problemas aritméticos), pero el despliegue de actos creativos señala la existencia de un repertorio que genera criterios *en* el ámbito (p. ej. formular problemas aritméticos), aspecto este último, que revela cómo se transforman los ámbitos mediante la conducta de los individuos que hacen parte de ellos.

Luego entonces, si los problemas creados no se circunscribieron a los límites convencionales del ámbito, en este caso las tareas IMSO, cabe preguntarse si ocurrió propiamente conducta creativa. Esta última interrogante es sugerente dado que abre una serie de nuevas aristas de indagación que exigen visitar los recursos conceptuales y metodológicos de los que disponemos para el estudio conductual del DP en general, y de las SCA en particular. Investigaciones ulteriores habrán de abordar estos y otros aspectos.

Referencias

- Bravo, T. (2022). *Análisis de los recursos conceptuales y metodológicos en la investigación empírica interconductual sobre desarrollo psicológico*. Tesis de Licenciatura. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. [https://repositorio.unam.mx/contenidos/analisis-de-los-recursos-conceptuales-y-metodologicos-en-la-investigacion-empirica-interconductual-sobre-desarrol-3609136?c=pn5Zge&d=true&q=Bravo%2C_T._._\(2022\)._._.An%C3%A1lisis_._.de_._.los_._.recursos_._.conceptuales_._.y_._.metodol%C3%B3gicos_._.en_._.la_._.investigaci%C3%B3n_._.emp%C3%ADrica_._.interconductual_._.sobre_._.desarrollo_._.psicol%C3%B3gico_._.Tesis_._.de_._.Licenciatura_._.UNAM%2C_._.Facultad_._.de_._.Estudios_._.Superiores_._.Iztacala.&i=1&v=1&t=search_0&as=0](https://repositorio.unam.mx/contenidos/analisis-de-los-recursos-conceptuales-y-metodologicos-en-la-investigacion-empirica-interconductual-sobre-desarrol-3609136?c=pn5Zge&d=true&q=Bravo%2C_T._._(2022)._._.An%C3%A1lisis_._.de_._.los_._.recursos_._.conceptuales_._.y_._.metodol%C3%B3gicos_._.en_._.la_._.investigaci%C3%B3n_._.emp%C3%ADrica_._.interconductual_._.sobre_._.desarrollo_._.psicol%C3%B3gico_._.Tesis_._.de_._.Licenciatura_._.UNAM%2C_._.Facultad_._.de_._.Estudios_._.Superiores_._.Iztacala.&i=1&v=1&t=search_0&as=0)
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. y Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50 <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/210/250>
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., Morales, G. y Rodríguez, N. (2014). Comportamiento inteligente y creativo: efectos de distintos tipos de instrucciones. *Suma Psicológica*, 21(1), 36-44. [https://doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70005-0](https://doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70005-0)
- Carpio, C., Pacheco, V., Morales, G., Carranza, J., Pacheco-Lechón, L. y Narayanam-Rodríguez, R. (2014). Conducta creativa: efectos del tipo de consecuencias verbales. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(2), 11-22. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v6.n2.5656>
- Chávez, E. y Carpio, C. (2023). Diferentes tipos de verbalizaciones iniciales regulan la ejecución humana y su transferencia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 26(1), 306-328. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2023/epi231o.pdf>
- Escobar, H. (2003). Historia y naturaleza de la psicología del desarrollo. *Universitas Psychologica*, 2(1), 71-88. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64720109.pdf>

- Mares, G. y Rueda, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal. *Acta Comportamentalia*, 1(1), 39-62. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18203>
- Martínez, H. y Tamayo, R. (2005). Interactions of contingencies, instructional accuracy, and instructional history in conditional discrimination. *The Psychological Record*, 55, 633-646. <https://doi.org/10.1007/BF03395531>
- Morales, G., Chávez, E., Peña, B., Hernández, A. y Carpio, C. (2017). Análisis del desarrollo psicológico: un estudio de la historia de efectividad de universitarios. En J. J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez (Coords.), *Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en psicología y educación*. México, Qartuppi (pp. 57-84).
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. Editorial Trillas.
- Rodríguez, M. E., Ribes, E., Valencia, L. M. y González, L. (2011). Efecto de un entrenamiento observacional con descripciones en la transferencia extradimensional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 37(2), 155-175. <https://doi.org/10.5514/rmac.v37.i2.26145>.
- Serrano, M., Carpio, C., y Camacho, I. (2005). Efectos de la modalidad del estímulo en igualación de la muestra con humanos. *Alternativas en Psicología*, 10(11), 61-68.
- Silva, H., Arroyo, A., Irigoyen, J.J., Jiménez, M. y Carpio, C. (2005). Teoría del desarrollo y comportamiento creativo: algunas evidencias experimentales. En C. Carpio y J. J. Irigoyen (Eds.), *Psicología y educación: aportaciones desde la teoría de la conducta*. México, UNAM, FES Iztacala (pp. 213-262).
- Smith, N. W. (2016). *The myth of mind: A challenge to main-stream psychology and its imposed constructs*. St. Petersburg, FL: BookLocker.com.

Varela, J., Padilla, M. A., Cabrera, F., Mayoral, A., Fuentes, T. y Linares, G. (2001) Cinco tipos de transferencia: de la dimensión lingüística a la basada en propiedades morfológico-geométricas de los estímulos. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27(3), 363-383. <https://doi.org/10.5514/rmac.v27.i3.23582>

Varela, J., y Quintana, C. (1995). Comportamiento inteligente y su transferencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 21(1), 47-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2387831>

Promoción de la Salud Mental: Contexto y Comportamiento

Mental Health Promotion: Context and Behavior

Janett Esmeralda Sosa Torralba⁹

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

La promoción de la salud mental surge como una estrategia que brinda a la población la educación necesaria para proteger y fomentar su salud. El objetivo de este documento es revisar la interacción de los determinantes contextuales sociales, los estilos de vida, y su impacto en la salud mental. Existen factores estructurales, ambientales y singulares en una estrecha interrelación, condicionan el estado y la atención de la salud mental, por ello se les conoce como determinantes de la salud. Consecuentemente, se hace necesario incorporar el análisis de esos factores en las prácticas cotidianas de las personas. Esto se traduce en la promoción de comportamientos saludables, desarrollados en estilos de vida, necesarios para mantener la salud y el bienestar de forma integral; los estilos de vida deben analizarse desde una visión integral del individuo, teniendo en cuenta los principios de autoconocimiento, autocuidado y empoderamiento personal.

Palabras clave: Promoción de la salud mental, determinantes de la salud mental, comportamientos saludables, estilos de vida

⁹ Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Contacto: janett.sosa@unam.mx

Abstract

The promotion of mental health arises as a strategy that provides the population with the necessary education to protect and enhance their health. The objective of this document is to review the interaction of contextual social determinants, lifestyle choices, and their impact on mental health. There are structural, environmental, and individual factors that are closely interrelated, influencing the state and care of mental health; thus, they are known as health determinants. Consequently, it is essential to incorporate the analysis of these factors into people's daily practices. This translates into promoting healthy behaviors, developed within lifestyle choices, which are necessary to maintain health and well-being in an integral manner, lifestyle choices should be analyzed from a integral vision of the individual, considering the principles of self-awareness, self-care, and personal empowerment.

Keywords: Mental health promotion, determinants of mental health, healthy behaviors, lifestyles

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), en su plan de acción integral sobre salud mental 2013-2030, propone poner en práctica estrategias de promoción y prevención. Esto incluye combinar estrategias universales y otras selectivas para promover la salud mental, prevenir los trastornos mentales y reducir la estigmatización, la discriminación y las violaciones de derechos humanos; responder a las necesidades de grupos vulnerables específicos en todo el ciclo vital, y la integración de éstas en las estrategias nacionales de salud mental y de fomento de la salud.

El progreso de la promoción de la salud se encuentra ligado al desarrollo del concepto de salud. Es importante considerar que cualquier definición sobre la salud mental es problemá-

tica y compleja (Melián & Cabanyes, 2017; Ferrari, 2008). Partimos de la propuesta de la OMS (2004), en su definición global sobre salud mental, la ha precisado y se resume como el estado de bienestar emocional y psicológico en el que las personas pueden desenvolverse de forma autónoma, competente y con capacidad de realizar sus potencialidades intelectuales y emocionales. Esto implica la capacidad de afrontar el estrés cotidiano, ser productivos en su trabajo y contribuir de manera positiva a la comunidad en la que se encuentran. Según esta conceptualización, en el campo de la salud mental, factores biológicos, sociales, ambientales y psicológicos se entrelazan para influir en el bienestar o malestar de la persona, lo que varía en un continuo, desde un nivel mínimo hasta uno óptimo. También se acota que, para el individuo, la salud mental constituye el recurso que le permite desarrollar su potencial en distintas áreas de su vida y encontrar su rol en cualquier ámbito donde se desempeñe.

En relación con lo comunitario, la salud mental de las personas contribuye a la prosperidad, la solidaridad y la justicia social. En tanto que la enfermedad mental implica costos y pérdidas, tanto para el sujeto como para las sociedades (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005; OMS, 2004).

Las estrategias de promoción de la salud parten de la atenta consideración del concepto de salud mental y del adecuado manejo de sus condicionantes. Estas estrategias deben de estar orientadas a procurar los hábitos de vida saludables que favorezcan el cuidado y mantenimiento de la salud y de un estado vital óptimo (Melián & Cabanyes, 2017; Ferrari, 2008). Los factores que influyen en el estado de salud han sido influenciados a lo largo de la historia de la humanidad e incluyen aspectos ambientales, biológicos, conductuales, sociales, económicos, laborales, culturales, así como también la importancia de los servicios de salud y las estrategias de salud pública para prevenir enfermedades y promover la salud (De la Guardia & Ruvalcaba, 2020).

Sobre la base de esto, se realiza una revisión referente a la interacción de los determinantes contextuales-sociales, los estilos de vida, y su impacto en la salud mental.

Salud Mental: Sus Determinantes Contextuales Sociales y el Comportamiento Saludable

La concepción integral de la salud mental reconoce la complejidad del proceso salud-enfermedad desde una perspectiva global y crítica. Ferrari (2008) propone que más allá de las múltiples acepciones que puede dársele a la salud mental, lo mental interesa como concepto operativo, hace referencia al lugar de simbolización sobre la cultura y la socialización, donde la persona otorga sentido a la experiencia, donde se vincula consigo en su integralidad y con sus objetos, y donde puede percibir, sentir y recordar.

La salud mental implica cuestionar la calidad de vida, teniendo en cuenta lo que es significativo y valioso para la persona, su funcionamiento dinámico y los conflictos que experimenta en sus relaciones. La importancia de la singularidad del individuo, sus experiencias y su historia única también son fundamentales. Es importante que la persona sea autónoma, responsable y se ocupe de sí misma, pero también es crucial el apoyo solidario de la comunidad para fomentar, proteger, conservar y restablecer la salud mental (Ferrari, 2008).

Las necesidades de la propia sociedad han ido construyendo y produciendo el concepto y la operatividad de la salud mental, acorde con el contexto histórico, la disciplina y su modelación, según las exigencias y particularidades de la sociedad y la cultura vigentes. De ahí que la conceptualización de la salud mental sufre transformaciones en cada trama espacial y temporal, y su interpretación colectiva e individual determina o condiciona las diferentes formas de enfrentarse al proceso salud-enfermedad (De la Guardia & Ruvalcaba, 2020; Ferro, 2010; Mayaca et al., 2018).

Estos determinantes son el conjunto de factores tanto personales como sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales que condicionan el estado de salud de los individuos y de las poblaciones. Se han clasificado en dos grupos: 1) los que son responsabilidad multifactorial del Estado, es decir, los determinantes económicos, sociales y políticos; y 2) los que corresponden a las acciones del sector salud, lo que se refiere a vigilancia y control en unos casos y de promoción y actuación directa en otros (Villar, 2011). Por ello, en el funcionamiento de la salud mental y sus determinantes y condicionantes se deben de analizar el campo político, económico y social, y no solo lo biológico o psicológico (Ferro, 2010).

Lo anterior implica incorporar estos campos en las prácticas cotidianas y concretas del individuo, dicho de otra manera: donde se construye el sujeto de la acción; en las políticas públicas de salud; en la promoción del autocuidado a través de comportamientos preservadores de la salud individual; y en la atención comunitaria informal, niveles de acción que no son asistidos por programas estatales o gubernamentales y donde se encuentra una gran diversidad de agentes de organizaciones solidarias. También es importante mencionar que, frecuentemente, tanto la asistencia comunitaria como el autocuidado, no se encuentran en las prácticas de salud mental demandadas por la sociedad en su cotidianidad (Ferro, 2010).

Los determinantes sociales de la salud han sido definidos por la OMS (Commission on Social Determinants of Health, 2009) como las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, consecuentemente, estas circunstancias son el resultado de la distribución del dinero, el poder y los recursos a nivel mundial, nacional y local, lo cual depende de las políticas adoptadas. En el Modelo de Determinantes Sociales de la Salud que recomienda esta Organización se mencionan dos grupos de determinantes (De La Guardia & Ruvalcaba, 2020, pp. 84-86):

a) Estructurales y sociales. Atributos que generan o fortalecen la estratificación de una sociedad y definen la posición socioeconómica de las personas. La salud de un grupo social se ve influenciada por su posición en la jerarquía de poder, prestigio y acceso a recursos, y destaca la generación de desigualdades en salud. Estos determinantes incluyen factores como la posición social, género, raza y grupo étnico, así como el acceso a la educación y al empleo.

b) Intermedios y personales. Se distribuyen de acuerdo con la estratificación social y causan disparidades en la exposición y vulnerabilidad a condiciones dañinas para la salud. Las categorías principales de estos factores son:

- i. **circunstancias materiales**, como la calidad de la vivienda y del vecindario, posibilidades de consumo, y el entorno físico de trabajo;
- ii. **circunstancias psicosociales**: factores psicosociales de tensión, circunstancias de vida y relaciones estresantes, apoyo y redes sociales;
- iii. **factores conductuales y biológicos**: nutrición, actividad física, consumo de alcohol, tabaco y drogas; los factores biológicos también incluyen los factores genéticos;
- iv. **cohesión social**: la existencia de confianza mutua y respeto entre los diversos grupos y sectores de la sociedad contribuye a la manera en que las personas valoran su salud;
- v. **sistema de salud**: exposición y vulnerabilidad a los factores de riesgo, acceso a los servicios y programas de salud para mediar las consecuencias de las enfermedades para la vida de las personas.

A estas categorías se pueden agregar los valores y sustentos culturales sobre la enfermedad y la salud mental; las tradiciones y estilos de vida de los sujetos y las comunidades; el acce-

so a la cultura; el respeto y la protección de los derechos humanos; los marcos jurídicos; los modelos conceptuales que sostienen las prácticas y los servicios de salud mental; la producción de información, conocimientos y evidencias, y las orientaciones de la formación de los profesionales de salud mental; las bases técnico-administrativas que definen la organización de los servicios de salud mental, y las múltiples articulaciones que se producen entre estos determinantes (Malvárez, 2009).

Desde el punto de vista de las acciones del sector salud, es ineludible prestar atención a factores como el entorno (medio ambiente, contaminación atmosférica y química; y el entorno social); la biología humana (genética, herencia y edad); el sistema sanitario (calidad, accesibilidad y financiamiento de los servicios de salud); y los estilos de vida (comportamientos y hábito de vida influenciados por el entorno) (De la Guardia & Ruvalcaba, 2020; Villar, 2011).

En su conjunto, estos factores se convierten en barreras para el acceso a la atención de la salud mental de las personas y las comunidades. Estas barreras abarcan distintos niveles: individuo, prestador de servicios, organizacional y estructural (Tabla 1).

Tabla 1
Barreras en la búsqueda y acceso a la atención de la salud mental

Niveles	Barreras
Individuo	<ul style="list-style-type: none"> - Creencias y actitudes sobre la salud mental, hacia los padecimientos mentales y hacia la búsqueda de atención (prejuicios y autoestigma). - Temor y molestia por ser etiquetados y vinculados a un diagnóstico. - Falta de educación sobre la salud y la enfermedad mental. - Falta de recursos económicos para costear la atención.
Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de capacitación en atención a la salud mental, consecuentemente, dificultades o falta de detección temprana y herramientas para la intervención. - Complejidad de las problemáticas/padecimientos (comorbilidades).
Organizacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de coordinación y organización entre los niveles de atención: carencia de fortalezas en la red para derivaciones entre la atención primaria, secundaria y terciaria. <ul style="list-style-type: none"> - Escasez de especialistas. - Sobrecarga de trabajo en los profesionales. - Largos tiempo de espera para recibir la atención. - Rotación de los profesionales.
Estructurales	<ul style="list-style-type: none"> - Politización de la salud. <ul style="list-style-type: none"> - Pobreza. - Género.

Nota: Tabla adaptada de la original de “Barreras y facilitadores para el diagnóstico y tratamiento de la depresión en atención primaria en Colombia: perspectiva de los proveedores, administradores de atención médica, pacientes y representantes de la comunidad”, de Bartels et al., 2021, Revista Colombiana de Psiquiatría, 50(S1), p.

71. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.01.001>

Derechos de Autor: 0034-7450/©2021 Asociación Colombiana de Psiquiatría.

Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

El entorno, las situaciones y el contexto en el que se encuentran las personas y las comunidades influyen en el comportamiento, de tal manera que las creencias, actitudes e intenciones conductuales pueden afectar el bienestar y la salud mental (García-Silberman, 2002). Tener presente esta perspectiva, permite diseñar estrategias de promoción de la salud mental acordes a las necesidades de las comunidades.

Estilos de Vida para Mantener la Salud

En el estudio y atención de la salud mental, es indispensable reconocer, adquirir, mantener y desarrollar los comportamientos que son necesarios para conservar una condición saludable. El comportamiento saludable es un proceso específico que se aprende y se practica diariamente en acciones concretas, hasta que se convierte en un hábito saludable evidente. Con el tiempo, este hábito se convierte en un estilo de vida que continúa promoviendo la salud. Por lo tanto, el comportamiento saludable debe ser considerado como un proceso que involucra diferentes factores, momentos, contextos y situaciones, y requiere de la responsabilidad individual (Córtes *et al.*, 2009).

Los estilos de vida reflejan la capacidad de las personas para mantener su salud y bienestar de forma integral (Velten *et al.*, 2014). Como se ha señalado, una persona saludable es aquella que experimenta un bienestar integral (OMS, 2004), el cual está relacionado con la calidad de vida, abarca aspectos tanto externos (objetivos) como internos (subjetivos). Los individuos que gozan de buena salud son aquellos que adoptan prácticas y hábitos saludables en su día a día. Entre los principios promotores de un individuo saludable se consideran:

a) Autoconocimiento. Implica tener un entendimiento completo de sí mismo, incluyendo aspectos como las necesidades, habilidades y manifestaciones personales. Este proceso incluye la introspección y la valoración personal, la cual puede estar influenciada tanto por la pro-

pia subjetividad como por las opiniones y consejos de las personas cercanas. Se trata de un proceso complejo que abarca la auto-atención, la autopercepción, la memoria autobiográfica, el autoconcepto y la autodeterminación, todos estos aspectos se regulan a través de la autoobservación y la autorregulación. El autoconocimiento en términos de salud involucra tener un conocimiento profundo del cuerpo y la mente, estar atentos a cualquier malestar interno, llevar un registro del estado de salud a lo largo de la vida, incluir el estado de salud en la autodefinición, y tener la libertad y criterio para determinarla (Melián & Cabanyes, 2017; Castillo, 2016).

b) Autocuidado. Está en estrecha relación con el autoconocimiento. Una persona que tiene conciencia de sí misma se siente más motivada a cuidarse. El autocuidado se divide en dos tipos: uno universal que abarca la conservación de los recursos naturales, tener un equilibrio entre actividad y descanso, interactuar socialmente y disfrutar de momentos de soledad, así como prevenir riesgos. El autocuidado de desarrollo, por otro lado, se enfoca en promover las condiciones necesarias para la vida y el crecimiento, prevenir la aparición de situaciones desfavorables y mitigar sus efectos a lo largo de la vida. El autocuidado se basa en la responsabilidad personal, en los servicios profesionales y en las redes de apoyo informales; se transforma en conocimiento compartido que se transmite y favorece las interacciones (Castillo, 2016).

c) Empoderamiento. Fomenta la responsabilidad hacia uno mismo y el manejo de la salud. Este principio involucra la oportunidad y la habilidad de abordar los problemas y las circunstancias que impactan negativamente en la vida cotidiana, permitiendo tener mayor influencia en las decisiones y acciones que afectan la salud de forma positiva o negativa. El empoderamiento no solo se experimenta de manera grupal, sino también de manera individual, ya que implica asumir una postura personal y contar con la disposición y actitudes necesarias para aprovechar los recursos propios y externos. Es decir, el empoderamiento conlleva una sen-

sación de control y actitudes como la confianza en sí mismo, la cautela y la independencia en el autocuidado de la salud; además, supone tener una capacidad reflexiva, autónoma, participativa y solidaria en el cuidado de la salud mental (Castillo, 2016).

Se ha destacado cada vez más la importancia de la relación entre estos principios y los estilos de vida que promueven la salud mental. Estos estilos de vida pueden mejorar el bienestar individual y social, mantener y mejorar la función cognitiva, y servir como tratamiento para diversas afecciones relacionadas con la salud mental (Walsh, 2011). También se ha encontrado que, en el ámbito psicológico, pueden aumentar la satisfacción con la vida y la autoimagen (Velten *et al.*, 2014). En consecuencia, es crucial identificar estilos de vida saludables que fomenten el bienestar psicológico y prevengan problemas de salud mental.

Varios estilos de vida han demostrado ser beneficiosos para la salud, por esta razón las investigaciones han adoptado un enfoque integral hacia ellos (Velten *et al.*, 2014). Entre los estilos de vida que favorecen la salud mental, considerando aspectos biológicos, psicológicos, espirituales, sociales y ambientales como parte de un trabajo completo en las dimensiones que conforman a las personas, se ubican los siguientes:

a) En la dimensión biológica se hallan las acciones y hábitos que se llevan a cabo de manera usual para mantener la limpieza y el cuidado personal. También se incluyen los hábitos alimenticios saludables y la higiene en la preparación de los alimentos (Castillo, 2016; García-García *et al.*, 2022).

b) En la dimensión psicológica se encuentran las estrategias psicosociales que hacen que una persona sea competente y le ofrecen pautas para afrontar de manera eficaz los desafíos de la vida, también conocidas como habilidades para la vida. Estas estrategias incluyen habilidades cognitivas como la toma de decisiones, solución de problemas, autoconocimiento, pensamiento creativo y crítico; habilidades para controlar las emociones, por ejemplo, el ma-

nejo de emociones, manejo del estrés y la tensión; y habilidades sociales, en particular, la empatía, la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales. Aspectos como la autoeficacia, autonomía, participación en actividades de ocio y tener espacios de descanso también son relevantes en esta dimensión (Castillo, 2016; Martínez, 2014).

c) La dimensión espiritual incluye el sentido de la vida, o sea, la intencionalidad en la vida que se logra a través de la trascendencia, los valores y las creencias que orientan las acciones. La espiritualidad otorga significado y apoyo a la vida y al cuidado personal y el de los demás, y puede ser experimentada a través de la religión, la música, el arte, la conexión con la naturaleza, o mediante prácticas como la meditación y la relajación (Bueno-Castellanos et al., 2020; García-García et al., 2022).

d) En el ámbito social es importante tener relaciones interpersonales satisfactorias que brinden apoyo y generen un estado emocional favorable, lo cual influye directamente en el bienestar. Asimismo, mantener relaciones saludables conlleva a un sentido de pertenencia y crecimiento personal a través del aprendizaje mutuo (Castillo, 2016; García-García et al., 2022).

e) En cuanto al medio ambiente, adoptar estilos de vida saludables incorpora también la salud del entorno, respetándolo y cuidándolo. Esto puede incluir acciones como utilizar con moderación el consumo de agua; alimentarse con productos poco procesados y utilizar prendas de vestir de fibras naturales (Castillo, 2016; Miranda, 2013).

Dentro de las estrategias de promoción de la salud, es crucial capacitar a las personas para que tomen decisiones adecuadas en cuanto a su estilo de vida y aprendan a cuidarse a sí mismas, siendo la educación para la salud una herramienta clave en este proceso. A través de este tipo de educación, se busca fomentar hábitos de vida saludables que impacten tanto

en la población en general como en cada individuo en particular, no solo enseñando conductas, también motivando el cambio hacia comportamientos más saludables (De la Guardia & Ruvalcaba, 2020). De ahí que es fundamental considerar una perspectiva amplia que incluya los factores que influyen en los comportamientos, ya que no se trata únicamente de decisiones individuales, sino también de la relación de la persona con su entorno.

Comentarios finales

Es fundamental identificar las conductas sanas que promueven el bienestar mental y físico para prevenir problemáticas o padecimientos mentales. Se considera que los estilos de vida tienen un papel terapéutico y deben ser un foco importante en la salud pública a través de la educación y la mejora de la alfabetización sobre salud mental (Jorm, 2012). Es esencial, además, considerar los activos para la salud, como habilidades, recursos y oportunidades que influyen en los comportamientos saludables (Hernán et al., 2013).

Es importante reconocer que la responsabilidad de la salud no recae únicamente en los individuos, también depende de los factores del entorno. Por lo tanto, los comportamientos saludables están influenciados por el contexto en el que se desarrollan las personas, puesto que algunos modos de vida son más accesibles, atractivos y apropiados para unas personas que para otras, esto puede limitar las opciones que tienen para el cuidado de su salud mental.

