



# alternativas en psicología

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

1. **Condiciones laborales y desgaste profesional en trabajadores de la salud**

Elvira Ivone González Jaimes Eduardo  
Pérez Saucedo

2. **La integración de Redes de Colaboración entre Cuerpos Académicos**

Elvia E. Silva Beltrán  
Ignacio Morales Hernández  
Alfredo Ramírez Carbajal

3. **Breve análisis del concepto de Educación Superior**

Jorge Guerrero Barrios  
Ma. Teresa Faro Resendiz

4. **Estudio de validez factorial del síndrome de Burnout y engagement en estudiantes universitarios de ingeniería**

Jaime Alfonso León Duarte, Luis Felipe  
Romero Dessens  
Jaime Olea Miranda

5. **La familia como contexto en la construcción de las emociones**

José de Jesús Vargas Flores, Edilberta  
Joselina Ibáñez Reyes María Luisa  
Hernández Lira

6. **La familia: algo muy especial con familiares especiales**

Adriana Guadalupe Reyes Luna  
Patricia Ortega Silva  
Laura Evelia Torres Velázquez Adriana  
Garrido Garduño

7. **La paternidad en hombres homosexuales: deseos y dificultades**

Beatriz Sebastián Gregorio, Eduardo  
Cortés Vidal, Liliana Berenice Román  
Espinosa

8. **Inteligencia emocional y su relación con el compromiso de los trabajadores mexicanos. Estudio de diferencias individuales según sexo y edad**

Carmen María Salvador Ferrer  
Juan Morales Jiménez

9. **Facebook y vida cotidiana**

Susana Aspani, M. Sada y Raquel  
Shabot

10. **Sobre la Concepción de Sujeto en Freud y Lacán**

Adriane de Freitas Barroso

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

Indizada en PSERINFO, PEPSIC Y EBSCO

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

Teléfono/Fax: 5341-8012

[www.alternativas.me](http://www.alternativas.me)

[info@alternativas.me](mailto:info@alternativas.me)

La reproducción parcial o total del contenido de esta revista requiere autorización expresa. La responsabilidad sobre la información y opiniones vertidas en los artículos corresponde únicamente a los autores.

Diseño

[emotional.com.mx](http://emotional.com.mx)

Edición y corrección

Laura Guadalupe Zárate Moreno

Revista Alternativas en Psicología, año XVI, número 27, Agosto 2012 – Enero 2013 es una publicación semestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, [www.alternativas.me](http://www.alternativas.me), [info@alternativas.me](mailto:info@alternativas.me). Editor responsable: Esther M. Marisela Ramírez Guerrero. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-102212263800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN en trámite. Responsable de la actualización de este número, [emotional.com.mx](http://emotional.com.mx), Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 28 de noviembre de 2012.

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 del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

## Revista “Alternativas en Psicología”

Fundador: Marco Eduardo Murueta Reyes

Presidenta actual: Esther M. Marisela Ramírez Guerrero

Directora fundadora: E. Joselina Ibáñez Reyes

Vicepresidente actual: Jorge Guerrero Barrios

### Consejo editorial

Marco Eduardo Murueta Reyes

*UNAM, FES Iztacala. Fundador*

Laura Evelia Torres Velázquez

*UNAM, FES Iztacala. Fundador*

E. Joselina Ibáñez Reyes

*UNAM, FES Iztacala. Fundadora*

Rocío Soria Trujano

*UNAM; FES, Iztacala. Fundadora*

José de Jesús Vargas Flores

*UNAM, FES Iztacala. Fundador*

Jorge Guerrero Barrios

*UNAM, FES Iztacala. Fundador*

María Rosario Espinosa Salcido

*UNAM, FES Iztacala. Fundadora*

Ma. Refugio Ríos Saldaña

*UNAM, FES Iztacala*

Esther M. Marisela Ramírez G.,

*UNAM, FES Iztacala. Fundadora*

Ma. Teresa Hurtado de Mendoza Z.,

*UNAM, FES Iztacala*

Enrique B. Cortés Vázquez

*UNAM, FES Iztacala. Fundador*

## Comité editorial internacional

Fabián Spinelli

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

José Joel Vázquez Ortega

*UAM, Iztapalapa*

Edgar Galindo

*Portugal*

Lucy Reidl

*UNAM, Facultad de Psicología*

Manuel Calviño

*Universidad de la Habana, Cuba*

Luis Joyce Moniz

*Universidad de Lisboa, Portugal*

Fernando González Rey

*Cuba-Brasil*

Nuria Codina

*Universidad de Barcelona, España*

Fernando Ortiz

*Universidad Estatal de Washington*

Carolina Moll Cerizola

*Universidad Católica, Uruguay*

Jorge Pérez Alarcón

*UAM, Xochimilco*

Ana María Caballero

*Paraguay*

Alma Herrera Márquez

*UNAM, FES Zaragoza*

Humberto Giachello

*Coordinadora de Psicólogos del Uruguay*

Germán Gómez

*UNAM, FES Zaragoza*

Luis Morocho

*Colegio de Psicólogos del Perú*

María del Refugio Cuevas

*UNAM, FES Zaragoza*

Luis Benítez Morales

*Universidad de San Martín de Porres, Perú*

Brian McNeill

*Universidad Estatal de Washington*

Mario Molina

*Federación de Psicólogos de la República  
Argentina*

Carmen Mier y Terán

*UAM, Iztapalapa*

Ada Casal Sosa

*Universidad Médica de la Habana, Cuba*

Ana María del Rosario Asebey,

*UA de Querétaro*

Rosalba Pichardo,

*UA de Querétaro*

Dulce María Arredondo,

*UA de Querétaro*

Betty Sanders Brocado,

*UAM, Xochimilco*

Carlos Guardado,

*Universidad Hispanomexicana*

Antonio Tena Suck,

*Universidad Iberoamericana, Santa Fe*

Ana Mercedes Bahia Bock

*Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

Eduardo Almeida,

*Universidad Iberoamericana, Puebla*

Emily Ito Sugiyama,

*UNAM, Facultad de Psicología*

Odair Furtado

*Presidente Consejo Federal de Psicología  
de Brasil*

Javier Guevara Martínez

*GRECO, México*

Marcos Ribeiro Ferreira

*CRP, Santa Catarina, Brasil*

Héctor Magaña Vargas

*UNAM, Fes Zaragoza*

Bernardo Muñoz Riverol

*DGEO, UNAM*

Carmen María Salvador Ferrer

*Universidad de Almería, España*

## Índice de contenido

|  |    |
|--|----|
| <b>Condiciones laborales y desgaste profesional en trabajadores de la salud</b> .....                                      | 8  |
| Elvira Ivone González Jaimes, Eduardo Pérez Saucedo  |    |
| Centro Universitario UAEM, Valle de México,  |    |
| Universidad Autónoma del Estado de México  |    |
| <b>La integración de Redes de Colaboración entre Cuerpos Académicos</b> .....  | 23 |
| Elvia E. Silva Beltrán , Ignacio Morales Hernández, Alfredo Ramírez Carbajal   |    |
| Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa (CIDIE)   |    |
| Universidad Autónoma del Estado de México  |    |
| <b>Breve análisis del concepto de Educación Superior</b> .....   | 34 |
| Jorge Guerrero Barrios y Ma. Teresa Faro Resendiz  |    |
| FES Iztacala UNAM  |    |
| <b>Estudio de validez factorial del síndrome de Burnout y engagement en estudiantes universitarios de ingeniería</b> ..... | 42 |
| Jaime Alfonso León Duarte, Luis Felipe Romero Dessens, Jaime Olea Miranda  |    |
| Universidad de Sonora, México  |    |
| <b>La familia como contexto en la construcción de las emociones</b> .....  | 54 |
| José de Jesús Vargas Flores, Edilberta Joselina Ibáñez Reyes y María Luisa Hernández Lira                                  |    |
| Facultad de Estudios Profesionales Iztacala  |    |
| Universidad Nacional Autónoma de México  |    |
| <b>La familia: algo muy especial con familiares especiales</b> .....   | 67 |
| Adriana Guadalupe Reyes Luna, Patricia Ortega Silva, Laura Evelia Torres Velázquez y Adriana Garrido Garduño               |    |
| Facultad de Estudios Profesionales Iztacala  |    |
| Universidad Nacional Autónoma de México  |    |

|  |     |
|--|-----|
| <b>La paternidad en hombres homosexuales: deseos y dificultades</b> .....  | 77  |
| Beatriz Sebastián Gregorio, Eduardo Cortés Vidal, Liliana Berenice Román Espinosa  |     |
| Facultad de Estudios Superiores Iztacala   |     |
| Universidad Nacional Autónoma de México  |     |
| <b>Inteligencia emocional y su relación con el compromiso de los trabajadores mexicanos. Estudio de diferencias individuales según sexo y edad</b> ..... | 89  |
| Carmen María Salvador Ferrer, Juan Morales Jiménez   |     |
| Universidad de Almería, España   |     |
| <b>Facebook y vida cotidiana</b> .....   | 107 |
| Susana Aspani, M. Sada y Raquel Shabot   |     |
| Universidad Iberoamericana, México   |     |
| <b>Sobre la Concepción de Sujeto en Freud y Lacán</b> .....  | 115 |
| Adriane de Freitas Barroso   |     |
| Facultad Presidente Antônio Carlos (Barbacena, MG), Brasil   |     |
| <b>Normas para la aceptación de trabajos</b> .....   | 124 |

## Condiciones laborales y desgaste profesional en trabajadores de la salud

Elvira Ivone González Jaimes<sup>1</sup>, Eduardo Pérez Saucedo<sup>2</sup>

Centro Universitario UAEM, Valle de México,  
Universidad Autónoma del Estado de México

El presente estudio versa sobre las condiciones laborales y el desgaste profesional en trabajadores del sector salud. Tuvo como objetivo investigar la existencia de correlaciones significativas entre los resultados de: 1) clima organizacional, 2) motivación y satisfacción laboral y 3) desgaste profesional. Para llevarlo a cabo se utilizaron los Test Clima Organizacional, Test Motivación y Satisfacción Laboral y Maslach Burnout Inventory (MBI) bajo un diseño no experimental, tipo post-facto, transversal, descriptivo, de campo en formato encuesta, con una muestra aleatoria de 4,755 trabajadores pertenecientes a 18 hospitales del Sector Salud de la Ciudad de México y el Estado de México.

Los resultados reportan 30% de trabajadores con conflictos en clima laboral, 25.9% con baja motivación e insatisfacción laboral y el 28.3% presenta síndrome de Burnout. Las subescalas de test que tienen relación significativa  $p \leq 0.05$ ;  $\chi^2 \geq 0.70$ , son: 1) Test de motivación y satisfacción Laboral con MBI  $\chi^2 = -0.80$  de trabajadores que presentan baja motivación y satisfacción laboral con una frecuencia alta de desgaste profesional, 2) MBI y categoría  $\chi^2 = 0.74$  de trabajadores que tienen alto desgaste profesional de las categorías médico y enfermería del género femenino.

---

1 Dra. en Investigación Psicológica. Módulo de Investigación de la Universidad Autónoma del Estado del México, Centro Universitario Valle de México. e-mail: ivonegj@hotmail.com

2 Mtro. en Psicología Social. Módulo de Investigación del Departamento de Salud Mental, Hospital General, Centro Médico La Raza, IMSS, D.F., México.



Se concluye que los trabajadores que presentan baja motivación y conflictos laborales tienen más probabilidades de padecer desgaste profesional observando mayor incidencia en el género femenino.

**Palabras clave:** Clima organizacional, motivación y satisfacción laboral, desgaste profesional.

The present study deals with working conditions and professional wear in workers in the health sector. He had intended to investigate the existence of significant correlations between the results of: 1) organizational climate, 2) motivation and job satisfaction and 3) professional wear. Take it out were used for organizational climate Test, Test motivation and job satisfaction and Maslach Burnout Inventory under a non-experimental design, type post-facto, transversal, descriptive, analytical and field format survey, with random sample of 4,755 workers belonging to 18 hospitals in the Health Sector of the city of Mexico and Mexico State.

Results reported workers with: conflicts in 30%, low motivation employee satisfaction and job dissatisfaction 25.9% and syndrome of Burnout 28.3%. The subscales of tests that have significant relation  $p < 0.05$ ;  $\chi^2 = 0.70$ , are: 1) motivation and job satisfaction with MBI  $\chi^2_{\text{Test}} = -0.80$ : workers who have low motivation and job satisfaction often have high professional wear. (2) MBI and  $\chi^2_{\text{category}} = 0.74$ ; workers who have high professional categories wear medical and nursing of womankind.

It is concluded that workers who have low motivation and labour disputes are more likely to suffer from wear and tear with higher incidence in the female gender and professional.

**Keywords:** Organizational climate, motivation and labor satisfaction and professional depletion.

Se considera que estos trabajadores deben disfrutar una adecuada salud física y mental para desempeñar satisfactoriamente la labor que tienen encomendada y se eligió a esta Institución del Sector Salud porque se reconoce como la más grande de Latinoamérica y dónde González y López (2009) reportan, en un estudio anterior, existe

desgaste laboral o Síndrome de Burnout en trabajadores de base o sindicalizados (29.97%) relacionado a la decadencia económica que presenta la institución.

Desde la década del 70 se han desarrollado investigaciones orientadas a analizar la alta incidencia del estrés en

los profesionales de la salud y sus sistemas de afrontamiento a fin de identificar su problemática y posibles métodos de solución (Pera y Serra, 2002). Asimismo, existen varios estudios epidemiológicos (Martínez, et al., 2008; Buendía Vidal y Ramos, 2001) que nos informan sobre altos niveles de inestabilidad emocional y estrés laboral en los trabajadores como son, elevados niveles de depresión, ansiedad, índices de suicidio y adicciones. Por ello, es relevante tener presente las características específicas de las actividades que se realizan en este campo, las cuales implican, entre otras, un contacto permanente con el sufrimiento, dolor, angustia, vida, muerte, incertidumbre ante el adecuado funcionamiento biológico, así como dilemas entre la salud y la enfermedad. Dichas particularidades son fuente permanente de tensiones, y a su vez, son consideradas como parte del riesgo profesional esperado (Martínez, et al., 2008).

Ahora bien, al considerar las situaciones laborales específicas en que estos profesionales desempeñan su labor, el tema central de nuestra investigación incluye aspectos relacionados a los altos niveles de responsabilidad, incertidumbre, sobrecarga laboral, escasez de personal y material para ejecutar sus actividades, ambigüedad de roles, conflictos interpersonales, falta de incentivos motivacionales y económicos; todas, condiciones señaladas por diferentes autores como los principales detonadores de estrés que provocan alteraciones biológicas, psicológicas y sociales (Carr, et al., 2003). De esta manera, los puntos a estudiar en el presente trabajo fueron: 1) clima organizacional, 2) motivación y satisfacción laboral, y 3) desgaste

profesional o Síndrome de Burnout (SB), los cuales se describen a continuación.

El clima organizacional, es reconocido como un factor que influye en la salud física y mental de los trabajadores. Parker, et al. (2003) observaron que el clima organizacional positivo provee logros, afiliación, poder, productividad, baja rotación y satisfacción mientras que el clima organizacional negativo produce inadaptación, alta rotación, ausentismo y baja productividad, afirmando que el crecimiento de las organizaciones, es resultado de los buenos o malos manejos de los recursos humanos orientados hacia líneas de trabajo acordes a los intereses de las autoridades en el poder.

La motivación laboral es considerada por González (2000) como la fuerza que requiere un trabajador para emprender con éxito su actividad productiva, señalando que la etiología de la motivación laboral se divide en tres ejes básicos: a) Programa de pagos de incentivos, lo cual implica un beneficio importante para el trabajador cuando desarrolle correctamente aspectos importantes del puesto; b) Enriquecimiento del puesto, referido al incremento de la motivación intrínseca de los trabajadores con incentivos emocionales ante conductas asertivas laborales; y c) Administración por objetivos, que consiste en estimular la creación de nuevos valores para lograr los objetivos estratégicos de la organización.

Asimismo, la satisfacción laboral es considerada por diferentes teóricos e investigadores en ciencias sociales como

factor determinante de la calidad de la atención; aportación que frecuentemente se aplica en los modelos de evaluación de los servicios de salud.

El desgaste profesional o Síndrome de Burnout (SB) es definido, por primera vez por Freudenberg, et al. en 1974, como un estado de fatiga o de frustración que se produce por la dedicación a una causa, forma de vida o de relación desgastando, a largo plazo, la estructura física y emocional; metafóricamente ha sido descrito como “el síndrome del quemado” por el alto deterioro que sufren los profesionales de la salud. Estudios han mostrado que se trata de un proceso acelerado en los trabajadores de la salud insatisfechos provocando poca sensibilidad y comprensión (Caballero-Martín, et al., 2001); manifestando, ocasionalmente, conductas agresivas hacia los pacientes, con un trato distanciado y cínico como tendencia a culpar al paciente de sus propios problemas (Cebria, 2003).

En resguardo de la integridad física y mental de los trabajadores, el SB fue adoptado por los sindicatos y abogados como elemento que contribuye a resolver los problemas físicos generados por un alto grado de agotamiento ya que, en la actualidad, es una de las causas más importante de incapacidad laboral (Bustinza, et al., 2000). Existen estudios realizados por Hernández, (2003) y López, et al. (2007) en población mexicana sobre la prevalencia y factores asociados al Burnout en áreas de salud, detectando alteraciones en las subescalas: cansancio emocional, despersonalización y falta de realización per-

sonal. Por ello el objetivo de este trabajo es analizar las relaciones existentes entre los factores del clima organizacional, motivación y satisfacción laboral y el desgaste profesional o Síndrome de Burnout (SB) en hospitales de una Institución del Sector Salud.

## Método

### Participantes

La población se conformó por 16,786 encuestas aplicadas a trabajadores de base, es decir, aquellos con contrataciones definitivas y sindicalizados, de seis categorías diferentes, de ambos sexos, de entre 18 y 60 años de edad, pertenecientes a 18 hospitales ubicados en el Distrito Federal y el Estado de México los cuales fueron elegidos al azar.

El cálculo del tamaño de la muestra fue determinado con base al tema para diseño de muestras en estudios complejos, tomando como  $pq = 0.31$ , prevalencia promedio de conflictos laborales reportado por la OIT, obteniendo un tamaño de la muestra de ( $n = 4,755$ ), donde se seleccionaron al azar las encuestas requeridas, previamente contestadas por los trabajadores de base.

La muestra presentó en promedio una edad de 35.8 años, antigüedad de 14.5 años, sexo femenino, categoría enfermería, turno matutino y estado civil casado (Véase Tabla 1).

## Instrumentos

Test Clima Organizacional, construido por Caraveo y cols. en 1988. Mide la cooperación, comunicación, recompensas, identificación de un empleado con la empresa, estabilidad en el empleo, oportunidades de ascenso y relación con la autoridad. Autoaplicable; conformado por 30 preguntas cerradas y tres opciones de respuesta (2 puntos = bueno, 1 punto = regular y 0 puntos = malo), con una escala rango para tres niveles de percepción de clima organizacional (adecuado = 60-50, regular = 49-30 e inadecuado = 29-0) con consistencia interna ( $\alpha = 0.87$ ).

Test Motivación y Satisfacción Laboral. Elaborado, evaluado y estandarizado con personal hospitalario y supervisado por Dirección General de Servicios de Salud del Departamento del Distrito Federal (García, 2006). Mide tres factores: 1) Motivación, a través de los indicadores de salario, prestaciones, seguridad, ambiente laboral y aspiraciones personales; 2) Satisfacción Laboral, mediante los indicadores de importancia del trabajo, expectativas de exigencias del trabajo y expectativas entre esfuerzo y desempeño; y 3) Sentido de posición y jerarquía, correspondiente a los indicadores de importancia del status o jerarquía y reconocimiento de los demás hacia el cargo.

El instrumento es autoaplicable, conformado por 35 preguntas cerradas con tres opciones de respuesta (5 puntos = positivo, 3 puntos = intermedio y 1 punto = negativo) y una escala rango para tres niveles de percepción de la motivación y satisfacción laboral (alto = 100-80, mediano

= 79-45 y bajo = 44-0). Presenta una confiabilidad en  $S^2$   $1/S^2 > 1.61$ .

Maslach Burnout Inventory (MBI), inventario construido por Maslach y Schaufeli en 1981 y traducido y estandarizado en población mexicana por Grajales en 2001. Mide el desgaste profesional a través de cuantificar la disminución o pérdida de recursos emocionales de trabajadores que laboran con personas. Es autoaplicable, cerrado, de 22 preguntas, siete opciones de respuesta (7 puntos = todos los días a 0 puntos = nunca) y una escala rango para tres niveles de percepción (alto, medio y bajo) en cansancio emocional (CE), despersonalización (DP) y realización personal (RP), mostrando una consistencia interna en las tres subescalas y fiabilidad cercana al 0.90.

## Procedimiento

Se llevó a cabo una investigación de diseño no experimental, transversal, descriptivo, de campo en formato de encuesta. El análisis estadístico fue de tipo descriptivo con el objeto de conocer la distribución de las variables de la muestra y dos análisis estadísticos de tipo inferencial mediante la aplicación de Chi - cuadrada de Pearson  $p \leq 0.05$ ;  $\chi^2 \geq 0.70$  a fin de identificar las correlaciones significativas entre las características de la muestra y subescalas de los cuatro test y entre test y entre las subescalas de los test.

La aplicación y análisis de resultados fue realizado por la Unidad de Investigación de Universidad Estatal de acuerdo al siguiente proceso:

Se distribuyeron volantes invitando a todo trabajador de base a participar en la encuesta laboral, informándoles acerca de los aspectos éticos de la investigación y puntualizando el llenado voluntario, anónimo y confidencial.

La aplicación de encuestas fue realizada dentro de las áreas y jornadas laborales de los trabajadores, en forma individual o grupal, de acuerdo a las actividades que desempeñan. El grupo de encuestadores estuvo conformado por estudiantes de la carrera de psicología previamente instruidos en la aplicación de los test, así como en el contenido de la encuesta la cual incluía variables so-

ciodemográficas y laborales, realizando 80 intervenciones distribuidas en los 18 hospitales con la finalidad de cubrir los cuatro turnos.

## Resultados

Para el análisis de los datos, se trabajó con estadística descriptiva para obtener las características de la muestra, de las cuatro variables socio-demográficas y las cuatro variables laborales y estadística inferencial para medir el grado de correlación entre las características de la muestra y los resultados de los cuatro test así como la correlación entre los cuatro test y entre sus subescalas, mediante el uso del manual y paquete estadístico SPSS para Windows, versión 17 (Véase Tabla 1).