Referencias

- Bartels, S., Cardenas, P., Uribe-Restrepo, J., Cubillos, L., Torrey, W., Castro, S., Williams, M., Oviedo-Manrique, D., Gómez-Restrepo, C., & Marsch, L. (2021). Barreras y facilitadores para el diagnóstico y tratamiento de la depresión en atención primaria en Colombia: perspectivas de los proveedores, administradores de atención médica, pacientes y representantes de la comunidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 50(S1), 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.01.001>
- Bueno-Castellanos, M., De Souza-Martins, M., & Posada-Bernal, S. (2020). Espiritualidad y estilos de vida. *Cuestiones Teológicas*, 47(108), 102–118. <http://doi.org/10.18566/cue-teo.v47n108.a06>
- Castillo, T. (Coord.). (2016). Fortalecimiento de las personas saludables. En *Promoción de la salud desde las ciencias sociales. Sus conceptos y aplicaciones* (pp. 49–91). México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). *Libro Verde. Mejorar la salud mental de la población. Hacia una estrategia de la Unión Europea en materia de salud mental*. Bruselas. <https://consaludmental.org/publicaciones/LibroVerdeSM.pdf>
- Commission on Social Determinants of Health. (2009). Subsanan las desigualdades en una generación: alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de la salud: informe final de la Comisión Sobre Determinantes Sociales de la Salud. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/44084>
- Cortés, E. B., Ramírez, E. M. M., Olvera, J., & Arriaga, Y. J. (2009). El comportamiento de salud desde la salud: la salud como un proceso. *Alternativas en Psicología*, 14(20), 78–88. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-339X2009000100009&lng=pt&tlng=es

- De la Guardia, M. A. & Ruvalcaba, J. C. (2020). La salud y sus determinantes, promoción de la salud y educación sanitaria. *Journal of Negative and No Positive Results*, 5(1), 81–90. <https://doi.org/10.19230/10.19230/jonnpr.3215>
- Ferrari, H. (2008). Salud mental. En *Salud mental en Medicina. Contribución del Psicoanálisis al campo de la salud* (pp. 35–41). Argentina: Corpus Libros Médicos y Científico.
- Ferro, R. (2010). Salud mental y poder. Un abordaje estratégico de las acciones en salud mental en la comunidad. *Revista de Salud Pública*, 14(2), 47–62. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RSD/article/view/7082>
- García-García, J., García-Sánchez, R., & Cabello-Garza, M. (2022). Dimensiones de los estilos de vida durante el confinamiento por COVID-19 en población mexicana. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (34), 249–270. <https://doi.org/10.25100/pr-ts.v0i34.11671>
- García-Silberman, S. (2002). Un modelo explicativo de la conducta hacia la enfermedad mental. *Salud Pública*, 44(4), 289–296. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342002000400001&lng=es&tlng=
- Hernán, M., Mena, A., Lineros, C., Botello, B., García-Cubillana, P., & Huertas, A. (2013). Introducción. En *Activos para la salud y promoción de la salud mental. Experiencia formativa* (pp. 5–9). España: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Jorm, A. (2012). Mental Health Literacy: Empowering the community to take action for better mental health. *American Psychologist*, 67(3), 231–243. <https://doi.org/10.1037/a0025957>
- Macaya, X., Pihan, R., & Parada, B. (2018). Evolución del constructo de salud mental desde lo multidisciplinario. *Humanidades Médicas*, 18(2), 338–355. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202018000200338&lng=es
- Malvárez, S. (2009). Promoción de la salud mental. En J. Rodríguez (Ed.). *Salud mental en la comunidad* (pp. 167–181). Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51463>

- Martínez, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28(63), 61–89. <https://doi.org/10.21500/01212753.1488>
- Melián, A. & Cabanyes, J. (2017). Salud mental. En J. Cabanyes, J., & M. A. Monge (Eds.). *La salud mental y sus cuidados* (pp. 125–140). España: Eunsa.
- Miranda, L. (2013). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. *Revista Producción + Limpia*, 8(2), 94–105. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-04552013000200010
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2004). *Invertir en salud mental*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42897/9243562576.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2022). *Plan de acción integral sobre salud mental 2013–2030 [Comprehensive mental health action plan 2013–2030]*. Organización Mundial de la Salud. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. <https://www.who.int/es/publications/item/9789240031029>
- Velten, J., Lavalle, K., Scholten, S., Hans, A., Zang, X-C., Schneider, S., & Margaf, J. (2014). Lifestyle choices and mental health: a representative population survey. *BMC Psychol*, 2(58), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s40359-014-0055-y>
- Villar, M. (2011). Factores determinantes de la salud: importancia de la prevención. *Acta Médica Peruana*, 28(4), 237–241. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1728-59172011000400011&lng=es&tlng=en
- Walsh, R. (2011). Estilo de vida y salud mental. *American Psychologist*, 66(7), 579–592. <https://doi.org/10.1037/a0021769>

Depresión en Hombres de Tres Etapas del Ciclo Vital

Depression in Men at Three Stages of the Life Cycle

Marisela Rocío Soria Trujano¹⁰

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

Resumen

La depresión en los hombres es más frecuente de lo que creemos, sin embargo, muchos de ellos no lo reconocen y no piden ayuda debido a los estereotipos de género. Si no se recibe tratamiento se puede estar en riesgo del suicidio. Así, el objetivo del presente estudio fue evaluar la prevalencia de sintomatología depresiva en hombres heterosexuales en tres etapas del ciclo vital. Se evaluaron 450 hombres heterosexuales, residentes de la CDMX o área metropolitana. Se formaron las siguientes muestras: 1) 150 hombres activos laboralmente, en la etapa de hijos/as pequeños (3–5 años de edad); 2) 150 hombres activos laboralmente, en la etapa de hijos/as adolescentes; 75 hombres ancianos activos laboralmente, con hijos/hijas adultos; y 4) 75 hombres ancianos jubilados, con hijos/hijas adultos. Se empleó el Inventario de Depresión de Beck y el Test de Depresión Geriátrica de Yesavage. La mayoría de los varones no presentó depresión. No obstante, el 16% de participantes en la etapa de hijos/as pequeños; 37% en la etapa de hijos/as adolescentes; y 19% de los hombres de la etapa de ancianos con hijos/as adultos, manifestaron algún nivel de

¹⁰ Área Clínica, Psicología, Facultad de Estudios Iztacala Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Contacto: maroc@unam.mx

depresión. Es muy importante detectar las conductas depresivas a cualquier edad para poder intervenir y prevenir niveles más altos y su cronicidad, así como el riesgo de suicidio, siendo esto un problema de salud pública.

Palabras clave: Depresión, ciclo vital, hombres.

Abstract

Depression in men is more prevalent than we think, however, many of them do not recognize it and do not ask for help due to gender stereotypes. When men are not treated they are at risk for suicide. Thus, the objective of the present study was to evaluate the prevalence of depressive symptoms in heterosexual men in three stages of the life cycle. Four hundred fifty heterosexual men, residents of the CDMX or metropolitan area, were evaluated. The following samples were formed: 1) 150 men occupationally active, in the stage of small children (3–5 years of age); 2) 150 men occupationally active, in the stage of adolescent children; 3) 75 elderly men occupationally active, with adult sons/daughters; and 4) 75 retired elderly men with adult sons/daughters. The Beck Depression Inventory and the Yesavage Geriatric Depression Test were used. Most of the men do not present depression; however, 16% in the stage of small children, 37% in the stage of adolescent children, and 19% of elderly men, did at some level. It is very important to detect depressive behaviors at any age in order to intervene and prevent higher levels and their chronicity, as well as the risk of suicide.

Keywords: Depression, life cycle, men.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) estimó que el 3.8% de la población mundial presentó depresión, aproximadamente 280 millones de personas, de los cuales, el 4% correspondieron a hombres, el 6% a mujeres y un 5.7% a adultos mayores de 60 años de edad, siendo que cada año se suicidan más de 700000 personas, considerándose al suicidio como la cuarta causa de muerte en el grupo etario de 15 a 29 años de edad.

Schwaller (2022) hace referencia al Informe Mundial de la Salud Mental de la OMS que se llevó a cabo en junio del año 2022, en el que se estableció que la ansiedad y la depresión se incrementaron en un 25% en el primer año de la pandemia de COVID-19. Así, casi 1000 millones de personas, padecían entonces algún trastorno mental. Por su parte, Dávila (2022) reportó datos del Instituto Nacional de Geografía e Informática, obtenidos en el año 2020, que indican que, en México, entre el 10 y 20 % de la población infantil y adolescente, entre los 15 y 19 años de edad, tuvo algún trastorno como depresión, ansiedad, anorexia o bulimia, registrándose 7896 suicidios en ese año; que 34.8 millones de personas en este mismo país, habían experimentado algún episodio depresivo, siendo el 20.37% de casos de mujeres y 14.48% de casos de hombres.

Por su parte, el Instituto Nacional de Salud Pública (2023), revela datos que indican que, en México, una de cada cinco personas con algún trastorno psiquiátrico, en el año 2022, recibió atención, pero un 75% de los individuos adultos con casos graves y moderados de problemas de este tipo, no recibió ayuda médica o psicológica, por no tener acceso a servicios de salud de esta índole.

La OMS (2023) indicó que una persona deprimida experimenta tristeza, irritabilidad, pérdida del placer o interés por actividades que antes realizaba; también puede manifestar pérdida de concentración, culpa, baja autoestima, desesperanza en relación al futuro, ideaciones suicidas, alteraciones del sueño y del apetito, cansancio y falta de energía y señala que para decir que una persona está deprimida, debe sentirse así, la mayor parte del día, casi todos los días, durante al menos dos semanas.

En muchos estudios se ha encontrado que las mujeres son más propensas que los hombres a presentar depresión, siendo este trastorno una causa importante de morbilidad femenina, tanto en los países pobres como en los de ingresos altos. Las tentativas de suicidio son más

frecuentes entre las mujeres, mientras que los hombres sí cometen este acto (OMS, 2018). No obstante, el Instituto Nacional de Salud Mental (2005, citado en Álvarez & Ochoa, 2014) establece que la depresión en los hombres es más frecuente de lo que se cree y la manifiestan con irritabilidad, poco interés en sus actividades laborales y en aquellas que les causaban placer, tienen problemas de sueño, y agrega que los varones, por lo general, no se quejan de baja autoestima (lo que no significa que la tengan), tristeza o culpa excesiva, pero tienen más probabilidad que las mujeres, de desarrollar abuso o dependencia de alcohol y drogas cuando se sienten deprimidos.

Las mujeres cuando están deprimidas, se caracterizan por ser muy melancólicas, por subvalorarse, por tener problemas debido a su imagen corporal, tienen pensamientos negativos, problemas de peso, de concentración y llanto frecuente (Essau *et al.*, 2010). Los hombres suelen presentar retraso en la activación psicomotora, menosprecian su capacidad personal, tienen fatiga y problemas de salud (Bennett *et al.*, 2005), ideación suicida, aislamiento social y sensibilidad al rechazo social (Viana & Andrade, 2012); también, desesperación, incertidumbre, pánico, baja autoestima, alta sensibilidad a la crítica, autorreproches, problemas sexuales, enojo consigo mismos, y se sienten fracasados (Aguayo, 2022a). Londoño *et al.* (2017) agregan que los hombres deprimidos muestran cólera, hostilidad, agresividad, cambio brusco de estado de ánimo, muchas ocasiones ingieren drogas, se exponen a situaciones de riesgo, manifiestan conductas de evitación tales como exceso de trabajo, negación del problema, distanciamiento social e intentos suicidas, pueden presentar sensación de inutilidad, menosprecio, desamparo, dificultad para resolver problemas y desesperación.

Se han detectado algunos factores relacionados a la manifestación de sintomatología depresiva. Mejía (2011) menciona que el ambiente social influye para la aparición y agudización de la depresión, que puede ser un desencadenante pues los eventos sociales adversos, y éstos propician una respuesta desproporcionada a la magnitud de dichos eventos. Por su parte, la

Organización Panamericana de la Salud (2012) señala que las personas que tienen limitaciones económicas, educativas, de vivienda, de salud y de diversión, pueden reportar depresión. Hay estudios que han demostrado que los problemas de salud, el maltrato y conflictos familiares, son factores que se asocian con depresión (Dokin *et al.*, 2013; Drydakis, 2013). El Instituto Nacional de Salud Mental (2013) establece que la exposición a eventos estresantes agudos o crónicos, se asocia a este trastorno.

Por otro lado, Londoño y González (2016) han reportado datos que señalan que los hombres deprimidos en muchas ocasiones reportan disfunción familiar y haber vivido varios eventos estresantes antes de presentar conducta depresiva, así como una historia de enfermedad física relevante. Affleck *et al.* (2018) exponen información que revela que los factores que resaltan como asociados a la depresión masculina, son el nivel socioeconómico bajo, la falta de empleo y la precariedad del trabajo, entre otros. Agudelo *et al.* (2017) realizaron un estudio que arrojó datos con base en los cuales pudieron observar algunos factores que incrementan el riesgo de presentar depresión: tener una percepción de salud mental regular o mala, tener nivel medio de resiliencia, no poderse desahogar con la familia cuando se tienen problemas, y cuando los miembros del ámbito familiar son muy demandantes. Sus datos también revelaron que las personas en un rango de edad entre 45 y 65 años, son las que más reportaron tener depresión; en segundo lugar, se encontraron a aquellas en el rango de 30 a 44 años de edad, y, en tercer lugar, a las que tenían entre 13 y 18 años. Resaltó el dato que indicó que las personas solteras, las que tenían hijos/as, y las divorciadas o viudas, fueron las que presentaron depresión con más frecuencia y a más alto nivel. Crempien *et al.* (2017) han obtenido datos que apoyan que el estado civil correspondiente a la soltería, así como una historia de enfermedad física relevante, son factores asociados a esta sintomatología.

En cuanto al factor edad, Cerquera y Meléndez (2010) llevaron a cabo un estudio con participantes de diferentes rangos de edad, cuyos resultados permitieron observar que los jóvenes

eran los que presentaban depresión con mayor frecuencia pues en esta etapa de su vida están focalizando y estableciendo parámetros para sus vidas y muchos de ellos aún no tienen un sentido de pertenencia; los adultos reportaron menor frecuencia de presencia de este trastorno, que los jóvenes, debido a que muchos de ellos ya tenían definida su vida; en el caso de los adultos mayores, se detectaron menos casos con depresión, debido tal vez a que, en esa etapa de la vida algunos ya tienen cumplidas sus metas.

La depresión en cualquier edad, representa un problema de salud pública grave, no obstante, en las personas ancianas adquiere mayor relevancia debido a que este trastorno implica cambios drásticos en el núcleo familiar y una importante demanda de servicios de salud y el costo que ello implica. Los eventos estresantes, la percepción de mala salud, el deterioro cognitivo, la edad y la mala funcionalidad física, son factores asociados a la depresión en la población de la tercera edad (Rivera *et al.*, 2015). La viudez puede tener un gran impacto en los hombres adultos mayores debido a la insatisfacción de sus necesidades básicas de cuidado y alimentación, de afecto y de apoyo social, que puede brindar una pareja (Ruíz *et al.*, 2014). La discapacidad funcional se asocia con la depresión. Asimismo, la dependencia económica, la presencia de padecimientos físicos y las pérdidas por muerte de miembros de la familia y de amistades; la falta de apoyo social y de convivencia social, así como la jubilación (De los Santos & Carmona, 2018). También la violencia psicológica, el miedo a la muerte, la soledad, la pérdida de roles sociales (Llanes *et al.*, 2015), el percibirse como personas frágiles físicamente, vivir solos (Molés *et al.*, 2019), y la disfuncionalidad familiar, principalmente debido al incremento en las demandas de atención por parte de los adultos mayores (Rodríguez *et al.*, 2017; Zavala & Domínguez, 2010)), son factores que pueden generar depresión en esta población.

La depresión es un problema de salud a nivel mundial y está relacionada con mala calidad de vida. En la literatura es frecuente encontrar estudios que demuestran que en la población

femenina es en la que predomina la mayor prevalencia de este trastorno. Sin embargo, muchos hombres también lo presentan, pero no siempre lo reconocen ni piden ayuda. En la población de adultos mayores, es frecuente que algunos médicos consideren que la presencia de depresión es normal, debido a la edad de los pacientes. El estudio de la depresión en hombres en cualquier etapa del ciclo vital, adquiere relevancia debido a que, de no recibir atención profesional, se puede agravar su situación y desencadenar en suicidio. De ahí el interés por realizar el presente estudio cuyo objetivo fue evaluar la prevalencia de sintomatología depresiva en hombres heterosexuales en tres etapas del ciclo vital.

Método

Diseño: Estudio exploratorio descriptivo.

Participantes

Se evaluaron 450 hombres heterosexuales, residentes de la Ciudad de México o del área metropolitana. Se distribuyeron en las siguientes muestras:

150 hombres activos laboralmente, en la etapa de hijos/as pequeños (3 a 5 años de edad).

150 hombres activos laboralmente, en la etapa de hijos/as adolescentes (12 a 15 años de edad).

150 hombres en la etapa de hijos/as adultos y que además ya fueran de la tercera edad, sin daño cognitivo aparente. A su vez, esta muestra se dividió en dos:

75 ancianos activos laboralmente

75 ancianos no activos laboralmente (jubilados).

Se les contactó por vía vecinal, de amistades o familiares, siendo la muestra no probabilística, de tipo intencional, ya que se requerían participantes con características específicas. Recibieron información completa con respecto a los objetivos de la investigación, de los instrumentos a emplearse y de la forma en la que sería su colaboración, de manera que pudiera contarse con su consentimiento informado. Además, se hizo del conocimiento de los participantes, que los datos obtenidos en el estudio podrían ser presentados en eventos científicos y/o publicados en revistas especializadas, respetando su anonimato.

Instrumentos

- Inventario de Depresión de Beck. Consta de 21 ítems que evalúan síntomas cognoscitivos relacionados con estados depresivos. El participante evaluado elige la frase que se aproxime más a cómo se ha sentido durante las últimas semanas. Se obtienen los siguientes niveles: sin depresión, leve, moderado o severo. Este instrumento se aplicó a las muestras de hombres en las etapas de hijos/as pequeños y de hijos/as adolescentes.
- Test de Depresión Geriátrica de Yesavage, en su versión corta de 15 ítems. Puede usarse con adultos mayores con buena salud, con alguna enfermedad médica, y con personas cuyo deterioro cognitivo sea leve o moderado. La versión corta consta de 15 ítems que plantean un interrogatorio de respuestas dicotómicas SI-NO. Se obtienen los siguientes niveles: no depresión, probable depresión o depresión establecida. Este instrumento se aplicó a los hombres ancianos con hijos/as adultos/as.

Procedimiento

Se aplicó el instrumento correspondiente de manera individual. Se pidió a los participantes que leyeran las instrucciones y expresaran si existía alguna duda para aclararla, de no ser así, se procedía a contestar los reactivos.

Análisis de datos

Se obtuvieron datos de frecuencia y porcentuales.

Resultados

Los datos señalaron que, en las tres muestras de hombres analizadas, predominó el número de participantes sin depresión. Los datos de las muestras correspondientes a las etapas de hijos/as pequeños y de ancianos con hijos/as adultos, indicaron que son similares para no presencia de depresión, mientras que en la muestra de hombres con hijos/as adolescentes, la frecuencia de ausencia de esta sintomatología, es menor (ver tablas 1, 2 y 3).

Tabla 1.

Frecuencias y porcentajes para cada nivel de depresión en la muestra de hombres con hijos/hijas pequeños/pequeñas.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Sin depresión	129	86
Leve	15	10
Moderado	4	2.7
Severo	2	1.3
Total	150	100

Tabla 2.

Frecuencias y porcentajes para cada nivel de depresión en la muestra de hombres en la etapa de hijos/hijas adolescentes.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Sin depresión	109	72.7
Leve	25	16.7
Moderado	15	10
Severo	1	.7
Total	150	100

Tabla 3.

Frecuencias y porcentajes de niveles de depresión en la muestra total de hombres en la etapa de hijos/hijas adultos. Tercera edad, ancianos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Sin depresión	126	84
Posible depresión	23	15.3
Depresión establecida	1	.7
Total	150	100

Por otro lado, se pudo observar que en las etapas de hombres con hijos/as adolescentes y de ancianos con hijos/as adultos, se reportaron más casos de depresión leve o de posible depresión, mientras que en la etapa de hijos/as pequeños, se detectó el menor número de participantes en este nivel. No obstante, hay que hacer notar que, en las tres etapas, muchos varones manifestaron depresión. En lo que respecta al nivel severo o depresión establecida, fueron muy pocos los varones identificados con este nivel, en las tres etapas.

Finalmente, los datos señalaron que, en la etapa de ancianos con hijos/as adultos, en la muestra de participantes activos laboralmente, se encontró un número mayor de hombres sin depresión, en comparación con la muestra de hombres inactivos laboralmente. Asimismo,

fueron menos los varones con posible depresión cuando aún desempeñaban un trabajo, que los hombres jubilados. No se presentaron casos de depresión establecida entre ancianos activos y solamente se detectó un caso en este mismo nivel, entre los participantes jubilados (ver tablas 4, 5 y 6).

Tabla 4.

Frecuencias y porcentajes de niveles de depresión en la muestra de hombres en la etapa de hijos/hijas adultos. Tercera edad. Activos laboralmente.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Sin depresión	67	89.3
Posible depresión	8	10.7
Depresión establecida	0	0
Total	75	100

Tabla 5.

Frecuencias y porcentajes de niveles de depresión en la muestra de hombres en la etapa de hijos/hijas adultas. Tercera edad. No activos laboralmente.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Sin depresión	59	78.7
Posible depresión	15	20
Depresión establecida	1	1.3
Total	75	100

Tabla 6.

Frecuencias y porcentajes para cada nivel de depresión en las muestras de hombres de cada etapa del ciclo vital.

Niveles	Frec HPe q	%	Frec HAdol l	%	Niveles	Frec Ancianos	%
Sin depresión	129	86	109	72.7	No depresión	126	84
Leve	15	10	25	16.7	Posible depresión	23	15.3
Moderado	4	2.7	15	10	Depresión Establecida	1	.7
Severo	2	1.3	1	.7	---	---	---

Nota. Frec = Frecuencia; HPeq = hijos/hijas pequeños/pequeñas; HAdol = hijos/hijas adolescentes.

Esta tabla es el compendio de las tablas 1, 2 y 3.

Conclusiones

A pesar de que, en el presente estudio, los resultados indicaron que la mayoría de los hombres participantes en las tres etapas del ciclo vital analizadas, no manifestó depresión, sí se detectaron casos en diferentes niveles.

Muchas mujeres cuando presentan depresión, tienden a buscar ayuda psicológica, mientras que muchos hombres tienen dificultad para reconocer que están deprimidos o prefieren no buscar ayuda profesional. Algunos hombres, por cuestiones culturales, desean ser independientes y dominantes, pero realmente se perciben necesitados de apoyo social y cansados de asumir el papel de independiente, protector y fuerte; la familia les exige protección y ma-

nutención, pero puede ser que esta les brinde poco apoyo social, generándose en ellos una pobre imagen de sí mismos, frustración y sentimientos de baja autoeficacia. La falta de apoyo social puede deberse a que muchos hombres no lo solicitan debido a los estereotipos de género (Londoño & González, 2016; Aguayo, 2022a). Krumm (2022) argumenta que muchos varones no solicitan ayuda profesional debido a cuestiones de masculinidad.

Los hombres pueden presentar depresión debido a eventos estresantes que se relacionan con situaciones financieras, debido a su responsabilidad como proveedores principales en el hogar; es muy importante para ellos el ingreso monetario mensual debido a que es un aspecto de su vida laboral que les causa mucha incertidumbre en relación a la manutención de su familia, como proveedores, por cuestiones de género. El ingreso económico adquiere relevancia por su relación con la presencia de depresión (Espinoza *et al.*, 2015).

En el presente estudio, la muestra de varones con hijos/as pequeños, marcó mayor frecuencia de casos sin depresión, aunque habrá que hacer notar que fueron 21 hombres los que manifestaron esta sintomatología en algún nivel. Comenzar con una familia implica responsabilidades, sobre todo de índole económica, así como cambios en el sistema familiar para poder establecer nuevas reglas, ahora desempeñando un rol de pareja y otro como padre; hay que hacer cambios en la organización familiar para la convivencia con otros sistemas, en los que se incluyen las familias de origen y las extensas. Todo ello altera a los miembros de la familia nuclear y puede generar estrés, lo cual puede acompañarse con depresión.

En la muestra de hombres en la etapa del ciclo vital de hijos/as adolescentes, se detectó el mayor número de casos de depresión en algún nivel, habiendo 41 participantes que la manifestaron. Esta etapa puede implicar cambios más drásticos en el sistema familiar. Los problemas de conducta que presentan algunos/as adolescentes, pueden generar estrés severo y depresión en las familias; asimismo, las demandas económicas son mayores y ello se puede

traducir en presión financiera, preocupándose por mantener el empleo y poder seguir cumpliendo con el papel de proveedor. A pesar de que en muchos hogares ya se cuenta con el ingreso de la esposa/pareja, aún predomina la tradición de principal proveedor en la figura masculina, considerándose menos radical, en cuanto a la organización familiar, el hecho de que las mujeres queden desempleadas.

En lo que respecta a la etapa del ciclo vital de hombres ancianos, con hijos/as adultos/as, el número de participantes sin depresión fue alto, no obstante, se identificaron 24 hombres que reportaron sentirse deprimidos. Muchos hombres de la tercera edad ya cumplieron las metas que se establecieron en su juventud, tales como tener un trabajo estable, una familia y ver a sus hijos/as en la etapa de la adultez; muchos de ellos ya pueden convivir con nietos/as. Sus hijos/as adultos, en muchas ocasiones, representan cuidado y apoyo para el padre de la tercera edad, cuando éste ya no tiene que desempeñar el papel de protector, sino el de protegido. Esto puede generarles tranquilidad y por ello, menos estrés y depresión. En la muestra de ancianos que todavía eran activos laboralmente, se reportaron menos casos de este trastorno, en comparación con la muestra de ancianos jubilados. Para muchos varones, la jubilación puede representar una disminución en cuanto a interacciones sociales, lo cual puede repercutir en su estado de ánimo. Algunos ya presentan problemas de salud, lo cual afecta su calidad de vida y pueden deprimirse. Urbina *et al.* (2007) argumentan que la dificultad para llevar a cabo actividades diarias, la soledad, la pérdida de algunos roles, contar con poco apoyo social, poca socialización, duelos, falta de pareja y dependencia hacia otros tanto física como económica, son factores relacionados con el riesgo de presentar depresión en los adultos mayores.

Cuando una persona de la tercera edad tiene restricciones para llevar a cabo sus actividades de la vida diaria y para participar activamente en la comunidad a la que pertenece, se convierte en dependiente de otros/as y esto genera alteraciones en la dinámica familiar, conflic-

tos entre los miembros y disfuncionalidad en este sistema. Rodríguez *et al.* (2017) mencionan que la disfuncionalidad familiar tiene relación con la aparición de alteraciones emocionales en los miembros de la familia.

Estudiar depresión en hombres sirve para instigar a hacer otras investigaciones que exploren apoyo social, para prevenir el desarrollo de este problema emocional y promover la investigación en los servicios de salud. La dinámica y el funcionamiento familiar son factores que se relacionan con la aparición de alteraciones emocionales (Agudelo *et al.*, 2017). De ahí que no se debe dar apoyo psicológico únicamente a la persona que está deprimida, también hay que intervenir en su sistema familiar.

Los hombres pueden sentirse deprimidos en cualquier etapa de su ciclo vital, y para algunos de ellos la depresión es considerada como una enfermedad del sexo femenino y como un signo de debilidad, por ello no reconocen que están tristes y la manifiestan con enojo ya que se permiten expresar la ira (Krumm *et al.*, 2017).

Es muy importante detectar las conductas depresivas a cualquier edad para poder intervenir y prevenir niveles más altos y su cronicidad, así como el riesgo de suicidio, siendo esto un problema de salud pública.

En una primera etapa, los varones no suelen reconocer su depresión, a pesar de que otras personas lo hagan evidente. Esto hace que no busquen ayuda temprana. Hay casos en los que, el hecho de no lograr cumplir con los valores de masculinidad, explica su depresión. Los hombres pueden presentar frustración por no poder cumplir con la norma de la masculinidad como tener un trabajo estable, ser competente, exitoso. Esto puede causar autoestima baja, lo que los hace sentir inseguros y deprimirse. Es importante el estudio de la depresión en varones para la detección temprana y el tratamiento (Aguayo, 2022b).