Tabla 1. Características de la muestra ( $n = 4,755$ )

| Variable sociodemográficas | Trabajadores de base |     |          | Variable laborales  | Trabajadores de base |        |           |
|----------------------------|----------------------|-----|----------|---------------------|----------------------|--------|-----------|
| Rango de Edad              | <i>n</i>             | %   | Media    | Antigüedad Laboral  | <i>n</i>             | %      | Media     |
| 18.0 - 20 años             | 138                  | 3%  | 35.8años | 0.1 - 5 años        | 1274                 | 27%    | 14.5 años |
| 20.1 - 30 años             | 746                  | 16% |          | 5.1 - 10 años       | 843                  | 18%    |           |
| 30.1 - 40 años             | 1945                 | 41% |          | 10.1 - 15 años      | 796                  | 17%    |           |
| 40.1 - 50 años             | 1568                 | 33% |          | 15.1- 20 años       | 723                  | 15%    |           |
| 50.1 - 60 años             | 358                  | 8%  |          | 20.1- 25 años       | 985                  | 21%    |           |
|                            |                      |     |          | 25.1-30 años        | 134                  | 3%     |           |
| Sexo                       | <i>n</i>             | %   |          | Localidad laboral   | <i>n</i>             | %      |           |
| Masculino                  | 2051                 | 43% |          | Distrito Federal    | 2391                 | 0.5028 |           |
| Femenino                   | 2704                 | 57% |          | Estado de México    | 2364                 | 0.4972 |           |
| Nivel Académico            | <i>n</i>             | %   |          | Categoría           | <i>n</i>             | %      |           |
| Primaria                   | 714                  | 15% |          | Médico              | 1250                 | 26%    |           |
| Secundaria                 | 948                  | 20% |          | Área administrativa | 543                  | 11%    |           |
| Técnica                    | 935                  | 20% |          | Enfermería          | 1576                 | 33%    |           |
| Bachillerato               | 745                  | 16% |          | Servicios básicos   | 634                  | 13%    |           |
| Profesional                | 1134                 | 24% |          | Asistente médica    | 205                  | 4%     |           |
| Postgrado                  | 279                  | 6%  |          | Otros               | 567                  | 12%    |           |
| Estado Civil               | <i>n</i>             | %   |          | Turno laboral       | <i>n</i>             | %      |           |
| Casado                     | 2567                 | 54% |          | Matutino            | 2797                 | 59%    |           |
| Unión libre                | 578                  | 12% |          | Vespertino          | 897                  | 19%    |           |
| Separado                   | 234                  | 5%  |          | Nocturno            | 972                  | 20%    |           |
| Divorciado                 | 309                  | 6%  |          | Jornada acumulada   | 89                   | 2%     |           |
| Viudo                      | 190                  | 4%  |          |                     |                      |        |           |
| Soltero                    | 877                  | 18% |          |                     |                      |        |           |

El análisis de los datos de la estadística descriptiva reporta trabajadores con clima organizacional inadecuado  $n = 1456/4,755 = 30\%$ , motivación e insatisfacción laboral bajo  $n = 1234/4,755 = 25.9\%$  y con síndrome de Burnout  $n = 1341/4,755 = 28.3\%$ .

Mediante la estadística inferencial se obtuvieron las correlaciones significativas de Chi-cuadrada de Pearson  $p \leq 0.05$ ;  $\chi^2 \geq 0.70$  existentes entre las características de la muestra y sub-escalas de los cuatro test, cuyos resultados fueron:

Los resultados para el test de Clima Organizacional, reportan una relación entre la antigüedad laboral de 10.1 a 15 años y una identificación con la empresa inadecuada  $\chi^2 = 0.635$ ,  $n = 581/968$ . En el test motivación y satisfacción laboral, se observa relación entre el estado civil casados y satisfacción laboral baja  $\chi^2 = 0.923$ ,  $n = 2095/3044$ ; entre el turno laboral (matutino) y sentido de posición y jerarquía bajo  $\chi^2 = 0.760$ ,  $n = 2151/3470$ ; antigüedad laboral de 5.1 a 10 años y sentido de posición y jerarquía bajo  $\chi^2 = 0.564$ ,  $n = 639/978$  (Véase Tabla 2).

Con respecto al test MBI se observa relación entre el sexo femenino con síndrome de Burnout  $\chi^2 = 0.654$ ,  $n = 2146/2950$ ; para la categoría médica con síndrome de Burnout  $\chi^2 = 0.789$ ,  $n = 578/1164$ ; entre la categoría enfermería con síndrome de Burnout  $\chi^2 = 0.821$ ,  $n = 1356/1630$  (Véase Tabla 2).

**Tabla 2.** Chi cuadrada de Pearson, correlaciones entre características de la muestra y sub-escalas de los test.

| Test                                 | Variables: Características de la muestra<br>y sub-escalas de los test             | $\chi^2$ |
|--------------------------------------|---|----------|
| Clima organizacional                 | Antigüedad laboral (10.1 a 15 años) y identificación con la empresa (inadecuada). | 0.635*   |
| Motivación y<br>satisfacción laboral | Estado civil (casados) y satisfacción laboral (bajo).                             | 0.923*   |
|                                      | Turno laboral (matutino) y sentido de posición y jerarquía (bajo).                | 0.760**  |
|                                      | Antigüedad laboral (5.1 a 10 años) y sentido de posición y jerarquía (bajo).      | 0.564*   |
| MBI                                  | Sexo (femenino) y con síndrome de Burnout.  | 0.654*   |
|                                      | Categoría (médica) y con síndrome de Burnout.                                     | 0.789**  |
|                                      | Categoría (enfermería) y con síndrome de Burnout.                                 | 0.821*   |

Correlación significativa a nivel 0.05 (2 colas).

\*\*Correlación significativa a nivel 0.01 (2 colas).

Nota: Maslach Burnout Inventory, MBI.

Mediante estadística inferencial se obtuvieron las correlaciones significativas de Chi- cuadrada de Pearson  $p \leq 0.05$ ;  $\chi^2 \geq 0.70$  existentes entre test y entre las subescalas de los test. Así, se observa relación entre el test de motivación y satisfacción laboral y MBI  $\chi^2 = -0.74$  mientras que para las subescalas se reporta relación entre prestaciones (bajo) y cansancio emocional (medio)  $\chi^2 = 0.876$ ; reconocimiento laboral (poco) y cansancio emocional

(alto)  $\chi^2 = -0.654$ ; salario (bajo) y despersonalización (medio)  $\chi^2 = 0.876$ ; importancia del sentido de posición y jerarquía (bajo) y despersonalización (alta)  $\chi^2 = -0.734$ ; reconocimiento de los demás hacia el cargo (bajo) y despersonalización (medio)  $\chi^2 = -0.865$ ; salario (bajo) y falta de realización personal (alto)  $\chi^2 = -0.722$ ; conflicto en el ambiente laboral (alto) y falta de realización personal (alto)  $\chi^2 = 0.854$  (Véase Tabla 3).

**Tabla 3.** Prueba de Chi cuadrada de Pearson, correlaciones significativas entre test y entre sus sub escalas de test.

| Variables test                                    | $\chi^2$ | Variables sub escalas de test   | $\chi^2$ |
|---|----------|---|----------|
| Test de motivación y satisfacción laboral con MBI | -0.70*   | Prestaciones (bajo) y Cansancio emocional (medio).                                  | 0.876    |
|   |          | Reconocimiento laboral (poco) y Cansancio emocional (alto).                         | -0.654   |
|   |          | Salario (bajo) y Despersonalización (medio).  | 0.876    |
|   |          | Importancia del sentido de posición y jerarquía (bajo) y Despersonalización (alto). | -0.734   |
|   |          | Reconocimiento de los demás hacia el cargo (bajo) y Despersonalización (medio).     | -0.865   |
|   |          | Salario (bajo) y Falta de realización personal (alto).                              | -0.722   |
|   |          | Conflicto en ambiente laboral (alto) y Falta de realización personal (alto).        | 0.854    |

\*Correlación significativa a nivel 0.05 (2 colas)

\*\*Correlación significativa a nivel 0.01 (2 colas)

Nota: Maslach Burnout Inventory, MBI.

Asimismo, se empleó estadística inferencial para obtener las correlaciones significativas de Chi- cuadrada de Pearson  $p \leq 0.05$ ;  $\chi^2 \geq 0.70$  existentes entre características de las categorías con el síndrome de Burnout y las subescalas del test Maslach Burnout Inventory (Véase Tabla 4).

Entre características de las categorías con síndrome de Burnout y las subescalas de MBI, se observó relación entre cansancio emocional (alto) y nivel académico de postgrado 431/431,  $\chi^2 = 0.725$ ; entre falta de realización personal (alto) y rango edad 41 y 50 años 438/1467 =



29.85%,  $\chi^2 = 0.736$ ; falta de realización personal (alto) y antigüedad laboral 20.1-25 años  $417/1467 = 28.42\%$ ,  $\chi^2 = 0.749$  (Véase Tabla 4).

**Tabla 4.** Prueba de Chi cuadrada de Pearson, correlaciones significativas entre categorías con Síndrome de Burnout y las sub escalas Test Maslach Burnout Inventory.

| Categoría con Síndrome de Burnout                                  | Subescalas de MBI y características de la categoría               | $\chi^2$ |
|--|---|----------|
| Médico de sexo femenino, representando al 37.02% de la categoría.  | Cansancio emocional y nivel académico de postgrado.               | 0.725*   |
| Enfermería de sexo femenino, representando al 90% de la categoría. | Falta de realización personal y rango edad 41-50 años.            | 0.736*   |
|  | Falta de realización personal y antigüedad laboral 20.1- 25 años. | 0.749**  |

\*Correlación significativa a nivel 0.05 (2 colas)

\*\*Correlación significativa a nivel 0.01 (2 colas)

Nota: Maslach Burnout Inventory, MBI.

## Discusión

En el estudio efectuado por González y López (2009) se observó que los trabajadores de base de entre 10 a 15 años de antigüedad, presentan regular relación con la autoridad, sobre carga de trabajo y poca promoción de asenso. Ahora se observa que estos mismos trabajadores tienen una filiación inadecuada con la empresa lo que refiere, no se encuentran identificados con la misión de la institución aun cuando ésta se encuentra plasmada en carteles de las oficinas directivas, por lo que se puede

inferir la existencia de dificultades para establecer una adecuada comunicación entre jefes y trabajadores de base. Al respecto, Ortega y López (2004), señalan que la misión de las instituciones debe de ser asimilada por el personal en sus primeros días de trabajo asumiendo el denominado “amor a la camiseta”.

Encontramos una correlación significativa entre el test de motivación y satisfacción laboral y los trabajadores casados con 5 a 10 años de antigüedad laboral y del turno matutino. Al respecto, García, et al. (2006) mencionan que la motivación y satisfacción laboral son de gran im-

portancia porque en ella se encuentran factores de eficiencia y calidad del desempeño en el trabajo.

Se identificaron siete correlaciones entre las subescalas del test de motivación y satisfacción laboral y MBI donde se observa la influencia directa de estos dos factores. Esta relación fue descrita por González (2000) y González y López, (2009) quienes señalan que los trabajadores ocupan un tercio del día cotidiano en actividades laborales y es económicamente productivo más de la mitad de su existencia por lo que requiere ser reconocido día con día para que su productividad continúe y encuentre el equilibrio emocional a través de sus logros.

En este estudio se corrobora la presencia del síndrome de Burnout en el sexo femenino de las categorías médica y enfermería (González y López 2009); al respecto Rubio (2008) menciona que las mujeres llevan años soportando más carga de trabajo que el hombre, lo que en ocasiones desencadena en un mayor desgaste profesional.

Con base en estos antecedentes, nos dimos a la tarea de identificar las características de la muestra femenina de las categorías médica y enfermería que establecen una relación significativa con el Síndrome de Burnout donde se observó:

1) Mujeres médicas con nivel de posgrado que presentan altos niveles de cansancio emocional representado en los ítems que tiene que ver con sentirse exhausto por las demandas en el trabajo, lo cual se refleja en la pérdida pro-

gresiva de energía, desgaste, agotamiento, fatiga debida a la alta demanda laboral y bajos o nulos reforzamientos (Maslach y Schaufeli, 1981).

2) Enfermeras con edades entre 41-50 años y antigüedad laboral de entre 20.1-25 años que muestran falta de realización personal representado en los ítems que tiene que ver con el bajo grado de cumplimiento de expectativas, competencia y objetivos laborales propuestos (Maslach y Schaufeli, 1981).

## Conclusiones

El presente estudio corrobora la influencia que existe entre la baja motivación y los conflictos laborales originados por la sobre carga de trabajo y los bajos recursos para la operación laboral como desencadenantes del desgaste profesional en trabajadores de la salud.

Ante estos hallazgos, observamos, mediante una revisión documental en internet sobre el tema que, entre el 2003 y 2009, se publicaron ocho artículos donde consideran impresionante el desgaste que están sufriendo los profesionales de la salud. Al respecto, Molinar Horcasitas (2007) menciona que es alarmante la sobre carga de trabajo con relación a la frecuencia de ocupación de camas debido a la poca capacidad de atención hospitalaria que es de 0.86 por cada mil derechohabientes. También reconoce, es un número inaceptable para un país perteneciente a la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo y muy bajo para un país de desarrollo

inferior al nuestro, situación atribuible a que en un par de décadas, el empleo, la inversión y el número de derechohabientes creció mucho más rápido que la infraestructura y ese rezago se refleja en la disminución de la calidad del servicio.

Por todo lo anterior, hay que tener en cuenta que los sistemas de salud se deben reformar para mejorar el desempeño de sus profesionales, como lo reporta Lomelí Venegas (2007) “el gasto público en salud se tendría que duplicar como porcentaje del PIB, para pasar de 2.9 a 6%, un porcentaje sensiblemente menor al que se destina en los países desarrollados y ligeramente por encima de la media latinoamericana” o como señala el Dr. Narro (2009), al afirmar que urge reformar el sistema de salud ya que las necesidades en este rubro nos rebasan por lo que tenemos que fortalecer los modelos de operación y su capacidad de respuesta.

De esta manera concluimos que la calidad de atención en los servicios médicos es proporcional a la salud física y mental de los profesionales que la proveen, así como de los modelos de operación organizacional y los recursos que se tienen para la realización de los mismos.

## Referencias

- Belloch-G, S. L., Calabuig, J. R., Gómez-Salinas, R. y Renovell, F. V. (2000). Síndrome de agotamiento profesional en médicos residentes de especialidades médicas hospitalarias. *Ann Med Interna*, 17, 118-122. Obtenido en Octubre 25, 2010, de: <http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9yvtadi...ano...>
- Blendon, R., Kim, M. y Benson, J. M. (2001) The Public Versus the World Health Organization on Health System Performance. *Health Affairs*, 20 (3), 10-20. Obtenido en Octubre 25, 2010, de: [www.salud.gob.mx/unidades/evaluacion/.../trato/doc\\_tecnico](http://www.salud.gob.mx/unidades/evaluacion/.../trato/doc_tecnico)
- Buendía Vidal, J. y Ramos, F. (2001). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide. Obtenido en Octubre 14, 2010, de: [http://www.intramed.net/buscar\\_resultado.asp?buscar\\_texto=sindrome%20de%20BurnoutycontenidoTipoID=31](http://www.intramed.net/buscar_resultado.asp?buscar_texto=sindrome%20de%20BurnoutycontenidoTipoID=31)
- Bustanza, A. A., López-Herce, C. A., Carrillo, A., Vigil-Escribano M. D., N de Lucas G. y Panadero, C. E. (2000). Situación de Burnout de los pediatras

intensivistas españoles. *Aten Primaria*. 52, 5, 418-423. Obtenido en Octubre 25, 2010, de: <http://www.opas.org.br/gentequefazsaude/bvsde/bvsacd/cd49/pediatras.pdf>

Caballero Martín, M., Bermejo, F., Nieto, G. y Caballero, M. (2001). Prevalencia y factores asociados al Burnout en un área de salud. *Revista de Atención Primaria*. 27, 5, 313-317. Obtenido en Octubre 25, 2010, de: [www.med.unne.edu.ar/revista/revista167/1\\_167.pdf](http://www.med.unne.edu.ar/revista/revista167/1_167.pdf)

Carr, J., Schmidt, A. y Deshon, R. (2003). Climate perceptions matter. *Journal of Applied Psychology*, 88 (4), 605-619. Obtenido en Octubre 25, 2010, de: <http://psychology.msu.edu/.../ResearchPublications.aspx>

Cebria, A. J. (2003). Commentary: Chronic Distress y Worker Burnout: Hypotheses About Causes y Classification. *Atención Primaria*, 31, 572-574. Obtenido en Octubre 25, 2010, de: <http://psychology.msu.edu/.../ResearchPublications.aspx>

Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165. Obtenido en Septiembre 25, 2010, de:

[www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext)

Furnham, A. (2001). *Psicología Organizacional. El comportamiento del individuo en las organizaciones*. México: Editorial Alfa Omega. Obtenido en Octubre 25, 2010, de: <http://www.dgbiblio.unam.mx/>

García, C., Ramírez, L. y Pocas, K. (2006). *Test de Motivación y Satisfacción Laboral*. Obtenido Agosto 15, 2010, de: <http://www.monografias.com/trabajos36/satisfaccion-laboral/satisfaccion-laboral5.shtml>

González, J. y López, S. (2009). Decadencia Económica en hospitales de salud pública y Síndrome de Burnout. *Revista Alternativas en Psicología*, 21, 71-81 Obtenido en Noviembre 3, 2010 de: [http://www.amapsi.org/portal/index.php?option=com\\_search&Itemid=5&searchword=GONZALEZ+JAIMES&submit=Buscarysearchphrase=anyordering=newest](http://www.amapsi.org/portal/index.php?option=com_search&Itemid=5&searchword=GONZALEZ+JAIMES&submit=Buscarysearchphrase=anyordering=newest)

González, R. (2000). *La motivación en las organizaciones: Su reflejo en el sistema empresarial cubano*. Obtenido en Septiembre 3, 2010, de: <http://www.monografias.com/trabajos36/satisfaccion-laboral/satisfaccion-laboral4.shtml>.

Grajales, G. T. (2001). Estudio de validez factorial del Maslach Burnout Inventory versión española

en población de profesionales mexicanos. *Memorias del CIE*, 2, 63-82. Obtenido en Octubre 3, 2010, de: <http://tgrajales.net/mbivalidez.pdf>

Grau, A., Flichtentrei, D., Suñer, R., Font-Mayolas, S., Prats, M. y Braga, F. (2009). Influencia de factores personales, profesionales y transnacionales en el síndrome de Burnout en personal sanitario hispanoamericano y español. *Revista Española de Salud Pública* 83(2). Obtenido Octubre 15, 2010, de: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113557272009000200006&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113557272009000200006&script=sci_arttext)

Hernández, J. R. (2003). Estrés y Burnout en profesionales de la salud de los niveles primario y secundario de atención. *Revista Cubana de Salud Pública*, 29(2), 103-10. Obtenido en Octubre 14, 2010, de: <http://www.bvsde.ops-oms.org/bvsacd/cd49/spu02203.pdf>

Lomelí, V. L. (2007). Los sistemas públicos de salud en México: necesidad social y viabilidad económica de transitar de la segmentación a la cobertura. *Revista Seguridad Social*, 48. Obtenido en Marzo 10, 2010, de: [http://www.ciss.org.mx/pdf/editorial/259/259\\_03.pdf](http://www.ciss.org.mx/pdf/editorial/259/259_03.pdf).

López, L. E., Rodríguez, M. J., López, C. J., Peralta-P. y Munguía, M. C. (2007). Desgaste profesional en médicos familiares y su asociación con factores socio- demográfico y laboral. *Revista Medicina del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 45, 13-19. Obtenido en Abril 10, 2010, de: [http://edumed.imss.gob.mx/edumed/rev\\_med/pdf/gra\\_art/A90.pdf](http://edumed.imss.gob.mx/edumed/rev_med/pdf/gra_art/A90.pdf)

Martínez, L. P., Medina Mora, M. E. y Rivera, E. (2008). *Adicciones, depresión y estrés en médicos residentes*. Obtenido en Enero 8, 2010, de: <http://www.ejournal.unam.mx/rfm/no48-5/RFM48506.pdf>.

Maslach, C. y Schaufeli, W. B. (1981). Historical and conceptual development of Burnout. In: Maslach, C., Schaufeli, W.B. and Marek, T. Professional Burnout recent developments in theory and research. *Revista Colombiana de Psicología*, Universidad Nacional de Colombia, 12, 9-18.

Molinar Horcasitas, J. F. (2007). Palabras que ofreció el Director General del Instituto Mexicano del Seguro Social, Maestro Juan Francisco, en el Auditorio del Hospital General de Zona (HGZ) No. 33. Versión estenográfica. Obtenido en Agosto 3, 2010 de: [www.imss.gob.mx/NR/...E134.../290109DISCURSOJFMHAPODACA.doc](http://www.imss.gob.mx/NR/...E134.../290109DISCURSOJFMHAPODACA.doc)

Narro, R. J. (2009). Urgente transformar el sistema de salud: Mensaje ante el Consejo para la Recuperación Sanitaria y Económica de la Ciudad de México. *Gaceta UANAM*, México, p.12. Obtenido en Agosto 9, 2010, de: <http://www.dgcs.unam.mx/gacetaweb/2009/090511/gaceta.pdf>.

Ortega, R. C. y López, R. F. (2004). Burnout o síndrome de estar quemado en profesionales sanitarios: previsión y perspectivas. *International Journal Clinical and Health Psychology*, 4(1), 137-160. Obtenido en Octubre 9, 2010, de: [http://www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-100.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-100.pdf)

Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., LaCost H. A. y Roberts J. E. (2003). Relationships between psychological climate perception and work outcomes: a meta-

analytic review. *J. Organiza. Behavior*, 24, (2), 389-416. Obtenido 17 Noviembre 2010, de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.198/pdf>

Pera, G. y Serra Prat, M. (2002). Prevalencia del síndrome del quemado y estudio de los factores asociados en los trabajadores de un hospital comarcal. *Gaceta Sanitaria*, 16(6), 480-6. Obtenido en Abril 15, 2010, de: <http://scielo.isciii.es/pdf/gsv16n6/original2.pdf>.

Rubio, V. (2008). Las mujeres llevan años soportando más carga de trabajo que el hombre, lo que en ocasiones desencadena en una peor salud mental. *Periódico el Mar*. Obtenido en Septiembre 13, 2010 de: [http://www.psiquiatria.com/noticias/atprimaria\\_y\\_sm/35602/](http://www.psiquiatria.com/noticias/atprimaria_y_sm/35602/)

## La integración de Redes de Colaboración entre Cuerpos Académicos<sup>3</sup>

Elvia E. Silva Beltrán<sup>4</sup>, Ignacio Morales Hernández<sup>5</sup>,  
Alfredo Ramírez Carbajal<sup>6</sup>

Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa (CIDIE)  
Universidad Autónoma del Estado de México

El tema de redes de colaboración nos involucra a quienes estamos cursando estudios de posgrado o realizando investigación en las Instituciones de Educación Superior al ser considerado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado vigente, como una de las modalidades prioritarias para apoyar a quienes se han integrado, o lo están haciendo, a cuerpos académicos bajo esta nueva forma de organización del trabajo académico en colectivo que no necesariamente es en colaboración.

En el curso del trabajo, se precisa el término redes pues, por ser polisémico, ha llegado a ser utilizado de tan diversas maneras que algunas de ellas suelen ser antónimas; aquí introduciremos el término cuerpo académico. En un segundo momento nos permitimos abrir un amplio paréntesis para tratar, de manera breve, algunos conceptos de Michel Gibbons sobre la nueva forma, o Modo 2, de producción del conocimiento. Posteriormente, retomando el concepto de redes y las características aplicables a re-

---

<sup>3</sup> Este artículo es resultado del trabajo en la línea Investigación de la Investigación Educativa que se desarrolla en el CIDIE-UAEMéx.

<sup>4</sup> Investigadora del Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa de la UAEMéx. Miembro de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa. email: [eesb@uaemex.mx](mailto:eesb@uaemex.mx)

<sup>5</sup> Coordinador del Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa de la UAEMéx. Miembro de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa. email: [imh@uaemex.mx](mailto:imh@uaemex.mx)

<sup>6</sup> Investigador del Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa de la UAEMéx. Miembro de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa. email: [posgradoarc@hotmail.com](mailto:posgradoarc@hotmail.com)

des educativas, veremos los planteamientos de otros autores, para concluir sobre cómo los cuerpos académicos podrán integrar las redes de colaboración.

**Palabras clave:** Redes, investigación, cuerpo académico, comportamiento grupal.

The theme of collaboration networks involves us who we are pursuing graduate studies or conducting research in institutions of higher education, as it is played by the teacher improvement programme existing as one of the preferred forms of support to those who are already integrated or are integrating academic; bodies This new form of organization of academic work in collective which is not necessarily together. Let's begin by clarify the term networks, being polysemous, has come to be used in so many ways that some of them tend to be nonsynonymous. Here we will introduce the corps academic term. In a second time, we open a broad parenthesis to treat some concepts of Michel Gibbons on the new form or mode 2 knowledge production in a brief manner. Retaking the concept of networks and their applicable educational networking features, then see the approaches of other authors, conclusion about how the academic bodies may integrate collaboration networks.

**Keywords:** Networks, research, academic body, behavior group.

## Redes

Una red, de acuerdo a las acepciones de la Real Academia de la Lengua Española, es un aparejo hecho con hilos, cuerdas o alambres trabados en forma de mallas y convenientemente dispuesto para pescar, cazar, cercar, sujetar, etc. También, es una labor o tejido de mallas; un conjunto de elementos organizados para determinado fin, o puede ser llamado a un ardid o engaño del que alguien se vale para atraer a otra persona. Veamos entonces que podemos pescar sobre el conocimiento pero evitemos

caer en engaños, también evitemos engañar a algunos más.

En las disciplinas, el término red se ha utilizado de diversas maneras; por ejemplo, en ingeniería se habla de redes alámbricas e inalámbricas, redes hidráulicas, redes de instalaciones; en informática se habla de redes de información, redes de computadoras (que quizá sean las más conocidas y a las que pertenecemos sólo accediendo a la web); en administración y economía se habla de redes económicas y redes organizacionales; así, es común, en todas partes, oír sobre las redes sociales.



El ámbito educativo no es la excepción; tenemos redes de estudio, de aprendizaje, de escuelas, universitarias, de revistas, de centros comunitarios, de investigación, redes de redes, entre otras. Las redes en este terreno, pueden ser de personas o de instituciones y son organizaciones con un propósito específico cuya característica primordial es la comunicación e interacción entre todos sus elementos.

No obstante, el tema que abordamos en este trabajo versa principalmente a las redes conformadas por individuos, por personas dedicadas a la labor educativa dentro de una Institución de Educación Superior (IES). Al respecto, encontramos que algunos de los términos más utilizados en las redes educativas son academias, alianzas, coaliciones, agrupaciones, consorcios, grupos de desarrollo, asociaciones, federaciones, comunidades, seminarios, y actualmente, cuerpos académicos. En el lenguaje popular, profesores y directivos suelen utilizar estos términos indistintamente, casi como sinónimos pero deberemos tener cuidado al emplear cada término ya que cada uno expresa un conjunto de significados particulares y pueden no corresponder al propósito de cada conjunto, en este caso de personas, conduciéndonos a no decir lo que en realidad es.

## Comunidad - Cuerpo académico

En éste apartado nos detendremos en dos conceptos: comunidad y cuerpo académico que habremos de relacionar con el término redes.

Comunidad, es el conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes sin que necesariamente persigan un mismo objetivo o bien común ni tengan que interactuar entre todos; éste término se aplica incluso a pueblos o naciones enteras. La noción de comunidad y red coinciden al referirse a conjuntos de personas vinculadas por características u objetivos comunes; la diferencia la establecemos al momento de destacar, cuando hablamos de red, la forma en que se relacionan entre sí todos y cada uno de los miembros, en tanto que en una comunidad la relación entre todos ellos no es necesaria; hay miembros que pertenecen a una comunidad sin necesidad de interactuar con todos los demás integrantes.

El cuerpo académico es un término, introducido en la década de los años 90, que designa a un conjunto de profesores-investigadores, al menos tres, que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos. A estos se les registra y se les clasifica de acuerdo al grado de consolidación que poseen y se les denomina en formación, en consolidación o consolidados, ofertándoles recursos y fondos económicos con el fin de apoyar la investigación.

Es desde el Estado que se lleva a cabo la asignación de recursos como una política para la articulación de las tareas de investigación, mediante el auspicio del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)

*... el cual fue diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, fomentando el desarrollo y la consolidación de los Cuerpos Académicos (CA),... (SEP, 2009, p. 3).*

Son las normas operativas del PROMEP las que definen a las redes como redes temáticas de colaboración de cuerpos académicos. Son los CA consolidados o en consolidación de las instituciones adscritas a este programa o grupos de investigación equivalentes de Centros de Investigación y Desarrollo u otras instituciones, que vinculados armónicamente, pretenden resultados científicos o tecnológicos relacionados con algún tema análogo o complementario con el fin de favorecer el intercambio de conocimientos entre los miembros de la comunidad científica, compartir los recursos tecnológicos, fomentar la consolidación de la colaboración y estimular el desarrollo de proyectos de investigación común.

Una red se constituye por un mínimo de tres CA, donde al menos dos de ellos son de IES adscritas al programa y el tercero puede ser externo, pero debe reunir las características de un CA consolidado. Los cuerpos académicos establecen redes con el objetivo de:

- a) Promover la participación de los CA de las Universidades Públicas Estatales.
- b) Rentabilizar los recursos existentes, facilitando así el desarrollo científico y tecnológico.
- c) Fortalecer las capacidades identificadas.

- d) Propiciar las interacciones científicas estables y continuadas.
- e) Consolidar iniciativas y líneas de colaboración.
- f) Intercambiar información científica y tecnológica.
- g) Potenciar y coordinar las líneas de investigación y desarrollo.
- h) Propiciar el intercambio y movilidad del personal de investigación.
- i) Formar recursos humanos.

Se han identificado dos tipos de redes: las de colaboración y las de cooperación. De acuerdo a las Reglas de operación del PROMEP (SEP, 2009; p. 15), las redes de colaboración se caracterizan principalmente por:

- a) Ampliar o complementar Líneas de Generación y Aplicación Innovadora de Conocimientos que cultivan los grupos participantes.
- b) Fomentar la realización conjunta de proyectos de investigación o estudio.
- c) Desarrollar soluciones a problemas de interés regional o nacional, basados en la investigación.

Así, las redes de colaboración, es decir, de conocimiento o de investigación, son aquellas organizaciones en las que el propósito es intercambiar conocimientos para hacerlos crecer, difundirlos, debatirlos y desarrollarlos. Esa es su particularidad: generar conocimiento a diferencia de las redes de cooperación en donde sólo se intercambian recursos humanos e infraestructuras.

## Producción del conocimiento

Michel Gibbons y cols. (1997), desde hace más de una década plantearon en su libro *La nueva producción del conocimiento*, la existencia del Modo 2 como panacea al también llamado ‘nuevo’ modelo social y paradigma de labor institucional. La tesis central de este texto es el cambio que ha tenido la producción del conocimiento; es

decir, describe cómo durante el transcurso de los años las nuevas demandas sociales y tecnológicas han generado la creación de un nuevo método para la elaboración del saber.

*Grosso modo*, las diferencias podemos enmarcarlas en el Cuadro 1, donde se señalan las cualidades de los Modos 1 y 2 de producción del conocimiento, es decir, tradicional y nuevo:

**Cuadro 1.** Cualidades de los Modos 1 y 2 de producción del conocimiento.

| Cualidad               | Modo 1  | Modo 2  |
|------------------------|---|---|
| Esencia del problema   | Eminentemente académico                         | Orientado a la aplicación                           |
| Campo                  | Unidisciplinario y homogéneo                    | Transdisciplinario y heterogéneo                    |
| Organización           | Jerárquica tendiente a preservar su forma       | Lineal (horizontal) y transitoria o temporal        |
| Difusión de resultados | Institucionales                                 | Red o grupo de investigación, sociedad              |
| Control de calidad     | Evaluación por pares de la comunidad científica | Evaluación científica, social, económica y política |
| Utilidad               | Teórico   | Aplicación  |

Vemos pues que este nuevo modo de producción, es colaborativo:

Desde la perspectiva de la organización escolar, se denomina aprendizaje colaborativo al intercambio y desarrollo del conocimiento en el seno de pequeños grupos de

iguales, es decir, pequeñas redes de adquisición de conocimiento, encaminados a la consecución de objetivos académicos (Martín-Moreno, 2004, p. 5).

De estos señalamientos surge la siguiente reflexión: ¿Es el Modo 2 de producción del conocimiento como estamos trabajando actualmente? Debería serlo, aunque realmente nos encontramos en una etapa de transición entre el Modo 1 y el Modo 2. Desde 1996, año en el que el Gobierno Federal instituyó el PROMEP, podía vislumbrarse, entre muchos otros objetivos, lograr el cambio en el modo de producción del conocimiento, como una manera de articular u organizar la investigación. Citamos al PROMEP en sus reglas de operación:

Los Cuerpos Académicos constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos. Dada la investigación que realizan, son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano; situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las IES (SEP, 2009, p. 5).

Antes de cerrar este apartado, queremos dejar claro que si pretendemos hacer investigación, si esa es la actividad que nos imponemos, generar nuevos conocimientos en beneficio del sector educativo en México y con ello modi-

ficar también nuestra práctica docente, no podemos sus traernos de participar bajo el Modo 2 de producción del conocimiento, aunque no necesariamente bajo los esquemas impuestos por la política educativa en turno, es decir, bajo el esquema PROMEP.

## Características de las redes

Ávila de Lima (2008) menciona que existen dimensiones clave en toda red educativa y son las siguientes:

- a) Génesis de la red; tiene que ver con cuáles son las razones de su creación, si es emergente o con patrocinio, pero también con las razones para unirse a ella.
- b) Composición de la red; se refiere a si es una red que genere un individuo, un colectivo o una institución o escuela y el cómo estarán instituidos.
- c) Estructura; conjuga las relaciones y posiciones que componen a la red y son:
  1. Densidad; es decir, los niveles de integración y cohesión entre sus miembros.
  2. Centralización; es el grado en que las relaciones y patrones de comunicación dentro de la red se centran en uno o varios actores o temas.
  3. Conectividad de la red; es la unidad global como red.
- d) Sustancia de la red; define su misión, fines, valores, normas sociales, perspectivas, etc. y puede ser de una sola función o multipropósito.
- e) Dinámica de la red; si es dirigida a un objetivo o es de trayectorias fortuitas.

- f) Eficacia de la red; su impacto, logro y compromiso nos hacen ver si es o no eficaz.

Por su parte, Clark (1998) indica que pueden ser clasificadas atendiendo a diversos criterios. De acuerdo a su constitución se organizan como informales, son las más numerosas, aparecen y desaparecen de la misma manera habiendo utilizado o incluso generado un mínimo de conocimiento; y formales, con estructura más definida y quizá por ello más perdurables en el tiempo y los propósitos. De acuerdo al uso del conocimiento, pueden ser de información, como las redes bibliotecarias o redes museográficas; y de desarrollo que son las que se conforman para crear conocimiento y aplicarlo. Asimismo, clasifica a las redes por su inclusión de miembros en cerradas, cuando es sólo por invitación del líder o algún otro miembro de la red que pueden sumarse miembros; y abiertas aquellas en las que pueden ser adheridos miembros por solicitud propia y bajo el compromiso de una participación activa y también por invitación.

Clark (1998) establece que las redes abiertas y de desarrollo se consideran formales de producción de conocimiento y sus características idóneas son:

- a) Su principal propósito es crear y comunicar conocimientos.
- b) Se organiza como una estructura definida formalmente.
- c) Posee una estructura de comunicación bien definida (basada en TIC's).

- d) Sus miembros son invitados en función de sus méritos.
- e) Sus miembros permanecen en ella en función de sus méritos y trabajo desarrollado.
- f) Debe proporcionar beneficios a todos los participantes.
- g) Su trabajo debe trascender varios sectores.

Pero, ¿Cómo funcionan los diferentes tipos de redes?, ¿Cómo participan los actores de la red?, ¿Cómo se comunican entre sí?, ¿Cómo afecta esto a su aprendizaje y la calidad de las relaciones entre sus miembros? Estas y otras preguntas se responden si se identifican con claridad los procesos internos de la red.

Ávila de Lima (2008) menciona entre estos procesos a la gestión y el liderazgo. Con respecto al estudio de la gestión en redes educativas se requiere, en primer lugar, información sobre sus mecanismos de funcionamiento y de coordinación por ello debe establecerse claramente cuáles serán esos mecanismos y definir la forma en la que habrán de ser coordinados. Tiene que ver con el que se determine quién será el líder, establecer requisitos para los demás miembros, definir si se utilizarán minutas o formas de registro de sus tareas, establecer lugares de reunión, manejo de presupuesto, entre otros. El liderazgo dentro de una red suele ser difícil de mantener si los roles de cada miembro no están previamente determinados, también corren el riesgo de convertirse en grupos cerrados o camarillas, lo mismo que grupos autoritarios que actúan como jueces ante grupos menos consolidados.

Otro proceso interno es la participación. En toda red es fundamental tener claro quiénes son los participantes o miembros y hasta dónde su actuación es considerada como parte del trabajo o función de la red, por tanto, deberán definirse normas de participación específica para cada uno de los roles o papeles que se establezcan en ella, quién es el líder, quién el coordinador, quiénes los miembros regulares; esto permite identificar a aquellos miembros que no participan directamente en los propósitos de la red cuando estas son evaluadas. Es evidente que el impacto de las redes educativas dependerá en gran medida de la conectividad de sus miembros dentro de sus entornos de trabajo. No se puede confiar en la participación voluntaria, al menos en las redes educativas, sin correr el riesgo de ver en cualquier instante la extinción del cumplimiento de propósitos y de la red misma.

Tratándose de redes de colaboración, el aprendizaje resulta ser uno más de los procesos internos que Ávila de Lima (2008) considera de gran relevancia ya que existe la creencia común acerca de que las redes generan un aprendizaje profesional de gran alcance. Pero ¿Ocurre el aprendizaje todo el tiempo, en todas las redes?; y si es así, ¿Qué tipo de aprendizaje? En algunas redes, el aprendizaje puede ser una experiencia impulsada por los miembros que poseen mayor experticia o grados académicos para el logro de grados académicos similares; es decir, los doctores contribuyen, a su vez, en la formación de nuevos doctores. En otras redes, el aprendizaje puede basarse simplemente en la transmisión de conocimiento en resumen y contextualizado al cumplimiento de objetivos

propios de la red. Así, hay redes en las que el aprendizaje se da de manera colegiada y otras en las que el aprendizaje ocurre como consecuencia de la interacción de un grupo de expertos que forman parte de esa red.

Finalmente, y quizá el más importante proceso interno de la red son las relaciones interpersonales y la confianza. Lo importante al respecto es la medida en que las relaciones entre los miembros de la red se basan en los vínculos interpersonales y el grado en que estas limitan o promueven los objetivos de la red. Krackhardt y Stern (1988; citados en Ávila de Lima, 2008), sugieren que las organizaciones donde hay lazos de amistad que trascienden los departamentos pueden estar mejor preparados para hacer frente a los cambios ambientales y la incertidumbre en comparación con aquellos en los que éste tipo de relaciones no existen. También sostienen que el fuerte vínculo del componente afectivo es importante para entender la dinámica que rodea las crisis y los cambios en las organizaciones. Sin embargo, en sus investigaciones, hacen ver que si los lazos son muy fuertes (por ejemplo, amplio, exclusivo, recíproco e íntimo) también pueden ser sofocantes y redundantes lo que puede tener consecuencias negativas para el potencial de aprendizaje de una red (Ávila de Lima, 2008).

Además, si bien tenemos que saber cómo se establece la confianza en las redes, es igualmente importante entender lo que son los límites de confianza que se encuentran en estos sistemas. Algunos estudios sugieren que la comunicación efectiva entre los participantes de la red requiere

interacción cara a cara, cuestión especialmente importante si tenemos en cuenta el enorme tamaño de algunas redes educativas contemporáneas. Asimismo, los miembros de una red tienden a compartir todo lo que consideran trivial y mantener en secreto lo que consideran realmente importante. Tienden a dar a conocer estratégicamente sólo aquello que creen menos crítico para su supervivencia o permanencia en la red.

De acuerdo a Ávila de Lima (2008), en un mundo educativo competitivo, ¿Hasta dónde puede llegar la confianza?, ¿Cómo estos temas se relacionan con la naturaleza y estructura de las redes?, ¿Hay límites que respetar entre los miembros de la red?, ¿Cuál es el equilibrio real entre el intercambio de conocimientos y el mantenimiento de secretos? y ¿Cuáles son las consecuencias de esto para el aprendizaje y la investigación? Hay una evidente falta de investigación empírica a este respecto.

Hasta aquí hemos mencionado las características y procesos internos de las redes, sin embargo Ávila de Lima (2008) menciona que también existe lo que ha llamado el “lado oscuro de las redes”. Éste es uno de los temas por explorar en actividades de investigación. Se trata de patrones de conducta y operación asociados a disfunciones, conflictos destructivos, la explotación y otros efectos negativos imprevistos asociados con la constitución de la red y su actividad.

La bibliografía general sobre las relaciones inter-organizacionales sugiere algunas desventajas potenciales

que pueden derivarse de la participación de los actores en las redes (Barringer y Harrison, 2000; citados en Ávila de Lima, 2008). Algunos de estos factores pueden ser relevantes para las redes en la educación:

- La pérdida de información confidencial; por ejemplo, el riesgo de que los maestros no reconozcan los derechos de sus colegas en la autoría de una innovación que se difunde a lo largo de toda la red.
- Gestión de la complejidad; por ejemplo, el riesgo de que la necesidad de múltiples reuniones entre los diferentes niveles y en discusiones colectivas cuyos resultados se traduzcan en costosos retrasos y sentimientos de frustración generalizada.
- Los riesgos financieros y de organización; por ejemplo, el riesgo de comportamiento oportunista de los socios de la red, o cuando miembros de una organización hacen uso de información privilegiada para asegurarse de ganar otras ventajas competitivas, tales como la financiación adicional de programas que involucran la competencia entre las distintas escuelas o incluso entre los profesores.
- Desequilibrio de poder y de trabajo; por ejemplo, el riesgo de dependencia aprendido por algunos profesores que su participación es poca al estar seguros que sus colegas de la red siempre plantearán soluciones y ayuda; este riesgo es particularmente alto en las redes donde se premia la ex-



perencia en lugar de la maestría y favorecen la burocracia en lugar de construir ambientes de aprendizaje.

- La pérdida parcial de la autonomía en la toma de decisiones.
- Conflicto potencial entre los socios; por ejemplo, las diferenciaciones entre los miembros que pertenecen a ámbitos distintos.
- La pérdida de flexibilidad de la organización; por ejemplo, el riesgo de que una asociación con un conjunto de organizaciones excluya la posibilidad de establecer relaciones con los demás, o que las rutinas de organización creada por las alianzas torne difícil la acción independiente.
- Las redes, especialmente las que cuentan con patrocinio externo, corren el riesgo de cooptación política, la apropiación ideológica, y la colonización por intereses externos. Esto puede ocurrir, por ejemplo, en programas de la red oficial patrocinada en la que los profesores seleccionados por el Estado para convertirse en miembros de la red están capacitados para actuar como actores y promotores de Reformas específicas en sus escuelas, usando una variedad de estrategias de influencia proactiva para persuadir a los directores y colegas en sus perspectivas (Ávila de Lima, 2008).

Otro riesgo es el de la sobrecarga de trabajo. La participación en las redes puede ser una carga extra para los profesores que ya están de tiempo completo en su Institu-

ción de origen. Ellos no tienen más tiempo y energía para dedicarse a actividades adicionales, esto es, se ven obligados a estudiar o capacitarse, impartir docencia, hacer investigación, difusión o divulgación, formar nuevos cuadros y tutorar alumnos. Incrementar esta situación puede llevar a una burocratización de la pedagogía y de la actividad investigativa.

Uno más de los riesgos, directamente relacionado con el anterior, es la posible exclusión de otros actores educativos relevantes; es decir, los directivos de la escuela, los padres de familia o los representantes de las comunidades locales, a partir de actividades de la red. Por último, existe el riesgo de demasiada integración, en particular, cuando los grupos densos, muy unidos de actores que creen apasionadamente en sus ideas pedagógicas y políticas, conforman una red que puede desarrollar un refuerzo de los mecanismos de retroalimentación y convertirse así en un ente particular aislado.

Cada uno de estos riesgos es potencialmente una oportunidad para los investigadores educativos para explorar estos peligrosos lados oscuros de las redes.

## Conclusión

Cerramos aquí con la connotación que Luna Serrano y Rueda Beltrán (2006) hacen de las redes formales de conocimiento delineado por Creech y Willard, “una red formal de conocimiento es un grupo de personas con intereses comunes en el proceso de generación, aplicación



y transmisión de conocimientos, reunidas con la intención de fortalecerse unas a otras en sus capacidades de investigación y comunicación, que comparten las bases del conocimiento y el desarrollo de las soluciones, usualmente dispersas en lugares geográficamente separados y que hacen uso de las tecnologías de información y comunicación para manejar los flujos de conocimiento.”

Las redes así constituidas, no son sólo una estrategia para la cooperación y construcción del conocimiento, sino que son el modelo organizativo que puede contribuir al fortalecimiento institucional al integrarse como redes de personas generadoras de conocimiento y que parten de la unidad que conforma un cuerpo académico. Si bien la investigación es una función sustantiva de las Instituciones de Educación Superior, son sus profesores quienes la desarrollan, constituidos o no en cuerpos académicos integrando redes.

## Referencias

Ávila de Lima, J. (2008). Thinking more deeply about networks in education. Department of education, University of the Azores, R. Mãe de Deus, 9501-801 Ponta Delgada, Portugal. Consultado el 20 de agosto de 2010 en <http://www.springerlink.com/content/617846l054758216/fulltext.html>

Clark, H. (1998). *Formal knowledge networks: A study of Canadian experiences*. Canada: Winnipeg International Institute for Sustainable Development.

Gibbons, M. C., et al. (1997). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Pomares-Corredor.

Luna Serrano, E. y Rueda Beltrán, M. (2006). Constitución y desarrollo de una red de investigadores sobre evaluación de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, México, Vol. 11, N° 30, 971-996.

Martín-Moreno, Q. (2004). Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. En *IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

SEP. (2009). Acuerdo 526. *Reglas de operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*, consultado el 17 de agosto de 2010 en: [http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas\\_PRO MEP\\_2010.pdf](http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PRO MEP_2010.pdf)

## Breve análisis del concepto de Educación Superior

Jorge Guerrero Barrios<sup>7</sup> y Ma. Teresa Faro Resendiz<sup>8</sup>

FES Iztacala UNAM

El objetivo de la presente investigación es revisar las diferentes concepciones de Educación Superior basados, principalmente, en las posturas cognoscitivista y conductual. En la primera se explora a autores como Gagné (1965); Hilgard (1979); Pérez Gómez (1988) y Zabalza (1991) entre otros y en la postura conductual, a Kantor (1978); Ibáñez (1994) y Guerrero (2003).