En la etapa de la vejez, muchos médicos consideran que la depresión es normal debido a la edad de las personas, esto aunado a los estereotipos de género, provocan que muchos hombres no reconozcan sus conductas depresivas, que no soliciten ayuda, viéndose afectados no solamente ellos, sino toda la familia (Pocomucha, 2019). De los Santos y Carmona (2018) señalan que hay un incremento de población de la tercera edad, lo cual implica mayor demanda de atención médica por problemas de salud y emocionales. Algunas políticas públicas deben llevarse a cabo, que permitan mejor calidad de vida para los ancianos. La depresión geriátrica no solamente es un problema para quien la padece, también lo es para la familia y las instituciones de salud.

Referencias

- Affleck, W., Carmichael, V. & Whitley, R. (2018). Men's mental health: Social determinants and implications for services. *Canadian Journal of Psychiatry*, 63 (9), 581–589. <https://doi.org/10.1177/0706743718762388>
- Aguayo, F. (2022a). La depresión masculina y sus síntomas: Un estudio cualitativo con hombres adultos chilenos. *Salud Colectiva*, 18 (16). <https://doi.org/10.18294/sc.2022.3942>
- Aguayo, F. (2022b). Narrativas sobre depresión, masculinidad y trabajo. Un estudio con relatos biográficos de hombres chilenos. *Psicología & Sociedade*, 34, e251463. <https://doi.org/10.1590/1807-0316/2022v34251463>
- Agudelo, A., Ante, C. & Torres, Y. (2017). Factores personales y sociales asociados al trastorno de depresión mayor, Medellín (Colombia), 2012. *Rev. CES Psicología*, 10 (1), 21–34. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.10.1.2>
- Álvarez, N. & Ochoa, Á. (2014). La depresión: una respuesta masculina. *Enfoques*, 1 (1), 45–57. Revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/EFQ/article/view/80/81

- Bennett, D., Ambrosini, P., Kudes, D., Metz, C. & Rabinovic, H. (2005). Gender differences in adolescent depression: Do symptoms differ for boys and girls? *Journal of Affective Disorders*, 89 (1–3), 35–44. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2005.05.020>
- Cerquera, A. & Meléndez, C. (2010). Factores asociados a las características diferenciales de la depresión a través del envejecimiento. *Pensamiento Psicológico*, 7 (14), 63–71. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80113673005>
- Crempien, C., de la Parra, G., González, M., Valdés, C., López, M. J. & Krause, M. (2017). Características sociodemográficas y clínicas de pacientes diagnosticados con depresión en Centros Comunitarios de Salud Mental (COSAM) de Santiago, Chile. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 55 (1), 26–35. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-922-72017000100004>
- Dávila, I. (2022, 23 enero). Depresión y suicidios en aumento en la población mexicana. *El Economista*. eleconomista.com.mx/opinion/Depresion-y-suicidios-en-aumento-en-la-poblacion-mexicana-20220123
- Dávila-Cárdenas, F. (2022, 11 noviembre). En México, 34.8 millones de personas han experimentado depresión: INEGI. *El Excelsior*. excelsior.com.mx/nacional/en-mexico-348-millones-de-personas-han-experimentado-depresion-inegi/1563672
- De los Santos, P. & Carmona, S. (2018). Prevalencia de depresión en hombres y mujeres en México y factores de riesgo. *Población y Salud en Mesoamérica*, 15 (2), 1–23. <https://doi.org/10.15517/psm.v15i2.29255>
- Dokin, R., Rubino, J., Allen, L., Friedman, J., Gara, M., Mark, M. & Menza, M. (2013). Predictors of treatment response to cognitive behavioral therapy for depression in Parkinson's disease. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 80 (4), 694–699. <https://doi.org/10.1037/a0027695>
- Drydakis, N. (2013). Mulling at school and lab our market outcomes. *IZA Discussion Paper*, 7432, mayo. <http://ftp.iza.org/dp7432.pdf>

- Espinosa, C., Orozco, L. A. & Ibarra, J. L. (2015). Síntomas de ansiedad, depresión y factores psicosociales en hombres que solicitan atención de salud en el primer nivel. *Salud Mental*, 38 (3), 201–208. <http://dx.doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.028>
- Essau, C., Lewinsohn, P., Seeley, J. & Sasagawa, S. (2010). Gender differences in the developmental course of depression. *Journal of Affective Disorders*, 127 (1–3), 185–190. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2010.05.016>
- Instituto Nacional de Salud Mental (2013). *Depresión*. <http://nimh.nih.gov/health/publications/espanol/depresion/depresion.pdf>
- Instituto Nacional de Salud Pública (2023, 12 enero). *Síntomas depresivos y atención de la depresión*. insp.ms/avisos/sintomas-depresivos-y-atencion-a-la-depresion
- Krumm, S. (2020). Masculinity and help-seeking among men with depression: A qualitative study. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.599039>
- Krumm, S., Schecchia, C., Koesters, M., Kelian, E. & Becker, T. (2017). Men's views on depression: A systematic review and metasynthesis of qualitative research. *Psychopathology*, 50 (2), 107–124. <https://doi.org/10.1159/000455256>
- Llanes, H., López, Y., Vázquez, J. L. & Hernández, R. (2015). Factores psicosociales que indican en la depresión del adulto mayor. *Revista de Ciencias Médicas La Habana*, 21 (1), 1–9. <https://revcmhabana.sld.cu/index.php/rcmh/article/view/707/1158>
- Londoño, C. & González, M. (2016). Prevalencia de depresión y factores asociados en hombres. *Acta Colombiana Psicología*, 19 (2), 315–329. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2016.19.2.13>
- Londoño, C., Peñate, W. & González, M. (2017). Síntomas de depresión en hombres. *Universitas Psychologica*, 16 (4), 1–19. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4>

Mejía, A. de J. (2011). Estrés ambiental e impacto de los factores ambientales en la escuela. *Pampedia*, 7, 3–18. <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-7/Estres-ambiental-e-impacto-de-los-factores-ambientales-en-la-escuela.pdf>

<https://biblat.unam.mx/es/revista/pampedia-xalapa-ver/articulo/estres-ambiental-e-impacto-de-los-factores-ambientales-en-la-escuela>

Molés, M. P., Esteve, A., Lucas, M. V. & Folch, A. (2019). Factores asociados a la depresión en personas mayores de 75 años de edad en un área urbana. *Enfermería Global*, 55, 58–70. <http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.18.3.324401>

Organización Mundial de la Salud (2018, 25 septiembre). *Salud en la mujer*. who.int/news-room/fact-sheets/detail/women-s-health

Organización Mundial de la Salud (2023, 31 marzo). *Depresión*. who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression

Organización Panamericana de la Salud (2012, 9 octubre). *Día Mundial de la Salud Mental*. http://www.paho.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1047&Itemid=325

Pocomucha, J. (2019). *Depresión en adultos mayores atendidos en el Centro de Salud Santa Rosa de Sacco Yauli* [tesis de grado, Universidad Nacional de Huancavelica Perú]. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/3017>

Rivera, J., Benito, J. & Pazzi, K. (2015). La depresión en la vejez: Un importante problema de salud en México. *América Latina Hoy*, 71, 103–118. <http://dodx.doi.org/10.14201/alh201571103118>

Rodríguez, A., Haro, M. E., Martínez, R., Ayala, R. & Román, A. (2017). Funcionalidad familiar y depresión en adultos en la atención primaria. *Revista de Salud Pública y Nutrición*, 16 (4), 19–23. medigraphic.com/pdfs/revsalpubnut/spn-2017/spn174c.pdf

- Ruíz, D. J., Sánchez, F. & Castañeda, M. (2014). Depresión en adultos mayores atendidos en instituciones públicas de salud en Zacatecas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 3 (6), 73–78. http://www.CUCS.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_RuizSalinasPolanco.pdf
- Schwaller, F. (2022). *La depresión y la ansiedad aumentan en todo el mundo*. <https://p.dw.-com/es/la-depresion-y-la-ansiedad-aumentan-en-todo-el-mundo/a-63398425>
- Urbina, J. R., Flores, J. M., García, M. P., Torres, L. & Torrubias, T. B. (2007). Síntomas depresivos en personas mayores. Prevalencia y factores asociados. *Gaceta Sanitaria*, 21 (1), 37–42. scielo.isciii.es/pdf/gsv/v21n1/original6.pdf
- Viana, M. C. & Andrade, L. H. (2012). Lifetime prevalence, age and gender distribution and age-of-onset of psychiatric disorders in the Sao Paulo metropolitan area, Brazil: Results from the Sao Paulo Megacity Mental Health Survey. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 34 (3), 249–260. <https://doi.org/10.1016/j.rbp.2012.03.001>
- Zavala, M. A. & Domínguez-Sosa, G. (2010). Depresión y percepción de funcionalidad familiar en adultos mayores urbanos mexicanos. *Psicogeriatría*, 2 (1), 41–48. [https://doi.org/10.1016/S1405-8871\(16\)30073-6](https://doi.org/10.1016/S1405-8871(16)30073-6)

La regulación emocional en padres de adolescentes. Revisión de alcance

Emotional regulation in parents of adolescents.
Scoping review

Claudia Enit Velandia Granados¹¹ y Juan Camilo Carvajal Builes¹²

Universidad Santo Tomás, Bogotá

Resumen

Esta es una revisión de los elementos conceptuales, teóricos, metodológicos y empíricos desde los que se ha estudiado la regulación emocional (RE) en padres de adolescentes, en los últimos 5 años. Las 19 investigaciones de esta revisión utilizaron técnicas cuantitativas, 84% de ellas con análisis de correlación de variables afines a la RE. El 63% fueron estudios transversales y el 21% longitudinales. Siete de diecinueve estudios equivalentes al 36%, destacaron el vínculo entre dificultades de RE y síntomas de internalización. La mayoría de progenitores participantes en los estudios, fueron madres. Respecto a hallazgos, al validar y estimular a los hijos a expresar sus emociones, conversar sobre experiencias emocionales pasadas y analizar posibles estrategias adaptativas frente a ellas, se fomenta el aprendizaje de habilidades para afrontar emociones como la ira y la ansiedad y se fortalecen capacidades de RE adaptativa, como resolución de problemas y reevaluación cogniti-

¹¹ Psicología, Universidad Santo Tomás, Bogotá, D.C., Colombia. Contacto: claudiavelandia@usantotomas.edu.co

¹² Contacto: juancarvajal@usta.edu.co

va. Se requiere estructurar intervenciones que fortalezcan las habilidades de RE de los padres en tanto éstas favorecen la salud mental de los adolescentes y sus familias.

Palabras clave: Regulación emocional, socialización emocional, adolescentes.

Abstract

This is a review of the conceptual, theoretical, methodological and empirical elements from which emotional regulation (ER) has been studied in parents of adolescents, in the last 5 years. The 19 investigations in this review used quantitative techniques, 84% of them with correlation analysis of variables related to RE. 63% were cross-sectional studies and 21% longitudinal. Seven of nineteen studies, equivalent to 36%, highlighted the link between ER difficulties and internalizing symptoms. The majority of parents participating in the studies were mothers. Regarding the findings, by validating and encouraging children to express their emotions, talking about past emotional experiences and analyzing possible adaptive strategies to deal with them, the learning of skills to face with emotions such as anger and anxiety is encouraged and communication skills are strengthened. Adaptive ER, such as problem solving and cognitive reappraisal. It is necessary to structure interventions that strengthen the RE skills of parents as these promote the mental health of adolescents and their families.

Keywords: Emotional regulation, emotional socialization, adolescents.

Las madres y padres que han desarrollado habilidades de regulación emocional RE son conscientes de sus propios estados emocionales y han aprendido estrategias para modularlos en favor de sus objetivos. Afrontar saludablemente episodios de activación emocional, como la expresión de ira o tristeza de un hijo, requiere alta capacidad de RE de sus cuidadores (Millozi & Marmo, 2022), que les permita, ante la manifestación de malestar afectivo en sus descendientes, reaccionar ayudándoles a identificar sus emociones, comprender su ori-

gen, y a partir de la evaluación de la situación, adelantar respuestas coherentes y adaptativas.

Desarrollo de las habilidades de RE

Se ha establecido que los trastornos de conducta, alimentarios y el de déficit de atención e hiperactividad, tienen relación con las dificultades de RE tanto en la infancia como en la adolescencia y dado su carácter de factor de riesgo transdiagnóstico, las intervenciones realizadas para promover la RE pueden prevenir e incluso reducir dichos trastornos (De Raeymaecker & Dhar, 2022).

Por otra parte, los hijos aprenden las habilidades de RE a partir de experiencias familiares y sociales (Morris, *et al.*, 2007). La magnitud de la influencia familiar se dimensiona en hallazgos como los de Holzman, *et al.*, (2022), quienes a través de una revisión sistemática encontraron asociación entre las respuestas de RE desadaptativas de los padres y el aumento en los síntomas de salud mental de los jóvenes.

Dado que se ha encontrado que un factor crítico que favorece la crianza eficaz de los hijos es la RE de los padres, los investigadores han planteado que se requiere estructurar y aplicar intervenciones que fortalezcan las habilidades de RE parental, en tanto éstas favorecen la salud y el bienestar de los hijos e hijas (Felton *et al.*, 2022; Morales-Castillo *et al.*, 2019).

En tanto la influencia de la RE parental ha sido más estudiada en el desarrollo afectivo infantil que en el de los adolescentes (Miller-Slough & Dunsmore, 2020; Wang *et al.*, 2019;) en la presente revisión se opta por artículos empíricos sobre RE en padres de adolescentes.

Adolescencia

La adolescencia es reconocida como una etapa crucial en el desarrollo de los procesos de RE, dado que aspectos neurobiológicos, cognitivos, psicológicos y sociales comienzan a funcionar de manera interrelacionada (Gross, 2014). A nivel psicológico, el cambio rápido en las emociones y en los estados de ánimo en los adolescentes, se atribuye a una menor capacidad, para regular, una mayor reactividad emocional, propia de esta etapa (Heller & Casey, 2016).

Así, considerando que la investigación previa reconoce que el despliegue de las habilidades de RE de los padres influye en el desarrollo emocional de los hijos, esta revisión de alcance tiene como objetivo describir los elementos conceptuales, teóricos, metodológicos y empíricos desde los que se ha estudiado la RE en padres de familia de adolescentes.

Método

Diseño

Esta investigación se realizó a partir de una revisión de alcance. Este tipo de revisiones son un instrumento de síntesis de evidencia que se utiliza cuando el objetivo es identificar vacíos de conocimiento, aclarar conceptos o analizar el comportamiento investigativo frente a determinado problema (Munn *et al.*, 2018).

Muestra

La muestra estuvo compuesta inicialmente por 1657 documentos y la muestra final fue conformada por 19 artículos que cumplieron los criterios de inclusión.

Criterios de inclusión y exclusión

Como criterios de inclusión se tuvieron en cuenta estudios empíricos en inglés y en español, publicados entre enero de 2019 y mayo de 2023 que tenían relación con la RE de los padres o con programas de intervención de RE para padres de adolescentes entre los 10 y los 18 años, los cuales debían estar publicados en las bases de datos, Scopus, Science direct, Redalyc y Scielo. Como criterios de exclusión, no se tuvieron en cuenta documentos teóricos, metodológicos, ni de revisión; ni estudios publicados en otras bases de datos o en idiomas diferentes al inglés y al español.

Procedimiento

Esta investigación se realizó en 5 etapas. 1) delimitación de la operación de búsqueda, 2) búsqueda y selección de documentos, 3) sistematización de la información, 4) análisis de la sistematización, 5) interpretación de los hallazgos.

Delimitación de la operación de búsqueda

En esta etapa se procedió a realizar una búsqueda libre con los términos “emotional regulation” AND parents, estableciendo que se encuentran muchos estudios sobre la regulación emocional de progenitores de niños hasta de 7 años de edad y que había menos publicaciones referidas a padres de adolescentes; al identificar este vacío en el conocimiento, se optó

por la ecuación en inglés “emotional regulation” AND parental AND adolescents, y en español, “regulación emocional” AND parental AND adolescentes, esta operación de búsqueda se utilizó en las bases de datos Scopus, Redalyc, Scielo y Science Direct.

Búsqueda y selección de documentos

Al buscar se hizo una primera selección de artículos, escogiendo aquellos en los que estuvieran presentes los criterios: 1) estudio empírico, 2) publicado entre 2019 y 2023, 3) referido a regulación emocional en padres 4) progenitores con hijos adolescentes.

Esta etapa de búsqueda y selección de documentos se desarrolló en 4 momentos, en el momento 1, se aplicó la citada ecuación de búsqueda, tanto en inglés, como también en español, en las citadas bases de datos. Luego, en el momento 2, se hizo una selección por título de los artículos, en la que se escogieron 92 documentos. En el momento 3 se hizo lectura de los resúmenes de los estudios y se seleccionaron 26 artículos y en el cuarto y último momento, a partir de la lectura total de los documentos se eligió la muestra final de 19 artículos acerca de la RE en padres de adolescentes.

Si bien, la muestra estuvo compuesta inicialmente por 1657 documentos, tanto en inglés como en español. Posteriormente a la revisión de los criterios de inclusión y exclusión delimitados y a las etapas de selección descritas, la muestra final fue de 19 documentos, como se muestra en la tabla 1. La totalidad de los documentos de la muestra final, fueron en inglés y provinieron de las bases de datos Scopus y Science Direct. Además, en la tabla 1, se presentan los 4 momentos del proceso de selección de estudios de las citadas bases de datos.

Tabla 1.
Distribución de artículos según base de datos y momentos.

Base de Datos	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4
SCOPUS	215	72	14	11
Science Direct	1350	13	8	8
Scielo	5	1	1	0
Redalyc	87	6	3	0
Artículos seleccionados en cada etapa del proceso	1657	92	26	19

Sistematización de la información

Se procedió a hacer la lectura completa de los 19 artículos seleccionados, ubicando en matriz del programa Excel los elementos citados en la tabla 2.

Análisis de la sistematización

Se realizó el análisis cualitativo y cuantitativo de los elementos conceptuales, teóricos, metodológicos y empíricos, como se describen en la tabla 2, en relación con los 19 artículos seleccionados.

Tabla 2.

Elementos bibliométricos, conceptuales, teóricos, metodológicos y hallazgos, incluidos en la fase de sistematización de la información.

Elementos incluidos	Descripción
<i>Bibliométricos</i>	Base de datos, autores, año, procedencia
<i>Teóricos</i>	Teorías de socialización emocional, importancia de la RE parental, prácticas de crianza que favorecen la RE en los adolescentes.
<i>Conceptuales</i>	Definición de RE y de socialización emocional
<i>Metodológicos</i>	Estudio teórico o empírico, metodología (cuantitativa, cualitativa, mixta), alcance (exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa, evaluativa), diseño experimental (Preexperimento, experimento, cuasiexperimento), diseño no experimental (transversal, longitudinal), variables evaluadas, Instrumentos (autorreporte, observación, tarea de interacción), cuestionarios: 1. (DERS). 2. (ERQ). 3. Escala de afrontamiento de emociones negativas (CCNES). 4. Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ). 5. Emotional Regulation Checklist (ERC). 6. Otros. Número de participantes, rango y promedio de edades, género; participantes: 1, solo padres, 2, adolescentes, 3, padres y un adolescente, 4, un padre y un adolescente. 5, uno de los padres, el adolescente y un amigo, 6, adolescente y un amigo, técnicas de análisis de datos, consideraciones éticas, tipo de compensación (capacitación, certificado de participación, dinero (tiempo y desplazamientos).
<i>Hallazgos</i>	Evidencia sobre consecuencias de dificultades de RE parental en los hijos, condiciones que favorecen la RE en adolescentes, relación entre variables, papel de progenitores, rol de otros agentes de socialización, vacíos del conocimiento identificados, limitaciones, perspectivas futuras de investigación, implicaciones prácticas, evidencia sobre teorías de aprendizaje de la RE.

Fuente: *Elaboración propia.*

Interpretación de los hallazgos

Se procedió a analizar los resultados con base en la información metodológica y teórica encontrada en la literatura revisada.

Resultados

En cuanto a las características generales de los estudios, la totalidad de los 19 artículos de esta revisión son investigaciones cuantitativas, publicadas en inglés. En cuanto a origen (Tabla 3), 8 de las 19 investigaciones, es decir el 42,1% fueron realizadas en Estados Unidos; 6 estudios empíricos, es decir, el 31%, se realizaron en países de Europa, (España, Noruega, Italia, Hungría y Alemania); 4 investigaciones, o sea el 21% se originaron en países asiáticos (China, Indonesia y Sri Lanka) y una investigación, 5,2% se produjo en Oceanía (Australia).

Tabla 3.
País de procedencia del artículo empírico.

País de procedencia	Número de artículos
Estados Unidos	8
Alemania	1
Australia	1
China	2
España	2
Hungría	1
Indonesia	1
Italia	1
Noruega	1
Siri Lanka	1

Nota. Fuente: elaboración propia

Elementos teóricos y conceptuales desde los que se estudia la regulación emocional en padres de adolescentes

En cuanto a aportes teóricos para la comprensión del aprendizaje de la RE en padres de adolescentes, en 16 de los 19 artículos que hicieron parte de la revisión, los autores tomaron como referente teórico los aportes de Morris *et al.*, (2007, 2017), en 13 artículos retomaron los aportes teóricos de Eisenberg *et al.* (1998), en 12 artículos citaron aportes de Gross (2015), en 10 artículos tomaron aspectos teóricos de lo propuesto por Thompson (1994) y en 8 artículos refirieron aportaciones teóricas de Gottman *et al.*, (1996).

En los artículos de esta revisión se observa que el concepto original de Thompson (1994), que concibe la RE como “los procesos intrínsecos y extrínsecos encargados de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características intensivas y temporales, para lograr las metas propias” (pp. 27 – 28). Ha venido recibiendo aportes de otros autores, planteando que aprender a regular las respuestas emocionales de manera adaptativa y socialmente esperada, es un componente esencial del desarrollo (Denham *et al.*, 2003; Eisenberg *et al.*, 2002), como también, que estos aprendizajes se integran a partir de las experiencias de interacción con la familia, el clima emocional del núcleo familiar y la exposición a las pautas de crianza desplegadas por los cuidadores principales (Morris *et al.*, 2007).

La comprensión del aprendizaje de la RE también se ha enriquecido con los aportes de Gottman *et al.*, (1996) quienes plantean que de acuerdo con la filosofía metaemocional de madres y padres, ellos pueden entender la emoción como una oportunidad para conectar con sus hijos y enseñarles, creencia que les facilita validar las emociones de sus hijos y ayudarles a resolver problemas; o entenderla como un estado que debe desatenderse o desaprobarse (Gottman *et al.*, 1996).

Elementos metodológicos de los estudios de RE en padres de adolescentes

Como se indicó antes, la totalidad de las investigaciones de esta revisión utilizó técnicas cuantitativas, Incluso, los estudios de protocolos de intervención grupal e individual. A este respecto, si bien en investigación cuantitativa se prefieren los estudios con múltiples métodos e informantes (Carrasco *et al.*, 2008) y hay estudios que indican que para establecer el nivel de regulación emocional es muy importante la medición de la variabilidad de la frecuencia cardiaca VFC, solo uno de los 19 estudios seleccionados para esta revisión, midió esta variable.

Por otra parte, el estudio con más técnicas de investigación, en esta revisión incluyó datos de observación, cuestionarios de auto reporte y medidas de VFC y las investigaciones con más informantes incluyeron al adolescente, a uno de sus amigos y a sus dos progenitores.

Respecto a los diseños de investigación más utilizados en esta revisión, el 63%, fueron estudios transversales, el 21% fueron longitudinales, los restantes fueron protocolos de intervención grupal e individual.

De otra parte, fue muy recurrente la medición de síntomas de internalización en adolescentes, 6 estudios de 19 (31%) de las investigaciones incluyeron la medición de este tipo de sintomatología, lo cual tiene que ver con el reconocimiento de que las dificultades de regulación emocional están asociadas con este tipo de síntomas.

En cuanto a los participantes, la mayoría de investigaciones, presentaron estudios con adolescentes y alguno de sus progenitores, madres en su mayoría; dos estudios incluyeron a los dos progenitores y dos, a uno de los padres y a uno de los amigos del adolescente, dando

cuenta de la influencia de otros agentes del proceso de socialización emocional, distintos a mamá y papá.

Respecto a los participantes a quienes se les aplicaron medidas de RE, la mayoría de los estudios empíricos que constituyeron la presente revisión de alcance, incluyeron evaluación de RE en adolescentes y en progenitores.

En cuanto al número de participantes de los estudios de la presente revisión, éste varió de 2 a 743 participantes con un promedio de 171 participantes.

En cuanto a instrumentos de recolección de información, la totalidad de investigaciones se utilizaron cuestionarios de autorreporte, en 13 investigaciones de manera exclusiva y en 6 investigaciones además de los cuestionarios, utilizaron técnicas como tareas de interacción entre padres e hijos o entre adolescentes y amigos, diario diligenciado por los participantes, entrevistas y VFC medida a través de electrocardiograma.

El inventario más utilizado para evaluar la capacidad de los participantes para afrontar sus estados emocionales, en los estudios de esta revisión, fue la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS).

Discusiones

Si bien la mayoría de los estudios relaciona la RE adolescente con la RE en los progenitores, algunos estudios también señalaron la influencia de los pares en la adquisición de habilidades emocionales (Hale & Zeman, 2023; Lim et. al 2023; Miller-Slough & Dusmore, 2020).

En buena parte de los estudios en los que se evaluó regulación emocional en el adolescente y uno de sus padres, más del 80% de los progenitores participantes fueron madres, lo cual

puede indicar que las labores de cuidado de los hijos son ejercidas de forma recurrente en distintas latitudes, por las madres. Este papel crucial de las madres es respaldado por los hallazgos de uno de los estudios de esta revisión, según el cual, la desregulación emocional de la madre predice la desregulación emocional de sus hijos adolescentes e incluso de su cónyuge (Cheung et al. 2020).

Además de su implicación en síntomas de internalización de los hijos, las dificultades de RE de los padres se asocian con trastornos del lenguaje en la infancia, pero no en la adolescencia. A este respecto, las investigaciones señalan que el efecto de la desregulación emocional parental tiene mayor impacto en los hijos pequeños, dado que, en la adolescencia, los jóvenes abren su grupo de influencia social a personas como los amigos, quienes pueden brindar apoyo emocional y mostrar a sus pares otras estrategias de RE más adaptativas.

También respecto a los pares, ellos pueden alentar la expresión emocional de sus amigos, pero en los estudios se detecta que hace falta formación para que los adolescentes aprendan a validar las emociones de sus compañeros y a trascender la co-rumiación que si bien entrena a los jóvenes en la habilidad de expresar sus emociones y sentimientos, se queda en repetir lo que sienten, sin buscar estrategias como la resolución de problemas o la identificación de posibles aprendizajes a partir de lo vivido, propia de la reevaluación cognitiva

Limitaciones comunes a los estudios de la presente revisión

El uso de cuestionarios de autoinforme como único tipo de instrumento de recolección de información en 13 de las 19 investigaciones de la revisión, puede ser una limitación, dado que se considera una técnica sensible a respuestas por deseabilidad social, como también a posibles sesgos relacionados con esquemas cognitivos de los participantes. A este respecto en

varias investigaciones de la revisión, se recomendó la inclusión de múltiples métodos, como datos de observación, medidas fisiológicas y tareas de interacción.