Los diversos autores plantean que existe una estrecha relación entre educación y aprendizaje, donde se enfatizan diferentes dimensiones del mismo: físicas (dentro-fuera o interior-exterior), biológicas (herencia, maduración, fatiga), históricas (experiencia, memoria), sociales (socialización, actitudes, moral), individuales (capacidades, inteligencia, aprendizaje) y disposicionales (interactivas, situacionales e históricas). A partir de esta variedad de factores, se ha dado lugar a una diversidad de interpretaciones llegando a conformar una polisemia de la educación y el aprendizaje.

No obstante, el presente trabajo concluye que además de la amplia gama de concepciones sobre estos temas, es necesario precisar las funciones de los principales integrantes de la educación: el profesor y el alumno. En ese sentido se dan algunas definiciones de ambos y se trata de vincular con el contexto de manera funcional, enseñando más el *cómo* y el *qué* del mundo actual lleno de innovaciones.

**Palabras clave:** Aprendizaje, alumno, educación, inteligencia, profesor.

---

<sup>7</sup> Profesor Investigador de la FES Iztacala UNAM. Psicología Experimental Humana. e-mail: jorgegbarrios@yahoo.com.mx

<sup>8</sup> Egresada de la licenciatura en psicología. FES Iztacala UNAM.

*The objective of this investigation is to review the different conceptions of Superior Education based mainly from the cognitivist and behavioral posture. In the cognitivist approximation authors like Gagne, (1965); Hilgard, (1979); Pérez Gómez, (1988); and Zabalza, (1991) among others were reviewed; while in the behavioral posture, we have Kantor, (1978); and Guerrero (2003).*

*The various authors propose that there is a tight\* relation between education and learning, where different dimensions of the same are emphasized: Physical Dimension like (inside-outside) or (indoors-outdoors); Biological Dimension like (inheritance, maturation, fatigue); Historical (experience and memory), Social (socialization, attitudes, moral); Individual (capabilities, intelligence, learning); and Dispositional like (interactive, situational and historical). With this variety of factors that participate in education and learning, a diversity of interpretations took place, getting into a polysemy of education and learning.*

*Even though, in this work we conclude that besides the multiple conceptions of the subjects mentioned, it is necessary to precise the functions of the main integrants of education: the professor and the student. In this sense, some definitions of both are given and we try to link them up with the context in a functional way, teaching the “how” more than the “what” of the actual world full of innovations.*

*Keywords: Learning, student, education, intelligence, professor.*

Los temas de educación y aprendizaje son polisémicos propiciando una diversidad de concepciones e interpretaciones; no obstante, pareciera que la mayoría de los que hacen referencia a ellos entendieran lo mismo, por tal motivo en el presente trabajo se pretende hacer un breve análisis de estos conceptos.

Gagné (1965; p. 5) define al aprendizaje como “un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso

de crecimiento”; es decir, los procesos cognitivos involucrados se van precisando y conservando.

Por su parte Hilgard (1979) define aprendizaje como el proceso en virtud del cual una actividad se origina o cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo: la fatiga, las dro-

gas, entre otras), sino al proceso continuo de reacciones al ambiente en relación a una meta.

De forma semejante a Hilgard (1980) y Pérez Gómez (1988) lo definen como los procesos subjetivos de captación, incorporación, retención y utilización de la información que el individuo recibe en su intercambio continuo con el medio.

Zabalza (1991; p. 174) desglosa un poco más el concepto y considera que “el aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del alumno y como tarea de los profesores; esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje” como cambios continuos de la persona en relación al algún objetivo.

Knowles (2001) se basa en la definición de Gagné, Hartis y Schyahn, para expresar que el aprendizaje es en esencia un cambio producido por la experiencia, pero distinguen entre el aprendizaje como producto, que pone en relieve el resultado final o el desenlace de la experiencia del aprendizaje; el aprendizaje como proceso, que destaca lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje para posteriormente obtener un producto de lo aprendido; y el aprendizaje como función, que realza ciertos aspectos críticos del aprendizaje, como la motivación, la retención, la transferencia que presumiblemente hacen posibles cambios de conducta en el aprendizaje humano.

Kantor (1978), menciona que la educación es un proceso de socialización planificada lo cual facilita el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje; postula que la educación debe ser entendida no como contenidos formales sino como el establecimiento de actividades funcionales de una manera planificada, así, el aprendizaje se considera como la capacidad intelectual donde se desarrolla enseñando el cómo y no el qué al realizar ciertas actividades en situaciones específicas.

El aprendizaje es uno de los principales objetivos de la educación y existen diferentes clasificaciones de las teorías que lo explican. Pérez Gómez (1988); Bower e Hilgard (1989); Pozo (1989); Merriam y Caffarella (1991); y Acosta (2001), coinciden en que su agrupación es complicada y difícil para llegar a una sola integración.

Pérez Gómez (1988; p. 13) expresa que el método y el criterio que se utiliza para clasificar las teorías es no ser excluyente, ni agotar todas las posibilidades de los miembros a agrupar; explica que algunas de ellas se encuentran entre varias categorías pues participan en aspectos comunes y su inclusión en una u otra es una opción metodológica y relativa, en función del criterio escogido.

En este sentido, observamos que los conceptos relacionados a la educación y el aprendizaje han variado con el transcurrir del tiempo; en la década de los ochenta se plantearon tres cambios principales sobre ellos: a) el paso de una orientación psicologista de la educación a su integración en una teoría de la enseñanza; b) el paso de

un paradigma predominantemente conductista u otra orientación cognitiva; y c) ampliación del concepto de aprendizaje que engloba lo cognitivo, efectivo y afectivo (García, 2004). Enfatizando que la educación es un proceso a través del cual un individuo modifica su comportamiento respecto a su ambiente de manera planeada (aprende o conoce) por la acción mediadora, directa o indirecta, que ejerce sobre otro individuo.

Ibáñez (1994) menciona que éste puede ocurrir en un contexto escolarizado o no y está determinado por factores disposicionales que impiden o facilitan su realización de manera compleja. Considera, que la educación como proceso de conocimiento enseñado de manera seriada, ha dado lugar a su clasificación en niveles, como el preescolar, básico, medio, medio superior y el superior, siendo este último el que nos interesa en el presente trabajo.

En la educación formal o informal, en sus diferentes niveles, están involucradas varias disciplinas entre ellas la psicología de la educación mediante la propuesta de diversos paradigmas; se trata de una disciplina pluriparadigmática, es decir, que desde cada aproximación, se enfatizan diferentes factores del proceso de enseñanza y aprendizaje y su manera de intervenir de ésta (Guerrero, 2003) sin caer en el eclecticismo pues cada postulado ha intentado desarrollar y exponer planteamientos de investigación y aplicaciones originales para los distintos ámbitos y problemáticas educativas. Algunos de los postulados

más citados son el conductual, humanista, cognitivo y constructivista.

## Postulado conductista

Desde la perspectiva conductista, se han planteado cuatro enfoques principalmente: el asociacionista de Guthrie, el conductismo metodológico de Hull, el conductismo intencional de Tolman, y por último, el conductismo operante de Skinner el cual predominó hasta la década de los 80 llegando a constituirse como una corriente hegemónica siendo la obra de este autor una de las principales líneas de trabajo conductista (Swenson, 1984). Esta propuesta skinneriana, también es llamada *análisis experimental de la conducta* (AEC).

Debido al éxito presentado por el postulado conductual y a todos los que contribuyeron en él, se aplicó en el área clínica, en la industrial y principalmente en la educación, formulando sus propios conceptos de enseñanza-aprendizaje y sus nociones de alumno y maestro llegando a formar una fuerte tradición, alcanzando su auge desde la época de los cincuentas hasta principios de los años setenta.

Posteriormente, en la explicación de los procesos educativos surgieron dos grandes ramas: a) las basadas en los procesos de programación educativa, surgido de los escritos de Skinner, donde la fragmentación del material de aprendizaje facilitaba la entrega de consecuencias a los estudiantes ya que ésta fomentaba mayor cantidad de

actividad conductual en los estudiantes, es por consiguiente que el interés se centrara en la creación de programas, favoreciendo así la educación; y b) las técnicas de modificación conductual utilizada desde los años sesenta en diversos ámbitos educativos: educación especial y educación escolar donde la técnica requería de la aplicación de varios pasos: 1) observación inicial, 2) definición del objetivo global de intervención, 3) elaboración de análisis de tareas, 4) operaciones de secuenciación de contenidos y habilidades que se van a enseñar, 5) determinación del nivel de conducta inicial del sujeto, 6) selección y aplicación del procedimiento conductual apropiado, 7) evaluación continua de los procesos de enseñanza aprendizaje (Coll, et al., 1990).

## Concepción de enseñanza

Desde la visión conductual, el proceso instruccional consiste básicamente en el arreglo adecuado de contingencias de reforzamiento con el fin de promover eficazmente el aprendizaje del alumno (Hilgard, 1979). De esta forma, la enseñanza se enfoca a proporcionar contenidos o información en el alumno, mientras que el profesor estructura y hace arreglos de contingencias pues lo que le interesa es perfeccionar una forma adecuada de enseñar conocimientos y habilidades que se supone el alumno tiene que aprender, por lo cual, se puede afirmar que para los conductistas, la enseñanza está basada en consecuencias positivas y no en procedimientos de control aversivo (Coll, et al., 1997).

## Concepción del alumno

Según la concepción de la enseñanza, la actividad del sujeto se ve restringida por los arreglos de contingencias del profesor, pero aún así se propone que el alumno sea un sujeto activo cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados desde el exterior siempre y cuando se realicen los ajustes necesarios; sin embargo, no se deja de considerar a éste como muy dócil y a expensas del profesor, es decir, se educa al alumno para llegar a obtener de él un sujeto bien portado que adquiera los hábitos que socialmente se piden dentro de su entorno (Coll, et al., 1990).

## Concepción del maestro

La función principal del profesor consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencias de reforzamiento y control de estímulos para enseñar. Él debe manejar hábilmente los recursos tecnológicos-conductuales de este enfoque para lograr buenos niveles de eficacia en su enseñanza y éxito en el aprendizaje de los alumnos. Bandura (citado en Hernández, 2001) menciona que el profesor es un modelo, pero no solo es esto, sino que también presenta a los alumnos un contexto estimulante en el cual se desarrollan adecuadamente y crean expectativas para poder afrontar situaciones futuras de aprendizaje.

## Concepción de aprendizaje

Para el conductismo gran parte de la conducta de los seres humanos es aprendida, producto de contingencias ambientales, de esta manera, concibe el aprendizaje como un cambio estable en la conducta. Así, el aprendizaje desarrolla expectativas y a largo plazo, éstas llegan a tener un papel más relevante en el proceso de control de la conducta (García, 2004).

## Educación superior

Ibáñez (1994), considera que la educación tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad como seres que sean capaces de regular el *status quo* y a la vez puedan transformar la realidad social en pos de los valores vigentes en un momento histórico determinado. Por tanto, la tarea de la educación superior es “la formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz, problemas sociales” (p. 104).

Esta definición de educación reconoce la influencia del contexto del cual se parte; por ejemplo, con respecto a la situación actual en México, la educación superior constituye la meta de transformación y creatividad para la solución de problemáticas de índole social de manera más eficiente y eficaz transformando las capacidades y actitu-

des necesarias en el individuo para el logro de dicha meta.

Así, las Instituciones de Educación Superior, son las encargadas de la educación en los jóvenes y las características de éstas; están íntimamente relacionadas a la calidad de la formación de sus estudiantes, considerando que la calidad hace referencia a un sistema donde los principales factores son los individuos quienes son capaces de organizarse de forma eficiente para alcanzar las expectativas de la organización educativa (Guerrero, 2003), por ello, su función está dirigida al desarrollo de la creatividad e innovación en ellas mismas, propiciando un ambiente educativo que además de solucionar problemas sociales actuales junto con los alumnos, también ayuden a preparar mejores profesionistas para el futuro.

Por lo tanto, como lo menciona Kantor (1990), el contexto es fundamental para el desarrollo de ciertas actividades y para que el alumno las adquiera para ejercerlas ya sea en la escuela o en algún otro contexto, pero también se debe tener en cuenta que no necesariamente el alumno debe de aprender de la misma forma que otro y lo aplique de igual manera sino que cada uno reacciona a su realidad de acuerdo a sus capacidades durante el desarrollo del aprendizaje el cual es funcional para el estudiante.



## Conclusiones

Se puede resaltar que existen un sin fin de postulados psicológicos que buscan una aplicación dentro del área educativa basándose en sus propios conceptos de enseñanza, aprendizaje, maestro y alumno así como el papel del contexto, basándose en la forma en que conceptualizan al ser humano, ya sea como sujeto, persona, o constructor del conocimiento, donde cada uno tiene diferentes aportes importantes en la explicación del aprendizaje.

Particularmente dentro del conductismo se asume que el alumno aprende y se desarrolla en la medida que reacciona de manera adecuada a su entorno, considerando su historia de interacciones que facilitan la ocurrencia de nuevas reacciones, por tanto, el desarrollo del aprendizaje requiere una participación contextualizada del alumno, donde la diferenciación en sus diversos niveles de complejidad y motivación, entendida esta última como la coincidencia de un complejo de factores situacionales, orgánicos, interactivos, históricos y mediadores en la ocurrencia de nuevas habilidades. El papel del profesor es fundamental como guía y mediador entre el alumno y su entorno o cultura (Ibañez, 1994). Por lo tanto en este postulado conductista no se limita al alumno a una reacción situacional o dimensional sino por el contrario, a un desarrollo de complejidad funcional aprendida gradualmente dentro del aula, hasta transferirla a una variedad de contextos; es decir, lograr una competencia inteligente en la educación (Guerrero, 2003).

Debido a la complejidad del mundo actual, el estudiante necesita el desarrollo de ciertas funciones básicas (atención, diferenciación, comprensión, referencialidad) para comportarse de manera efectiva, más aún cuando dentro del contexto incluimos las nuevas tecnologías como parte del aprendizaje dentro y fuera de las aulas, como lo es el uso del hipertexto e internet. Esto nos llevaría a preguntarnos ¿cuáles son las competencias necesarias para que el alumno aprenda en la actualidad con el uso de nuevos lenguajes simbólicos como el hipertexto desde una postura conductista?

## Referencias

- Acosta, L. (2001). *La Recreación: Una estrategia para el aprendizaje*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Kinesis.
- Bower, G. Hilgard, E. (1989). *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas.
- Coll, C., et al. (1997). *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Ed. Graó.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesí, A. (1990). *Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. y Briggs, L. J. (1986). *La planificación de la enseñanza*. México. Trillas.



- García, U. (2004). *Tecnologías multimedia en el ámbito educativo*. [www.contexto-educativo.com.ar/inden.htm](http://www.contexto-educativo.com.ar/inden.htm). Consultado 23 de enero de 2011.
- Guerrero, J. (2003). Calidad en la educación, organizaciones y ejercicio profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, 8, 24-35.
- Hernández, G. S. (2001). *Evaluación de las habilidades cognoscitivas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Hilgard, E., Bower, G. (1980). *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas.
- Hilgard, E.R. (1979). *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas.
- Ibáñez, B. C. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 99-112.
- Kantor, J. (1978). *Psicología Interconductual: un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.
- Kantor, J. (1990). *La evolución científica de la psicología*. México: Trillas.
- Knowles, M. S., Holton, E. y Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Oxford: University Press.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pérez Gómez, A. (1988). *Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Ed. Morata.
- Swenson, L. C. (1984). *Teorías del Aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Zabalza, M. A. (1991). Fundamentos de la Didáctica y del conocimiento didáctico. En A. Medina y M. L. Sevillano (1994). *El currículo. Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

## Estudio de validez factorial del síndrome de Burnout y engagement en estudiantes universitarios de ingeniería

Jaime Alfonso León Duarte<sup>9</sup>, Luis Felipe Romero Dessens<sup>10</sup>,  
Jaime Olea Miranda<sup>11</sup>

Universidad de Sonora, México

El síndrome de Burnout surge como consecuencia del estrés laboral crónico en el que se combinan variables de carácter individual, social y organizacional. Se trata de un síndrome con connotaciones afectivas negativas que afecta al trabajador en distintos niveles. A pesar de la abundante investigación que el tema ha generado en el ámbito de la psicología del trabajo y las organizaciones, la evidencia empírica de los modelos explicativos es limitada en dos planos: primeramente, las definiciones propuestas en el área conceptual resultan poco operativas, mientras que a nivel metodológico, la evaluación precisa del Burnout es discutible.

El término engagement se define como un efecto psicológico positivo por el trabajo que incluye: dedicación, absorción y vigor que se puede dar en cualquier persona que ejerce alguna actividad laboral. En este sentido, las dimensiones básicas que lo conforman se perciben como opuestas a las del Burnout.

En este trabajo, se presentan los resultados de un estudio cuyo objetivo fue identificar el nivel de Burnout de una muestra de estudiantes universitarios de ingenierías así como su correspondencia con el grado

---

<sup>9</sup> Profesor investigador. Universidad de Sonora ([www.uson.mx](http://www.uson.mx)). Departamento de Ingeniería Industrial (<http://www.industrial.uson.mx/>). Avenida Rosales y Bulevar Luis Encinas. C.P. 83000. Hermosillo, México. Tel (+52) 6622592160, Fax (+52) 6622592159. Email [jleond@industrial.uson.mx](mailto:jleond@industrial.uson.mx),

<sup>10</sup> Idem. Email [lromero@industrial.uson.mx](mailto:lromero@industrial.uson.mx)

<sup>11</sup> Idem. Email [jolea@industrial.uson.mx](mailto:jolea@industrial.uson.mx)

engagement hacia el estudio, utilizando análisis estadístico multivariable. Como resultado se deduce la validez factorial de los indicadores de ambas variables.

**Palabras clave:** Síndrome de Burnout; engagement; análisis estadístico multivariable; análisis factorial.

*Burnout syndrome is a dysfunctional process that emerges from chronic work stress, where many individual, social and organizational characteristics are involved. This syndrome has many negative affective connotations that may influence personal, social and work performance levels of any person.*

*Although there are many research studies about the Burnout syndrome in working and organizational psychology, the pragmatic evidence of descriptive models has been focused in two directions. On one hand and generally speaking, in a conceptual plane the proposed definitions fail to show significant operational evidence. In the other hand and at a methodological level, the precise Burnout assessment still is a remaining subject to be determined. Engagement (opposed theoretical construct to Burnout) is defined as a positive psychological work effect that includes: dedication, absorption and vigor of anyone when performing an occupation. In this direction, some researchers propose that engagement dimensions are opposites of the Burnout dimensions.*

*Therefore, in this research a multivariate statistical analysis was applied to higher level engineering students in order to determine their Burnout and engagement compromise levels towards study activities. The factorial validity of the indicators of Burnout syndrome and engagement is deduced from the selected sample, using multi-variable statistical analysis.*

**Keywords:** *Burnout Syndrome; engagement; multivariate statistical analysis; factor analysis.*

En la actualidad, pocos cuestionan que el estrés derivado de la realización del trabajo es una de las principales causas de enfermedades laborales y ausentismo así como causa de accidentes. El síndrome de Burnout, definido como una respuesta al estrés laboral crónico, ha cobrado

protagonismo debido a los cambios en el entorno socio-económico y en el mercado laboral. Entre estas transformaciones se encuentran los cambios en la estructura de los sectores económicos, origen de un fuerte crecimiento del sector servicios, así como la aparición de nuevas for-

mas organización caracterizadas por la necesidad de trabajar más tiempo en contacto con personas que pertenecen o no (clientes y/o usuarios) a la organización.

El desarrollo del concepto de Burnout<sup>12</sup> como fenómeno psicológico tiene su origen en Estados Unidos asociándose a los trabajos realizados por Freudenberg a mediados de la década de 1970. La investigación sobre este síndrome se inició como resultado de los procesos observados que incitan las emociones y la forma en que las personas hacen frente a ellas (Maslach y Jackson, 1986).

Para Maslach y Jackson (1981) el síndrome de Burnout es un proceso que surge como consecuencia del estrés laboral crónico; en él se combinan variables de carácter individual, social y organizacional. Se trata de un síndrome con connotaciones afectivas negativas que afecta al trabajador a distintos niveles (personal, social y laboral). Una definición actualizada y ampliamente aceptada del término es la propuesta por Maslach, Schaufeli y Leiter (2001), quienes lo definen como una respuesta prolongada a estresores crónicos a nivel personal y relacional en el trabajo determinada a partir de las dimensiones conocidas como agotamiento, cinismo e ineficacia profesional.

Por otra parte, desde la perspectiva de la psicología positiva, se ha dado impulso a la búsqueda de los polos posi-

tivos de los sentimientos en el trabajo dando origen al concepto de engagement<sup>13</sup>, un constructo que surge originalmente como opuesto al Burnout en el trabajo. Sin embargo, estudios posteriores (Schaufeli y Bakker, 2002; Gonzalez-Romá, Schaufeli, Bakker y Lloret, 2006) sugieren que se trata de dos dimensiones diferentes de un mismo continuo. El engagement se ha definido (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002) como un constructo motivacional positivo relacionado con el trabajo que está caracterizado por el vigor, dedicación y absorción.

El vigor se caracteriza por altos niveles de energía mientras se trabaja, de persistencia y de un fuerte deseo de esforzarse en el trabajo. La dedicación se manifiesta por altos niveles de significado personal en torno al trabajo, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionados con la actividad que se realiza. Por último, la absorción, se caracteriza por la concentración plena al realizar un trabajo, mientras se tiene la sensación de que el tiempo *pasa volando y dejarse llevar* por el trabajo (Salanova, Cifré, Llorens, Peiró y Grau, 2006).

Sin embargo, a pesar de la abundante investigación que el estudio del síndrome de Burnout, y recientemente del engagement, ha generado en el ámbito de la psicología del trabajo y las organizaciones, la evidencia empírica de los modelos explicativos del mismo es muy limitada, al

<sup>12</sup> Este término ha sido traducido al castellano como “síndrome de estar quemado en el trabajo”. En este artículo será utilizado el término original.

<sup>13</sup> En español frecuentemente se utiliza el término “compromiso laboral”. En este artículo será utilizado el término original.

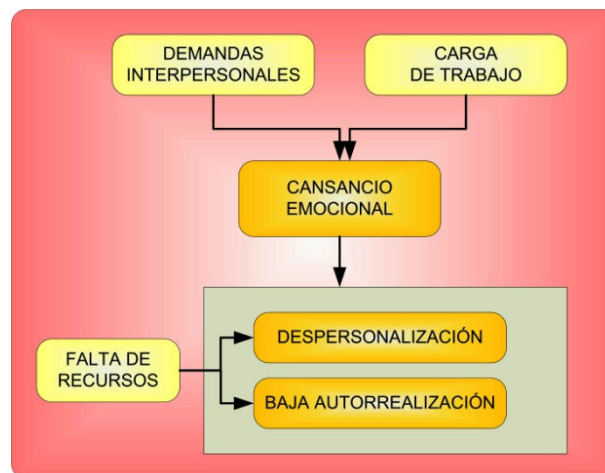
menos, en dos planos. Por un lado, las definiciones propuestas en el plano conceptual, en la mayoría de los casos resultan poco operativas, y por otro, a nivel metodológico, la evaluación precisa del Burnout y engagement resulta discutible respecto al manejo matemático y estadístico de los instrumentos de evaluación por lo que consideramos es difícil explicar un síndrome y plantear posibles soluciones a los factores que lo ocasionan si éste no se evalúa con rigurosidad, claridad y eficiencia.

## Variables que influyen en el desarrollo del Burnout

Las tres dimensiones del Burnout se relacionan, de diferente manera, con variables encontradas en el lugar de trabajo. El cansancio emocional y la despersonalización tienden a surgir a partir de la presencia de la sobrecarga de trabajo y de los conflictos sociales mientras que la dificultad para la realización personal se desarrolla más claramente a partir de la escasez de recursos para llevarlo a cabo; por ejemplo, falta de información crítica, de herramientas necesarias o de tiempo. Las diferentes combinaciones de las tres dimensiones provocan diversos patrones en el ambiente laboral y en el riesgo de sufrir Burnout (Véase Figura 1). El impacto conceptual del modelo de Maslach se encuentra en la dimensión de despersonalización, visto desde el contexto interpersonal, ya que el individuo que padece el síndrome responde a las personas de manera negativa y se aleja de las situaciones la-

borales estresantes (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000).

**Figura 1:** Dimensiones del Burnout. Tomado de Salanova, et al. (2000).



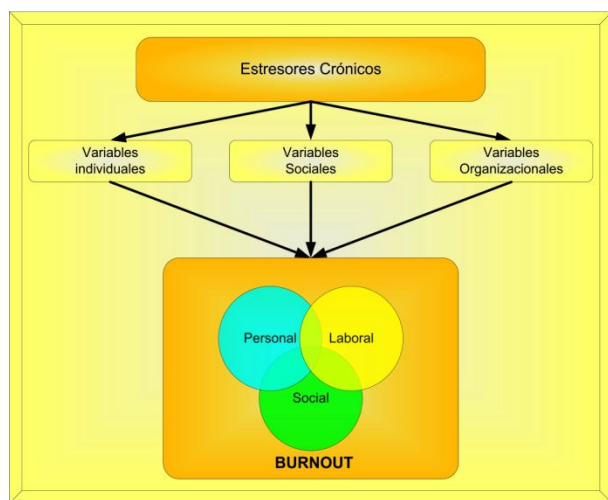
El desarrollo del síndrome de Burnout depende básicamente de tres tipos de factores: variables individuales, sociales y organizacionales (Bresó, Salanova y Schaufeli, 2002).

- Variables individuales. El género parece ser una variable que diferencia las puntuaciones en Burnout entre hombres y mujeres, sobre todo en las dimensiones de agotamiento e ineficacia profesional. Las mujeres puntúan más alto en agotamiento y en ineficacia profesional que los hombres; en cambio, algunos estudios han puesto de manifiesto la tendencia de los hombres a mostrar más actitudes negativas hacia el trabajo.
- Variables sociales. La importancia de variables de carácter social como el apoyo social se hace manifies-

ta, ya que éste hace referencia a la ayuda real o percibida que el trabajador obtiene de las redes sociales (compañeros, amigos, familiares, etc.).

- Variables organizacionales. Las variables personales y sociales pueden afectar a la aparición del Burnout mientras las variables organizacionales, básicamente aquellas vinculadas al desempeño del puesto de trabajo, lo desencadenan. De esta manera, factores como el contenido del puesto o el clima organizacional, pueden convertirse en desencadenantes del síndrome de Burnout y deberán tenerse en cuenta a la hora de diseñar la prevención psicosocial a nivel primario (Véase Figura 2).

**Figura 2:** Factores que propician el Burnout. Tomado y traducido de Schaufeli y Enzmann (1998).



## Instrumentos utilizados en la medición del Burnout y engagement

Existen diferentes instrumentos de medida o evaluación del síndrome de Burnout pero el más utilizado es el Maslach Burnout Inventory (MBI), propuesto por Maslach y Jackson en 1981 y del cual existen diferentes versiones. Dependiendo de la versión y lenguaje, se dan variaciones en el número total de ítems; sin embargo, en cualquiera de éstas se pueden diferenciar tres subescalas relacionadas a las tres dimensiones que conforman el síndrome.

La estructura general de las diferentes variantes del MBI y de los instrumentos de medida de engagement está compuesta por una secuencia de ítems que hacen uso de una escala de frecuencia de tipo Likert de siete valores (usualmente de cero a seis). En la concepción tradicional, para interpretar los resultados del test las puntuaciones de cada dimensión (para Burnout, agotamiento-cinismo-eficacia profesional y para engagement, vigor-dedicación-absorción), es necesario sumar las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems que pertenecen a cada escala y dividir el resultado por el número de ítems que engloba la escala.

El objetivo del presente estudio es verificar la validez factorial de las adaptaciones al castellano de los instrumentos de evaluación para el síndrome de Burnout y engagement por medio del análisis estadístico multivariable (análisis factorial), utilizando para ello una muestra de estudiantes de diferentes escuelas dentro de la facultad de ingeniería en la Universidad de Sonora, México.

## Método

### Participantes

La muestra de estudio estuvo compuesta por 460 estudiantes de la facultad de ingeniería (civil, industrial, química y minas); del total, el 26.9% pertenecen al sexo femenino y el 73.1% al sexo masculino; la edad promedio de los encuestados fue de 21.34 años con una desviación estándar de 2.7 y rangos de edad entre 18 y 55 años. En promedio, al momento de la encuesta los estudiantes participantes tenían cursados 2.8 años de sus estudios.

### Instrumentos

Para la evaluación del síndrome de Burnout, los datos fueron recogidos mediante la adaptación al castellano del Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) (Salanova, et al., 2000). Este cuestionario consta de 15 ítems, que se distribuyen en tres subescalas denominadas, *eficacia profesional* (6 ítems), *agotamiento* (5 ítems) y *cinismo* (4 ítems). Los sujetos valoran cada ítem mediante una escala Likert en la que se indica la frecuencia con la que han experimentado la situación descrita. Esta tiene siete grados que van de 0 (Nunca) a 6 (Todos los días). De esta manera, bajas puntuaciones en eficacia profesional y altas puntuaciones en agotamiento y cinismo suponen una existencia mayor del síndrome de Burnout. Los valores de fiabilidad de las escalas según alfa de Cronbach obtenidos en el estudio fueron de 0.836 para

agotamiento, 0.829 para cinismo y 0.730 para eficacia profesional.

Para el instrumento de evaluación del nivel de engagement, los datos fueron recogidos mediante la Escala de Engagement Laboral de Salanova (2000) reducida a 15 ítems, los cuales expresan tres dimensiones: *vigor* (5 ítems), *dedicación* (5 ítems) y *absorción* (5 ítems). Los sujetos valoran cada ítem del cuestionario mediante una escala Likert en la que se indica la frecuencia con la que han experimentado la situación descrita. Esta escala tiene siete grados que van de 0 (Nunca) a 6 (Todos los días). Los valores de fiabilidad de las escalas según alfa de Cronbach obtenidos en el estudio fueron de 0.888 para vigor, 0.706 para dedicación y 0.796 para absorción.

### Procedimiento

Los datos fueron recogidos por los autores y colaboradores seleccionando a los sujetos de manera aleatoria mediante la distribución de 520 cuestionarios (correspondientes al 19.8% de la población), de los cuales, fueron entregados debidamente concluidos 460, obteniéndose un porcentaje de respuesta de 88.46%.

El análisis de los datos se realizó mediante el uso del paquete estadístico SPSS versión 18 para Windows y la estructura factorial del cuestionario se evaluó mediante análisis factorial. Ésta técnica estadística permite resumir la información contenida en un conjunto de variables (ítems) mediante un número reducido de factores los cuales re-

presentan a las variables originales, con una pérdida mínima de información. Se empleó el método de componentes principales con rotación *Varimax* para su extracción y se retuvieron aquellos con autovalores (*eigenvalues*) mayores que 1.00 (Ehrenberg, 1982). Para asignar los

ítems a los factores se consideraron las cargas factoriales iguales o mayores que 0.50. Los valores obtenidos de media aritmética y desviación estándar de cada ítem del cuestionario se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Media y desviación típica para cada ítem de la encuesta.

| Burnout      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|--------------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|              | Ítems |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|              | 1     | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14   | 15   |
| <b>Media</b> | 2.42  | 2.47 | 2.59 | 2.67 | 3.69 | 2.24 | 3.04 | 1.37 | 1.56 | 4.05 | 4.53 | 4.23 | 1.93 | 1.18 | 4.09 |
| <b>DT</b>    | 1.47  | 1.50 | 1.69 | 1.64 | 1.43 | 1.49 | 1.47 | 1.53 | 1.65 | 1.43 | 1.37 | 1.48 | 1.73 | 1.55 | 2.76 |
| Engagement   |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|              | Ítems |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|              | 1     | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14   | 15   |
| <b>Media</b> | 3.24  | 3.21 | 2.78 | 3.45 | 3.31 | 4.15 | 3.55 | 3.77 | 4.92 | 4.20 | 2.86 | 3.60 | 3.07 | 3.00 | 2.71 |
| <b>DE</b>    | 1.44  | 1.55 | 1.52 | 1.43 | 1.44 | 1.57 | 1.51 | 1.46 | 1.37 | 1.83 | 1.82 | 1.70 | 1.55 | 1.52 | 1.66 |

## Resultados

### Síndrome de Burnout

Antes de realizar el análisis factorial se consideraron algunos criterios para valorar la viabilidad del mismo; el determinante de la matriz de correlaciones alcanzó un valor de 0.00039, la prueba Kaiser Meyer Olkin (*KMO*) de adecuación de la muestra fue de 0.811, y la prueba de

esfericidad de Bartlett arroja un valor crítico *sig.* de 0.00, por lo que se asegura que los datos se pueden utilizar para el análisis factorial (Ehrenberg, 1982).

Con base en el manual del MBI que asume la independencia de los factores, se empleó el método de componentes principales con rotación *Varimax*. Como se aprecia



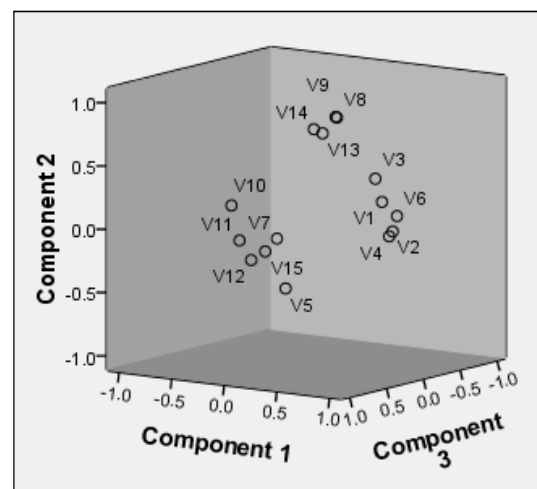
en la Tabla 2 se obtuvieron 3 factores con autovalores (*eigenvalue*) mayores a 1, que explicaron 57.83% de la varianza total.

**Tabla 2.** Factores reducidos para Burnout y engagement.

| A. Síndrome de Burnout |                       |                  |             |   |                  |             |
|------------------------|-----------------------|------------------|-------------|---|------------------|-------------|
| Componente             | Autovalores iniciales |                  |             | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación |                  |             |
|                        | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total   | % de la varianza | % acumulado |
| 1                      | 4.124                 | 27.495           | 27.495      | 3.096   | 20.639           | 20.639      |
| 2                      | 2.611                 | 17.407           | 44.902      | 2.981   | 19.876           | 40.515      |
| 3                      | 1.939                 | 12.928           | 57.830      | 2.597   | 17.315           | 57.830      |
| 4                      | 0.956                 | 6.374            | 64.204      |   |                  |             |
| B. Engagement          |                       |                  |             |   |                  |             |
| Componente             | Autovalores iniciales |                  |             | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación |                  |             |
|                        | Total                 | % de la varianza | % acumulado | Total   | % de la varianza | % acumulado |
| 1                      | 6.233                 | 41.551           | 41.551      | 4.361   | 29.072           | 29.072      |
| 2                      | 1.857                 | 12.380           | 53.930      | 2.768   | 18.453           | 47.525      |
| 3                      | 1.432                 | 9.547            | 63.477      | 2.393   | 15.952           | 63.477      |
| 4                      | 0.838                 | 5.590            | 69.067      |   |                  |             |

De igual manera, la Figura 3 muestra el gráfico de componentes obtenidos en SPSS después de la rotación *Varimax*, en apreciando la existencia de tres factores claramente diferenciados.

**Figura 3:** Gráfico de componentes rotados obtenidos en SPSS para Burnout.



Tomando como criterio asignar un ítem al factor en el que presentara una carga factorial mayor de 0.50, en el Factor I (20.639% de la varianza) se agruparon los ítems 1, 2, 3, 4 y 6, que estiman agotamiento. En el Factor II (19.876% de la varianza) se agruparon los ítems 8, 9, 13 y

14 correspondientes a cinismo. Los ítems de la subescala que mide eficacia profesional (ítems 5, 7, 10, 11, 12 y 15) se agruparon en el Factor III (17.315% de la varianza) (Véase Tabla 3).

**Tabla 3.** Matrices de componentes rotados con rotación Varimax para Burnout y engagement.

| Ítems correspondientes al síndrome de <i>Burnout</i> |            |        |        | Ítems correspondientes a <i>engagement</i> |            |        |        |
|--|------------|--------|--------|--|------------|--------|--------|
| Ítem   | Componente |        |        | Ítem                                       | Componente |        |        |
|  | 1          | 2      | 3      |  | 1          | 2      | 3      |
| 1  | 0.743      | 0.247  | 0.032  | 1  | 0.668      | 0.301  | 0.149  |
| 2  | 0.857      | 0.028  | 0.050  | 2  | 0.642      | 0.399  | -0.138 |
| 3  | 0.608      | 0.402  | -0.071 | 3  | 0.705      | 0.323  | 0.000  |
| 4  | 0.736      | -0.041 | -0.076 | 4  | 0.793      | 0.118  | 0.181  |
| 5  | 0.203      | -0.412 | 0.570  | 5  | 0.756      | 0.134  | 0.229  |
| 6  | 0.836      | 0.135  | -0.038 | 6  | 0.613      | 0.015  | 0.454  |
| 7  | 0.137      | -0.023 | 0.592  | 7  | 0.660      | 0.230  | 0.317  |
| 8  | 0.183      | 0.830  | -0.158 | 8  | 0.710      | 0.260  | 0.114  |
| 9  | 0.170      | 0.834  | -0.158 | 9  | 0.356      | -0.080 | 0.658  |
| 10   | -0.201     | 0.225  | 0.729  | 10   | 0.145      | -0.008 | 0.897  |
| 11   | -0.086     | -0.033 | 0.783  | 11   | -0.095     | 0.486  | 0.674  |
| 12   | -0.045     | -0.198 | 0.684  | 12   | 0.188      | 0.732  | 0.188  |
| 13   | 0.159      | 0.726  | 0.004  | 13   | 0.305      | 0.839  | -0.041 |
| 14   | 0.025      | 0.736  | -0.067 | 14   | 0.396      | 0.725  | -0.049 |
| 15   | -0.048     | -0.158 | 0.489  | 15   | 0.217      | 0.502  | 0.465  |

En la Tabla 4 se recogen la media, la desviación típica y el valor alfa de Cronbach para las subescalas del MBI-GS. La media para el nivel eficacia profesional fue 3.93

(DT=1.82), para agotamiento 2.48 (DT=1.25) y para cinismo 1.51 (DT=1.12).

Tabla 4. Estadísticos obtenidos para Burnout y engagement.

| Estadístico            | Síndrome de Burnout  |             |         | Engagement |            |           |
|------------------------|----------------------|-------------|---------|------------|------------|-----------|
|                        | Eficacia profesional | Agotamiento | Cinismo | Vigor      | Dedicación | Absorción |
| Media (M)              | 3.93                 | 2.48        | 1.51    | 3.43       | 3.99       | 3.09      |
| Desviación típica (DT) | 1.82                 | 1.25        | 1.12    | 2.22       | 2.85       | 2.51      |
| Alfa de Cronbach       | 0.730                | 0.836       | 0.829   | 0.888      | 0.706      | 0.796     |

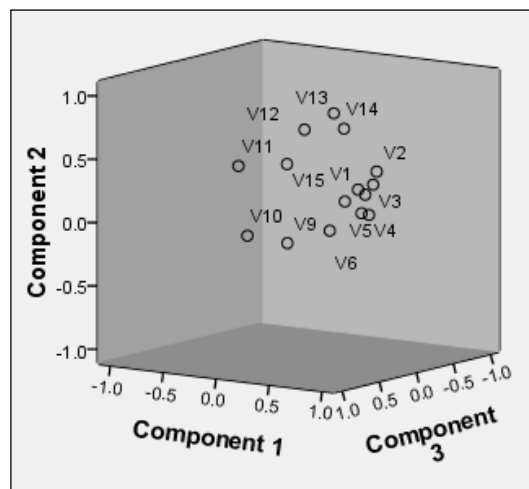
## Engagement

Antes de realizar el análisis factorial se consideraron algunos criterios para valorar la viabilidad del mismo: el determinante de la matriz de correlaciones alcanzó un valor de 0.00039; la prueba Kaiser Meyer Olkin (KMO) de adecuación de la muestra fue de 0.874, y la prueba de esfericidad de Bartlett arroja un valor crítico *sig.* de 0.00, por lo que se asegura que los datos se pueden utilizar para el análisis factorial (Ehrenberg, 1982).

Se empleó el método de componentes principales con rotación *Varimax*. Como se aprecia en la Tabla 2; se obtuvieron 3 factores con autovalores (*eigenvalue*) mayores a 1 que explicaron 63.48% de la varianza total. Tomando como criterio asignar un ítem al factor en el que presentara una carga factorial mayor de 0.50, en el Factor I (29.072% de la varianza) se agruparon los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6, 7 y 8 que estiman normalmente el vigor. En el Factor II (18.453% de la varianza) se agruparon los ítems 9, 10 y 11, correspondientes a dos de los ítems de la subescala que mide dedicación. Los ítems 12, 13, 14 y 15) correspondientes a 4 de los 5 ítems que miden la absorción se agruparon en el Factor III (15.952% de la varianza) (Véase Tabla 3).

De igual manera, la Figura 4 muestra el gráfico de componentes obtenidos en SPSS después de la rotación *Varimax*. Como se puede apreciar, la imagen no manifiesta claramente la existencia de agrupaciones factoriales entre las variables.

Figura 4: Gráfico de componentes rotados obtenidos en SPSS para *engagement*.



En la Tabla 4 se recoge la media, la desviación típica y el valor alfa de Cronbach para las subescalas de engagement. La media para el factor vigor fue 3.43 (DT =

2.22), para dedicación 3.99 ( $DT = 2.85$ ) y para absorción 3.09 ( $DT = 2.51$ ).

## Conclusiones

A partir de los resultados del análisis factorial exploratorio inicial (Tabla 2) se puede concluir que la adaptación al castellano del MBI-GS presenta tres factores, que de manera global muestran una estructura y composición de la solución factorial similar a la ofrecida por el manual. Esto es, se ha obtenido un factor que agrupa los ítems que miden agotamiento (Factor I), uno donde se agrupan los ítems que miden Cinismo (Factor II) y un factor que mide eficacia profesional (Factor III).

Los factores aparecen diferenciados de manera clara con relación a su unidimensionalidad y ortogonalidad. Por tanto, se puede concluir que los tres factores obtenidos son similares a los señalados en el manual y que la estructura factorial de la versión en español es similar a la estructura factorial de la escala original.

En relación a la fiabilidad del instrumento de evaluación de engagement, los resultados del estudio indican que la adaptación al castellano del cuestionario no es confiable debido a la distribución factorial obtenida aún cuando se cumple la premisa de existencia de tres factores, uno de ellos (Factor I) agrupa tres ítems (6, 7 y 8) que se supone deberían pertenecer al Factor II, el cual a su vez agrupa un ítem (11) que debería pertenecer al Factor III.

No obstante las conclusiones obtenidas, hay que tener presente que los resultados pueden estar influidos por las particularidades de la muestra utilizada para validación, por ello deben ser replicados en futuros estudios mediante análisis factorial confirmatorio. Aún así, éstos tienen gran valor, pues proporcionan un instrumento para evaluar el síndrome de Burnout lo que contribuirá a prevenir algunos de los principales riesgos psicosociales de diferentes actividades, permitirá disminuir el ausentismo, así como incrementar la calidad de vida de los trabajadores.

De igual manera, el contar con un instrumento confiable para la medición del grado de compromiso laboral (engagement) constituiría una herramienta excelente para evaluar condiciones laborales actuales, así como para establecer mecanismos de validación de mejoras en las condiciones, políticas y procedimientos de trabajo de una organización y su correspondencia con la satisfacción laboral.

## Referencias

- Bresó, E. E., Salanova, M. y Schaufeli, W. (2002). ¿Cómo medir el Burnout en el trabajo? Nota técnica de prevención. *Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*. Ministerio de Trabajo, España.
- Ehrenberg, A. S. C. (1982). *A primer in data reduction*, 1 ed., London: John Wiley & Sons.

Gonzalez-Roma, V., Schaufeli, W. B., Bakker A. B. y Lloret S. (2006), Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68-1, 165-174.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory Manual*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Salanova, M., Cifre, E., Llorens, S. y García R. M. (2006). Antecedentes afectivos de la autoeficacia

doente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de educación*, 339, 387-400.

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., y Grau, R. (2000). Desde el 'Burnout' al 'engagement': ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, (2), 117-134.

Schaufeli, W. B. y Enzmann, D. (1998). *The Burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.

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

## La familia como contexto en la construcción de las emociones

José de Jesús Vargas Flores<sup>14</sup>, Edilberta Joselina Ibáñez Reyes<sup>15</sup>  
y María Luisa Hernández Lira<sup>16</sup>

Facultad de Estudios Profesionales Iztacala  
Universidad Nacional Autónoma de México

La construcción de la emoción es uno de los temas más importantes de la psicología; éste se ha analizado desde su inicio como disciplina científica. En el presente trabajo se examina a la emoción desde la perspectiva de la teoría familiar de Murray Bowen. Se discute como un tema general dentro de la disciplina y posteriormente se enmarca en el contexto familiar. Se considera que el concepto de diferenciación es relevante, así como sus derivados como la fusión y la desconexión emocional. Se lleva a cabo su estudio y se realizan propuestas prácticas dentro de la psicología aplicada en la clínica.