Por otra parte, la mayoría de las investigaciones de esta revisión fueron estudios transversales y correlacionales, con mediciones en un único momento, por lo que se reconoce la necesidad de realizar más investigaciones longitudinales que permitan conocer la incidencia de los perfiles de socialización emocional parental a lo largo del desarrollo emocional adolescente.

Además, una sugerencia de varios de los estudios de esta revisión fue la inclusión de múltiples informantes como pares y maestros, además se requiere mayor participación de padres, dado que las muestras de progenitores, en su mayoría se integraron por madres.

Implicaciones prácticas de los hallazgos

Gran parte de los estudios revisados, recomiendan, el desarrollo y la aplicación de programas (Molly *et al.* 2023), tanto de prevención como de intervención, que entrenen a los padres, en el reconocimiento y en la capacidad de afrontar sus estados emocionales, pensamientos y reacciones en situaciones en las que intervienen para incidir en las emociones y las conductas de sus descendientes, en especial, ante comportamientos disruptivos de los hijos (Flujas *et al.*, 2022). También indican entrenar a los adolescentes para reconocer estados emocionales en sus compañeros y para aprender a validar sentimientos como la tristeza y la preocupación en sus pares, pues estas conductas de apoyo entre semejantes se han asociado con menos síntomas de internalización.

Relación entre dificultades de RE y salud mental.

Buena parte de los estudios de esta revisión, siete de los diecinueve que equivalen al 37% de las investigaciones revisadas, destacaron el vínculo entre dificultades de RE y síntomas

de internalización (Anderson *et al.*, 2023; Miller-Slough *et al.* 2023; Molly *et al.* 2023; Felton *et al.*, 2022).

¿Qué deben contener las intervenciones para padres?

Los padres deben saber que, ante las expresiones emocionales negativas de los niños y adolescentes, las respuestas parentales solidarias, que validan la emoción, facilitan la expresión de sentimientos y se enfocan en la solución del problema, favorecen el desarrollo emocional de sus hijos (Fassot *et al.*, 2022).

Así, con respuestas de apoyo de los padres, como estimularlos a expresar lo que sienten, empatizar, consolar, orientar, se enseña a los jóvenes, habilidades para afrontar estados emocionales como la angustia, se fomentan capacidades de regulación adaptativa, como la resolución de problemas y la reinterpretación de experiencias no gratas a través de la reevaluación cognitiva (Lim *et al.*, 2023).

Ignorar, desestimar, invalidar o castigar las reacciones emocionales negativas de los hijos puede generar en los jóvenes la idea de que es inaceptable experimentar emociones negativas, creencia que puede ocasionar la supresión de su expresión emocional, la cual dificulta la exploración y aprendizaje del afrontamiento adaptativo de estas emociones e interfiere en el sano desarrollo afectivo de los hijos (Lim *et al.*, 2023).

Las respuestas parentales negligentes o descalificadoras frente a las manifestaciones emocionales de los adolescentes, se relacionan con aumento en síntomas de internalización (Miller-Slough *et al.* 2023), en especial en los jóvenes con más dificultades de RE, quienes requieren en mayor medida el soporte de progenitores y compañeros (Lim *et al.*, 2023).

Los adolescentes aprenden por observación, así, además de ofrecer un clima emocional confiable y receptivo a sus hijos, es clave que los adultos modelen respuestas idóneas que orienten a sus hijos para manejar las emociones en la forma que se considera adaptativa en la cultura (Morris *et al.* 2007, 2017). Además del modelado, una estrategia eficaz, consiste en conversar con los hijos sobre experiencias emocionales que se han afrontado y reflexionar sobre las estrategias más apropiadas para afrontar dichas situaciones (Zeman, *et al.*, 2012).

Otros investigadores, sostienen que el hecho de que los padres se enfoquen y promuevan en sus hijos, emociones positivas, puede tener más impacto en el desarrollo emocional de sus descendientes que las reacciones parentales frente a las emociones de valencia negativa de sus hijos (Fassot *et al.*, 2022).

Vacíos en el conocimiento

Se ha estudiado el papel de los padres en la socialización emocional de los niños y en menor medida en la socialización de los adolescentes; hay poca investigación sobre la socialización realizada por pares por lo que allí hay un gran vacío en el conocimiento (Miller-Slough *et al.*, 2023).

Si bien los amigos se involucran menos en el entrenamiento emocional que los padres (Lim *et al.* 2023). La socialización emocional de los compañeros es un factor importante en el desarrollo de problemas de internalización de los adolescentes. En particular, las respuestas de rechazo emocional de los pares pueden tener un impacto negativo en la salud mental de los adolescentes, especialmente de quienes ya presentan dificultades de RE (Lim *et al.*, 2023).

Diferencias culturales en las familias

En comparación con las culturas orientales, las occidentales, alientan más la expresión emocional y por lo general, hablan más abiertamente de las emociones tanto en las familias como en los grupos de pares. Hallazgos investigativos de estudios realizados en China, indican, un uso frecuente de la supresión emocional por parte de los jóvenes, quienes desde pequeños han recibido entrenamiento de agentes de socialización como sus padres, para suprimir sus estados emocionales negativos, dado que hay reglas culturales para reprimir las emociones negativas (Matsumoto *et al.*, 2008). Sin embargo, también se ha planteado que esta influencia parental disminuye cuando se llega a la adolescencia (Cheung *et al.*, 2020).

Referencias

- Anderson, A., Watson, M., Reising, M., Dunbar, J., Gruhn, B. y Compas, E. (2023), Adolescents' coping and internalizing symptoms: Role of maternal socialization of coping and depression symptoms, *Mental Health & Prevention*, Volume 30, <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200270>.
- Carrasco, M. A., Holgado, F. P., del Barrio, M. V., & Barbero, I. (2008). Validez incremental: un estudio aplicado con diversas fuentes informantes y medidas. *Acción psicológica*, 5(2), 65–76.
- Cheung, R.Y., Chan, L.Y., & Chung, K.K. (2020). Emotion dysregulation between mothers, fathers, and adolescents: Implications for adolescents' internalizing problems. *Journal of Adolescence*, 83, 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.001>
- Denham, S.A. (2003) EE&D mission statement: A New Vision for Early Education & Development, *Early Education and Development*, 14:1, 4–6, DOI: 10.1207/s15566935eed1401_1

- De Raeymaecker, K. y Dhar, M. (2022). The Influence of Parents on Emotion Regulation in Middle Childhood: A Systematic Review. *Children*, 9(8) 1 – 31. <https://doi.org/10.3390/children9081200>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N., Morris, A.S. (2002) Children's emotion-related regulation. *Advances in Child Development and Behavior*; 30: 189–229. [https://doi.org/10.1016/S00652407\(02\)80042-8](https://doi.org/10.1016/S00652407(02)80042-8)
- Fassot E-M, Tuschen-Caffier B, Asbrand J (2022) Association of parental characteristics and emotion regulation in children and adolescents with and without psychopathology: A case-control study. *PLOS ONE* 17(7): e0271486. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271486>
- Felton, J., Shadur, J., Havewala, M., Cassidy, J., Le Juez, C. & Chronis-Tuscano, A. (2022). Specific pathways from parental distress reactions to adolescent depressive symptoms: The mediating role of youths' reactions to negative life events. *Journal of Psychopathology and behavioral Assessment*. 44: 750 -762. <https://doi.org/10.1007/s10862-022-09954-y>
- Flujas-Contreras JM, García-Palacios A. y Gómez I.2022. “Intervención de crianza para la flexibilidad psicológica y la regulación de las emociones: *International Journal of Environmental Research and Public Health*.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243–268. doi:10.1037/0893-3200.10.3.243
- Gross, J. (2014) *Emotion Regulation. Handbook of emotions. Second edition. Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations.*
- Gross, J.J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychol. Inq.* 2015, 26, 1–26. [CrossRef]

- Hale, M. E., & Zeman, J. L. (2023). Parent and friend emotion socialization in adolescence: The path to internalizing symptoms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 85, 101513.
- Heller, A. & Casey, B.J. (2016). The neurodynamics of emotion. Delineating typical and atypical emotional processes during adolescence. *Developmental Science*, 19 (1). 3 -18. DOI: 10.1111/desc.12373
- Holzman, J., Kennedy, S., Grassie, H. & Ehrenreich-May, J. (2022). Associations between dispositional parental emotion regulation and youth mental health symptoms: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 102174.
- Lim, C. J., Pizarro-Campagna, E., Havighurst, S. S., Zhang, X., Radovini, A., & Kehoe, C. E. (2023). The role of parent and peer emotion socialization and emotion regulation in the development of internalizing problems in adolescents. *Mental Health & Prevention*, 30, 200278.
- Morales-Castillo, M., Aguirre-Dávila, E. y Durán-Urrea, L. (2019). Los contenidos de la formación parental y sus implicaciones en el comportamiento de los adolescentes: elementos desde una revisión. *Saúde e Sociedade*, 28 (3), 224–238. <https://www.scielosp.org/pdf/sausoc/2019.v28n3/224-238>
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., Fontaine, J., Anguas-Wong, A. M., Ariola, M., Ataca, B., et al. (2008). Mapping expressive differences around the world: The relationship between emotional display rules and individualism v. Collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39,55–74.
- Miller-Slough, R. L., & Dunsmore, J. C. (2020). Emotion socialization by parents and friends: Links with adolescent emotional adjustment. *Journal of applied developmental psychology*, 71, 101197.
- Miller-Slough, R., West, C. Parungao, D. (2023), Maternal and paternal emotion socialization relates to adolescent self-compassion, *Mental Health & Prevention*, Volume 31, <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200290>.

- Milozzi, S., & Marmo, J. (2022). REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA RELACIÓN ENTRE APEGO Y REGULACIÓN EMOCIONAL. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 6(11), 70–86. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp70-86p>
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233–238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S. & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16 (2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC medical research methodology*, 18, 1–7.
- Molly, E., Hale, J. & Zeman, L. (2023), Parent and friend emotion socialization in adolescence: The path to internalizing symptoms, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Volume 85, <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101513>.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2–3), 25–52. DOI: 10.2307/116613
- Wang, M., Liang, Y., Zhou, N., & Zou, H. (2019). Chinese fathers' emotion socialization profiles and adolescents' emotion regulation. *Personality and Individual differences*, 137, 33–38. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.08.006>.
- Zeman, J., Cassano, M., & Adrian, M. (2012). Socialization influences on children's and adolescents' emotional self-regulation processes: A developmental psychopathology perspective. In K. Barrett, G. Morgan, & N. Fox (Eds.). *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives* (pp. 79–107). New York, NY: Routledge.

Abraham Maslow: el Visionario de la Psicología Humanista

Abraham Maslow: the Visionary of Humanistic Psychology

Ángel Corchado Vargas¹³

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El presente trabajo es un ensayo biográfico de Abraham Maslow, reconocido como uno de los representantes más importantes de la Psicología Humanista durante el siglo XX. Se vincularon elementos de su vida, con la construcción de algunos de los conceptos de su teoría, comprendiendo que la persona es producto de sus vivencias, elecciones y decisiones. Se identifican pautas experienciales en la vida del psicólogo estadounidense que promovieron la orientación de su perspectiva teórica, siendo así, un legado importante para la comprensión del desarrollo del potencial humano. Se concluye que comprendiendo la manera en que se sustentaron las bases vivenciales y conceptuales de la teoría de Maslow, se podrán poner bajo la reflexión, resignificación y crítica el modelo propuesto en las futuras generaciones.

Palabras clave: Maslow, biografía, autorrealización, psicología positiva, psicología transpersonal.

¹³ Profesor de Carrera Asociado C TC de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
Correo: angel.corchado@iztacala.unam.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4436-6237>

Abstract

This paper presents a biographical essay on Abraham Maslow, recognized as one of the most important representatives of Humanistic Psychology during the 20th century. It links elements of his life to the construction of some of the concepts of his theory, understanding that the person is a product of their experiences, choices, and decisions. Experiential patterns in the life of the American psychologist are identified that promoted the orientation of his theoretical perspective, thus constituting an important legacy for understanding the development of human potential. It is concluded that by understanding how the experiential and conceptual bases of Maslow's theory were sustained, it will be possible to subject the proposed model to reflection, reinterpretation, and criticism in future generations.

Keywords: Maslow, biography, self-actualization, positive psychology, transpersonal psychology.

“El hombre no es otra cosa que su propio proyecto”

Jean Paul Sartre

Desde la visión existencialista del siglo XX, somos el producto de nuestras acciones y nos construimos con base en las experiencias cotidianas. La filosofía que sustenta el principio de que la existencia precede a la esencia, manifiesta que somos el producto de lo que vivimos y nuestra diaria toma de decisiones está permeada por nuestras experiencias. Partiendo de este postulado, será lo más congruente abordar la vida de quien sentó, junto con otros personajes, las bases de lo que se conoce como la Psicología Humanista: Abraham Maslow.

Para poder comprender la obra de Maslow, es necesario abordar la manera como él vivió, se formó, creció y se construyó como persona. Abraham proviene de una familia judía, que, como tantas, tuvo que escapar de la ruina que se había suscitado en Europa, tras la caída del

zarismo ruso. Samuel Maslow, el padre de Abraham, llega a los Estados Unidos con no más de un par de valijas, su lengua natal y con el sueño de un futuro mejor. Hoffman (2009) hace referencia a una llegada por parte del padre de Abraham Maslow en Filadelfia, donde vivió un par de años y donde tuvo que confrontarse con una cultura totalmente diferente a la que se vivía en la gélida Europa Oriental. Poco después contrae nupcias con su prima hermana, Rose y en 1908 nace su primer hijo, al que por tradición habrán de ponerle el nombre de un familiar significativo. Ese primogénito es Abraham.

Aludiendo a Mueller (1993) el escenario del principio del siglo XX era bastante dramático y desalentador, ya que se vivía “el drama del hombre occidental en su afán de conocerse mejor” (p. 569). Si bien es cierto que Samuel Maslow había huido de tierras lejanas para poder encontrar un mejor estilo de vida, llegó a *mimetizarse* con un estilo de vida acelerado, deshumanizado y con una fuerza industrializada sin precedente. Es muy probable que ese estado de angustia por encontrar un futuro mejor para la familia haya convertido a Samuel en un hombre igual o más estricto que el abuelo de Abraham y, por otro lado, Rose se haya convertido en una madre supersticiosa y que, dentro de su formación religiosa, haya convertido la amenaza con un castigo divino, cada ocasión que tanto el pequeño Abraham como sus cuatro hermanos realizaban una travesura o jugaban a algo que Dios no veía bien. Se tiene entonces una vida para Abraham rodeada de diferentes incidencias: por un lado, el padre siempre preocupado por promover un futuro y seguridad económica mejor; desde otro ángulo la estricta educación en casa y finalmente, una infancia rodeada de antisemitismo y discriminación (Hoffman, 2009).

Abraham hace referencia al hecho de que desde muy pequeño fue un ávido devorador de libros. Sus escapadas a la biblioteca no eran más que una oportunidad para evadir la violencia que imperaba dentro y fuera de su hogar (viviendo ni más ni menos que en Brooklyn). Rose era una mujer realmente malvada, como hacía referencia el propio Abraham (llamándola in-

cluso *esquizofrenógena*, es decir generadora de esquizofrenia) y los vecinos con esa carga de intolerancia hacia creencias diferentes a la sociedad cristiana americana, hicieron de la infancia y adolescencia de Abraham algo realmente difícil de sobrellevar. Sin embargo, definitivamente se puede entrever que las experiencias adversas bajo las que creció el joven Abraham sirvieron de precedente para formular uno de los términos más significativos de su teoría: el de la biología humanista y la buena sociedad, ya que en ella pone de manifiesto que las personas autorrealizantes “tienen menos dudas acerca de lo que es correcto y lo que es incorrecto [a diferencia de] la mayoría de las personas” (Maslow, 2002.p. 24). La idea es entonces, que cuando una persona vive en un estado de neurosis (lo cual es denominado por Maslow como *disminución humana*) vive con ansiedad, compulsividad o represión (Maslow, 2002); Amodeo & Wentworth, 1998). Para la ideología del autor, la persona neurótica se basa en el principio de que sufre por satisfacer las expectativas de los demás, antes que sus propias expectativas y vive culpando al mundo de lo mal que puede vivir. Abraham nunca perdonó a su madre el maltrato físico y psicológico del que fue víctima, pero no la culpa por ello. Resulta curioso que, de acuerdo con Hoffman (2009), Abraham Maslow se haya referido a su madre como una persona mezquina, egoísta y con falta de amor por los demás, pero que de esa experiencia atribuya el hecho de haberse convertido en un legítimo interesado por el estudio del amor, la bondad y la amistad. En sus propias palabras expresa: “...pero mi filosofía vital, mi interés por la investigación y hasta mi visión teórica hunden también sus raíces en el odio y la revulsión contra todo lo que ella representaba” (Hoffman, 2009, p. 27).

Tenemos a un Maslow que se reconoce con sus polaridades, sus partes inacabadas y con paradojas, como cualquier ser humano. El reconocerse como una persona que siente un profundo desprecio por su madre, lo convierte, por un lado, en un hombre imperfecto como cualquiera, pero también desconcertante al ser reconocido por muchos como un hombre admirable por su bondad. Esta dicotomía ha sido explicada por Maslow en su obra *La amplitud*

potencial de la naturaleza humana de manera clara, siendo definida por Abraham como un valor del Ser (Maslow, 2002).

Continuando con el trayecto de vida de Abraham, hacia el año 1922 ingresa en la *Boys High School of Brooklyn* la cual albergaba a los jóvenes más inquietos y deseosos de continuar en el camino de superación hacia la Universidad. En ese lugar pudo establecer vínculos amistosos con personajes de la talla de Irwin Shaw, un connotado novelista que, al hacer alusión a dicho recinto educativo, mencionó que allí había aprendido todo lo que necesitaba para salir huyendo de Brooklyn. Hacia 1925, Abraham, o Abe, como le llamaban sus familiares y amigos, logró ingresar al *City College of New York*, combinando trabajos nocturnos con estudios por medio de becas y apoyos. Corría el año de 1926, cuando Abe cursaba estudios de Derecho y su necesidad por escribir, estudiar y filosofar en cuanto a un mundo cada vez más equitativo y armonioso eran el motor que lo sostenía. Sus ideas socialistas y la necesidad económica en casa eran dos territorios en pugna. Por un lado, Maslow denunciaba la economía de consumo que imperaba en su escenario inmediato y por otra recibía de manera constante los cuestionamientos de su padre acerca de los estudios que lo comprometerían de por vida para poder mantener y sostener a una familia y evidentemente, en lo que eso sucedía, las aportaciones que habría de hacer a la casa. Cifra Hoffman (2009) que el joven Abraham se encontraba inquieto por la aridez de sus estudios de Derecho, pero también se encontraba incierto ante las posturas filosóficas que parecían rescatar únicamente la maldad humana y los pecados de la humanidad. Era el año 1927 cuando Maslow se traslada a la Universidad de Cornell en Ithaca, continuando con su doble labor de trabajar y estudiar. Para sus padres no era suficiente lo que el joven hacía, siendo reprendido por sus múltiples gastos y derroche del dinero y nuevamente se volvió a encontrar con ciertos sectores sociales de antisemitismo y aún más, de feminismo antisemita. Extrañaba a su joven novia, pero su obsesión por el trabajo y el estudio lo mantuvieron distraído. Fue precisamente en ese año, que tomó un curso de Psicología ni más ni menos que con Titchener, contemporáneo de Freud y James. Los me-

jores tiempos del padre del estructuralismo ya habían pasado y Maslow no perdió la oportunidad de calificar el curso recibido por el maestro como absurdo, despojado de vida y sin ninguna relación con las personas.

En el 1928, Maslow viaja a Indiana y su vida comienza a cambiar de manera significativa. Se matricula en la Universidad de Wisconsin con la finalidad de estudiar Psicología (finalmente, la mala experiencia en Cornell y el sistema persecutorio y ortodoxo de ciertos profesores, lo llevan a optar por alejarse y definir su profesión). Cerca de su amada Bertha y más estable en cuanto a sus intereses personales, en 1930 logra la licenciatura considerando que su formación inicial se encontraba entre el conductismo y el positivismo, iniciando su trayectoria por medio de publicaciones y formulando sus primeras ideas sobre la naturaleza humana. En palabras de Martínez (2004) Maslow se aboca a la idea de plantear nuevas interrogantes, nuevas posibilidades, ver los viejos problemas desde otros ángulos considerando la creatividad y marcando un avance real en la ciencia.

La vida académica de Maslow cobra otra dimensión a partir de su tránsito por Wisconsin. Al dar una visión distinta de la Psicología, considera que ha sido un gran error estudiar únicamente gente *enferma*, situaciones catastróficas y falta de integración en el ser humano; es entonces cuando se centra en el estudio de la cara creativa y a favor de la vida del hombre (Kopp, 1999; Rowan, 1988).

Pasaron los años y en 1935, después de los años de la gran depresión, Maslow estaba absorto en los ajustes finales de su tesis doctoral. Fue en ese mismo año que presentó una propuesta para participar en un encuentro de psicología animal, dirigido ni más ni menos que por Thorndike. Su trabajo fue aceptado. Pese a que Thorndike no había estado del todo de acuerdo con las conclusiones que Maslow había generado de un estudio sobre primates, le invito a recibir una beca posdoctoral para continuar con una línea de investigación que tenía

como eje *la naturaleza humana y el orden social*. La investigación del prócer y aun joven investigador comenzó a tener notoriedad y esta oportunidad le dio la pauta para cuestionar algunos de los postulados que Thorndike había dado a conocer dentro de su investigación. No cabe duda de que Abraham se había caracterizado por ser un brillante aprendiz de los grandes psicólogos del siglo XX, pero también su inquietud y constante búsqueda de nuevas aristas en el campo del conocimiento psicológico lo llevaban a la ruptura constante con sus mentores. Sus estudios sobre primates fueron trasladados al estudio de la conducta sexual humana y en 1937 había dado a conocer a la comunidad de psicólogos algunas de las conclusiones de su investigación. Hoffman (2009) reporta que en el año de 1940 la sexualidad humana estaría cobrando un auge distinto gracias a las conclusiones que Maslow obtuvo de sus estudios sobre mujeres con sentimiento de dominancia y el logro de la autoestima¹⁴. Es de suponerse que, a partir de este momento, el concepto de salud psicológica, permeado por las necesidades de carencia o déficit estaba gestándose (Kopp, 1999). En este mismo año conoce a Goldstein, quedando fascinado por el concepto filosófico de autorrealización y lo adopta para explicar su teoría de la motivación y de la personalidad humana.

Kopp (1999) comparte:

“la primera vez que leí el concepto de autorrealización de Maslow fue en los años 50, cuando pasó copias escritas a máquina de un manuscrito inédito a algunos de los que estábamos estudiando como graduados en Brooklyn College¹⁵ donde él enseñaba. La experiencia fue como si me hubieran quitado las anteojeras permitiéndome ver de una manera que me llenaba de esperanza. Su fascinante visión empezó a sacarme de mi reflexiva inmersión en el mundo psicoanalítico de neurosis y complejos” (p. 207).

¹⁴ De acuerdo con el autor, fue en este año donde por primera vez Maslow elucida el término autoestima.

¹⁵ En la posguerra, Maslow regresó a Brooklyn para impartir cátedra.

En la década de los cuarenta, se presentan algunos datos inciertos con respecto a la relación que tuvo Maslow con sus colegas. Lo que resulta significativo es el hecho de que su actitud retadora a lo establecido y el constante cuestionamiento de los paradigmas previamente establecidos logran en él una cimentación como académico e investigador. Ocurre, de forma muy curiosa hacia los años posteriores, una veneración notable por parte de Kopp hacia su maestro, Maslow, tal como se observa en la cita anteriormente expuesta y a su vez, Abraham demuestra un aprecio excepcional por Goldstein y la explicación filosófica de la autorrealización y la función organísmica (Maslow, 2007).

En estos momentos, de manera simultánea se empiezan a construir en diferentes puntos geográficos, una serie de conceptos que configuran lo que con el tiempo se conoció como psicología humanista, movimiento del potencial humano o psicología existencial humanista, siendo así que Rowan (1987), rescata el concepto de autorrealización de Maslow, acuñado años atrás, pero entendido por otros autores del movimiento como ideas similares e incluso iguales: *integración de los niveles inferiores* en Sullivan, *el ser integrado* en Loevinger, *autonomía* en Fromm y Riesman, así como el concepto de *persona en pleno funcionamiento*, como lo llamaría Rogers.

Para mediados del siglo XX, Maslow se encuentra de lleno en la investigación sobre hombres y mujeres autorrealizados. Los test que en otros tiempos le habían resultado confiables y de mucha utilidad para poder determinar la salud emocional de los seres humanos, ahora estaban siendo seriamente cuestionados por él. Kinsey y Maslow, que habían trabajado durante varios años en proyector relacionados con la sexualidad, toman diferentes rumbos (Hoffman, 2009). Los años cincuenta permitieron que el ideal de Maslow, gestado durante los años precedentes, pudiera cristalizarse tal como lo mencionan Delgado y Olivares (2015; en Mares y Carrascoza, 2015), en el sentido de estudiar a personas saludables y dotadas de un espíritu creativo y no a los casos clínicos perturbados.

Resulta revelador el contexto de la época en que Maslow se posiciona como uno de los representantes de la psicología humanista más relevantes, siendo hacia el año de 1954, cuando sale a la luz la primer edición de *Motivación y personalidad*. Entre diversas ideas, destaca la concepción de la psicología positiva, reflexionando sobre el error en el que se había incurrido hasta ese entonces por parte de diversos profesionales de la disciplina con respecto a la naturaleza humana. Mencionaba en ese entonces que habría que alejarse de las concepciones negativas y pesimistas sobre la persona, ya que éstas limitan la posibilidad de desarrollo de las personas. Critica severamente a quienes le dan una connotación negativa a la vivencia humana y menciona que “conforme están ahora las cosas en psicología, la ciencia, como un todo, también persigue frecuentemente objetivos limitados o triviales con métodos y técnicas limitados y bajo la guía de un vocabulario y conceptos limitados” (Maslow, 1954, p.352). Por limitación alude el que se ha centrado la atención en rescatar sólo los aspectos negativos de la persona y no sus posibilidades de desarrollo.

La psicología positiva, para Maslow, consiste en el estudio de la persona sana, contrastando con la psicología llamada por él negativa, que se ha centrado en el estudio de las personas enfermas, las personas medias o promedio (Maslow, 1954). Con el paso de los años, se encuentra en la figura de Abraham un mayor posicionamiento de su teoría, aportando conceptos que enriquecen sus concepción de la persona sana. Entre ellos se rescatan dos muy importantes y que manifiestan la idea de que el ser humano, en la búsqueda de su autorrealización, también atraviesa por momentos difíciles. El primero de ellos es el *complejo de Jonás*. Dicho concepto dado a conocer por él, en una conferencia dictada en 1996 (como se cita en Maslow, 2001) y tiene que ver con el miedo que, en el trascurso de su vida, la persona siente para llegar al logro, a la superación. Es el miedo a la propia grandeza y pareciera ser que, en lugar de aspirar a un lugar más alto, la persona se autosabotea en sus propia actualización. que algunas personas sienten a alcanzar el éxito o a lograr una superación personal. Inspirado en la historia bíblica de Jonás, donde el profeta es elegido por el Dios hebreo para

cumplir una misión pero que por miedo e inseguridad se esconde del ente divino, decide escapar de lo que es una responsabilidad tan grande, es que Maslow rescata el principio del cual se hace alusión. El miedo al éxito, el sabotaje propio, la necesidad de control, la lucha-huida como mecanismo y el temor a destacar son algunas de las características de esta descripción que hace Maslow. Este concepto lo retoma Wilber (1986; citado en Rowan, 1991), cuando manifiesta que ocasionalmente la persona se resiste al proceso de transformación, por miedo a explorar su espiritualidad. Menciona que por el complejo de Jonás la persona se acobarda en el ingreso a su dimensión espiritual, en primera instancia por medio de la meditación el cultivo de la intuición.

En palabras Hoffman (1996; citado en Maslow, 2001), aunque Maslow se caracterizó por su visión optimista de la naturaleza del ser humano y de sus posibilidades de crecimiento personal, también fue realista al rescatar este concepto. Dice el biógrafo del psicólogo estadounidense que sus principales preocupaciones durante la década de los sesenta estuvieron centradas en responder el porqué las personas no logran el desarrollo pleno de su potencial, qué es lo que no se los permite y qué ocurre en su personalidad para que no logren un desarrollo pleno y sano.

El segundo concepto característico en Maslow, y en el mismo orden de ideas, tiene que ver con la desacralización. Hacia el inicio de la década de los setenta, el autor define este aspecto como un proceso que se genera cuando la persona deja de darle un valor sagrado o de trascendencia a algunos aspectos de su vida. En términos generales, en su obra *La amplitud potencial de la naturaleza humana*, publicada en 1971, manifiesta que, si bien todos los seres humanos presentan en algún momento una sensación de vacío o pérdida de propósito en la vida, así como una falta de vinculación con los valores del Ser como la honestidad, la congruencia, la conexión con las demás personas y en consecuencia se presenta la imposibilidad de encontrar un valor más allá de lo utilitario o material en las personas y las cosas, él hace

referencia al hecho de que en las juventudes se hace más visible. Las personas con pocos años de edad llegan a desconfiar de las instituciones, del mundo poco congruente de los adultos; dejan de confiar y se desacralizan. Hay también una sensación de soledad; sin embargo, cuando la persona reencuentra con el valor de las personas y las cosas, puede re-sacralizarse. En este punto se sigue observando a un Maslow más centrado en describir a la persona como un ser con polaridades, con posibilidades de desarrollo, pero también con limitaciones (Maslow, 2002).

En 1971 salió a la luz la última obra integrada por Maslow, quien en el año 1969 integró personalmente los textos que la conformarían. Fue el día 8 de junio de 1970 que, producto de un ataque cardíaco, muere Abraham a la edad de 62 años. Su legado a la psicología sigue siendo importante, ya que, gracias a muchas de sus ideas, la psicología humanista se fortaleció y abrió brecha para seguir comprendiendo el proceso de desarrollo de la persona. Se puede identificar una confluencia de ideas con Seligman, en cuanto a la psicología positiva. Seligman podría verse como una persona que heredó muchas ideas de Maslow, en lo referente a la visión optimista de la naturaleza humana y el estudio de las experiencias de la vida que dejan una huella favorable en las personas. Seligman maduró a visión de la psicología positiva con elementos de corte más científico.

Otra gran influencia de Maslow se identifica en la psicología transpersonal. La influencia de las doctrinas orientales en este autor, sentaron bases en la psicología para que, años más adelante, otros autores, como Ken Wilber, Fritjof Capra, Daniel Goleman, Richard Tart entre otros, siguieran la misma línea de fusión entre la concepción oriental y de occidente, respecto al bienestar psicológico (Walsh & Vaughan, 2008). La psicología transpersonal brinda una visión amplia y holística sobre la naturaleza humana. Rebaso los límites de la psicología tradicional, explorando la dimensión espiritual y trascendente de la experiencia humana, te-

niendo como objetivo proporcionar a las personas un sentido más amplio del significado y propósito de vida.

Conclusión

Sin duda alguna, Abraham Maslow fue uno de los representantes más icónicos de la psicología en el siglo XX, pero más aun, su nombre no puede deslindarse de la psicología humanista. Motivos hay de sobra para que Sheldon Kopp le haya llamado el visionario de la psicología humanista. Gracias a sus aportaciones, pudieron sentarse las bases para la comprensión de la naturaleza tendiente a la autorrealización en los seres humanos; sin embargo, para quienes se han interesado en la vida y obra de este autor, será necesario descubrir la riqueza de sus planteamientos y argumentaciones. Desafortunadamente, la lectura limitada de este representante de la psicología humanista se ha visto limitada a la tan mencionada pirámide de las necesidades, pero eso sólo es un eslabón del entramado y la riqueza de su sistema de pensamiento. Será incuestionable que, para las generaciones actuales y futuras, se dedique una lectura detallada de sus postulados, para que, con conocimiento y sustento suficiente, se pueda criticar, reconstruir, redefinir e incluso perfeccionar el pensamiento de un hombre que, a pesar de haber tenido una infancia difícil e incluso violenta, se haya convertido en un hombre resiliente y capaz de comprender que la persona es, por excelencia, una posibilidad de crecimiento, desarrollo y autorrealización.

Referencias bibliográficas

Amodeo, J., & Wentworth, K. (1998). *Creer en intimidad*. Descleé de Brouwer.

Delgado, G. & Olivares, R. (2015). Tradición Existencial Humanista. En Mares, G. & Carrascoza, C. (Coord.) (2015). *Principales escuelas en Psicología. Bases teóricas* (169-203). UNAM-FESI.

- Hoffman, E. (2009). Abraham Maslow. Vida y enseñanzas el creador de la psicología humanista. Kairós.
- Kopp, S. (1999). Gurú. Metáforas de un psicoterapeuta. Gedisa.
- Martínez, M. (2004). La psicología humanista. Un nuevo paradigma psicológico. Trillas.
- Maslow, A. (1954). Motivación y personalidad. Sagitario.
- Maslow, M. (2001). Visiones del futuro. Kairós.
- Maslow, A. (2002). La amplitud potencial de la naturaleza humana. Trillas.
- Maslow, A. (2007). El hombre autorrealizado (17ª edición). Kairós.
- Mueller, F. (1993). Historia de la psicología. Fondo de Cultura Económica.
- Rowan, J. (1987). The horned god. Routledge & Kegan Paul.
- Rowan, J. (1988). Ordinary Ecstasy. Humanistic Psychology in Action. Routledge.
- Rowan, J. (1991). Subpersonalities. The people inside us. Routledge.
- Walsh, R., & Vaughan, F. (2008). Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal (10ª edición). Kairós.

Extinción y castigo de una respuesta operante en humanos: un estudio en línea¹⁶

Extinction and punishment of an operant response in humans: an online study

Daniel Romero-Mosco¹⁷, Roberto Jiménez-Castillo y Javier Vila¹⁸

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Se realizó una tarea en línea, con el objetivo de observar el efecto de los procedimientos de castigo y extinción, buscando corroborar si decreentan la conducta. Participaron 40 estudiantes universitarios en una tarea programada con SuperLab® 6.0 (Cedrus Co.) y la extensión SuperLab Remote®. En la fase de Adquisición, los participantes se entrenaron a emitir dos respuestas operantes, (R1 y R2) en 12 ciclos de un programa de reforzamiento múltiple IV3s; IV3s. Posteriormente, en una fase de decremento, a los participantes para el grupo Castigo se presentó un estímulo aversivo de manera contingente a la ocurrencia de R1. Mientras que en el gru-

¹⁶ Esta investigación se llevó a cabo con financiamiento del proyecto DGAPA de la UNAM IN300824.

¹⁷ División de Investigación y Posgrado, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

¹⁸ Contacto Javier Vila: javila@campus.iztacala.unam.mx



po Extinción se dejó de reforzar R1. En ambos grupos R2 continuó siendo reforzada en el programa múltiple. Los resultados muestran que el castigo y extinción decre-
mentan la respuesta de forma efectiva una tarea en línea. Se propone a la investiga-
ción en línea como una opción metodológica alternativa.

Palabras clave: Castigo, extinción, humanos, tarea en línea, investigación en línea.

Abstract

An online task was conducted to observe the effect of punishment and extinction procedures, seeking to corroborate whether they decrease behavior. 40 university students participated in a task programmed with SuperLab© 6.0 (Cedrus Co.) and the SuperLab Remote© extension. In the Acquisition phase, participants were trained to emit two operant responses (R1 and R2) in 12 cycles of a multiple rein-
forcement schedule IV3s; IV3s. Later, in a decrement phase, participants in the Pun-
ishment group were presented with an aversive stimulus contingent on the occurrence of R1, while in the Extinction group, R1 was no longer reinforced. In both groups, R2 continued to be reinforced in the multiple program. The results show that punishment and extinction effectively decrease the response in an online task. Online research is proposed as an alternative methodological option.

Keywords: Punishment, extinction, humans, online task, online experiment.

Las técnicas del análisis conductual aplicado han sido empleadas en intervenciones con re-
sultados favorables, en poblaciones que abarcan desde niños hasta adultos mayores, con la
intención de trasladar técnicas de situaciones de laboratorio, a sus aplicaciones terapéuticas
y cotidianas. Mucha de la atención y esfuerzo del desarrollo de las técnicas de modificación
de la conducta, se han centrado en el tratamiento de conductas problema o no adaptativas
(Antunes et al., 2008; Ferro, 2005; González-Brignardello & Ortiz, 2006), mostrando su pre-
sencia en una amplia variedad de problemáticas donde han sido empleadas para la reduc-
ción, eliminación, facilitación o prevención de todo tipo de conductas (Kazdin, 2009).

La extinción es uno de los procedimientos más empleados para el decremento de la conducta en el análisis conductual aplicado. Este procedimiento consiste en la eliminación de la relación respuesta–reforzador, por medio de la retirada del reforzador de la respuesta previamente reforzada (Schieltz *et al.*, 2024). La extinción ha sido ampliamente empleada tanto en animales (Acosta & González, 1999) como en humanos (Vila *et al.*, 2022), donde se ha demostrado su eficacia como un procedimiento para el decremento de la conducta. Otra técnica de decremento de la conducta es el castigo, que consiste en la presentación de un estímulo aversivo como consecuencia de la respuesta, suprimiendo la conducta (Arzin & Holz, 1966). Este procedimiento ha sido investigado en animales (Arzin & Holz, 1961; Myer & Baenninger, 1966) y en humanos (Corte *et al.*, 1971; Jean-Richard-dit-Bressel, *et al.*, 2024).

La extinción y el castigo son dos de los procedimientos o técnicas del análisis conductual aplicado, que se emplean dentro de las intervenciones clínicas, centradas en el tratamiento o disminución de conductas consideradas problemáticas o no deseadas más comunes (Caro, 1991; Corte *et al.*, 1971; Nall *et al.*, 2024; Schieltz *et al.*, 2024), sin embargo, se debe considerar que a pesar de la similitud en el resultado de ambos sobre las respuestas objetivo, los procedimientos que los producen son distintos.

En el caso de la extinción, la ocurrencia de una respuesta reforzada deja de provocar la presentación del reforzador, provocando un decremento. En el castigo se presenta un estímulo aversivo como consecuencia de la respuesta; en ambos casos, hay distintas relaciones entre la respuesta y sus consecuencias. Una propuesta reciente (Bouton *et al.*, 2020) sugiere que, aunque ambos procedimientos son distintos, lo que el organismo aprende es similar. En los dos procedimientos el organismo debe aprender a dejar de responder, aprendiendo que bajo ciertas circunstancias debe inhibir conductas específicas. Esta propuesta sugiere que la aplicación efectiva de los procedimientos de castigo y extinción implica que un organismo aprende a dejar de responder.

Actualmente, las investigaciones realizadas donde se ha demostrado el efecto de la extinción y el castigo se han realizado de forma presencial. Pero con el desarrollo del internet y las tecnologías de la información y comunicación, así como su creciente impacto en la vida cotidiana, los investigadores han tomado conciencia de su potencial.

Una investigación reciente comparó la experimentación en línea vs. presencial en un procedimiento de igualación a la muestra, donde se obtuvieron resultados similares en la modalidad presencial y en línea, lo que confirma la eficacia de la experimentación en línea, al ampliar la validez externa de la igualación a la muestra, permitiendo el acceso a nuevas poblaciones de una manera confiable y eficaz (Rojas-Iturra *et al.*, 2022).

La experimentación en línea ofrece múltiples beneficios en comparación con la investigación presencial. En primer lugar, destaca su eficiencia, ya que permite acceder simultáneamente a un gran número de participantes. En segundo lugar, elimina limitaciones relacionadas con los equipos disponibles en el laboratorio o los horarios del campus. Finalmente, posibilita contar con una muestra más representativa de la población general al incluir participantes de distintas edades y niveles educativos. Estos avances son posibles gracias al desarrollo de software especializado y tutoriales, así como a una comunidad creciente de investigadores que implementan y comparten sus métodos, lo que ha facilitado la incorporación de nuevos científicos a este enfoque metodológico (Barnhoorn *et al.*, 2015).

La investigación en línea generalmente se desarrolla siguiendo tres etapas principales: (1) diseñar una tarea experimental o cuestionario que pueda distribuirse y resolverse en línea; (2) alojar dicha tarea en una plataforma de almacenamiento en la nube o en un servidor accesible para los participantes; y (3) enviar la tarea a los participantes y recopilar sus respuestas (Grootswagers, 2020).

No obstante, este enfoque enfrenta desafíos metodológicos inherentes, relacionados con la pérdida de control de las condiciones experimentales y sobre los participantes. Estas limitaciones pueden desalentar el uso de la investigación en línea como una alternativa a la investigación básica. Sin embargo, puede ser considerada como un complemento a la investigación tradicional al presentar ventajas significativas. Este enfoque permite obtener mayor evidencia experimental en poblaciones más amplias y homogéneas a un menor costo, lo que a su vez facilita evaluar la generalidad de los fenómenos estudiados (Vadillo *et al.*, 2006). Además, Matute y cols. (2007), han demostrado la efectividad de estas metodologías para investigar efectos, tanto bien establecidos como menos observados en el ámbito de la psicología del aprendizaje.

En este contexto, la investigación en línea puede entenderse como un complemento que enriquece la investigación presencial. Resulta esencial establecer la generalidad y validez de los efectos estudiados para derivar principios generales de conducta aplicables a poblaciones y problemáticas clínicamente relevantes. Por lo tanto, la investigación en línea representa una oportunidad valiosa para avanzar en la comprensión y aplicación de principios psicológicos en diversos contextos.

El presente trabajo tuvo como objetivo la observación del efecto de decremento de una respuesta producidos por los procedimientos de castigo y extinción, en una tarea de igualación a la muestra. Para corroborar si estos procedimientos son efectivos cuando son presentados en línea. Esto permitiría observar similitudes entre ambos procedimientos y su efecto común de disminuir la frecuencia de conductas, cuando un organismo aprende a no responder ante circunstancias particulares.

Método

Participantes

Participaron de manera voluntaria e informada 40 estudiantes universitarios, contactados por medio de correo electrónico, con un rango de edad entre 18 y 25 años ($M = 20.8$), de ambos sexos (18 mujeres y 22 hombres), inscritos en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Ninguno de los participantes tenía experiencia previa con la tarea experimental. Accedieron en línea a un cuestionario de Google Forms, con los términos de un consentimiento informado que consideró los criterios éticos para la investigación con humanos del Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2009). De acuerdo con las regulaciones éticas de experimentación con humanos en internet (Frankel y Siang, 1999), no se pidieron más datos que pudieran afectar la privacidad de los participantes, además de la edad y sexo. Las condiciones particulares en las que los participantes realizaron el experimento fueron desconocidas. Además, se tomaron medidas para restringir el acceso a los datos obtenidos de forma que sólo los experimentadores pudieran hacer uso de estos.

Situación y tarea experimental

Para programar la tarea experimental se empleó el software SuperLab 6.0, y el paquete remoto se generó a través de la extensión SuperLab Remote diseñada para realizar experimentos en línea, al permitir al experimentador programar una tarea con eventos, ensayos y bloques de forma idéntica a como se haría presencialmente. Para posteriormente generar un paquete remoto. Este paquete remoto contiene los archivos necesarios para que el participante pudiese ejecutar el experimento sin necesidad de instalar ningún software adicional.

El estudio se realizó en línea, contactando a los participantes por medio de un correo electrónico. Este contenía un enlace a un cuestionario de Google Forms y una presentación de PowerPoint con instrucciones para la descarga del paquete remoto. El cuestionario de Google Forms contenía el consentimiento informado y preguntas demográficas, además de otras preguntas técnicas que permitían conocer el sistema operativo de su computadora. Una vez que el participante aceptaba participar en el experimento, se desplegaba un enlace a una carpeta de Google Drive que contenía 2 videos de instrucciones (uno para descomprimir el paquete remoto, y otro para realizar la tarea experimental) y el paquete remoto con la tarea experimental. Los videos podían visualizarse en línea y el paquete remoto fue descargado por los participantes en sus propias computadoras para posteriormente poder dar inicio al experimento. Se diseñó una tarea experimental de igualación a la muestra arbitraria sucesiva, en la cual después de dar una respuesta de observación, aparecía el estímulo de muestra (EM) y los participantes elegían entre varios estímulos de comparación (ECO), aquel que guardaba una relación arbitraria con el EM. Si la respuesta del participante cumplía con el criterio de igualación, era reforzada con retroalimentación positiva; en caso contrario, no se reforzaba y se dio retroalimentación negativa.

Se pidió a los participantes que simularan ser defensores de un ataque alienígena a la tierra, donde su misión fue destruir un alien o una nave (EM), con una de tres armas mostradas en la parte inferior de la pantalla, como ECO. Al elegir el arma correcta, se reforzaba con la explosión de la nave enemiga.

Procedimiento

Todos los participantes pasaron por dos fases: Adquisición y Decremento. Adicionalmente, se presentaron tres ensayos de preentrenamiento para familiarizar a los participantes con la tarea.

En el video enviado se daban las siguientes instrucciones:

Bienvenido. Tu participación en esta tarea consiste en una simulación virtual de un ataque alienígena a la tierra, por lo que tendrás que destruir las naves alienígenas. Deberás dar clic en la mira dónde se encuentra el invasor para que se desplieguen las armas. Una vez que aparezcan deberás elegir una de las tres disponibles. Deberás pulsar varias veces con el ratón sobre una de las tres armas disponibles.

En cada presentación solo una de las tres armas estará activa. Te informaremos si esta destruye la nave. Ten en cuenta que no en todas las ocasiones que dispires con el arma te informaremos si destruye la nave.

¡Excelente! Ahora es tu turno.

Tras recibir las instrucciones, los participantes accedían al archivo remoto con la tarea. El preentrenamiento estuvo compuesto por tres ensayos, en los cuales se requirió que los participantes emitieran una respuesta de observación con un clic sobre la mira con el invasor, lo que les permitía desplegar las armas. Después, elegían una de las tres armas ubicadas en la parte inferior de la pantalla, dando clic sobre ella podían disparar el arma dando clic varias veces sobre ella.

Todas las respuestas fueron reforzadas con una pantalla que presentaba al alíen destruido. Posteriormente se presentaba retroalimentación positiva a través de la frase “¡Destruiste al enemigo!”.

Al finalizar, los participantes abrieron un segundo video enviado que contenía las siguientes instrucciones:

Has logrado derribar al invasor, ahora te asignaremos una misión. Tu misión consiste en defender a la tierra del ataque alienígena. En tu pantalla aparecerá la cabina de control de tu nave. La nave invasora aparecerá frente a ti. Deberás dar clic sobre la nave para desplegar las armas. Para destruir las naves enemigas deberás elegir una de las armas disponibles. Habrá ocasiones en que el campo de fuerza de la nave invasora será muy fuerte, así que para derribarla deberás dar clic varias veces sobre el arma que elegiste.

La batalla comienza, ¡buena suerte!

Tras las instrucciones daba comienzo la fase de entrenamiento. Se presentaron doce ciclos de un programa múltiple IV 3s; IV 3s, señalados por los E1 y E2 respectivamente. Cada ciclo constó de dos componentes de IV3s; donde cada programa aparecía aleatoriamente dentro de cada ciclo. En cada componente se presentó una nave enemiga diferente (nave E1 y E2) como estímulo muestra (EM) y la respuesta al ECO1 (R1) se reforzó para E1, mientras que R2 se reforzó para E2, con la destrucción de la nave y la presentación de una pantalla de retroalimentación positiva con la frase: “¡Excelente! Lograste derribar la nave”; en caso de no emitir la respuesta correcta, se presentaba una pantalla de retroalimentación negativa con la frase: “¡Fallaste! Sigue intentando”. Lo mismo sucedía si el participante no emitía ninguna respuesta tras quince segundos.

Se contrabalanceó cada nave (E1 y E2) en la mitad de los participantes para evitar sesgos de preferencia. El ECO (arma correcta) también se contrabalanceó entre las tres armas. Adicionalmente la posición de las armas fue aleatoria en cada presentación, como control experimental.

En esta fase, al igual que en el preentrenamiento, fue necesario emitir una respuesta de observación que consistió en dar un clic sobre el EM ubicado al centro de la pantalla para des-

plegar las armas al inferior de la pantalla, los participantes disparaban dando clic repetidamente sobre el ECO seleccionado. Si el participante elegía el arma correcta, era reforzado y recibía retroalimentación positiva. En el caso contrario solo recibía retroalimentación negativa.

Durante la fase de Decremento para el Grupo Extinción, las respuestas R1 dejaron de ser reforzadas ante el E1. Para el Grupo Castigo R1 seguía siendo reforzada, pero ahora se presentaba C3 (una pantalla en rojo indicando que la nave del piloto había recibido daño enemigo) de forma contingente a esta respuesta. El reforzamiento a R2 se mantuvo bajo las mismas contingencias en ambos grupos. En la Tabla 1 se muestra el diseño experimental empleado.

Tabla 1.
Tabla de diseño experimental

Grupo	Adquisición	Decremento
Castigo	(12) E1 – R1 + (VI 3s)	(12) E1 – R1 + CA (12) E2 – R2 (VI 3s)
Extinción	(12) E2 – R2 + (VI 3s)	(12) E1 – R1 – (12) E2 – R2 (VI 3s)

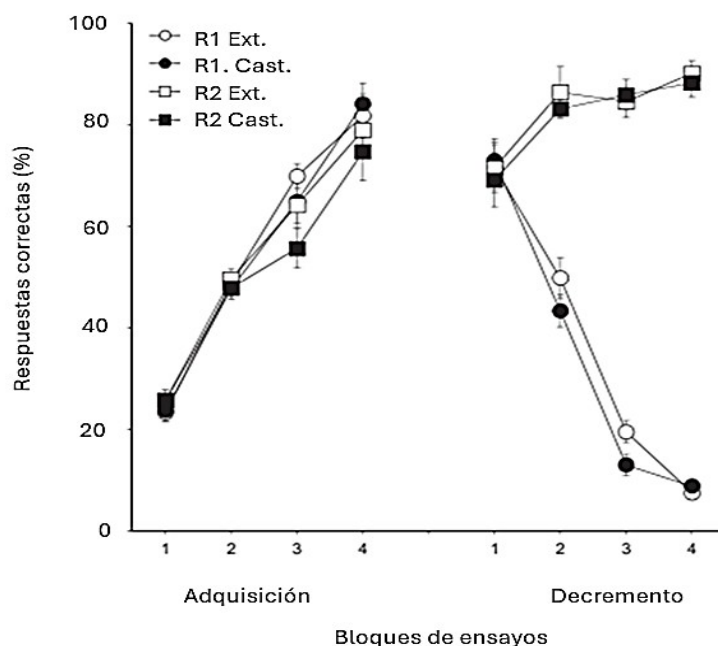
Nota. Se presenta el diseño experimental para los grupos de castigo y extinción donde ambos grupos pasan por la misma fase de adquisición donde R1 y R2 son reforzadas. Durante la fase de decremento, para el grupo castigo R1 es castigada, mientras que para el grupo extinción R1 deja de ser reforzada, pero R2 se mantuvo sin cambios en ambos grupos. Los símbolos “+” indican reforzamiento y “-” no reforzamiento. Las siglas “CA” indican castigo y “VI 3s” programa de reforzamiento de intervalo variable tres segundos.

La variable dependiente fue el porcentaje de respuestas correctas (R1 y R2) para minimizar la variabilidad del número de respuestas de cada participante, el cual fue calculado por participante, en función del número total de respuestas por cada bloque de tres ciclos de cada EM del programa múltiple a través de una ecuación de proporcionalidad directa. Las variables independientes fueron las condiciones de reforzamiento para los EM. Se realizaron análisis estadísticos para la primera fase ANOVA mixto (2 EM x 2 Grupos x 4 Bloques) para corroborar si los participantes aprendieron la tarea, así como para la fase de Decremento, con un ANOVA mixto (2 EM x 2 Grupos x 4 Bloques) de medidas repetidas en donde se compararon las respuestas ante E1 y E2 para conocer ante cuál nave ocurrieron más respuestas.

Resultados

Todos los participantes aprendieron la tarea durante la fase de entrenamiento, ya que el porcentaje de respuestas correctas ante E1 y E2 aumentó progresivamente durante la fase de Adquisición. En la fase de Decremento, el porcentaje de respuestas R1 disminuyó para ambos grupos, mientras que R2 se mantuvo sin cambios. Ambas fases se muestran en la Figura 1.

Figura 1
Porcentaje de Respuestas Correctas.



Nota. Se presenta el porcentaje de respuestas correctas de todos los participantes para R1 y R2 durante la fase de Adquisición y la fase de Decremento en 4 bloques de 3 ensayos para cada fase. Las figuras redondas corresponden a R1 y las cuadradas a R2. Las figuras blancas o sin relleno señalan al grupo de extinción y las figuras negras a el grupo de castigo. El panel izquierdo muestra la fase de Adquisición y el derecho la de Decremento.