**Palabras Clave:** Emoción, familia, terapia familiar, diferenciación, fusión, desconexión emocional.

*The emotion construction is one of the most important subjects in psychology. This subject has been discussed and analyzed since the beginning of psychology as a scientific discipline. In this work, the emotion is analyzed from the Murray Bowen's family theory perspective. The emotion is discussed as a general subject in psychology and then it's framed in the family context. For this analysis the differentiation concept and its related concepts are important, such as the fusion and emotional cutoff. A discussion is presented and also application proposals are given, all in clinical applied psychology.*

**Keywords:** Emotion, family, familiar therapy, differentiation, fusion, emotional cutoff.

---

<sup>14</sup>Profesor de carrera del área de Psicología Clínica. e-mail: [jjvf@unam.mx](mailto:jjvf@unam.mx)

<sup>15</sup>Profesora de carrera del área de Psicología Experimental. e-mail: [jibanez@iztacala.unam.mx](mailto:jibanez@iztacala.unam.mx)

<sup>16</sup>Técnico académico de carrera en el área de Psicología Experimental. e-mail: [luisa\\_maria126@hotmail.com](mailto:luisa_maria126@hotmail.com)

Al igual que la memoria, el aprendizaje y la motivación, la emoción es uno de los temas centrales de la psicología ya que es uno de los elementos más importantes en la explicación del comportamiento humano (James, 1989). No obstante, los psicólogos conductuales no han podido generar una teoría lo suficientemente amplia que les permita dar cuenta del fenómeno. Se reconoce que cualquier decisión importante, comportamiento o cognición contiene un alto grado de emocionalidad. Cuando un sujeto se relaciona socialmente con su pareja o en interacción con su empleo, las emociones se encuentran jugando un papel significativo en todas sus decisiones. Por ejemplo, el llamado de su jefe puede ocasionarle alegría, miedo o indiferencia dependiendo de la interpretación que en ese momento le dé dentro de su historia y contexto particular.

Es difícil definir a las emociones porque son un evento constituido por varios elementos; por un lado, están los conductuales, por el otro, los fisiológicos y los motivacionales. Algunos autores opinan que las emociones son más básicas que los sentimientos (Kerr y Bowen, 1988); es decir, que las emociones están presentes en todos los animales, incluyendo al hombre y forman una parte básica de su estructura psíquica mientras que los sentimientos se refieren a aspectos exclusivamente humanos. La tristeza, la alegría o el enojo son sentimientos debido a que hay un marco referencial social que los identifica y da nombre a las emociones para convertirlas en sentimientos, en el más estricto sentido humano.

La causa de las emociones es diversa. Existe una gran cantidad de planteamientos conceptuales para dar una explicación sobre esto; sin embargo, dentro de esta diversidad, tomaremos en cuenta la teoría de la evaluación de las emociones cuyo planteamiento conceptual las explica, en el caso de los humanos, a partir de la evaluación aprendida que el sujeto hace de su medio (Arnold, 1970). Pérez Nieto y Redondo Delgado (1997) señalan que estos procesos siempre preceden y elicitan a la emoción de manera que las valoraciones la inician a través de los cambios fisiológicos, expresivos y conductuales que definen el estado emocional, el cual, da cuenta de la manera en que el sujeto debe hacer una estimación de la situación que le rodea, y a partir de ésta, provoca un conjunto de emociones. No obstante, existen algunos estímulos puntuales que inducen un conjunto de emociones sin tomar en cuenta una evaluación; por ejemplo, un dolor muy fuerte, un ruido enérgico, la oscuridad, una herida, el hambre o la sed, son estímulos de tipo biológico que ponen en entredicho la integridad física del individuo colocándolo en una situación de alerta automática que genera un conjunto de emociones que tienen como objetivo alejarse de algo considerado como nocivo.

## Sistema emocional, de sentimientos e intelectual

Para Bowen (1989), el sistema emocional es el que establece el vínculo conductual entre los seres humanos y los

animales. De acuerdo a Kerr y Bowen, (1988), en términos generales, el sistema emocional es definido como:

*...la existencia de un sistema que ocurre de forma natural en todas las formas de vida que hace capaz a un organismo de recibir información (desde sí mismo y desde su entorno), para integrar esa información y responder en base a la misma. El sistema emocional incluye mecanismos que están involucrados en la búsqueda y obtención de comida, la reproducción, huir de los enemigos, la cría de los pequeños y otros aspectos de las relaciones sociales. Incluye respuestas que van desde el rango de las más automáticas e instintivas a aquellas que contienen una mezcla de elementos automáticos y aprendidos. Guiado por el sistema emocional, los organismos responden en algunas ocasiones basados en su propio interés y otras veces basados en los intereses del grupo (pp. 27-28).*

Bowen (1989) afirma que, dado que el ser humano es parte de la naturaleza, su comportamiento es manejado y regulado por las fuerzas fundamentales de la vida, como en el caso de los animales, aunque en las personas existe un aprendizaje social que generalmente media la reacción emocional que se pueda expresar. Por ejemplo, tendemos a explicar las razones por las cuales hacemos o no las cosas mientras que los animales realizan cosas semejantes sin dichas razones; los humanos, nos sentimos atraídos por otras personas, copulamos, nos reproduci-

mos, criamos a los pequeños, ayudamos o dominamos a los demás, competimos, peleamos, huimos, cazamos y generalmente explicamos estos comportamientos de diversas maneras: nos apareamos en nombre del amor, peleamos por un ideal, ayudamos a los demás en nombre de la virtud y criamos a los niños en nombre de la responsabilidad. Al observar a los animales en la naturaleza, nos damos cuenta que hacen todas estas cosas sin ninguna razón definida; sin negar la influencia de los aspectos socialmente aprendidos, ya que esta postura sólo enfatiza la importancia del sustrato en el que descansa los centros cerebrales elevados.

Los sistemas de sentimientos e intelectual son adquisiciones recientes en la historia de los humanos, resultado de una forma de evolución, aunque no reemplazan al sistema emocional, el cual, continúa siendo el de mayor influencia en la conducta humana, es decir, éstos son influencias adicionales. De acuerdo a Kerr y Bowen (1988), el sistema emocional se encuentra interactuando todo el tiempo con ellos por lo que es común que exista confusión entre el uso de los términos como emoción y sentimientos.

Según la definición de emocionalidad, lo que mueve a los organismos es la emoción; por ejemplo, las hormigas soldado que atacan a los intrusos, no lo hacen porque tienen sentimientos nacionalistas, sino que simplemente actúan. Una emoción no tiene un significado para los organismos, sino que operan de manera automática debido a sus emociones. Cuando una cucaracha corre hacia lo oscuro cuando se prende una luz, lo hace con sus emo-



ciones. Es el sistema de sentimientos es el que más influencia tiene en la actividad humana. De hecho, probablemente tienen mayor influencia en los procesos sociales que el intelectual. La gente es capaz de conocer los sentimientos porque los siente en contraste con las emociones que no se sienten y su influencia debe inferirse a partir de lo que los humanos y los organismos hacen o no en una situación dada.

Los sentimientos, en cierto momento, dan la impresión de ser un conocimiento o cognición de los aspectos más superficiales del sistema emocional; por ejemplo, la gente se siente culpable, con vergüenza, desaprobada, furiosa, con ansiedad, celosa, en éxtasis, simpatía o rechazo, mientras algunos animales actúan como si experimentaran sentimientos similares sin la evidencia de que así sea, simplemente reaccionan en forma emocional. Por lo tanto, los animales no tienen un sistema de sentimientos en el sentido estrictamente humano. La suposición es que los seres humanos también reaccionan emocionalmente, pero con una capa de sentimientos. Es el componente de sentimientos lo que conocemos, pero hay más reacción que sólo ellos.

El sistema intelectual se refiere a la parte del sistema nervioso de la humanidad más recientemente adquirido en la evolución; aquel que generalmente se refiere al cerebro pensante del hombre, lo que lo hace una forma única de vida e incluye la capacidad de conocer, entender y comunicar ideas complejas que exceden a la de cualquier otro animal. No hay evidencia de que esta habilidad la

tengan otras especies de animales. Sin embargo, es importante distinguir entre el pensamiento que no está influenciado por los procesos emocionales y de sentimientos del que si lo está en términos de la objetividad y la subjetividad.

En la naturaleza, siempre hay neutralidad; nada está bien ni mal, solo ocurren cosas al tratarse de un proceso continuo en el que se presentan sucesos interrelacionados donde el intelecto humano es capaz de observar de manera objetiva pero, al mismo tiempo, también es vulnerable a perder esa objetividad cuando el sistema de sentimientos y la subjetividad toman partido e imponen lo que debe ser. Cuando el pensamiento humano está relativamente libre de subjetividad, las polarizaciones se pueden ver como lo que son mientras que los puntos de vista polarizados son consistentes con el modo de funcionamiento del hombre, no son una descripción exacta de la naturaleza y del proceso humano.

La capacidad de ser objetivo teóricamente siempre está presente pero con frecuencia ésta es abrumada por los procesos de sentimientos y emocionales y muchas veces el intelecto opera a su servicio; cuándo la imaginación corre de manera loca hasta distorsionar la realidad, cuándo alguien planea un asesinato o cuándo un grupo de personas justifican sus intentos de controlar a los demás basándose en puntos de vista religiosos o políticos, el intelecto está funcionando para apoyar a dichos sistemas por lo que las opiniones y acciones se justifican con base en las evaluaciones subjetivas sobre el mundo y sus habitantes.

Cuando los seres humanos reaccionan emocionalmente a los estímulos tanto internos como externos, puede haber manifestaciones tanto a niveles emocionales como de sentimientos e intelectuales. A nivel intelectual, consiste en pensar que se está fuertemente influenciada por la emoción y los sentimientos (subjetividad), mientras que a nivel de sentimientos, consideradas como las más obviamente automáticas, las respuestas emocionales gobernadas por el pensamiento pueden ser automáticas e influyentes en el comportamiento. Con frecuencia, a los valores, las creencias y las actitudes, se les consideran como reacciones sumisas y son ejemplos de respuestas determinadas por el pensamiento influenciadas emocionalmente. Si alguien responde en forma refleja a las ideas del otro, degradando la idea o la persona, se trata de una opinión o actitud que emana de la subjetividad del respondiente y aun cuando la respuesta puede sonar como intelectual, está principalmente gobernada por la emoción y los sentimientos.

Un ejemplo de manifestaciones de la reactividad emocional que ocurre de manera simultánea en los sistemas emocional, de sentimientos e intelectual es cuando alguien reacciona a la desaprobación y el aislamiento (una respuesta enraizada emocionalmente que se observa en todas las formas de vida), sentirse triste (un sentimiento experimentado solo por altas formas de vida) y llegar a estar preocupado con un sentido de insuficiencia (una actitud subjetivamente determinada del yo, que indudablemente es única en los seres humanos). Otro ejemplo es la persona que reacciona ante la desaprobación percibi-

da con una expresión facial agresiva (emoción), coraje (sentimiento) y una autoafirmación del punto de vista correcto (subjetivo).

Al parecer, los sistemas emocional, de sentimientos e intelectual, se influyen entre sí. Las reacciones emocionales pueden disparar reacciones de sentimientos y las reacciones de sentimientos generar pensamientos matizados por los mismos sentimientos. También puede ocurrir el proceso opuesto: pensamientos subjetivamente determinados pueden disparar sentimientos y esos provocar reacciones emocionales. Es incorrecto considerar a cualquiera de estos sistemas como *mejor* que los demás. Los tres son producto de la evolución y se han mantenido en el proceso evolutivo y al parecer, cada uno tiene funciones importantes para las especies.

## Emociones y diferenciación

El niño no nace en la nada, lo hace dentro de un contexto familiar el cual tiene un conjunto de ideas, puntos de vista y formas de solucionar los problemas; luego entonces, la familia es el crisol donde el sujeto aprende una gran cantidad de comportamientos conscientes e inconscientes con los cuales afronta su existencia para bien y para mal. En ella no sólo se asimilan comportamientos sino también a reaccionar emocionalmente ante las diferentes situaciones. Al respecto, Bowen (1989) plantea un conjunto de conceptos alrededor de los cuales se da la dinámica fami-

liar; el más importante de éstos es el de diferenciación, concepto propuesto por la biología que plantea que cuando las células se van reproduciendo para dar lugar a un nuevo ser, primero son iguales pero posteriormente se van diferenciando para formar parte de los diversos tejidos del cuerpo, son diferentes, pero pertenecen al mismo sistema. De la misma manera, cuando nace un niño, éste no se encuentra emocionalmente diferenciado de sus padres pero conforme va creciendo, se va convirtiendo en persona y por lo tanto, diferenciándose.

Dentro de la familia existen fuerzas de grupo donde el sujeto se apega a lo que el pasa en ella, lo que decide, piensa y siente (Larson y Almeida, 1999). De la misma manera, existen fuerzas individuales, donde el sujeto tiene su propia forma de pensar, sus propios proyectos y metas. Un sujeto diferenciado es aquel que es considerado *persona*; alguien que establece un adecuado balanceo entre las fuerzas del grupo y las fuerzas individuales. Es aquel que piensa las cosas antes de hacerlas, que tolera las emociones y sentimientos de los demás sin afectarse fuertemente, que puede interactuar con otros que opinan en forma radicalmente diferente al él mientras que, en sentido contrario, las personas con un bajo nivel de diferenciación, confunden sus emociones y sentimientos actúan sobre esta base; son emotivas, impulsivas, poco objetivas y sus criterios de verdad son sus emociones.

Cuando se elige pareja, generalmente se opta por alguien que tiene el mismo o casi el mismo nivel de diferenciación, transmitiendo de ésta manera la construcción

familiar de las emociones (Akers-Woody, 2003). Sin embargo, esta transmisión es muy compleja ya que depende del género del niño, su apariencia física, sus características personales y otros factores (Larson y Gillman, 1999).

## El concepto de diferenciación

La diferenciación es un concepto desarrollado por Murray Bowen (1989) y se refiere al grado en el cual un individuo es independiente emocionalmente del entorno familiar en que se desarrolla. Cuando se nace, el sujeto no puede distinguir entre la madre y de él mismo; conforme va creciendo, va independizándose en varios sentidos (físico, económico, social), es decir, se va convirtiendo cada vez más en una persona por sí misma.

El constructo diferenciación del Yo se basa en el supuesto de que es la variable de personalidad más crítica para el desarrollo emocional; se utiliza para describir la manera en que los patrones de convivencia familiar afectan la salud y el desarrollo individual e influye, en la medida en que los individuos son capaces de actuar con un grado apropiado de autonomía, al tomar responsabilidad personal para las tareas apropiadas a su edad, al experimentar importantes relaciones con otros sin fusionarse con ellas (Peleg, 2005). Esto se refiere a cómo la familia interviene en el desarrollo personal de los niños fomentando la diferenciación u obstruirla; una madre que sobreprotege a su hijo haciéndole todo lo que puede hacer por sí mismo, le resuelve la vida cuando lo requiere y lo refuerza de manera exagerada hasta cuando no lo necesita, es un

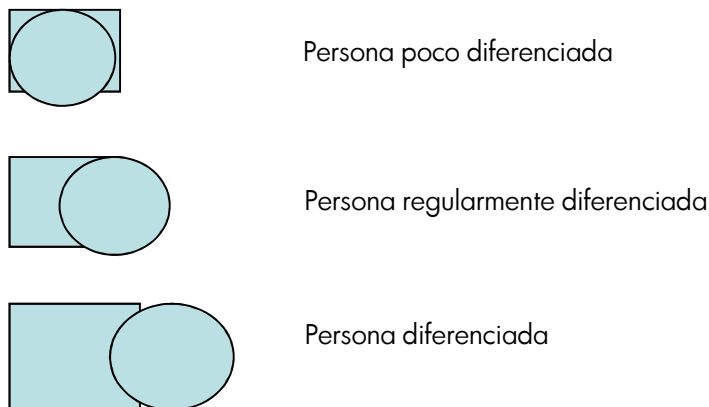
ejemplo del cómo ella puede obstruir su desarrollo individual y por lo tanto, su desarrollo emocional y de sentimientos.

Bowen (1989) define diferenciación como el equilibrio en el funcionamiento intelectual y emocional, la intimidad y la autonomía en las relaciones; se trata de un continuo que van desde altamente diferenciado a altamente indiferenciado. Las personas muy diferenciadas pueden distinguir los pensamientos y las emociones y puede elegir entre responder guiadas por la inteligencia o por las emociones. Las personas diferenciadas son menos reactivas y más independientes; son flexibles y adaptables al estrés, pueden presentar un fuerte razonamiento lógico cuando la situación lo requiere. Además, son capaces de mantener una posición del Yo en las relaciones íntimas sin dejar de ser autónomos (Lloyd, 1990).

Las personas pobremente diferenciadas tienen problemas constantemente y responden de manera reactiva o emocionalmente cuando se enfrentan a situaciones estresantes (Kerr y Bowen, 1988). Los componentes de su funcionamiento intelectual y emocional se encuentran fusionados y las decisiones se basan en lo que siente, se encuentran atrapados en un mundo emocional (Bowen, 1989); tienen problemas para mantener una posición del Yo dentro de las relaciones, su funcionamiento y bienestar dependen de ellas. Esto se puede observar cuando una persona se

enoja con facilidad o se enamora obsesivamente ya que responde de acuerdo a sus emociones y a su sistema de sentimientos.

**Figura 1.** Se representa en forma esquemática la diferenciación de las personas, donde el cuadro son los demás y el círculo es el yo de la persona evaluada.



Como puede observarse en la Figura 1, la persona poco diferenciada se encuentra muy involucrada y por lo tanto dependiente de los demás; su Yo y el de los demás están juntos, intrincados y no se distinguen entre sí. En cambio, la persona que está regularmente diferenciada, tiene intereses con sus seres queridos, pero también tiene otros, no muchos, fuera de la familia y la pareja. La persona diferenciada, si bien tiene contacto con la familia y la pareja, piensa por sí misma, trabaja en sus propios objetivos y por lo tanto puede ver las cosas de manera poco emocional por lo que tiende a tomar decisiones basadas en la realidad y no en la fantasía.

La diferenciación del Yo se caracteriza por la capacidad para distinguir e integrar tanto las emociones como el intelecto: lo que se siente y lo que se piensa. Individuos óptimamente diferenciados son capaces de sentir y expresar sus emociones, al igual que contener sus impulsos. En las personas pobremente diferenciadas los sentimientos y

pensamientos se funden y la persona tiende a reaccionar de forma automática e impulsiva; es decir, en las personas indiferenciadas, el sistema intelectual se pone al servicio del sistema de sentimientos.

Las personas bien diferenciadas son capaces de tomar decisiones bien planeadas, incluso en situaciones estresantes, por lo que su sistema intelectual, si bien está matizado por el sistema de sentimientos, puede prevalecer el pensamiento mientras las personas pobremente diferenciadas tienden a ser menos flexibles, menos adaptables, se presionan fácilmente y son emocionalmente más dependientes que los demás compañeros mejor diferenciados (Williamson, 1981). Por ejemplo, una persona diferenciada es aquella mujer que está viviendo su proceso de divorcio y en lugar de reaccionar de manera impulsiva demandando a su esposo o poniendo a sus hijos en su contra, decide tomar la situación de manera relativamente más objetiva respetando las decisiones del marido y per-

mitiéndole ver a sus hijos las veces que se pueda (Thompson y Bolger, 1999).

En una familia pobremente diferenciada, la emoción y la subjetividad tienen una fuerte influencia en las relaciones familiares. Cuando la presión de unión es intensa, impide al niño crecer, pensar, sentir y actuar por él mismo; funciona en reacción hacia los otros. Un ejemplo de esto es un adolescente rebelde el cual refleja la falta de diferenciación que existe entre él y sus padres. El rebelde es una persona activamente reactiva cuyo Yo está pobremente desarrollado mientras que sus padres son tan inseguros que responden de forma automática a su conducta. Los valores y creencias de estos jóvenes están formados en oposición a las creencias de los otros, basándose más en reacciones emocionales que pensando puesto que sus creencias usualmente son inconsistentes.

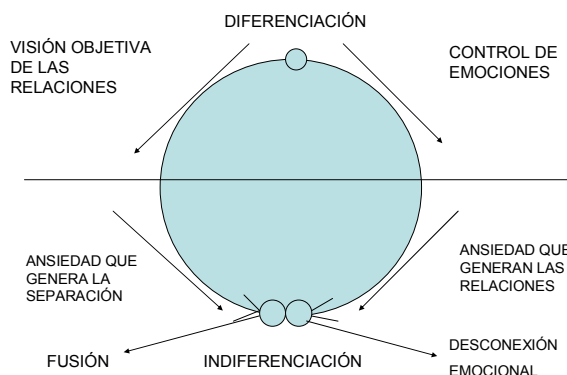
## Fusión y desconexión emocional

Para el pleno entendimiento del concepto de diferenciación, es necesario explicar dos conceptos importantes: la fusión y la desconexión emocional; ambos se encuentran intrínsecamente implicados de tal manera que no es posible concebirlos de manera separada. El concepto central es el de la diferenciación, mientras la fusión y la desconexión emocional son demostraciones del grado de indife-

renciación de un individuo; es decir, son síntomas de un mismo fenómeno como se explicará a continuación.

La fusión es una palabra que implica la idea metafórica de una masa del Yo dónde no hay diferenciación del sujeto; el Yo se encuentra perdido dentro esa masa constituida por la familia cuya principal característica es la continua demanda por parte del sujeto de que el otro haga de manera exacta y precisa lo que solicita para poder disminuir su continua ansiedad generándose miedo a la separación y la pérdida. En este contexto, generalmente los demás miembros de la familia tienen el mismo grado de indiferenciación en su modalidad de fusión y al referirnos a la relación de pareja, el otro es una persona igualmente indiferenciada y fusionada solicitando de la misma manera que se cubran sus propias necesidades emocionales. Vargas Flores e Ibáñez Reyes (2009) define esta unión emocional como aquella que desemboca en una serie de dependencias emocionales hacia el otro; en este sentido, el sujeto, cuando no es enseñado o no consigue cubrir sus propias necesidades emocionales, tiende a buscar en los demás que lo hagan, es decir, busca que la madre, el padre, la pareja, los amigos y hasta los hijos cubran dichas necesidades.

**Figura 2.** Muestra la manera en que interactúa la fusión y la desconexión emocional.



Como puede verse en la Figura 2, esto implica un continuo conflicto; la fusión siempre es complicada porque todos los miembros de la familia se encuentran en un permanente estado de ansiedad y miedo a la separación lo que necesariamente lleva a perpetuar sus demandas (Vargas Flores e Ibáñez Reyes, 2009). En los momentos de tranquilidad, cuando la familia no tiene muchas dificultades, tiene la apariencia de una común y corriente pero cuando surge un aprieto de cualquier tipo, todos entran en un estado de ansiedad que hace que surja el conflicto.

Debido a que las solicitudes de cobertura de necesidades emocionales son muy perfeccionistas, que exigen una gran precisión, el otro nunca llega a cubrirlas de manera satisfactoria. Es decir, cuándo se hace una solicitud de una acción, se hace de manera implícita, difícil de entender por el otro y cuando éste trata de cubrirla, nunca lo consigue a satisfacción del solicitante. Por ejemplo, en una relación de pareja, el novio le solicita a su pareja que

sea más cariñosa; cuando lo hace, él nunca queda satisfecho porque no lo realiza exactamente como lo desea y si llegara a hacerlo, la acusará de poco espontánea, lo que de cualquier forma, generará el conflicto (Vargas Flores e Ibáñez Reyes, 2008).