Para la fase inicial de Adquisición, se analizaron los porcentajes de R1 y R2 de ambos grupos utilizando un ANOVA mixto. El efecto principal para EM no mostró diferencias estadísticamente significativas en el porcentaje de respuestas correctas entre E1 y E2 durante los cuatro bloques de cada presentación de los EM ($F = (1, 21) = 33.262$, $MSE = 14696.99$, $p < 0.05$, $\eta^2 = 0.27$), lo que sugiere que los participantes aprendieron la tarea al mostrar que tanto R1 como R2 ocurren ante su EM correspondiente, e incrementaron a lo largo del entrenamiento

($M = 89.39$, $DS = 15.89$; $M = 86.45.84$, $DS = 30.36$), en el último bloque de presentaciones del programa múltiple. El efecto principal para el factor bloque fue estadísticamente significativo ($F(3, 63) = 2.738$, $MSE = 25743.187$, $p < .05$, $\eta^2 = 0.16$). Para analizar separadamente este efecto se realizaron dos ANOVAs de medidas repetidas, uno para cada EM, analizando el porcentaje de respuestas R1 y R2 por bloques. Se encontraron diferencias significativas en el porcentaje de respuestas R1 y R2 ante E1 ($F(3, 63) = 5.509$, $MSE = 22165.523$, $p < .05$; $\eta^2 = 0$.) y E2 ($F(3, 63) = 4.208$, $MSE = 4575.523$, $p < .05$; $\eta^2 = 0.41$).

Pruebas post hoc con la corrección de Bonferroni señalan diferencias significativas entre el porcentaje de respuestas R1 en el bloque 1 ($M = 40.54$, $DS = 37.18$) y en el bloque 4 ($M = 89.39$, $DS = 15.89$). En el caso de R2, también se observaron diferencias significativas en el porcentaje de respuestas correctas en los bloques de tres ciclos del programa múltiple ($M = 31.54$, $DS = 37.18$) y en el bloque 4 ($M = 87.39$, $DS = 15.89$) ($p > .05$). La interacción entre bloques de 3 ensayos x EM no fue significativa. El porcentaje de respuestas correctas R1 y R2 durante fase de Adquisición se presenta en el panel izquierdo de la Figura 1.

Para la fase de Decremento, se analizaron los porcentajes de R1 y R2 de ambos grupos utilizando un ANOVA mixto. El panel derecho de la de la Figura 1 muestra la disminución de R1. El efecto principal mostró diferencias estadísticamente significativas en el porcentaje de respuestas correctas entre R1 y R2 durante en el último bloque ($F(1, 21) = 23.262$, $MSE = 4466.99$, $p < 0.05$, $\eta^2 = 0.19$), lo que sugiere que los participantes aprendieron la tarea al mostrar que R1 y R2 ocurren de forma diferencial en la segunda fase. Mientras que R2 se mantuvo en un nivel similar al de la fase de Adquisición, R1 disminuyó a lo largo de la fase en el último bloque de presentaciones del programa múltiple (desde $M = 89.39$, $DS = 15.89$, a $M = 16.45.84$, $DS = 30.36$). El efecto principal para el factor bloque fue estadísticamente significativo ($F(3, 63) = 34.738$, $MSE = 2543.187$, $p < .05$, $\eta^2 = 0.29$).

Para analizar separadamente este efecto se realizaron dos ANOVAs de medidas repetidas, uno para cada EM, analizando el porcentaje de respuestas R1 y R2 por bloques. Se encontraron diferencias significativas en el porcentaje de respuestas R1 y R2 ($F(3, 63) = 47.09$, $MSE = 4885.523$, $p < .05$; $\eta^2 = 0.14$). Pruebas post hoc con la corrección de Bonferroni señalan diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de respuestas R1 en el bloque 1 ($M = 87.54$, $DS = 17.18$) y en el bloque 4 ($M = 14.39$, $DS = 5.89$), en ambos grupos. R1 decrementó en ambos grupos.

En general los datos obtenidos dan evidencia de que los participantes aprendieron la tarea en línea al responder durante la fase de Adquisición y a dejar de hacerlo cuando R1 fue decrementada por la extinción o el castigo.

Discusión

Los resultados muestran que tanto la extinción como el castigo decrementan una respuesta aprendida en una tarea de igualación a la muestra en línea. El aumento en los porcentajes de respuestas correctas al ECO durante la fase de Adquisición, para ambos grupos (Castigo y Extinción) indican que ambos aprendieron ambas respuestas R1 y R2, de la tarea de manera similar. En la fase de Decremento, la diferencia entre los porcentajes de respuestas de R1 y R2 con la fase de Adquisición en ambos grupos se deben a los procedimientos de castigo y extinción presentados sobre R1, mientras la R2 se mantuvo sin cambios. Estos resultados mostraron que ambos procedimientos decrementaron las respuestas R1 de manera similar en una tarea en línea. Lo cual es congruente con la literatura de extinción (Schieltz et al., 2024) y castigo (Nall et al., 2024; Jean-Richard-dit-Bressel, et al., 2024).

Considerando que ambos procedimientos son eficaces en suprimir una respuesta en una tarea de igualación a la muestra en línea, podemos valorar a la investigación en línea como una

alternativa válida y confiable para la recolección de datos. Ampliando la validez externa, al aumentar las características de la población y ofrecer mayor generalización de los resultados (Vadillo, et al., 2006). Adicionalmente, otras ventajas que puede aportar la experimentación en línea son: generalizabilidad demográfica y de situación, sesgo de voluntariado, poder estadístico, menores costos y cuestiones éticas (Reips, 2000). Además, esta se plantea como un campo potencialmente útil para el desarrollo de experimentación con poblaciones más amplias y heterogéneas. Lo que minimiza los sesgos poblacionales derivados de la experimentación presencial en laboratorio, aprovechando las herramientas virtuales existentes. Estas nuevas metodologías que incluyen experimentación híbrida (presencial y en línea), permite también un acceso más amplio a la población y un mayor abordaje de fenómenos básicos de aprendizaje. Adicionalmente, la investigación en línea al emplear muestras amplias y heterogéneas promueve la disminución del error Tipo II, aumentando la potencia estadística de las pruebas empleadas (Rojas-Iturria, et al., 2022).

Sin embargo, recientes críticas señalan que las situaciones en línea podrían ser menos intensas sensorialmente que situaciones con estímulos físicos con los que el participante tiene contacto, en especial cuando se están empleando estímulos que deben ser aversivos, ya que una señal mostrada en pantalla emula la función de un estímulo aversivos, pero no es sensorialmente equivalente a un choque intenso o tono agudo (Stussi & Coppin, 2024). Estas diferencias en la intensidad de los estímulos podrían producir diferencias en la velocidad de la adquisición o fuerza del condicionamiento, por lo que una posible línea de investigación podría evaluar las diferencias en intensidad entre estos estímulos con funciones análogas, pero propiedades físicas distintas.

Por último, es importante destacar que el observar un decremento similar de R1 en ambos grupos coincide con la idea de que, independientemente del mecanismo, el resultado princi-

pal de los procedimientos de decremento de la conducta empleados es que los organismos aprenden a dejar de emitir la respuesta objetivo (Bouton et al., 2020).

Finalmente, estos resultados permiten considerar a la investigación en línea como una opción metodológica igual de válida y confiable que la experimentación realizada de forma presencial. Donde el acceso a poblaciones más amplias y heterogéneas favorece la generalidad de los resultados obtenidos. Asimismo, este trabajo extiende los hallazgos existentes en la modalidad presencial al campo de la experimentación en línea, al mostrar la eficacia del castigo y extinción como procedimientos de decremento de la conducta efectivos en una tarea en línea.

Referencias

- Acosta, A. M. P., & González, A. P. (1999). Procedimiento efectivo de «contingencia cero» para la extinción de la evitación. *Revista latinoamericana de psicología*, 31(1), 65–90. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531105.pdf>
- Antunes, V. B., Jimeno, F., & Dalmau, L. J. (2008). Técnicas de modificación de la conducta en Odontopediatría. Revisión bibliográfica. *Odontología pediátrica*, 16(2), 108–20. https://www.odontologiapediatrica.com/wp-content/uploads/2018/05/84_teixeira.pdf
- Azrin, N. H., & Holz, W. C. (1961). Punishment during fixed-interval reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 4(4), 343. doi:10.1901/jeab.1961.4-343
- Azrin, N. H., & Holz, W. C. (1966). Punishment. En W.K. Honig (Ed.), *Operant behavior: Areas of research and application*. New York: Appleton-Century-Crofts. (pp. 380–447).
- Barnhoorn, JS, Haasnoot, E., Bocanegra, BR & Steenbergen, H. (2015). QRTEngine: una Solución fácil para ejecutar experimentos de tiempo de reacción en línea utilizando Qualtrics. *Métodos de investigación del comportamiento*, 47(4), 918–929. doi.org/10.3758/s13428-0140530-7

- Bouton, M. E., Thraillkill, E. A., Trask, S., & Alfaro, F. (2020). Correction of response error versus stimulus error in the extinction of discriminated operant learning. *Journal of experimental psychology. Animal learning and cognition*, 46(4), 398–407. doi.org/10.1037/xan0000267
- Caro, I. (1991). Tratamiento conductual en un caso de rabieta. *Psicothema*, 3(1), 45–58. <https://www.psicothema.com/pdf/2003.pdf>
- Corte, H. E., Wolf, M. M., & Locke, B. J. (1971). A comparison of procedures for eliminating self-injurious behavior of retarded adolescents. *Journal of applied behavior analysis*, 4(3), 201–213. doi.org/10.1901/jaba.1971.4-201
- Ferro, M. J. (2005). Técnicas de modificación conductual aplicables en la Clínica Odontológica. *Acta odontológica venezolana*, 43(2), 205–209. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-63652005000200018&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Frankel, M. S., & Siang, S. (1999). Ethical and legal aspects of human subjects research on the Internet. <https://www.aaas.org/sites/default/files/report2.pdf>
- González-Brignardello, M. P., & Ortiz, M. Á. C. (2006). Intervención psicológica en agresión: técnicas, programas y prevención. *Acción psicológica*, 4(2), 83–105. <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030758004.pdf>
- Grootswagers, T. (2020). A primer on running human behavioural experiments online. *Behavior research methods*, 52(6), 2283–2286. doi:10.3758/s13428-020-01395-3
- Grootswagers, T. (2020). Un manual básico sobre la ejecución de experimentos de comportamiento humano en línea. *Métodos de investigación del comportamiento*, 52 (6), 2283–2286.
- Jean-Richard-dit-Bressel, P., Gaetani, K., Zeng, L., Weidemann, G., & McNally, G. P. (2024). Translational research in punishment learning. *Behavioral Neuroscience*, 138(3), 143–151. doi.org/10.1037/bne0000587

- Kazdin, A. E. (2009). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México, El Manual Moderno.
- Matute, H., Vadillo, M.A. & Bárcena, R. (2007) Web-based experiment control software for research and teaching on human learning. *Behavior Research Methods* 39, 689–693. doi.org/10.3758/BF03193041
- Myer, J. S., & Baenninger, R. (1966). Some effects of punishment and stress on mouse killing by rats. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 62(2), 292–297. doi.org/10.1037/h0023690
- Nall, R. W., Fahmie, T. A., & Zangrillo, A. N. (2024). Punishment. En H. S. Roane, A. R. Craig, V. Saini, & J. E. Ringdahl (Eds.), *Behavior analysis: Translational perspectives and clinical practice* (pp. 216–238). The Guilford Press
- Reips, U.-D. (2000). The Web experiment method: Advantages, disadvantages, and solutions. In M. H. Birnbaum (Ed.), *Psychological experiments on the Internet* (pp. 89–117). Academic Press. doi.org/10.1016/B978-012099980-4/50005-8
- Rojas-Iturria, F., Vila, J., Bernal-Gamboa, R., & Gámez, M. (2022). Experimentos en línea vs. presenciales, un procedimiento de Igualación a la muestra. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 13(2), 31–44. doi.org/10.29059/rpcc.20221201–149
- Schieltz, K. M., Lionello-DeNolf, K. M., & McComas, J. J. (2024). Extinction. En H. S. Roane, A. R. Craig, V. Saini, & J. E. Ringdahl (Eds.), *Behavior analysis: Translational perspectives and clinical practice* (pp. 271–292). The Guilford Press.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2009). *Código Ético del Psicólogo*. (4th ed.) México, Trillas.
- Stussi, Y., & Coppin, G. (2024). Letter to the Editor: Stimulus intensities and sensory modalities constitute two major challenges for online threat conditioning research. *Biological psychology*, 190, 108805. doi.org/10.1016/j.biopsycho.2024.108805

Vadillo, M. A., Bárcena, R., & Matute, H. (2006). The Internet as a research tool in the study of associative learning: An example from overshadowing. *Behavioural Processes*, 73(1), 36–40. doi.org/10.1016/j.beproc.2006.01.014

Vila, J., Rojas-Iturria, F., & Bernal-Gamboa, R. (2022). Comparison of operant behavior renewal after elimination by extinction or differential reinforcement of other behavior. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 22(3), 238–245. doi.org/10.1037/bar0000192

Resiliencia: una Capacidad Desarrollada en Población Universitaria Durante la Pandemia por Covid-19

Resilience: a Capacity Developed in the University
Population During the Covid-19 Pandemic

Josefina Cristina Sánchez de Ita¹⁹ y Mary Janeth Romero
Ledesma²⁰

Universidad Rosario Castellanos

Resumen

Se aborda la resiliencia como una capacidad relacionada a la búsqueda de funcionamientos valiosos para la vida de las personas. El objetivo de esta investigación fue identificar cómo se desarrolló la capacidad resiliente en población estudiantil de la Universidad “Rosario Castellanos” durante la pandemia por COVID-19. Se utilizó una metodología cualitativa, con enfoque fenomenológico enmarcada en la investigación-acción. La técnica de recolección de datos fue el taller investigativo. Se crea un modelo que explica el desarrollo de la capacidad de la resiliencia en tres fases: 1) Ruptura de la cotidianidad: “la incertidumbre de no saber, cómo íbamos a pasar esta pandemia”, 2) Afrontamiento de la nueva cotidianidad: “Lo bueno y lo malo de

¹⁹ Universidad Rosario Castellanos. Contacto: josefina.sanchez@rcastellanos.cdmx.gob.mx

²⁰ Contacto: mary.romero@rcastellanos.cdmx.gob.mx

la pandemia” y 3) Regreso a la presencialidad escolar: “Resurgimiento del ave fénix”. Se concluye que la figura docente, así como los compañeros de aula se constituyen como testigos de resiliencia implícitos, tal como lo describe Boris Cyrulnik convirtiéndose en una fuente de apoyo y resiliencia en el regreso a la presencialidad escolar. Así mismo, el arte se configura como un dispositivo creativo que permite trascender el dolor y la angustia experimentada en la pandemia por COVID-19.

Palabras clave: Resiliencia, capacidad, investigación-acción, duelo y presencialidad escolar.

Abstract

Resilience is approached as a capacity related to the search for valuable functioning in people's lives. The objective of this research was to identify how the resilient capacity was developed in the student population of the "Rosario Castellanos" University during the COVID-19 pandemic. A qualitative methodology was used, with a phenomenological approach framed in action research. The data collection technique was the investigative workshop. A model is created that explains the development of resilience in three phases: 1) Interruption of daily life: "the uncertainty of not knowing how we were going to get through this pandemic", 2) Coping with the new normality: "La lo good and bad of the pandemic" and 3) Return to classes in person: "Resurgence of the phoenix". It is concluded that both the teacher and the classmates become implicit witnesses of resilience, as described by Boris Cyrulnik, becoming a source of support and resilience in the return to face-to-face school. Likewise, art is configured as a creative device that allows us to transcend the pain and anguish experienced in the COVID-19 pandemic.

Keywords: Resilience, capacity, action research, mourning and in-person schooling.

Introducción

La perspectiva respecto a la necesidad de visibilizar la salud mental como parte del bienestar de las personas, cobra día con día mayor relevancia. Nos encontramos en un momento

histórico inigualable con posibilidades de aporte al campo de la Ciencia, en particular a las Ciencias Humanas, explorando los impactos que en la salud mental y emocional ha traído consigo la pandemia por COVID-19. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2022) recomienda priorizar la salud mental bajo el triple impacto que la comunidad mundial experimenta: el COVID-19, el cambio climático y las guerras y conflictos actuales. La pandemia, por su parte, ha acentuado los trastornos mentales diagnosticados previamente y ha evidenciado las enormes deficiencias en los sistemas sanitarios, así como la develado las desigualdades socioeconómicas que facilitan el acceso a dichos sistemas de salud. Por su parte, la Organización Panamericana de Salud (OPS) en 2022 recomendó a todos los países que mejoren sus servicios de salud mental ante el incremento del 25 % en la prevalencia de cuadros de ansiedad y depresión en todo el mundo. En este mismo sentido, la OPS (2021) señaló la necesidad de trabajar en la prevención de suicidios, después de año y medio de pandemia, ante el incremento de los factores de riesgo como la pérdida de empleo o de ingresos económicos, los traumas o abusos, los trastornos mentales y las barreras de acceso a la atención de salud, por mencionar algunos. Por otro lado, llama considerablemente la atención lo reportado por el INEGI (2022), respecto a que el grupo de edad más vulnerable en el tema de suicidio es el que oscila entre los 15 a 29 años, siendo la cuarta causa de muerte para este grupo etario. Este dato cobra enorme importancia en los escenarios educativos, pues los diferentes actores involucrados como personal docente, autoridades educativas, personal administrativo, etc. tienen la oportunidad de dar cumplimiento a lo planteado en la nueva Ley General de Educación Superior publicada el 20 de abril del 2021 en el Diario Oficial de la federación, en el capítulo II fracción IX, respecto a que la educación tendrá que fomentar el desarrollo humano integral del estudiante y estimular “El desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad” (Ley General de Educación Superior, 2021, p.5).

La Noción de Capacidades de Amartya Sen

En esta investigación se recupera la propuesta de desarrollo humano, tanto conceptual como ética de Amartya Sen, respecto a lo que nombra *capacidades*, en el que plantea que las personas cuentan con múltiples posibilidades de optar por funcionamientos valiosos en su vida, teniendo la libertad de decidir cómo quieren vivirla (Restrepo-Ochoa, 2013).

Sen (1995) afirma que toda sociedad debe valorarse en función del grado de libertad de las personas para elegir o alcanzar objetivos que consideren valiosos. Por otra parte, sostiene que la vía para buscar igualdad social es a través de lo que él nombra *capacidades*. Propone que las políticas públicas iguallen las condiciones de vida de las personas y con ello poder disfrutar actividades que considere valiosas.

El enfoque de capacidades de Amartya Sen se centra en lo que las personas son capaces de hacer y ser; esto es, sus *funcionamientos*. Sen (2000) argumenta que el bienestar y el desarrollo humano deben medirse en términos de *capacidades* y *funcionamientos* en lugar de solo ingresos o riqueza. Los funcionamientos se refieren a los estados de *ser* y *hacer* de un individuo, como estar sano, tener un buen trabajo, estar educado, etc. Las *capacidades* se refieren a la libertad que tiene un individuo para elegir entre diferentes combinaciones de funcionamientos. En otras palabras, los *funcionamientos* se relacionan con las maneras de vivenciar del ser; y las *capacidades*, son las distintas formas de vida que una persona puede llevar.

Así mismo, este autor plantea el concepto de “vida buena”, en el sentido de que existe una pluralidad de formas en que las personas conciben, buscan y logran bienestar en su vida, sin duda, una visión amplia del desarrollo humano que sienta las bases filosóficas y éticas de la

justicia social implícita en una amplia perspectiva de lo que implica la noción de la calidad de vida de las personas (Restrepo-Ochoa, 2013).

En este punto, conviene señalar que la experiencia de postpandemia (poco más de dos años) de las docentes-investigadoras frente a grupo, ha permitido identificar la necesidad de investigación respecto a los impactos psicoemocionales y sociales que la pandemia por Covid-19 sigue teniendo en el mediano y largo plazo, particularmente en poblaciones estudiantiles de nivel superior. En este sentido, la presente investigación responde a esta necesidad investigativa, y por ello se inscribe en un enfoque de investigación-acción, pues en un primer momento se realizó un trabajo exploratorio; y en un segundo momento, a partir de un proceso diagnóstico, se aplicó un taller con fines de potenciar la capacidad de la resiliencia y afrontamiento de situaciones complejas en postpandemia. Se destaca que en este regreso a las aulas de manera presencial, se ha identificado a un gran número de jóvenes universitarios que han tenido que acudir a consultas psicológicas o psiquiátricas para recibir tratamiento con antidepresivos o ansiolíticos. Sin embargo, el grueso del estudiantado está enfrentando situaciones de ansiedad, duelos complicados, etc., con sus propios recursos y estrategias personales.

Bajo este panorama, el principal objetivo de la presente investigación consistió en identificar cómo se desarrolló la *capacidad resiliente* a partir de la experiencia vivida durante la pandemia y que permitió el regreso a la presencialidad. La conceptualización de Resiliencia se ha recuperado de la perspectiva de Cyrulnik (2014), quien la define como la reanudación del desarrollo psicológico de una persona, posterior a un evento traumático, en donde existen determinantes neurológicos, afectivos, psicológicos y socioculturales que confluyen para permitir dicha reanudación. Menciona además el concepto de tutor de resiliencia, es decir, aquellas personas que brindan compañía y se constituyen como una base afectiva y de seguridad. Hay dos tipos de tutores de resiliencia, según este autor, los explícitos, quienes tienen la ta-

rea de apoyar/acompañar como un psicoterapeuta, un psicólogo, o un trabajador social y aquellos que desconocen que lo son, es decir, los tutores de resiliencia implícitos como un guitarrista o un futbolista quienes se configuran, como un otro significativo que permite una reanudación o continuación del desarrollo de una persona.

La presente investigación tuvo como metas a largo plazo incidir positivamente fortaleciendo recursos de resiliencia de la población estudiantil universitaria. Al respecto, Ocampo (2023), realizó una exploración de la situación emocional y de la capacidad de resiliencia en estudiantes universitarios durante el periodo postpandemia. Trabajó con una población de 282 estudiantes de diversas carreras considerando variables del estado emocional (depresión y estrés) y las variables que se vincularon con la resiliencia (autoestima y la capacidad de superarse ante situaciones adversas). Sus hallazgos muestran que la situación emocional de los estudiantes respecto a la depresión y los niveles de estrés, se encuentran en una categoría moderada; y la autoestima y resiliencia se aprecia en una categoría alta, es decir, la población estudiantil de este estudio presentó elementos que contribuyeron al desarrollo de sus competencias profesionales y emocionales.

En un segundo estudio realizado por Gaeta (2022), se analizaron los efectos emocionales y las estrategias de afrontamiento, en 1290 estudiantes de diferentes instituciones educativas universitarias, a través de cuestionarios de autoinforme en línea. Sus hallazgos revelan que las principales emociones registradas por las y los estudiantes durante la pandemia fueron: gratitud, alegría y esperanza. Sin embargo, las mujeres evidenciaron en mayor medida, emociones relacionadas a la incertidumbre, incluyendo la ansiedad. Las estrategias de afrontamiento más relevantes fueron las que contribuyeron a la reinterpretación y resignificación del evento pandémico. Así mismo hacer vida en familia, realizar actividad física como correr, tener un espacio personal para estudiar y contar con recursos tecnológicos. Por el contrario, acudir a consulta médica se asoció con miedo, tristeza, ansiedad y confusión. En este estudio

se resalta la importancia de tomar acciones educativas y sociales para apoyar a la comunidad estudiantil para mejorar su afrontamiento de la realidad, en el que se puedan realizar ajustes a la experiencia educativa y a la vida relacional en general.

La Noción de Duelo

La experiencia de pérdida existente en los procesos de duelo fue explicada por Freud (1917) quien afirmó que es un proceso en el que las personas recuperan paulatinamente la energía depositada en el vínculo afectivo que mantuvieron con el fallecido. Esta desvinculación, es gradual y se realiza mediante un trabajo que incluye diversas tareas a través del tiempo en donde es posible experimentar una confrontación de pensamientos y sentimientos que se asocian a la pérdida.

Por otra parte, Kübler Ross (2016), plantea la existencia de diferentes fases o etapas dentro del proceso de duelo: a) negación, b) ira-negociación, c) depresión y d) aceptación. Su modelo es retomado para brindar acompañamiento psicoemocional en los procesos tanatológicos en tanto se logra la aceptación de la pérdida de un ser querido.

La Fundación Silencio (FUNDASIL) en 2020, define que el duelo es la reacción normal ante la pérdida de una persona querida, un animal, un objeto, etapa o evento significativo. Cuando se experimenta alguna pérdida relacionada a un ser querido, la experiencia de la persona necesita ser compartida, acompañada y respetada. Como doliente, es normal que se necesite saber que el dolor, tiene un impacto en los demás; así que, por lo general, las personas que han tenido una pérdida suelen valorar mucho la presencia y la compañía de las personas que aprecian.

Como vemos existen diversas perspectivas respecto a lo que significa un duelo. Sin embargo, se podría concluir que los procesos de pérdida de un ser querido implican para los dolientes un período de readaptación, reajuste, reconstrucción de la realidad con el paso del tiempo, que derivan de situaciones de dolor emocional, para arribar a la aceptación de la nueva realidad personal, utilizando su capacidad resiliente.

Bajo este orden de ideas la presente investigación se plantearon las siguientes interrogantes: ¿La pandemia por COVID-19 movilizó la capacidad y/o funcionamientos, desde el enfoque de Amartya Sen, en la población de estudiantes en su regreso a la presencialidad escolar? y si es así ¿Cómo se desarrolló la capacidad o funcionamientos resilientes a partir de su vivencia de la pandemia por COVID-19?

Metodología

Paradigma científico y tipo de investigación

La presente investigación parte de un paradigma fenomenológico, pues la exploración de la vivencia subjetiva es la piedra angular que guía el trabajo (Sandoval, 1996). Se trata de un estudio exploratorio enmarcado en la investigación-acción, que de acuerdo con Álvarez-Gayou (2019) tiene el propósito de resolver problemas cotidianos e inmediatos y hacer comprensible el mundo social, buscando mejorar la calidad de vida de las personas. En este sentido, Bautista (2021) indica que la investigación-acción es participativa y contribuye directamente a la producción de conocimiento, que comienza en las necesidades y termina en las soluciones teóricas y aplicativas, para el mejoramiento de los estándares de vida.

Objetivo general

Identificar cómo se ha desarrollado la capacidad de resiliencia a partir de la vivencia de la pandemia por COVID-19, en estudiantes de la Universidad “Rosario Castellanos” (URC), con el fin de reconocer los recursos internos y sociales que les permitieron hacer frente a la adversidad y poder regresar a la presencialidad escolar.

Objetivos específicos

Explorar los sentimientos, pensamientos y comportamientos que emergieron en la pandemia, 2) Identificar las estrategias de afrontamiento encontradas durante la pandemia y 3) Identificar fuentes de apoyo en el regreso a las aulas.

Escenario. Universidad Rosario Castellanos (URC).

Muestreo

El tipo de muestreo fue de casos homogéneos, dado que se requirió que los participantes compartieran una experiencia en relación con el núcleo temático al que apuntaba la investigación (Quintana, 2006).

Técnica de recopilación de información

Se empleó el taller investigativo que de acuerdo con Quintana (2006) es de particular importancia en los proyectos de investigación-acción colaborativa, pues brinda la posibilidad de abordar, desde una perspectiva integral y participativa, problemáticas sociales que requieren algún cambio o desarrollo.

Procedimiento

Se convocó al estudiantado de la URC para participar de manera voluntaria en la presente investigación, utilizando los canales oficiales de comunicación de la universidad como telegram; y a través de un formulario de Google, se seleccionó a las y los participantes que cubrieran los criterios de inclusión y exclusión establecidos previamente.

Una vez identificado al estudiantado que conformaría la muestra, se crearon dos talleres investigativos. Un taller se realizó de forma presencial con 8 participantes (7 mujeres y 1 hombre); y otro taller se llevó a cabo en línea con 6 participantes (5 mujeres y 1 hombre).

Las sesiones de trabajo se audio grabaron, previa autorización de cada participante. Posteriormente se realizó una sesión exploratoria de aproximadamente 2 horas, considerando el guión de los temas previamente propuestos y que cubrían los objetivos planteados previamente. Después se transcribieron las sesiones de trabajo lo que permitió realizar un proceso de categorización, siendo la saturación de datos el criterio para finalizar dicha categorización. Posteriormente se llevó a cabo el análisis cualitativo.

Una vez realizados los dos talleres de investigación, se brindó un curso-taller sobre herramientas de Resiliencia ante procesos de duelo por COVID-19, con el objetivo de retribuir y agradecer la participación del estudiantado en la investigación como parte de las consideraciones éticas, así como accionar y potenciar sus recursos personales de resiliencia.

Tabla 1.
Distribución de participantes por sexo y edad

Modalidad	Participantes	Sexo	Edad en años
Modalidad Presencial	8	7 mujeres 1 hombre	20- 40
Modalidad Virtual	6	5 mujeres 1 hombre	21-50

Criterios de inclusión:

- Haber sido estudiante universitario de la URC
- Que deseara participar de manera voluntaria.

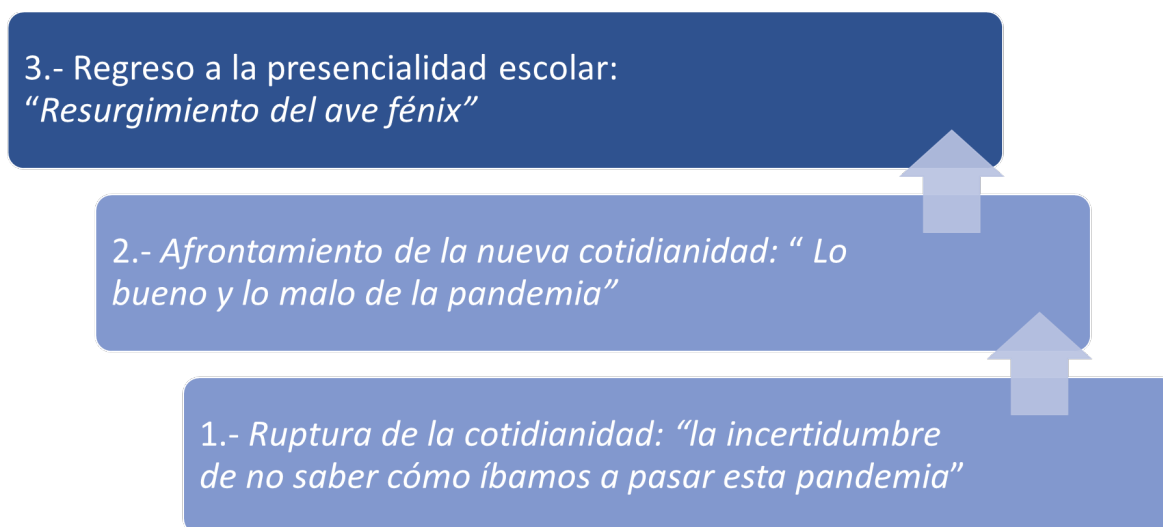
Criterios de exclusión:

- Que presentará algún trastorno psiquiátrico como esquizofrenia, brote psicótico o paranoia, previo a la sesión exploratoria.
- Que estuvieran bajo tratamiento farmacológico-psiquiátrico en el momento de realizar la exploración investigativa.

Resultados y discusión

El análisis cualitativo realizado permite proponer un modelo explicativo acerca de cómo se desarrolló la capacidad resiliente en los participantes, desde su vivencia de la pandemia por COVID-19, el cual se presenta en la siguiente figura:

Figura 1.
Fases del desarrollo de la capacidad resiliente



A continuación, se describen los momentos cruciales que aparecieron y que se presentan como fases, las cuales son tituladas en su primera parte por las investigadoras; y en una segunda parte, recuperando de las participantes frases que llamaron la atención por el significado emocional implícito del momento testimoniado:

Primera fase. Ruptura de la cotidianidad: “la incertidumbre de no saber cómo íbamos a pasar esta pandemia”.

En este primer momento de la pandemia por COVID-19, emergieron *sentimientos* que oscilaron entre miedo-incertidumbre-terror, tal como lo reporta Valero et al., (2020), quienes en-

contraron varios tipos de miedo: miedo a lo desconocido, miedo y peligro de contaminación, miedo a las consecuencias económicas, miedo a la pandemia, etc.

En la presente investigación aparecieron miedos particulares como: miedo a ser contagiado por el virus SARS-CoV-2, miedo a contagiar a los seres queridos (sobre todo en el caso de una participante que pertenecía al equipo de salud médica), miedo de que robaran la casa, miedo de salir a la calle, miedo de ingresar a un hospital sin posibilidad de salir vivo, miedo a las calles solas, miedo a la muerte de un ser querido por pertenecer al grupo vulnerable como adultos mayores:

“Era ese miedo...Ibas al mercado, pero además tenías que llegar a lavar todo y era demasiado estresante porque tienes que comprar al súper y todo se tenía que lavar”

“Mi experiencia no sé si es un poco diferente. Yo fui personal médico COVID. Entonces, mi día común empezaba temprano en horario de 5:30 am e iba al trabajo, con mucho miedo, obviamente (risa nerviosa) como todos, creo... porque por más que quisiéramos convivir o querer. Pues, te da miedo... Llegaba a casa y era estar sola. Completamente, sola... la incertidumbre de no saber cómo íbamos a pasar esta pandemia”

“Me acuerdo que estaba haciendo el cambio de casa y era muy complicado porque entre el bicho y que había cemento desperdigado, quedó a la mitad la obra de mi casa, porque si había mucho miedo y todo esto, la barda a medio construir. Esto era muy estresante porque ¿Qué haces?, se estaba dando mucho el vandalismo, vivíamos... muy complicado... mi esposo también es una persona mayor, me daba mucho miedo que se fuera a contagiar porque era de las personas más vulnerables”.

Pensamientos. En el área de la cognición aparecieron algunos pensamientos relacionados con ideas de muerte e ideaciones suicidas ante la pérdida de seres queridos con quienes no

se pudo realizar un ritual de despedida. Lo cual coincide con lo reportado por Alemany et al., (2020), respecto a que los ritos funerarios permiten afrontar la despedida del ser querido en una demostración pública.

En este sentido, los hallazgos en la presente investigación reafirman la importancia de enterrar el cuerpo del ser querido como parte del proceso de asimilación de la pérdida como se puede observar a continuación:

“... es increíble que se haya ido así, que haya partido sin poder despedirla y creo que los seres humanos tenemos que ver, visualizar que esa persona la estás enterrando, a lo mejor por las creencias y por las costumbres que tenemos, hemos desarrollado como esta parte en la que si no vemos que lo enterraste, entonces no lo asimilas por completo y sigues en esta parte, o al menos yo sigo en esta parte en la que todavía espero poder ir a Oaxaca y verla y pensar que a lo mejor no la veo porque estoy hasta acá ...”

“Pues que también cualquiera de tus familiares también pueden irse... que incluso una de mis amigas de mi generación era enfermera y se contagiaron, primero se contagió su papá y falleció de COVID, a las semanas su mamá también falleció y ella... ella tomo unas pastillas, para alcanzarlos, porque, pues no, no concebía la vida así, y ya , se suicidó y son cosas que, que impactan de manera, muy muy profunda que te dejan pensando y hasta diciendo, bueno, así como Norma, Norma se llama mi compañera que partió, mi amiga, pues si, ella había dedicado su vida a, a sus papás y una situación, como la que se vivió, pues yo me ponía a pensar, cuánta gente, tomaba esa decisión ante la incertidumbre, ¿no? Y ¿qué hubiera hecho yo si me pasaba? Pensaba en mi hijo, pensaba en mi marido y no sé, de pronto llegó esa idea de decir, pues que yo también lo haría”.

Comportamientos. Algunos comportamientos que se presentaron en esta primera fase se asociaron a la limpieza extrema e incluso compulsiva, un comportamiento de evitación del contacto de los otros para no contagiarse, hasta un comportamiento de alcoholismo.

” Ibas al mercado, pero además tenías que llegar a lavar todo y era demasiado estresante porque tienes que comprar al súper pero tienes que lavar, tienes que agarrar una bolsa, pero la tienes que lavar. De pronto, empecé a ver incluso que dejar los zapatos afuera de la puerta, comenzó a volverse como un hábito. Y caminaba por la calle ¡No inventes! No me había fijado en cuánta porquería traemos en los zapatos...”

“...caí en una depresión profunda y me hice alcohólica durante la pandemia al grado de... tuve esa ideación de ya no seguir viviendo, yo decía, qué hago aquí, cuando mis hijas se iban con su papá los fines de semana, de pronto yo decía hójole, ¿qué hago aquí sola?, no está mi mamá, no está nadie y de pronto empecé a agarrar, ese consuelo en el alcohol, que desafortunadamente me pegó demasiado”.

“...En el trabajo, llegaba a la oficina y era ahí el proceso de que los que llegarán externos se desinfectaran, no nos acercamos, no nos tocamos para evitar el contagio...”

Segunda Fase. Afrontamiento de la nueva cotidianidad: “lo bueno y lo malo de la pandemia”. En esta segunda fase, aparecieron estrategias positivas para hacer frente a la realidad incierta de la pandemia por COVID-19 a diferencia de lo reportado por Bello et al., (2021), quienes encontraron en población universitaria, estrategias negativas como consumo de alcohol, drogas o negación.

Los hallazgos en la presente investigación revelan que prevalecieron estrategias positivas, excepto en una participante que refirió alcoholismo como parte de la depresión vivida por la

muerte de un ser querido. Los apoyos que les permitieron hacer frente al miedo, angustia e incertidumbre de la pandemia se explican a continuación:

La familia se configuró como una fuente de apoyo, unión y solidaridad que permitió el fortalecimiento de los vínculos familiares:

"...esas son las cosas positivas que le encontré al confinamiento, valorar el tiempo con la familia porque creo que si nos estábamos distanciando demasiado, cada quién en sus actividades y nos olvidamos de incluso de comer juntos. El reunirnos y decir "Hay, vamos a sentarnos a comer", "¿Cómo estás?" que compartiéramos esas experiencias cada una de las cosas que veíamos a consecuencia del COVID. Esas fueron las cosas positivas..."

"..de las cosas que aprendí, que agradecí tanto, fue la familia tan fuerte que tengo, nunca esperé cómo se iban comportar porque somos una familia bien distante y estos medios para nosotros, el uso del Internet fue buenísimo... y aunque vivíamos lejos era una forma de sentirnos juntos, y aunque habíamos perdido seres bien importantes, fue una forma de apapacharnos y aprendimos a cocinar juntos, aprendimos a reír, a llorar y a decir aquí estamos".

"Mi dinámica familiar mejoró bastante, nos comunicamos mejor, pasamos bastante tiempo de calidad, incluso recuerdo un comentario de mi mamá, decía que 'esto nos ayudó a entendernos y a conocernos más', porque no sabía lo que era nuestro día a día porque era llegar, escuela- trabajo y no platicar, y así fue bastante tiempo en el que platicamos, convivimos, mejoró bastante."

Asimismo, afloro el apoyo y respaldo brindado y recibido tanto de la pareja y las amistades configurándose como figuras de resiliencia implícitos, tal como lo comenta Cyrulnic (2014):

“No es por ser presumida, pero, a mí me ayudó mucho hablar con mi marido y me sentía enojada y le contaba ... siempre tiene algo para ayudarme, y mi hija, que parece mi mamá, siempre me regaña. Ellos dos son mis pilares, mi soporte, ellos son quienes necesito cuando tengo una cuestión”.

“...yo tengo mi pareja que es doctora y yo le estuve ayudando cuando estuvo la pandemia. Estuve viviendo con ella, era levantarme temprano ayudándole con sus datos del trabajo; así trabajando en la casa. Comía rápido...cambiarme, lavar la ropa y así estuve en esa temporada de la pandemia”.

“...mi primer red de apoyo han sido mis amigas, tengo personas que son demasiado herméticas conmigo y que a pesar de que a veces me ven muy mal, siempre están ahí como el puedes, hemos quitado esa frase de “échale ganas” porque, ¿qué es echarle ganas en estas situaciones?, es como “sí podemos ayudarte”, “como sí vamos a hacerte sentir bien”, “como si vamos a hacer que las cosas sucedan...”

Por otro lado, uno de los varones participantes comentó que un apoyo lo encontró en actividades como el ejercicio físico, y otro participante varón omitió la respuesta:

“Correr y hacer deporte me ayudó, salir a correr con mi perro me ayudó y fue un despeje para mí y salir a correr, con él era salir, me ayudaba a despejarme y le ayudaba a él a hacer ejercicio”.

Lo anterior pone en evidencia los aprendizajes de género, es decir, pareciera que a diferencia de los hombres, son las mujeres las que se acercaron a actividades artísticas como la escritura, el dibujo, cantar, bailar, etc, y recuperaron su sensibilidad, acercándose a la naturaleza. Como ya lo había reportado Castro (2019) cuando afirmó que el arte promueve la transformación en forma individual y colectiva, fortalece la independencia para mejorar las condicio-

nes de vida y retomar el equilibrio integral del ser, robusteciendo la percepción y el análisis de soluciones para afrontar situaciones de duelo, como se puede observar a continuación:

“Bueno, algo que a mí me ha ayudado es la música y el bailar, porque siento una tensión de que necesito bailar y cantar, aunque luego me duele el cuerpo, pero para mí esto sí me libera, cantar, escuchar música y bailar”.

” Pues creo que las cosas que a mí me han ayudado es escribir todo lo que siento, agarrar una hoja con eso y es lo que me ha ayudado a salir, me gusta también dibujar también me ha ayudado a sobresalir”.

También emergió la contemplación de la naturaleza como elemento de ayuda

“Por mi casa hay una ciclopista en el cerro... mis vecinas y yo nos íbamos me gustaba escuchar los árboles, el viento y como pegaba en las copas, y la verdad te ayuda mucho estar en contacto con la naturaleza, me gusta estar en zonas boscosas y si, como que relaja muchísimo”

Y, finalmente, el uso de la tecnología apareció como otro elemento de apoyo que permitió mantenerse comunicado con las demás personas

”aprendimos los grandes de los chiquitos a usar los medios, para mí es muy impactante porque yo me rehusaba a comunicarme por celular y resulta, que de pronto si quería ver a alguien, la mejor manera era esa, sin poner en riesgo ni tu vida ni la de otros, porque hablábamos de vidas, se hizo muy fuerte el apreciar el día que vivías, era un “solo por hoy”... nos reinventamos tantas formas de comunicarnos, de demostrar lo que pintábamos, lo que escribíamos, porque es una necesidad enorme... espiritual. Sí cambio, siento que nos hicimos más cómplices, porque era lo que teníamos y nadie nos lo puede quitar, es igual con tu familia, es lo que yo creo que sí cambió, como la adversidad te

obliga a reinventarte y siempre te sorprendes porque sí hay más, yo creo que por eso no perdemos la fé, seguimos existiendo y seguimos encontrando las cosas tremendas, pero como sea resurgimos como el ave fénix”

Tercera Fase. Regreso a la presencialidad escolar: “Resurgimiento del ave fénix”. Esta última fase coincide con el final del confinamiento y el regreso a las aulas físicas lo que implicó la puesta en marcha de las capacidades que se adquirieron durante la pandemia, y que permitieron afrontar el miedo, la incertidumbre y el terror inicial, tal como lo señala Sen (2000) cuando afirma que los seres humanos tienen la posibilidad de elegir sus capacidades y funcionamientos que resulten valiosos y acordes a su particular realidad. Así mismo, el acompañamiento significativo de un otro, tal como lo plantea Cyrulnik (2014), permitió la reanudación del desarrollo psicológico del estudiantado. Particularmente, aparece la figura docente, los compañeros de aula y el innovador modelo pedagógico del Instituto “Rosario Castellanos” el cual plantea al estudiantado el abordaje de problemas prototípicos reales anclados a contextos sociales colocando al estudiantado en un lugar de aprendizaje significativo en donde se busca accionar procesos cognitivos y emocionales, pero también recuperar su propia experiencia fortaleciendo apoyos y como veremos a continuación fueron de gran relevancia pues permitieron el regreso a la presencialidad en el espacio educativo:

“Y pues todos ustedes profe, porque apenas hacían referencia, no se si estuvo en el coloquio de la semana pasada del miércoles, pero las intervenciones que ustedes como profesores han hecho con nosotros suman algo como no tienen idea, a veces el mayor tiempo lo pasamos con ustedes y yo creo que con la experiencia se llegan a dar cuenta cuando andamos mal, conocen al que siempre está sonriendo, haciendo y un día llega apagado pareciera que solo les pasa como a los niños, pero ustedes han logrado también hacer esta empatía para con nosotros y eso me suma demasiado, el que nos den estos espacios, se den tres minutos a lo mejor cruzando el pasillo, para poder solven-

tarnos de alguna manera, a veces una sola palabra hace la diferencia para cambiar el chip.”

“A mí, el grupo me reconforta mucho, ya que me ha ayudado a hacer las cosas y mantenerme de pie, son las personas que les agradezco siempre, con mi familia es más complicado pero ellos me han ayudado, y platicar aquí me hace sentir bien, segura, como lo digo no es la primera vez que lo hablo, ya había tenido experiencia hablando, los casos que pasaron en la pandemia, lo estuve platicando, una vez llegue a llorar a clase y le agradezco a mi docente que me permitiera expresar, porque ahí sentí que tenía una buena familia en la carrera, recibí muchos mensajes que me sanaron el corazón, me siento a gusto con esto de poder expresar cada situación”

“Yo encontré mucho refugio en la universidad, la verdad con el apoyo de los profesores. Yo tengo un buen sabor de boca aun con las situaciones negativas porque cuento con el apoyo de profesores y de mis compañeros de salón... he tenido el apoyo de mis compañeros, de mis profesores, los he buscado mucho, porque a veces siento que me atoro...creo que también hemos crecido dentro de la escuela en muchos aspectos, estos problemas prototípicos que nos ponen, toca muchas fibras y a veces cuando uno se sienta en una mesa a querer aterrizar una idea, salen cosas como en este momento”.

“Todas las actividades que hemos tenido por parte de la escuela ... actividades como la música, talleres de manualidades y clases de baile, cuando haces ese tipo de ejercicios, también nos ayuda tanto al cuerpo como a la mente para superar cualquier tipo de percañe”.

“Yo creo que mucho ha ayudado para mí la escuela, le he puesto todo el empeño que jamás en la vida hubiera puesto a la escuela y sigo pensando que la psicología me apasiona ahora más que nunca”

Conclusiones

La pandemia por COVID-19 sí movilizó la capacidad y/o funcionamientos personales tal como lo propone Amartya Sen (2000) en la población estudiantil de la URC, mismos que les permitieron su regreso a las aulas de manera presencial.

La capacidad de resiliencia implicó un proceso que se desarrolló a través del tiempo y en fases, en donde la vivencia individual y personal de la pandemia por COVID-19, movilizó funcionamientos que resultaron valiosos en la experiencia vital de cada participante, quienes atravesaron en un primer momento dolor, caos interno, ansiedad, miedo-terror e incertidumbre. Sin embargo, con el paso del tiempo movilaron sus recursos individuales, familiares y colectivos, que les permitió hacer frente a la pandemia.

El análisis cualitativo realizado en este estudio permite proponer un modelo explicativo del desarrollo de la resiliencia, durante la pandemia a partir de la vivencia personal, el cual se puede identificar en tres fases: a) Ruptura de la cotidianidad: “La incertidumbre de no saber cómo íbamos a pasar esta pandemia”; b) Afrontamiento de la nueva cotidianidad: “Lo bueno y lo malo de la pandemia” y c) Regreso a la presencialidad escolar: “Resurgimiento del ave fénix”.

La población estudiantil de la URC posee recursos y herramientas de resiliencia que se han puesto en marcha durante la pandemia por COVID-19. Ante la vivencia de miedo-incertidumbre y terror, dichos recursos y herramientas de resiliencia se han fortalecido en el regreso a la presencialidad escolar. La figura del docente desde los planteamientos de Cyrulnik (2014) aparece como un testigo de resiliencia implícito, que permite fortalecer las estrategias de afrontamiento de las y los estudiantes, lo que revela la enorme importancia de que su papel no se reduzca a mero transmisor de conocimientos y saberes, sino que tenga un papel

más activo, para establecer vínculos cercanos que apoyen los procesos resilientes del estudiantado. En este punto, conviene señalar que la Secretaría de Educación Pública (2020) en la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, considera procesos formativos para nivel primaria en donde los elementos socioemocionales son considerados como una parte prioritaria de las capacidades del estudiantado que mejoran su proceso de aprendizaje. Por lo que es recomendable que, en los niveles de educación superior, también se considere el desarrollo de la resiliencia, como una capacidad que mejora procesos de aprendizaje e incluso, como una competencia transversal en el proceso formativo profesional.

Asimismo, los compañeros de escuela aparecen con un papel preponderante en cuanto a brindar apoyo y solidaridad en momentos cruciales.

El incremento de las enfermedades mentales forma parte de las secuelas mundiales postpandemia que de manera preocupante se visibilizan día con día. Por tanto, sería de gran importancia integrar en los planes y programas de estudio en los diferentes niveles educativos, espacios de fortalecimiento de la capacidad resiliente, que permitan disminuir los estragos psicoemocionales que ha traído consigo la pandemia por COVID-19 y futuras pandemias que se avizoran.

El aprendizaje basado en problemas que forma parte del modelo pedagógico de la Universidad Rosario Castellanos, en el que se presentan problemas complejos para ser abordados por el estudiantado, es una estrategia innovadora que coloca a estos no solo en su resolución real en escenarios y contextos sociales complejos; sino que, además, se configura como dispositivos o detonadores creativos que movilizan sobre la marcha, experiencias personales y recursos individuales de resiliencia.

Así mismo, vemos como el arte es un estimulante de la creatividad que ha permitido trascender experiencias de dolor, miedo e incertidumbre experimentada en la pandemia por COVID-19, por lo que el regreso a la presencialidad escolar se tendría que seguir fomentando en la población estudiantil de nivel superior, ya que ha emergido como un funcionamiento valioso. Esto es, las universidades podrían brindar una formación integral al estudiantado y no solo académica. Integrar actividades artísticas como canto, danza, música, pintura, etc. como parte de la formación profesional. Sin duda ello fortalecerá las capacidades resilientes puestas en marcha en experiencias complejas y adversas como la vivida por la pandemia de COVID-19.

Referencias

- Alemany, B., Canales, F., Jiménez, J., Morande, J., Verdugo, P. y Vergara. (2020). Ritos funerarios y pandemia. *Revista de laboratorio de etnografía*, vol. 3. núm.3, pp. 7–17. <https://facso.uchile.cl/dam/jcr:58e78eae-2d13-4f31-9c2a-bc9cd3dc6132/ritos-funerarios-y-pandemia.pdf>
- Alvarez Gayou, J.L (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós educador.
- Bautista, N. (2021). *Proceso de investigación cualitativa*. Manual Moderno.
- Bello-Castillo, I., Martínez Camilo, A., Peterson Elías, P. M., & Sánchez-Vincitore, L. V. (2021). Estrategias de afrontamiento: efectos en el bienestar psicológico de universitarios durante la pandemia del COVID-19. *Ciencia y Sociedad*, vol. 46 núm. 4, pp. 31–48. Doi: <https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i4.pp31-48>

- Castro, M. & Brito, N. (2019) Mediación artística para acompañamiento al duelo: Resultado de una experiencia de la universidad de Cuenca. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*. núm. 6, julio-diciembre, pp. 1–7. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/2851>
- Faur, P. (Junio,2014) Dr. Boris Cyrulnil: Resiliencia [Video] Youtube <https://youtu.be/xbm-5gy-VGrs>
- Freud S. (1917) Duelo y Melancolía. En S. Freud *Obras completas*, Tomo XIV, (pp. 235–241) Amorrortu Editores.
- Fundación Silencio (FUNDASIL, 2020). *Duelo: Manual de capacitación para acompañamiento y abordaje de duelo*. <https://www.unicef.org/elsalvador/media/3191/file/Manual%20sobre%20Duelo.pdf>
- Gaeta, M. L., Rodríguez, M. S. y Gaeta, L. (2022). Efectos emocionales y estrategias de afrontamiento en universitarios mexicanos durante la pandemia de covid-19. *Educación y Educadores*, vol. 25, núm. 1, pp. 1–18. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.2>
- INEGI (2022) Comunicado de prensa núm. 503/22 https://www.inegi.org.mx/contenidos/sala-deprensa/aproposito/2022/EAP_SUICIDIOS22.pdf
- Kübler-Ross, E. (2016). *Sobre el Duelo y el Dolor*. Luciérnaga.
- Ley General de Educación Superior (2021) Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Ocampo-Eyzaguirre, D., & Correa-Reynaga, A. M. (2023). Situación emocional y resiliencia de estudiantes universitarios, pos-pandemia de la COVID-19. *Sociedad & Tecnología*, vol. 6. num. 1, pp. 17–32. doi: <https://doi.org/10.51247/st.v6i1.322>.

Organización Mundial de la Salud (02 de marzo del 2022). *La pandemia de COVID-19 aumenta en un 25% la prevalencia de la ansiedad y la depresión en todo el mundo.* <https://www.who.int/es/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>

Organización de las Naciones Unidas (10 de octubre del 2022). *Estado de la salud mental tras la pandemia del COVID-19 y progreso de la iniciativa Especial para la Salud Mental (2019–2023) de la OMS.* <https://www.un.org/es/cr%C3%B3nica-onu/estado-de-la-salud-mental-tras-la-pandemia-del-covid-19-y-progreso-de-la-iniciativa>

Organización Panamericana de la Salud (02 de marzo del 2022). *La pandemia por COVID-19 provoca un aumento del 25% en la prevalencia de la ansiedad y la depresión en todo el mundo.*

<https://www.paho.org/es/noticias/2-3-2022-pandemia-por-covid-19-provoca-aumento-25-prevalencia-ansiedad-depresion-todo>

Organización Panamericana de la Salud (09 de septiembre del 2021). *La OPS insta a priorizar la prevención del suicidio tras 18 meses de pandemia por COVID-19.* <https://www.paho.org/es/noticias/9-9-2021-ops-insta-priorizar-prevencion-suicidio-tras-18-meses-pandemia-por-covid-19>

Quintana Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana Peña, A. y Montgomery, W. (Eds.) *Psicología tópicos de actualidad*, (pp. 65–73). UNMSM. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2724>

Restrepo-Ochoa, D. (2013). La salud y la vida buena: aportes del enfoque de las capacidades de Amartya Sen para el razonamiento ético en salud pública. *Cad. Saúde Pública*, vol. 29, núm.12, pp. 2371–2382. <https://www.scienceopen.com/document?vid=f3124bab-6f51-4d53-849a-74ef8d2dd127>

Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2815>

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. <https://www.seg.gob.mx/2022/estrategia-nacional-de-mejora-de-las-escuelas-normales/>

Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. Anchor Books.