A pesar de que hay una gran cantidad de conflictos en este tipo de relaciones, éstas tienden a ser muy sólidas y estables. De nueva cuenta ejemplificando una relación de pareja, los integrantes viven peleándose continuamente pero les es muy difícil plantearse de manera seria la separación; podrán externar verbalmente que la desean, pero no lo harán. En una relación madre-hijo, ella generalmente dirá que está harta de tener un hijo como el que tiene pero jamás hará algo formal para separarse y él pueda hacer su propia vida.

No obstante, cuando el grado de ansiedad generada es mucha, ocasionalmente el sujeto tiende a desconectarse emocionalmente debido a que el costo por parte del sis-

tema de sentimientos en la relación es muy alto; es decir, puede alejarse emocionalmente de las relaciones significativas de su vida e incluso puede huir de su hogar y no saber de ellos durante muchos años. Esta desconexión puede acompañarse por un alejamiento geográfico y físico, aunque no necesariamente o irse a vivir a otro lugar cercano, perdiéndose el contacto entre ellas. Otra opción extrema es que tengan un problema mental y se desconecte de la familia. También el sujeto puede permanecer dentro del hogar de sus padres pero sin hacerles saber qué hace o a qué se dedica. Hay muchas variantes de la desconexión emocional que van de las ya mencionadas hasta el casamiento para salir del hogar o la búsqueda de un trabajo lejano, todas con el propósito de lograr el distanciamiento emocional de la familia de origen (Vargas Flores, Rodríguez Cruz y Hernández Lira, 2010).

Cabe señalar que cuando las personas se casan para lograr la desconexión de su familia, tienden a importar el modelo de interacción a su nueva relación, es decir, igualmente se desconectan de su pareja y de sus hijos si es que los llegan a tener. Esto implicaría la transmisión intergeneracional de los tipos de relación a partir de su historia con la familia de origen.

## Conclusión

Las emociones y los sentimientos no pueden verse como algo que surge a partir de un estímulo puntual sino del contexto interpersonal familiar. Existen muchas maneras

de abordar la emoción y los sentimientos humanos; dentro del contexto familiar y de la terapia, una posibilidad es la construcción conceptual de Bowen (1989) la cual plantea que las emociones surgen de la interacción, y específicamente, dentro de la interacción familiar que es donde se reproducen para posteriormente exportarse a otras relaciones dentro del transcurso de la vida: la pareja y los hijos.

La diferenciación, como fue planteada a lo largo del presente trabajo, es la manera en que el sujeto aprende a manejar de una forma constructiva sus emociones. A pesar de que hay aproximaciones que afirman que las emociones y los sentimientos deben de ser *sacados y darles rienda suelta*, esta aproximación teórica afirma que, si bien hay que tomarlos en cuenta, es necesario abordarlos en su justa medida. Es decir, es imposible que en cada decisión importante las emociones y los sentimientos estén excluidos por lo que es necesario se les da su justa medida para que pueden ser positivos y constructivos, no desbordantes, como ocurre en el caso de las personas indiferenciadas ya que las emociones tendrían que estar al servicio del sistema intelectual, no al revés. Cuando el sistema intelectual está al servicio de las emociones, la persona tiende a ser menos diferenciada y cuando las emociones y sentimientos se ponen al servicio del sistema intelectual, la persona es más diferenciada.

Esta propuesta puede ser tomada en cuenta dentro de la práctica psicoterapéutica. Los seres humanos tenemos características singulares que nos hacen diferentes a las



otras especies de animales; ésta singularidad no es sencilla, sino que entra dentro de la complejidad humana la cual no ha podido ser analizada en su justa medida por las diversas aproximaciones psicológicas. Por lo tanto, no queda sino buscar una posibilidad que pueda dar cuenta de estos importantes fenómenos psicológicos de una forma tal que nos permitan analizar, aunque sea de manera parcial pero con posibilidades de generar técnicas que posibiliten al psicólogo intervenir de mejor manera las problemáticas de sus usuarios o pacientes. Incluso existen instrumentos cuantitativos que evalúan la diferenciación y que podrían utilizarse dentro de la práctica clínica.

Un ejemplo de ello es propuesta de una escala elaborada por Vargas Flores e Ibáñez Reyes, (2009) la cual no fue diseñada como un instrumento para asignar a la gente en un nivel exacto de diferenciación ya que es difícil debido a que la evaluación de una persona requiere una gran cantidad de información acerca de muchas otras personas. Tampoco define categorías de diagnóstico clínico ya que la escala pretende definir la adaptabilidad de un individuo ante situaciones estresantes. Las personas en cualquier punto de la escala, cuándo se estresan suficientemente, pueden desarrollar síntomas físicos, emocionales o sociales, pero entre más alto sea el nivel de diferenciación será necesaria una mayor cantidad de estrés para desencadenar un síntoma.

La característica que describe mejor la diferencia entre las personas con distintos niveles de la escala es el grado de habilidad que tienen para distinguir entre los procesos

emocionales y los intelectuales. Es decir, que se plantea la evaluación de la diferenciación mediante una escala de tipo ordinal, donde lo que podemos distinguir es cuando una persona es más o menos diferenciada, pero no qué tanto (Vargas Flores, Ibáñez Reyes y Armas Santillán, 2008; Ibáñez Reyes, Guzmán Mercado y Vargas Flores, 2010).

## Referencias

- Akers-Woody, M. (2003). *Understanding the Attitudes Toward Marriage of Never-Married Female Young Adult Children of Divorce Using Bowen Theory*. Tesis de Doctorado. Faculty of California School of Professional Psychology. Alliant University.
- Arnold, M. B. (1970). *Feelings and emotions: The Loyola symposium*. New York: Academic Press.
- Bowen, M. (1989). *La terapia familiar en la práctica clínica*. Vols. 1 y 2. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ibáñez Reyes, E. J., Guzmán Mercado, X. V. y Vargas Flores, J. J. (2010). Descripción y análisis del concepto de diferenciación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 13 (1), 52-79.
- James, W. (1989). *Principios de Psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Kerr, M. E. y Bowen, M. (1988). *Family Evaluation: An approach based on Bowen theory*. Nueva York: Norton and Company.
- Larson, R. W. y Almeida, D. M. (1999). Emotional Transmission in the Daily Lives of Families: A New Paradigm for Studying Family Process. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 5-20.
- Larson, R. W. y Gillman R. (1999). Transmission of Emotions in the Daily Interactions of Single-Mothers Families. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 21-37.
- Lloyd, J. (1990). From differentiation to individuation: A look at encounter process. *The British Journal of Sociology*, 38, (3), 251-272.
- Peleg, O. (2005). The relationship between differentiation and social anxiety: what can be learned from students and their parents? *The American Journal of Family Therapy*, 33, (2) 167-183.
- Pérez Nieto, M. A. y Redondo Delgado, M. M. (1997). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9, (22) Recuperado de Internet: <http://reme.uji.es/articulos/numero22/revisio/texto.html>
- Thompson, A. y Bolger, N. (1999). Emotional Transmission in Couples Under Stress. *Journal of Marriage and the Family*, 61, pp. 38-48.
- Vargas Flores, J. J. e Ibáñez Reyes, E. J. (2008). La diferenciación como un modelo para el análisis de las relaciones de pareja. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11, (1), pp. 102-115.
- Vargas Flores, J.J. e Ibáñez Reyes, E.J. (2009). Fusión y desconexión emocional: dos extremos en el concepto de diferenciación. *Alternativas en Psicología*, 14, (21), pp. 16-27.
- Vargas Flores, J.J., Ibáñez Reyes, E.J. y Armas Santillán P. (2009) Desarrollo de un instrumento de evaluación para el concepto de diferenciación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 12, (1), pp. 106-116.
- Vargas Flores, J.J.; Rodríguez Cruz, M. y Hernández Lira M.L. (2010). La diferenciación del Yo y la relación hacia la violencia en el varón. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 13, (4), pp. 197-216.
- Williamson, D. (1981). Personal Authority via Termination of the Intergenerational hierarchical boundary: A new Stage in the Family Life Cycle. *Journal of the Marital and Family Therapy*, 7, 442-452.

## La familia: algo muy especial con familiares especiales

Adriana Guadalupe Reyes Luna<sup>17</sup>, Patricia Ortega Silva<sup>18</sup>,  
Laura Evelia Torres Velázquez<sup>19</sup> y Adriana Garrido Garduño<sup>20</sup>

Facultad de Estudios Profesionales Iztacala  
Universidad Nacional Autónoma de México

Una enfermedad crónica-degenerativa inevitablemente amenaza las funciones del individuo y de su familia. Ésta tiene que reorganizarse, replantear expectativas y adecuar metas y objetivos ante la situación, tomar decisiones importantes y en ocasiones difíciles; es decir, vive un proceso donde surge como estrategia de afrontamiento la esperanza de una opción a la enfermedad y miedo a lo que ocurra generando expectativas mayores a la realidad hasta que se ajustan o no a las condiciones reales tanto institucionales, económicas y sociales.

**Palabras Clave:** Familia, enfermedad, enfermedad crónica-degenerativa, ajuste.

*A chronic-degenerative disease inevitably threatens the functions of the individual and his family. The family has to take very important decisions and sometimes they are difficult. The members of the family will have to reorganize, rethink their expectations, goals and objectives to be adapted to the situation. This means they have to live a process which it emerges as a coping strategy based on hope. Family is fear of what happen and that' why they have to generate higher expectations to reality, until they conform or not to the actual institutional, economic and social conditions.*

---

<sup>17</sup> Profesora de asignatura A. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM, México. e-mail: [reyeslunagpe@yahoo.com.mx](mailto:reyeslunagpe@yahoo.com.mx)

<sup>18</sup> Profesora Titular C. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM, México. e-mail: [patosi@servidor.unam.mx](mailto:patosi@servidor.unam.mx)

<sup>19</sup> Profesora Titular C. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM, México. e-mail: [lauratv@servidor.unam.mx](mailto:lauratv@servidor.unam.mx)

<sup>20</sup> Profesora de asignatura A. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM, México. e-mail: [moyuki@yahoo.com](mailto:moyuki@yahoo.com)

*Keywords: Family, illness, chronic-degenerative disease, adaptation.*

Hablar de familia parece sencillo y cotidiano por lo que en muchas ocasiones se cree haber dicho todo lo necesario de ella al contemplar a nuestro alrededor, similitudes entre unas y otras, sin embargo, a la vez pueden observarse muchas diferencias. En general, la familia ha sido vista tanto como un constructo social necesario para la sobrevivencia (alimentación, habitación, cobijo, educación) con un desarrollo histórico-cultural, y económico, así como una institución primaria que tiene funciones específicas diferenciando a unas y otras por su forma de organización: ya sea de acuerdo a los vínculos entre las parejas, la función de cada uno de sus miembros, las formas o estilos de crianza y/o el tipo de derechos y obligaciones sobre sus descendientes.

La familia en sí, es un grupo solidario dónde el estatus, los derechos y las obligaciones se definen con base a la pertenencia en ella y por las diferencias secundarias de la edad, sexo y vinculación biológica. De igual manera, en ella se busca la satisfacción de las necesidades afectivas, de seguridad y la adecuada correspondencia emocional de sus miembros e influye en la conformación del género, las creencias, los valores, así como el establecimiento de funciones, actitudes y aptitudes de cada uno de sus integrantes. Es por ello que se le conoce como una red de relaciones emocionales intensas donde el afecto mutuo entre sus miembros es la base de su solidaridad y lealtad (Ortega, 2002).

El interés de este trabajo se inclina a reflexionar en torno a las funciones y tipos de familias vistas bajo el matiz de sus integrantes, en especial cuando uno de ellos presenta algún tipo de discapacidad o enfermedad crónica degenerativa, así como de las consecuencias de los cambios que se generan a causa de la mortalidad y los ajustes necesarios en los diferentes ámbitos familiares como son, la misma familia, el sector salud, laboral, social y hasta religioso.

A lo largo de nuestra historia, se han dado cambios fundamentales dentro de las causas de muerte; en la actualidad, han disminuido notablemente las muertes por afecciones infecciosas y parásitos y se han incrementado las muertes por enfermedades crónico degenerativas y violentas; las enfermedades del corazón, la diabetes, las enfermedades cerebro vasculares, la cirrosis y otras enfermedades crónicas del hígado, además de tumores malignos englobaron casi el 35% de muertes ocurridas en México en el 2003 (INEGI, 2007):

- En el 2005, la diabetes mellitus pasó al primer lugar como causa de mortalidad; esta enfermedad incapacita al metabolismo para mantener la glucosa en niveles adecuados ocasionando daños vasculares y nerviosos, con el tiempo, afecta el funcionamiento de riñones, corazón, retina y extremidades corporales, siendo menor la causa de

muerdes en hombres (86.2%) que en el caso de las mujeres (89.5%).

- Las enfermedades isquémicas del corazón son la segunda causa de muerte y se asocian con la inactividad física, tabaquismo, sobrepeso e hipertensión arterial. En estos casos la tasa de mortalidad en hombres es mayor (85.6) que en las mujeres (59.8%).
- Las enfermedades cerebro vasculares son, a nivel mundial, la segunda causa de muerte y producen el mayor número de discapacidades en la población mayor a los 60 años; en México, ocupa el tercer lugar siendo relativamente baja y similar la tasa de mortalidad tanto en hombres (38.1%) como en mujeres (35.9%).
- La cirrosis, otra de las principales enfermedades crónicas degenerativas, se produce por infecciones virales, exposiciones a sustancias tóxicas como el alcohol o problemas nutricionales, siendo la tasa de mortalidad en hombres (45.8%) 3.3 veces mayor que en las mujeres (13.9%).

Como vemos, existe una gran diversidad de enfermedades denominadas crónicas degenerativas que hacen referencia a trastornos orgánicos funcionales los cuales obligan a modificar el modo de vida del paciente afectando todos sus aspectos y que, probablemente, persistirán por largo tiempo (Latorre y Beneit, 1992; citado en Ramírez, 2005) convirtiéndose en fuente potencial de la muerte.

Es indudable que las enfermedades crónicas están relacionadas con nuestra conducta por lo que en muchas ocasiones pueden prevenirse. En gran medida enfermamos como resultado de una conducta y condiciones ambientales inadecuadas; por ejemplo, el consumo de tabaco, alcohol o drogas, la dieta, la falta o exceso de ejercicio físico, la falta de adherencia terapéutica o el no llevar a cabo un revisión periódica de la salud, de tal forma que la presencia o ausencia de comportamientos en el repertorio habitual del individuo, parece propiciar un riesgo más elevado de trastornos graves de salud.

Una enfermedad crónica degenerativa inevitablemente amenaza las funciones orgánicas, sociales y emocionales del paciente quien requerirá, en un momento dado, de largos periodos de hospitalización modificando significativamente su vida y la de sus familiares ya que al ponerse en riesgo se enfrentan con diferentes niveles de incapacidad; es decir, a partir del diagnóstico de un enfermedad de este tipo, la forma en que la persona se ve a sí misma y a su vida cambia, afectando profundamente su autoconcepto al concebir que todo será distinto, su mismo proyecto de vida será cuestionado y en ocasiones no sabrá cual será su futuro (Espinoza, 2004).

Al respecto Ramírez (2002) señala que en mayor o menor medida, los enfermos crónicos viven cambios en la actividad física, laboral y social, a la vez, deben asumir psicológicamente el papel de paciente crónico y adaptarse así, a un trastorno que puede durar toda su vida y de una u

otra manera deberá afrontar su enfermedad aun cuando no le resulte fácil.

La forma como se percibe el enfermo a sí mismo, constituye un factor importante en la manera de afrontar y ajustarse a los cambios que se le presentan. Para un hombre y para una mujer, la enfermedad genera percepciones diferentes en la forma de verse y ver a los demás. El hombre, quien es todo poder, quien se supone sabe su deber ser, el proveedor, la cabeza de la familia, el fuerte, el triunfador, la autoridad, debe convencerse y a los demás de tres cosas: que no es una mujer, que no es un bebé y que no es homosexual; sin embargo, cuando enferma, necesita de otros para cuidarse, es frágil y se pone en duda su hombría y su virilidad, se enfrenta a grandes dilemas como son el aceptar o no ayuda, expresar o no su estrés o miedo; se cuestiona su posibilidad de ser el fuerte de la familia por lo que en ocasiones se refugian en el alcohol o en conductas agresivas, generando serios problemas en sus relaciones personales con su pareja, hijos, padres y amigos.

Por otro lado, a la mujer se le atribuye todo el amor; desempeña labores relacionadas con el cuidado de otros sin olvidar las labores que la propia casa le exige anteponiendo el cuidado de su familia al de sí misma manifestándose sumisa, incluso hasta el sacrificio, quedado en un segundo lugar el atender a su salud. Cabe señalar que tienden a ser más abiertas y a expresar sus emociones, a hablar de su situación buscando ayuda o redes de apoyo. No obstante, también se enfrenta a la culpa, al cuestio-

namiento del para qué sirve si ya no puede cuidar de los otros (Espinoza, 2004; Pineda, 2005).

Álvarez (2001) menciona que se le atribuye un mayor nivel de gravedad a la enfermedad cuando la padece un varón que trabaja, siendo o manifestándose el apoyo familiar de forma diferente en cuanto al género y actividad laboral (Hernández, 2006; Lozano, Ríos, Álvarez, y Rodríguez, 2007). Sin embargo, se considera como factor de riesgo en los trasplantados, ser mujer, tener antecedentes psiquiátricos y/o psicológicos y ser joven.

Como podemos ver, el vivir una enfermedad implica cambios en el estilo de vida de quien la presenta así como de quien o quienes la rodean; principalmente son la familia y el médico los directamente involucrados en brindar apoyo. Por ejemplo, los individuos con alguna enfermedad latente, como los enfermos que esperan trasplante de órgano, los diabéticos, enfermos con insuficiencia renal, arterioesclerosis múltiple, Alzheimer, cirrosis, hipertensión, cáncer o alguna discapacidad, deben recibir el apoyo social como algo disponible, accesible, que fomente y facilite la promoción de la salud y la calidad de vida, reforzando la autoestima y motivando la implicación en conductas saludables, dando lugar a una mejor integración social y familiar (Lozano, Ríos, Álvarez, y Rodríguez, 2007; Reyes, 2007) ya que con frecuencia, los enfermos presentan características como tristeza, apatía, desinterés, pérdida de apetito, disminución de los deseos sexuales, insomnio, ansiedad, ira, hostilidad, frustración, sentimientos de invalidez, e ideas suicidas (Brannon y Feist,

2001; Aburto, 2001; Lozano, Ríos, Álvarez, y Rodríguez, 2007; De Oliveira, Cavalcanti, Souto, y Franca, 2007); son el estrés, la depresión, la ansiedad, entre otros trastorno psicológico, los que tienen efectos tanto como causas de enfermedades así como consecuencia de las mismas (Álvarez, Ríos y Rodríguez, 2006).

Los pacientes con una enfermedad crónica degenerativa o los que esperan trasplante o a quienes se les ha realizado, viven problemas psicológicos asociados a éste. Un ejemplo de los cambios y ajustes que se viven son los relacionados a:

1. Las repercusiones psicológicas del trasplante de órgano en los pacientes, como:

- a) Delirium que aparece en el postoperatorio inmediato y está causado por los fármacos inmunosupresores; su incidencia es de un 25 a un 50% dependiendo del tipo de trasplante, siendo en los de pulmones y hepáticos más frecuentes que en los de corazón y renales. Consiste en la alteración de la conciencia (atención y concentración) y de las funciones cognitivas (deterioro de la memoria, desorientación y alteraciones del lenguaje).
- b) Trastornos sexuales, estos aparecen en un 30% en los trasplantados y las causas

pueden ser tanto físicas (por la misma enfermedad o la medicación) como psicológicas (evitan las relaciones por temor a dañar el órgano trasplantado o porque se sienten menos atractivos por los efectos de los inmunosupresores -crecimiento de vello-). Las disfunciones sexuales más frecuentes son el deseo sexual hipoactivo y el trastorno de la erección.

- c) Trastornos del estado de ánimo, tienen una prevalencia entre el 10 y el 58% durante los primeros años post-trasplante principalmente se refieren a trastornos depresivos convirtiéndose en un serio problema pues pueden provocar no adherencia al tratamiento, el rechazo al órgano, conductas o ideas suicidas, al no cumplir con los tratamientos médicos.
- d) Trastorno de ansiedad, oscila entre el 3 y el 33% su prevalencia en el periodo post-trasplante y en un 17% el trastorno por estrés post-traumático en trasplantados cardiacos. Estos trastornos aumentan cuando el paciente recibe el alta hospitalaria ya que por un lado pierde la seguridad a la interrupción de una atención médica continua e intensiva y temen presentar infecciones, rechazo y muerte, por otro, el apoyo familiar cambia pues estos



suelen considerar que el paciente ha regresado a su vida normal.

- e) Fantasías sobre el donante; por ejemplo, si fue un donante cadáver, puede fantasear con las características físicas y psicológicas del él, lo cual puede llevar a sentimientos de culpa por pensar que ha muerto para salvarlos o prefiere ignorar el origen del órgano por miedo a ser deudor de la salvación sintiendo que la vida ha de devolverles lo que les ha quitado.

Si el donante está vivo se puede establecer una relación conflictiva entre el receptor y el donante. En el caso de los trasplantes hepáticos, se presenta lo que se conoce como el Síndrome Psiquiátrico Paradójico.

- f) Insatisfacción con la imagen corporal; el paciente percibe el órgano como un cuerpo extraño que introduce en él rasgos del donante. Se conoce a éste problema como el Síndrome de Frankenstein.
- g) Otros trastornos cuya frecuencia es menor, son los adaptativos, los somatomorfos y los de la conducta alimentaria.

2. Variables psicosociales como el apoyo familiar, trastornos psicológicos en los familiares, hospitalización, expectativas pre y post-trasplante y etiología de éste, procedencia del órgano implanta-

do; etapas por las que atraviesan los pacientes en el proceso; calidad de vida y predictores como la adherencia terapéutica, estrategias de afrontamiento, duración de la enfermedad, y no menos importante, las repercusiones psicológicas del trasplante de órganos en los familiares. Si el paciente no tiene apoyo familiar o es ineficaz (excesiva o deficitaria), aumentan los trastornos psicológicos en los pacientes y es uno de los predictores de la falta de adherencia terapéutica generando ansiedad, conductas y pensamientos depresivos.

Así, se ponen en juego una gran variedad de factores en la vida de los trasplantados, desde las expectativas pre-trasplante como post-trasplante; por ejemplo, pueden ser expectativas demasiado optimistas propiciando trastornos depresivos en la fase post-trasplante.

El reingreso al hospital a raíz del trasplante por complicaciones médicas, ejerce una influencia negativa en la salud mental de los trasplantados cardíacos y en los hepáticos ya que presentan más sintomatología depresiva lo cual puede deberse a la situación estresante en la que se encuentran, pues hay máquinas que invaden el espacio del paciente, luz artificial, ruido de monitores (espacialidad); se pierden los ritmos naturales del día y la noche, la percepción de la muerte pasa a un primer plano debido al fallecimiento de otros pacientes (temporalidad) y el personal sanitario no establece una relación personal con él debido a la urgencia que requiere la intervención tera-



peútica, a que la duración de la estancia del paciente sea corta, originando la mediatización interpersonal por las máquinas (despersonalización).