Sen, A. (1995). *Inequality Reexamined*. Harvard University Press.

Valero, N. J., Vélez, M. F., Duran, A., & Torres, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería Investiga*. vol. 5, núm.3, pp. 63–70. <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/enfi/article/view/913>

Propuesta para Elaboración de Guía de Innovación Educativa para Docentes de un programa de Psicología²¹

Proposal for the Development of an Educational Innovation Guide for Teachers of a Psychology program

Maricel Barrera Patiño²² y Natalia Ríos Palacios²³

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Cundinamarca, Colombia

Resumen

Este artículo propone la creación de una guía de innovación educativa para los docentes de un programa de Psicología. Se enfoca en el fortalecimiento de prácticas innovadoras que integren nuevas metodologías pedagógicas y tecnologías para mejorar la calidad de la enseñanza. A través de un enfoque mixto, se realizó un diagnóstico sobre las percepciones y prácticas de 17 docentes mediante encuestas. Los

²¹ Artículo derivado del proyecto “Guía de Innovación Educativa para Docentes del Programa de Psicología de la Universidad de Cundinamarca”, Programa de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Cundinamarca, Colombia

²² Programa de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Cundinamarca. Contacto: [mbarre-
rap@ucundinamarca.edu.co](mailto:mbarre-
rap@ucundinamarca.edu.co)

²³ Contacto: nriosp@ucundinamarca.edu.co

resultados destacan un interés moderado en la innovación educativa, pero con barreras para su implementación práctica. La guía se estructura en cinco módulos que abordan la comprensión de la innovación, la formación continua, y la aplicación de estrategias innovadoras en el aula. Como conclusión se espera que esta propuesta fomente un ambiente de enseñanza dinámico, centrado en el aprendizaje activo de los estudiantes y que prepare mejor a los futuros psicólogos para enfrentar los desafíos contemporáneos.

Palabras clave: Innovación, educación, docencia, psicología.

Abstract

This article proposes the creation of an educational innovation guide for the faculty of a Psychology program. It focuses on strengthening innovative practices that integrate new pedagogical methodologies and technologies to improve teaching quality. Through a mixed-methods approach, a diagnosis of the perceptions and practices of 17 faculty members was conducted using surveys. The results highlight a moderate interest in educational innovation, but also barriers to practical implementation. The guide is structured into five modules that address innovation comprehension, continuous training, and the application of innovative strategies in the classroom. In conclusion, this proposal is expected to foster a dynamic teaching environment centered on active student learning and better prepare future psychologists to face contemporary challenges.

Keywords: Innovation, education, teaching, Psychology.

Introducción

La educación enfrenta desafíos para adaptarse a las demandas y necesidades de una sociedad cada vez más compleja y tecnológicamente avanzada, de ahí la innovación educativa se presenta como un recurso de transformación y mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Santander-Salmon, 2024). A pesar de los esfuerzos por mejorar la calidad educativa,

existen problemas persistentes que afectan los sistemas educativos y uno de los principales retos que enfrenta la educación es, cómo integrar de manera efectiva la innovación para mejorar la calidad de estos (Macanchí Pico *et al.*, 2020; Prendes Espinosa & Cerdán Cartagena, 2020; Zavala-Guirado *et al.*, 2019).

Los avances en tecnología educativa y los enfoques pedagógicos innovadores son requeridos en las prácticas educativas para garantizar un acceso equitativo a la educación de calidad, la disminución de la brecha digital y; las necesidades de desarrollar habilidades en los estudiantes acordes con las dinámicas actuales (Díaz-Canel, 2021; Vázquez Parra & Ortiz Meillón, 2018). Lo anterior, propondrá una guía de prácticas innovadoras para el programa de Psicología de la Universidad de Cundinamarca que contribuya al desarrollo de estrategias efectivas para promover la innovación educativa y su implementación que superen estas barreras y desafíos.

El Centro de Innovación y Desarrollo Docente (CIDD) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) implementó una iniciativa enfocada en el fortalecimiento de las competencias de innovación docente. Esta, abarcó la formación, la experimentación, la asesoría y el acompañamiento a los docentes. Su principal objetivo fue integrar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultados, el programa mejoró la eficacia en la gestión de proyectos de innovación y permitió el fomento de la motivación y el apoyo a los docentes para que exploraran nuevos recursos educativos y métodos de enseñanza (Toro Oñate, 2023). Asimismo, otras universidades también han indagado y reconocido la importancia de la innovación en el contexto educativo (Deroncele-Acosta *et al.*, 2021; González Castro & Cruzat Arriagada, 2019; Poce Fatou, 2020), lo que demuestra que, mediante la innovación, es posible alcanzar resultados positivos y significativos en la enseñanza.

La innovación educativa mejora la calidad de la educación mediante nuevas metodologías, la participación de los involucrados en el proceso educativo, la actualización de los programas de estudio y un enfoque más centrado en los estudiantes y su aprendizaje, en vez de solo en los maestros y la enseñanza tradicional (González-Monteagudo, 2020). En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la define como:

“Un proceso que posibilita impulsar la calidad y la equidad de la educación... y permite crear o acceder a nuevos currículos, metodologías de enseñanza, sistemas de evaluación, modos de convivencia escolar y soluciones más efectivas a los retos contemporáneos de los sistemas educativos globales o locales (2022, p.4).”

Según lo planteado por Pérez y Elicerio (2020) y Rodríguez-Alegre et al., (2021), la llegada de la cuarta revolución industrial implica una serie de condiciones que impactan en el ámbito educativo, estos autores resaltan que el avance tecnológico se ha vuelto fundamental para potenciar el aprendizaje, la investigación científica y la divulgación de información. La transición hacia modelos y programas educativos más flexibles se ha vuelto imperativa, debido a los cambios en las condiciones de la práctica docente en función de la implementación de metodologías respaldadas por la tecnología, lo que pone de manifiesto la necesidad de una actualización docente más rápida y rigurosa (Alvarado Rodas, 2020; Martínez Flores & Torres Barzabal, 2017; Pérez-Ortega, 2017).

Los ecosistemas y habilidades STEM por sus siglas en inglés (Science, Technology, Engineering and Mathematics), son algunas de las metodologías innovadoras implementadas. Estos, a través del enfoque en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, fomentan la integración interdisciplinar, crean entornos educativos propicios para la prosperidad y el desarrollo del capital humano; vinculan la tecnología con la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Este modelo ha demostrado ser efectivo en la formación de sistemas

educativos de alto rendimiento (Jiménez-León *et al.*, 2021; Perdices Madrid & Ruiz Alonso, 2019; Silva-Díaz *et al.*, 2023).

En este orden de ideas, al generar una guía para que los docentes del programa de psicología de la Universidad de Cundinamarca desarrollen prácticas de innovación educativa, se busca promover un ambiente dinámico y estimulante que fomente el pensamiento crítico y la creatividad. Esta guía proporcionará a los docentes herramientas y orientación para implementar nuevas metodologías que mejoren la calidad de la educación impartida, preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo y contribuyan al desarrollo y posicionamiento del programa de psicología de la universidad.

Objetivo

Realizar un diagnóstico de las prácticas y las percepciones sobre innovación educativa entre los docentes del programa de psicología de la Universidad de Cundinamarca, para establecer una propuesta de creación de una guía de innovación educativa.

Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque mixto (ATLAS.ti, 2024) que integró métodos cuantitativos y cualitativos. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario para obtener información relevante sobre las prácticas y percepciones de los docentes, y se complementó con consulta en bases especializadas (Pozzo *et al.*, 2018; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El cuestionario se estructuró con 14 preguntas cerradas y una pregunta abierta para obtener datos cuantitativos y cualitativos; el análisis se realizó a través de un clúster jerárquico, con distancia de ward, con la función *agnes* del paquete *clúster* y utilizando el software R-Studio (R Core Team, 2020) aplicando técnicas de análisis clúster para

identificar categorías emergentes y patrones en las respuestas. Además, se utilizaron métodos estadísticos descriptivos e inferenciales para analizar las tendencias entre variables. Para garantizar la validez y la fiabilidad de los resultados, se trianguló la información obtenida a través de las siguientes fuentes: los datos del cuestionario, las consultas en bases de datos especializadas y la experiencia docente e investigativa del equipo de investigación.

La población en estudio estuvo compuesta por 17 docentes del programa de Psicología de una Universidad en Colombia. Como parte de los lineamientos éticos se siguieron los protocolos de la Ley 1090 de 2006 de la profesión psicológica como la confidencialidad, la integridad y la dignidad. Se utilizaron consentimientos informados.

Resultados

La información recopilada a través de la encuesta, para comprender los patrones y tendencias de los docentes del programa de Psicología, abarcó variables de interés como características demográficas, preferencias, comportamientos y opiniones relacionadas con la innovación. Para identificar grupos homogéneos en la población encuestada y dar una visión más detallada de los segmentos presentes se empleó el método de clúster jerárquico como técnica de análisis de datos.

El clúster jerárquico es un enfoque estadístico que permite agrupar las observaciones en clústeres basados en su similitud. En este análisis se utilizó la distancia de Ward como un criterio que minimiza la varianza dentro de cada clúster, asegurando que los grupos formados sean lo más homogéneos posible (Universidad de Granada, 2012). La implementación del clúster jerárquico se llevó a cabo mediante la función `agnes` del paquete `clúster` en R Studio, una herramienta robusta y ampliamente utilizada en el análisis de datos multivariados.

Para el análisis de los resultados de la pregunta abierta se utilizó la nube de palabras como una herramienta de visualización de respuestas en un cuestionario, que resalta lo más representativo dentro de un grupo de palabras que se destacan por sus diferentes tamaños para representaciones visuales concisas y fáciles de interpretar. Una palabra específica más grande y llamativa se identifica rápidamente como tema principal y representa que ha sido mencionada con mayor frecuencia, lo que señala su importancia en los resultados.

Para el logro del diseño de la guía, siguiendo la metodología propuesta, se presentan los resultados de la encuesta aplicada así:

En cuanto a la caracterización demográfica de los docentes participantes se evidencia que 9 docentes tienen una vinculación tiempo completo ocasional a 4 meses y, por lo tanto, 8 docentes cuentan con una vinculación tiempo completo ocasional a 11 meses. La edad se clasificó en tres rangos como se presenta a continuación (véase tabla 1):

Tabla 1.
Rango de edades de los docentes participantes

Rango de edad	Cantidad de docentes
25-35 años	8
36-45 años	4
46 o más años	5

Nota. Fuente propia

El tiempo de vinculación a la Universidad se estableció en tres rangos así (véase tabla 2):

Tabla 2.
Tiempo de vinculación de los docentes en el programa

Tiempo de permanencia	Cantidad de docentes
0-2 años	6
3-5 años	6
6 o más años	5

Nota. Fuente propia

Lo anterior representa que la mayoría de los docentes tienen entre 25 y 35 años, y el tiempo de permanencia es de 0 y 5 años.

El análisis de los resultados por cada ítem de la encuesta se presenta a en la tabla 3.

Tabla 3.
Análisis de tendencias de ítems

Variable	Media	Desviación Estándar
Comprensión general en innovación educativa	3.76	0.66
Comprensión específica en innovación educativa	3.18	0.95
Interés en innovación educativa	3.82	1.01
Adaptación al cambio	4.29	0.47
Mejoramiento de la calidad en innovación educativa	3.70	0.97
Motivación para estudiar innovación educativa	4.35	0.70
Disposición para formarse en innovación educativa	4.41	0.71
Importancia de la innovación educativa	4.59	0.51
Uso en innovación educativa	3.71	0.69

Nota. Fuente propia

La comprensión general sobre la innovación educativa es moderada a alta, aunque hay posibilidad para mejorar acerca de lo que se entiende con relación a este concepto. En términos

de la comprensión específica en innovación educativa los resultados muestran que se ubica cerca de la neutralidad, lo que sugiere que los docentes podrían beneficiarse de una formación más específica y detallada en ciertos aspectos relacionados con la innovación. El interés en la innovación educativa es moderadamente alto, aunque hay una variabilidad considerable, lo que indica un interés general positivo, pero con diferencias en el nivel de compromiso entre los profesores. La capacidad de adaptación al cambio es alta, lo cual es positivo para la implementación de nuevas prácticas y tecnologías en la enseñanza. El mejoramiento de la calidad en innovación educativa es visto como importante, aunque hay cierta variabilidad, lo que indicaría que algunos profesores están más comprometidos que otros en mejorar la calidad. La motivación para estudiar innovación educativa es alta, lo que sugiere que los profesores están interesados en mejorar sus conocimientos y habilidades en este ámbito.

La disposición para formarse en innovación educativa es también alta, lo que indica una buena apertura hacia la formación continua y la mejora profesional. La mayoría de los profesores consideran importante la innovación educativa, lo que es un indicio para implementar nuevas estrategias educativas. El uso de la innovación educativa es moderadamente alto lo que representa que, aunque hay una valoración positiva y una disposición para la innovación, puede haber barreras prácticas que impiden su uso más generalizado.

Para analizar los datos se hizo la selección y la agrupación de las variables representativas de las características de la innovación educativa mediante los clústeres clasificados así: Clúster 1: Comprensión de la innovación; Clúster 2: Disposición a la formación; Clúster 3: Interés por la innovación; Clúster 4: Uso de la innovación. El análisis de estos clústeres se hizo mediante las características propias de cada uno y se evidenció, como resultado, que cada uno presenta unos aspectos significativos y representativos que permiten interpretaciones frente al fenómeno de estudio. Los clústeres y su agrupamiento pueden observarse en la figura 1.

El Clúster 2 está conformado por cuatro docentes y se muestran tendencias similares al Clúster 1 en términos de comprensión, adaptación al cambio y uso en innovación educativa, pero con puntuaciones ligeramente más bajas. Sin embargo, se observa un interés un poco más bajo en innovación educativa y una disposición para formarse en comparación con el Clúster 1.

El Clúster 3 presenta altas puntuaciones en todas las variables, tiene una participación de 6 docentes e indica una fuerte tendencia hacia la innovación educativa. Tienen una comprensión sólida, un alto interés, adaptación al cambio y uso de la innovación educativa, así como una alta motivación y disposición para formarse en este campo. Perciben la importancia de la innovación educativa como muy alta.

Finalmente, el Clúster 4 lo integran cuatro docentes en el que se evidenció puntuaciones altas en adaptación al cambio, mejoramiento de la calidad en innovación educativa, motivación para estudiar innovación educativa, disposición para formarse en innovación educativa, importancia de la innovación educativa y uso en innovación educativa. Sin embargo, muestran un interés en innovación educativa más bajo en comparación con otros clústeres.

Con relación a la pregunta abierta de la encuesta se muestra la tendencia entre las opciones de respuesta a través de la figura 2.

Figura 2.
Nube de palabras respuestas pregunta abierta



Nota. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta

La nube de palabras permite identificar las herramientas o metodologías innovadoras que los docentes integran en su práctica académica. De acuerdo con los datos recolectados se destacan las siguientes:

1. **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):** esta metodología recibió 5 menciones, posicionándose como la herramienta más reconocida y utilizada entre los docentes. El ABP facilita el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, proporcionando a los estudiantes experiencias de aprendizaje activas y contextuales.
2. **Gamificación:** con 4 menciones, emerge como una estrategia clave en la enseñanza. Esta técnica utiliza elementos de juego en entornos no lúdicos para mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que promueve un aprendizaje más dinámico e interactivo.

3. **Inteligencia Artificial (IA):** mencionada en tres ocasiones, la IA se está incorporando cada vez más en el ámbito educativo. Las aplicaciones de IA incluyen tutorías inteligentes, personalización del aprendizaje y análisis de datos para mejorar la eficiencia y efectividad de la enseñanza.

4. **Aprendizaje colaborativo:** cuenta con tres menciones. Esta metodología fomenta el trabajo en equipo y el intercambio de conocimientos entre los estudiantes. A través de proyectos y actividades colaborativas, los estudiantes desarrollan habilidades sociales y cognitivas esenciales.

5. **Plataformas digitales:** con 3 menciones, estas plataformas se destacan como herramientas fundamentales para facilitar el acceso a recursos educativos, la comunicación y la colaboración entre estudiantes y docentes. Incluyen entornos virtuales de aprendizaje hasta aplicaciones específicas para la educación.

La frecuencia de uso de estas herramientas innovadoras es notablemente alta. El 88.23% de los docentes encuestados reportaron utilizarlas de manera frecuente o muy frecuente en sus clases. Este alto porcentaje indica una tendencia significativa hacia la adopción de metodologías y tecnologías innovadoras en la educación y refleja el compromiso de los docentes con la mejora continua de sus prácticas pedagógicas y la adaptación a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Según lo anterior, la nube de palabras no solo destaca las herramientas más populares, sino que también proporciona una visión clara sobre las tendencias actuales en la innovación educativa, subrayando la importancia de estas metodologías en el contexto académico moderno.

Discusión y conclusiones

A partir del análisis de los clústeres y las tendencias identificadas en la nube de palabras, se propone una guía estructurada en cinco módulos:

Módulo 1: comprensión de la innovación educativa.

- Definición y fundamentos de la innovación educativa.
- Ejemplos de prácticas innovadoras en la educación superior.
- Autoevaluación de la comprensión de la innovación educativa.

Módulo 2: despertar el interés en la innovación educativa.

- Beneficios de la innovación educativa para docentes y estudiantes.
- Estrategias para fomentar el interés y la adaptación al cambio.
- Testimonios de éxito y estudios de caso.

Módulo 3: formación y capacitación en innovación educativa.

- Planes de formación continua y recursos disponibles.
- Talleres prácticos y cursos en línea.
- Programas de mentoría y apoyo entre pares.

Módulo 4: implementación de prácticas innovadoras.

- Herramientas y tecnologías educativas innovadoras.
- Diseño de actividades y evaluaciones innovadoras.
- Gestión del aula y métodos de enseñanza creativos.

Módulo 5: evaluación y mejora continua.

- Métodos para evaluar el impacto de la innovación educativa.
- Retroalimentación y ajuste de estrategias.
- Fomento de una cultura de mejora continua en la enseñanza.

Para la ejecución de los módulos de la guía se presenta un plan de Implementación en cuatro fases:

Fase 1: sensibilización y motivación.

- Presentación de la guía a los docentes.
- Talleres introductorios sobre los beneficios de la innovación educativa.

Fase 2: capacitación y formación.

- Cursos y talleres específicos sobre cada módulo.
- Acceso a recursos y materiales de apoyo.

Fase 3: implementación y monitoreo

- Aplicación de prácticas innovadoras en el aula.
- Seguimiento y asesoramiento continuo a los docentes.

Fase 4: evaluación y retroalimentación

- Evaluación del impacto de las prácticas innovadoras.
- Revisión y actualización de la guía basada en la retroalimentación.

Dentro de los resultados esperados se destaca el propósito del diseño de la guía de innovación educativa para mejorar la calidad de la enseñanza en el programa de Psicología de la Universidad de Cundinamarca lo que cual estimule el compromiso docente y, en últimas, se espera que los profesionales formados bajo este enfoque innovador estén mejor preparados para abordar desafíos y liderar iniciativas que contribuyan al desarrollo social y profesional en la región y fuera de ella. En síntesis, se anticipa que este proyecto no solo transforme la experiencia educativa en el programa de Psicología, sino que también tenga un impacto positivo y duradero en la comunidad y la sociedad en general.

La elaboración de esta guía de innovación educativa tiene el potencial de transformar la enseñanza en el programa de Psicología de la Universidad de Cundinamarca. Al proporcionar herramientas y estrategias claras, se espera que los docentes puedan mejorar significativamente la calidad de la educación, adaptándose a los desafíos y oportunidades del siglo XXI.

La innovación educativa debe estar estrechamente vinculada con el contexto socioeducativo en el que se desarrolla. Se deben considerar las condiciones y realidades específicas de la

institución educativa y su entorno al diseñar una guía de innovación. Como señalaron Arrieta (2020) y Muñoz (2015) es fundamental reflexionar sobre la cultura regional, los hábitos y las conductas de la comunidad, ya que todos estos aspectos influyen significativamente. No se puede permitir una desconexión al enfrentar los desafíos de la educación; por el contrario, se ha de abordar este tipo de iniciativas con una comprensión holística, que reconozca el papel de la institución educativa en relación con su contexto y los diversos elementos que lo conforman. Solo a través de esta comprensión se puede lograr una educación verdaderamente integral y una innovación efectiva que responda a las necesidades y particularidades de la comunidad educativa.

Además, la guía de innovación puede generar un mayor compromiso del cuerpo docente, al ofrecer nuevas herramientas y metodologías que fomenten la creatividad y la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje docente es igual de relevante al de los estudiantes (Farías-Veloz et al., 2022; Pincay et al., 2020). Esta mayor implicación por parte de los profesores no solo beneficiaría directamente a los estudiantes, sino que también podría crear un ambiente académico más colaborativo y dinámico dentro del programa (Fernández March, 2020; Palacios Núñez, 2021).

Referencias

- Alvarado Rodas, H. R. (2020). Competencias digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente y estudiante. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 3(2), 12–23. Doi: <https://doi.org/10.46954/revistages.v3i2.28>
- Arrieta Martínez, J. P. (2020). La innovación del aprendizaje en el contexto universitario. *Revista Académica CUNZAC*, 3(1), 53–56. Doi: <https://doi.org/10.46780/cunzac.v3i1.21>
- ATLAS.ti. (2024). *¿Qué es la investigación con métodos mixtos?* <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-1/investigacion-con-metodos-mixtos>

- Deroncele-Acosta, Á., Medina-Zuta, P., Goñi-Cruz, F. F., Montes-Castillo, M. M., Roman-Cao, E., & Gallegos Santiago, E. (2021). Innovación Educativa con TIC en Universidades Latinoamericanas: Estudio Multi-País. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). Doi: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.009>
- Díaz-Canel, M. (2021). Por qué necesitamos un sistema de gestión del Gobierno basado en ciencia e innovación. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(1), 1000. <http://scielo.sld.cu/pdf/aacc/v11n1/2304-0106-aacc-11-01-e1000.pdf>
- Fernández March, A. (2020). Entornos de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. *Red U*, 18(1), 169. Doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13145>
- González Castro, C., & Cruzat Arriagada, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación*, 28(55), 103–122. Doi: <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.005>
- González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1–5. Doi: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education
- Jiménez-León, R., Magaña Medina, D. E., & Aquino Zúñiga, S. P. (2021). Gestión de Tendencias STEM en Educación Superior y su impacto en la industria 4.0. *Journal Of The Academy*, 5, 99–121. Doi: <https://doi.org/10.47058/joa5.7>
- Macanchí Pico, M. L., Orozco Castillo, B. M., & Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396–403. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1465>
- Martínez Flores, K., & Torres Barzabal, L. (2017). Estrategias que ayudan al docente universitario a conocer, apropiarse e implementar las TIC en el aula. Mesa de Innovación. *Pixel Bit/Pixel-Bit*, 50, 159–175. Doi: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.11>

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Orientaciones para el fomento de la innovación educativa como estrategia de desarrollo escolar: nota técnica*. Oficina de Innovación Educativa. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/OrientacionesInnovacion_v2.pdf
- Muñoz Barrera, A. (2015). *Modelo Educativo Digital Transmoderno (MEDIT)*. Universidad de Cundinamarca. <https://www.ucundinamarca.edu.co/index.php/modelo-educativo-digital-transmoderno>
- Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad Y Sociedad*, 13(5), 134–145. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219>
- Perdices Madrid, C., & Ruiz Alonso, J. (2019). *Evaluación de los ecosistemas del Milenio: una propuesta de investigación e innovación educativa*. Redined. <http://hdl.handle.net/11162/185963>
- Pérez-Ortega, I. (2017). Creación de Recursos Educativos Digitales: Reflexiones sobre innovación educativa con TIC. *International Journal Of Sociology Of Education*, 6(2), 244. Doi: <https://doi.org/10.17583/rise.2017.2544>
- Pérez, R., Mena, E., & Elicerio, D. (2020). El nuevo enfoque de participación docente ante los retos y desafíos tecnológicos de la Cuarta Revolución Industrial. *Revista Espacios*, 41(11). <https://revistaespacios.com/a20v41n11/20411124.html>
- Poce Fatou, J. A. (2020). Panorama de la innovación docente en la Universidad Española. Perspectivas desde la Universidad de Cádiz. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 8, 179–191. Doi: https://doi.org/10.25267/rev_estud_socioeducativos.2020.i8.13
- Pincay, E., Pinargote, M., Pincay Quimis, C., & Parrales, M. (2020). Formación profesional y eficiencia del docente universitario: formación profesional y eficiencia del docente universitario. *UNESUM – Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 15–24. Doi: <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v5.n1.2021.331>

- Pozzo, M., Borgobello, A., & Pierella, M. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad; análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e046. Doi: <https://doi.org/10.24215/18537863e046>
- Prendes Espinosa, M. P., & Cerdán Cartagena, F. (2020). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación A Distancia*, 24(1), 35. Doi: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>
- R Core Team (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Rodríguez-Alegre, L. R., Trujillo-Valdiviezo, G., Egusquiza-Rodríguez, M. J., & López-Padilla, R. (2021). Revolución industrial 4.0: La brecha digital en Latinoamérica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(11), 147–162. Doi: <https://doi.org/10.35381/r.k.-v6i11.1219>
- Santander-Salmon, E. (2024). Métodos pedagógicos innovadores: una revisión de las mejores prácticas actuales. *Revista Científica Zambos*, 3(1), 73–90. Doi: <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n1/13>
- Silva-Díaz, F., Carrillo-Rosúa, J., Fernández-Ferrer, G., Marfil Carmona, R., & Narváez, R. (2023). Valoración de tecnologías inmersivas y enfoque STEM en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación A Distancia*, 27(1), 139–162. Doi: <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37688>
- Toro Oñate, G. (2023). *Innovación docente a través del laboratorio de experiencias docentes: una iniciativa de la Universidad Católica de la Santísima Concepción*. Congreso De Docencia En Educación Superior CODES, 5. Doi: <https://doi.org/10.15443/codes2083>
- Universidad de Granada (2012). *Introducción al Análisis Cluster. Consideraciones generales*. <http://www.ugr.es/gallardo/pdf/cluster-1.pdf>

Vázquez Parra, J. C., & Ortiz Meillón, V. (2018). Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 9(17), 133 – 144. Doi; https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.157

Zavala-Guirado, M. A., González-Castro, I., & Vázquez-García, M. A. (2019). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 10(20). Doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.590>