De igual importancia es la duración de la enfermedad ya que puede propiciar trastornos psicológicos pues cuando es mayor antes del trasplante, aumenta el riesgo de presentar trastornos psicológicos después de éste. Por ejemplo, los trasplantados renales que son sometidos a diálisis más de dos años en comparación con los de menor tiempo, generan un deterioro cognitivo (Pérez, Martín y Galán, 2005).

Es muy importante el cómo y a quién(es) se les comunica el diagnóstico de una enfermedad grave pues de ello dependerán las acciones y cambios que se den; no sólo es el paciente el que recibe la noticia de la necesidad de algún tipo de tratamiento especial, sino también la familia, la cual se verá afectada tanto emocionalmente como en su funcionamiento al observar que la tensión se incrementa cuando uno de los integrantes de ésta carece de salud o está sometido a un tratamiento médico. El enfermo no es el único que vive cambios debidos a la enfermedad, la familia tiene que tomar decisiones muy importantes y en ocasiones difíciles, reorganizarse, replantear expectativas y adecuar metas y objetivos a la situación, por lo que el tratamiento de un enfermo no sólo involucra al médico y al paciente, sino también de forma fundamental a los demás integrantes de su familia (Reyes, 2007).

En ocasiones dependerá de la capacidad potencial que él o los cuidadores familiares tengan para llevar a cabo la atención post-operatoria en casa, la prevención de infecciones, el correcto uso de los medicamentos y sus efectos secundarios (inmunosupresores, antihipertensivos, antivirales y suplementos), toma de signos vitales, pruebas de glucosa, peso diario, régimen nutricional recomendado, biopsias, citas y control médico (Aguilar, Suárez y Pinzón, 2002; Frutos, Blanca, Mancilla, Rando, Ruiz, Guerrero, López y Ortuño, 2005) ya que de no ser tratado correctamente el resultado deseado de éxito, es decir, la recuperación, no se logrará por lo que el médico deberá valorar si las condiciones del paciente, con base a su entorno social y familiar, son propicias, tanto dentro como fuera del hospital para su tratamiento.

La función de cuidador(es) recae frecuentemente en la figura femenina independientemente de la edad, siendo la madre, la esposa, la hija o la nuera, quien(es) se encarga de los cuidados y atenciones del paciente, considerándose, en lo general, que el varón tiene más dificultades para adaptarse a estos papeles al sentirse ansiosos y agresivos.

Sin embargo, la familia junto con su paciente, se enfrentarán a cambios drásticos por los medicamentos, la dieta que tienen que seguir, las actividades físicas indicadas y las demás actividades extra hospitalarias de recuperación, convirtiéndose en la principal red de apoyo (Barra, 2003). Este apoyo, a la vez influirá en las estrategias de

afrontamiento que adopte el enfermo (Martín y Sánchez, 2003; Reyes, Garrido y Torres, 2001). Se han distinguido dos estilos de interacciones familia-enfermo; de coacción e interacciones facilitadoras; en las primeras, los miembros de la familia inhiben sus sentimientos hacia los demás y utilizan estrategias de afrontamiento de evitación, pesimismo y ausencia de ayuda. Las segundas, fomentan la expresión de los sentimientos de independencia utilizando estrategias de afrontamiento adaptativas.

Aún cuando los médicos reconocen la importancia de la familia para la recuperación de estos pacientes, no existe un apoyo especializado para ellas ya que solo se ha trabajado a nivel institucional con los enfermos de cáncer y diabetes, y de forma particular, en grupos autollamados redes de apoyo. En otras ocasiones, sólo se canalizan a trabajo social o psiquiatría aquellas que se considera, están en crisis.

Aún cuando se han identificado y descrito las características de los problemas psicológicos más frecuentes en los enfermos, también en los familiares se generan sentimientos de angustia, tristeza, dolor, incertidumbre, agresión, que de no ser adecuadamente manejados para que permitan la aceptación y tranquilidad que influya en su participación en el proceso de cuidado, mantenimiento o recuperación del paciente, éste se verá afectado, y en el peor de los casos, todos los integrantes de la familia enfermarán.

En una investigación realizada por Gómez y Escobar (2006) se ha confirmado que los seres humanos expuestos a periodos prolongados de estrés, como en el caso de los cuidadores (pareja, hijas, hermanas, madres padres, etc.), se altera su sistema inmune presentando susceptibilidad, desarrollo y prolongación de enfermedades respiratorias e infecciosas; además, se ha comprobado que presentan una lenta cicatrización de heridas tanto en individuos jóvenes como en adultos responsables de algún familiar enfermo. A la vez, los familiares expuestos a estrés, tienen mayor probabilidad de presentar hábitos higiénicos y de salud deletéreos, como alteraciones del sueño, malnutrición o desnutrición, sedentarismo y consumo excesivo de drogas como el alcohol y la nicotina, lo cual afectará su funcionamiento inmunológico y tendrá repercusiones en su salud (Reyes, 2007).

La familia también se ve envuelta en una serie de sentimientos ambivalentes, cuando ven al paciente sufrir durante la enfermedad, lo que en ocasiones los lleva a alejarse o aislarse del enfermo, evitando y delegando en algún otro integrante la función de cuidador, la mayoría de las ocasiones, mujeres (madre, hija o hermana) que la vez se vuelven vulnerables, física y emocionalmente.

En conclusión, la familia vive un proceso donde surge como estrategia de afrontamiento la esperanza de una opción a la enfermedad, miedo a lo que ocurra (incertidumbre), generando expectativas mayores a la realidad hasta que se ajustan a las condiciones reales tanto institucionales, económicas y sociales.

## Referencias

- Aburto, G. C. (2001). Estilos de Vida y Salud: su efecto en la mortalidad. *Revista de Psicología y Salud*, Vol. 11, No. 2, 53 - 59.
- Aguilar, M. C., Suárez, V. M. G. y Pinzón, G. A. (2002). Participación de enfermería en la coordinación de trasplantes de órganos. *Archivos de Cardiología de México*, Vol. 75, Supl. 1, 241 - 246.
- Álvarez, G. M. A., Ríos, S. Ma. R y Rodríguez, S. N. Y. (2006). Afrontamiento y enfermedades crónico degenerativas. *Alternativas en Psicología*, 13, 67-72.
- Álvarez, J. B. (2001). Influencia del estrato y el género de la persona enferma en la atribución de tipos de enfermedad, nivel de gravedad y causas de enfermedad. *Psicología y Salud*, Vol. 11, No. 1.
- Barra, E. A. (2003). Influencia del Estado Emocional en la Salud Física. *Terapia Psicológica*, Vol. 21, 1, 55-60.
- Brannon, L. y Feist, J. (2001). Vivir con una enfermedad crónica, España: Paraninfo.
- De Oliveira, L. A., Cavalcanti, C. Ma. M., Souto, R. L. y Franca, B. A. (2007). Cómo los profesionales de la salud de la ciudad de Recife representan el suicida. *Alternativas en psicología*, 15, 20-26.
- Espinoza, S. M. R. (2004). Los factores de género en la enfermedad crónica y la discapacidad. *Alternativas en Psicología*, 10, 83-92.
- Frutos, M. A., Blanca, M. J., Mancilla, J. J., Rando, B., Ruíz, P., Guerrero, F., López, G. y Ortuño, C. (2005). Organ Donation: A Comparison of Donating and Nondonating Families. *Transplantation Proceedings*, 37, 1557 - 1559.
- Gómez, G. B. y Escobar, A. (2006). Estrés y sistema inmune. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 7, (1), 30-38.
- Hernández, A. F. (2006). El significado de la muerte. *Revista Digital Universitaria*, Vol. 7, No. 8,1-8. URL disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.7/num8/art66.htm>. Fecha de recuperación 10 de agosto del 2007.
- INEGI. (2007). SSA. Salud: México 2001-2005. Informe para la rendición de cuentas. México: Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática México.

LOZANO, T. L. R., Ríos, S. Ma. R., Álvarez, G. A. y Rodríguez, S. N. Y. (2007). El trabajo de grupo para promover el bienestar en pacientes con Infección Real Crónica (IRC) en Diálisis Peritoneal Continua Ambulatoria (DPCA). *Alternativas en psicología*, 15, 62-71.

MARTÍN, J. D. y Sánchez, J. P. (2003). Estilos de afrontamiento y apoyo social: su relación con el estado emocional en pacientes de cáncer de pulmón. *Terapia Psicológica*, Vol. 21, No. 1, 29 - 37.

ORTEGA, S. P. (2002). *El ejercicio de la paternidad en varones con hijas que nacen con problemas en su desarrollo*. Tesis de Doctorado. México: UNAM.

PÉREZ, S. M. A., Martín, R. A. y Galán R. A. (2005). Problemas psicológicos asociados al trasplante

de órganos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 5, No.1, 99-114.

PINEDA, F. R. A. (2005). *Vivencia de la esterilidad en parejas que no tienen hijos*. Tesis de Licenciatura. México: FES Iztacala, UNAM.

RAMÍREZ, L. M. T. (2005). *Interacciones sociales de pacientes diabéticos*. Tesis de Licenciatura. México: FES Iztacala, UNAM.

REYES, E. R (2007, 30 de julio). El cuidado del paciente psiquiátrico. *Salud/Milenio*, No.64, 8-9.

REYES, L. A. G., Garrido, G. A. y Torres, V. L. E. (2001). Relación familiar de enfermos en espera de trasplante cardiaco. *Psicología y Salud*, 11, 147-153

## La paternidad en hombres homosexuales: deseos y dificultades

Beatriz Sebastián Gregorio<sup>21</sup>, Eduardo Cortés Vidal<sup>22</sup>,

Liliana Berenice Román Espinosa<sup>23</sup>

Facultad de Estudios Superiores Iztacala<sup>24</sup>

Universidad Nacional Autónoma de México

La presente investigación analizó los deseos y dificultades de la paternidad en hombres homosexuales. En ella participaron cinco hombres de la zona metropolitana del Distrito Federal y Estado de México de entre 20 y 40 años de edad; para la recolección de información se utilizó la entrevista a profundidad y para el análisis se consideraron los deseos y dificultades de ser padres. Se encontró que los participantes presentan dificultades en los diferentes ámbitos de sus vidas, aunque a pesar de eso, todos han alcanzado un bienestar personal al aceptarse ante su familia y amigos como homosexuales; no obstante, no se han librado de problemas, observando en los más jóvenes conflicto para concretar un deseo a futuro de ser padre y en los de mayor edad el hecho de serlo debido a la discriminación social que recae en ellos y sus hijos; el deseo no se presentó en todos debido al temor de perder su actual libertad.

**Palabras clave:** Homosexualidad, homopaternidad, deseo.

---

<sup>21</sup> Licenciada en psicología. Egresada de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM, México. e-mail: [ytbe-5@hotmail.com](mailto:ytbe-5@hotmail.com)

<sup>22</sup> Pasante de la licenciatura en psicología. Egresado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM, México. e-mail: [udeco-vi31@gmail.com](mailto:udeco-vi31@gmail.com)

<sup>23</sup> Licenciada en psicología. Egresada de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM, México. e-mail: [azulzo@hotmail.com](mailto:azulzo@hotmail.com)

<sup>24</sup> Al Dr. J. Salador Sapien López de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, por su orientación y opiniones en relación a la presente investigación.

*The goal of this paper was to analyze the desires about parenthood in homosexual men. Five gay men from the metropolitan zone of Mexico City and Mexico State between 20 and 40 years old participated; in the recollection of data thorough interview was used, their desires as issues regarding about the topic were analyzed. It was found that men thinks they have difficulties in different contexts of their lives, however, all of them felt better when they disclosed their sexual orientation to their family or friends. Nevertheless, they still have concerns about parenthood in the youngest, don't think they will fulfill their desire of being parents, the oldest feels he could not become parent, nowadays due to the social discrimination against them and their children. The desire of parenthood was not present in all because they are afraid of losing their freedom.*

**Keywords:** *homosexuality, homoparenthood, desire.*

Hoy en día la sociedad es víctima de cambios y situaciones sociales diversos debido al postmodernismo; fenómeno que afecta a las instituciones sociales formadas desde hace siglos como la familia, objeto de estudio desde hace décadas y que se ha considerado como el núcleo social reproductor (biológico y social) del individuo. De acuerdo a perspectivas políticas, religiosas, teológicas, entre otros agentes sociales, en ella se establecen roles y funciones específicos a cada miembro que la integran; por ejemplo, se considera al padre como proveedor y a la madre como encargada de la crianza de los hijos (González, 2007; Rodríguez, 1996; Rodríguez y Souza, 2009, Gallardo, Gómez, Muñoz y Suárez, 2006).

Estos roles han contribuido a la formación de las identidades sexuales y genéricas de los individuos; es decir, de estereotipos de género que marcan la diferencia entre las

funciones familiares. No obstante, a la vez que han servido para establecer prototipos, estos se ven constantemente modificados dando como consecuencia una serie de diferencias, a través de los años, razas y culturas, en la identidad de género (Dekeijzer, 2000; citado en Haces, 2006). A pesar de estas diferencias, las personas buscan mantener algunos aspectos estáticos en cuanto a los roles establecidos para generar una estabilidad en el plano social; ejemplo de lo descrito son las familias homosexuales donde se percibe un proceso de re-significación simbólica al cambio en la reproducción de la vida cotidiana, por lo tanto estamos hablando de una posible paternidad que generará, por un lado, cambios en los patrones de crianza hacia los hijos, como también miedos personales, tal vez influenciados por sus preferencias sexuales (Cruz, 1997; Rodríguez y Souza, 2009 y Mc Garry, 2003).

Actualmente, este proceso funciona por el significado social asignado a la homosexualidad, operando como un sistema de regulación de la identidad masculina en tanto representa lo que el hombre “no debe ser”, tomando como parámetro de “normal y natural” la heterosexualidad en un contexto conyugal, monógamo, con fines reproductivos, practicado en el hogar y que adquiere significado y valor únicamente en el matrimonio hombre/mujer (Rubin, 1993; citado en Estrada, Acuña, Camino y Traverso, 2007). Pese a esto, la institución familiar ha entrado en una crisis moderna causada por cambios en los roles de género, principalmente al ingreso de la mujer en el campo laboral generando un conflicto entre tener pero ya no tener el poder así como en el cambio en el concepto de paternidad el cual exige más que sólo proveer a la familia ya que también incluye estar atento a la educación de los hijos y a sus necesidades.

Por ejemplo, en Francia, se ha considerado que la tasa de divorcios y de madres solteras ha aumentado casi un 80% en tan solo cuatro décadas. Estudios hechos en México y Chile muestran que es cada vez más la preocupación de los padres por estar en contacto emocional con sus hijos y cubrir el aporte económico y mostrando cada vez más el interés de integrarse en la educación de los hijos (Gallardo, Gómez, Muñoz y Suárez, 2006; Le Gall, 2008; Salguero, 2006).

Para Gallardo (2006) y Ardila (1998), la imposibilidad de flexibilizar los roles se presenta debido a los papeles hegemónicos del hombre y la mujer en los cuales el hombre

trabaja, la mujer cría a los hijos y educa de acuerdo a los prejuicios de la sociedad. Esto ha llevado a que la institución familiar, ya en crisis, rompa los esquemas de la sociedad sobre el “ser padre” y “ser hombre”. Este quebrantamiento trae consigo la alteración de la conformación familiar, originando que la familia ya no sea entendida como una simple triada padre-madre-hijos, sino se pueda hablar de familias reconstruidas, monoparentales y de familias homoparentales (Salguero, 2006; Rodríguez y Souza, 2009).

Las familias homoparentales han demandado tener los mismos privilegios que las primeras dos, de modo que también están en posibilidad de proteger a los hijos -ya sean biológicos o adoptados-, además de garantizar su educación y desarrollo personal para lo cual, en países como Holanda, Vietnam, China, Rusia se cuenta con programas de adopción o bien España donde existe, para las mujeres, la inseminación artificial (Mc Garry, 2003 y Baccino s/a) observando que en México no existe apoyo para este tipo de familias.

Uno de los obstáculos para el logro de estas demandas gira en torno a los mitos acerca de que los niños criados por parejas o personas homosexuales muestran trastornos psicológicos, en la identidad de género y que no desarrollan las habilidades sociales necesarias para establecer relaciones lo que los llevará a recibir agresiones sociales debido a su conformación familiar; asimismo, se cree que estas familias presentan deficiencias en cuanto al establecimiento de redes de apoyo y modelos (Arias, 2004; Ha-

ces, 2006 y Mc Garry, 2003). En contraste Allen y Burrell (2002; citados en Shibley y De Lamater, 2006), mencionan que los niños criados bajo las familias homosexuales, en su vida adulta se consideran heterosexuales, mientras que Patterson y Chan (1997; citados en Ardila, 1998) encontraron que el ambiente familiar no parece tener relación alguna con la orientación sexual.

Otro punto a considerar es la discriminación que sufren los homosexuales por sus preferencias sexuales, factor cultural que los detiene a asumir la responsabilidad de cuidar a un hijo, la cual supone un rechazo tajante al ejercicio de su paternidad (Soriano, 1999) al considerar que los hijos son los más afectados en su desarrollo psicológico, implicaciones que a los padres de estas familias les causa cierto temor (Montesinos, 2004).

Como consecuencia de esto, durante la década de los noventa, algunos países aceptaron el matrimonio entre miembros del mismo sexo y en otros pocos se permitiera la adopción; México intentó entrar dentro de este pequeño grupo de países para el año 2009 pero se observaron movimientos conservadores en contra. En contraste, se observa una gran cantidad de niños que se encuentran al cuidado de casas hogares, orfanatos, casas cuna y en centros del DIF, quienes están carentes de estimulación y cariño que les pueden ofrecer una familia, ya sea homosexual o heterosexual, lo que nos llevó a preguntarnos si los hombres homosexuales, desean como sus pares heterosexuales ser padres; derivado de esto el objetivo de este trabajo fue analizar los deseos y dificultades de la

paternidad en hombres homosexuales en la Zona Metropolitana del Estado de México y el Distrito Federal.

## Método

### Participantes

El grupo de estudio estuvo conformado por 5 hombres homosexuales sin hijos, de entre 20 y 40 años de edad que viven en la Zona Metropolitana del Estado de México y Distrito Federal con un nivel socioeconómico medio y estudios de nivel medio superior y superior.

### Instrumento

Se diseñó un guión temático para la entrevista en donde se abordaron temas referentes a: cuándo se percataron de ser homosexuales; cómo enfrentaron el informarle a su familia; si los han discriminado por su condición; si desean ser padres; qué opinan de la paternidad homosexual; qué complicaciones enfrentan como homosexuales; cuáles serían los problemas que tendrían siendo padres; cómo educarían a un hijo y por último qué pensamientos tienen de la paternidad.

### Procedimiento

Después del primer contacto se acordó lugares y horas de las entrevistas las cuales tuvieron una duración de 40 minutos a una hora. Las entrevistas se llevaron a cabo en



diferentes lugares debido a las actividades y comodidad de los participantes.

Del análisis de contenido de las entrevistas, surgieron las categorías Ser homosexual, Relaciones interpersonales y Deseos sobre la paternidad.

## Resultados

Para la categoría **Ser homosexual**, la mayoría de los participantes, les causó algunos conflictos definirse como homosexuales, aunque estos varían entre sus familiares, amigos, en las relaciones de pareja o incluso con ellos mismos, observando como común denominador, la presencia de problemas.

*C: y como en todas las relaciones si es difícil ser gay, es difícil tener una relación gay pero pues al final de cuentas tienes que hablar con tu gay...*

Sólo uno de los participantes informó que su vida no ha cambiado demasiado ni ha sufrido conflictos en su familia.

*O: pues fue un shock al principio y creo que a veces aún pero me aceptan y me quieren tal como soy.*

De modo general, se pudo observar que mientras unos presentan problemas para aceptarse a sí mismos ocultando a otros su preferencia, otros han sufrido discriminación y rechazo por parte de su familia.

*O: ...pues mis tíos y tías no lo saben, mi abuelita menos, pues para empezar me excomulga...*

Otras consecuencias de aceptarse públicamente como homosexuales es la pérdida de las amistades.

*F: ...cuando se enteraron todas las amistades tronaron.*

Un aspecto que informaron dos participantes, es presencia del miedo a la reacción de sus padres y demás familiares cuando estos se enteren de su orientación homosexual.

*J: ...mi padre no lo sabe, él es muy machista; él me lo dijo bien, viendo un reportaje de la marcha gay, me dijo: si yo tuviera un hijo así, lo golpearía hasta sangrarlo y lo sacaría así a la calle y ya no lo querría, me daría vergüenza y no lo vería nunca ni permitiría que pisara mi casa no - eso haría...*

Sólo un participante informó que no presentó problemas con sus padres y hermanos cuando les informó sobre su orientación sexual.

*O: ...los que me interesan que son mis 2 hermanos y mis papás lo saben lo aceptan y pues me basta.*

No obstante, parece común el aspecto de que algunos familiares transmitan deseos y expectativas hacia los hijos sobre la formación de la familia y en algunas ocasiones se muestran esperanzados a que su hijo regrese a ser heterosexual y poder tener hijos.

*P: ...a comparación de mis hermanos que son un poco más liberales y ellos si dicen que pues algún día tendré que hacer mi propia familia.*

Con respecto al cómo viven la homosexualidad, se encontró que por el momento, no expresan su preferencia sexual con todas las personas y situaciones en las que se desenvuelven, aunque la mayoría de sus conocidos saben de su elección.

*J: Mis padres no saben que soy homosexual [...] conocidos, o disque amigos, y no es porque sepan lo que soy..., no tengo ningún problema porque que lo sepan, pero si me dolería que esas personas se alejen de mí o de mis amigos...*

Por otro lado, para algunos, esto les ha originado un mejor estilo de vida, han dejado de somatizar o de generar aspectos psicológicos que afecten su salud o sus relaciones con los demás.

*F: porque me vieron bien económicamente, sentimentalmente, digo estaba muy estable, digo hasta mucho mejor que antes, aparte el carácter me cambió al principio era yo muy irritante, muy explosivo y ahora, ve cómo estoy ahora.*

Así mismo hablar sobre sus preferencias sexuales, les causa un bienestar personal.

*O: ...pues mis tíos y tías no lo saben, mi abuelita menos, pues para empezar me excomulga y pues para no cau-*

*sarle problemas a mi mamá y papá con su familia, no me interesa decirles, lo que me digan a mi me vale, siempre ha sido así.*

Otro dato importante que se encontró en todos los participantes es su definición de homosexuales desde muy temprana edad.

*O: Como 8 u 9, pues antes me dedicaba a jugar y esas cosas.*

Uno de los participantes relata que sufrió una violación antes de definirse como homosexual y posteriormente estableció tanto relaciones ocasionales como duraderas con mujeres; sin embargo, a partir de una experiencia con un hombre se decidió por la homosexualidad por que le gustaba sentirse protegido

*C: ....tuve un buen de novias después de eso y trataba de ser mujeriego cuanto pude..., pero en la pubertad mi cabeza dijo: que se sentirá el sexo sin violencia, sin golpes a la fuerza ¿no? Y eso paso hasta los 17 años lo probé y lo puse en una balanza y pues dije: los hombres porque bueno vi que a una mujer hay que protegerla, darle y hay que pagarle, hay que hacerle, mientras que cuando estaba con un hombre me protegía, me daba, me compraba, me llevaba y dije no pues yo prefiero esto, lo preferí así.*

Para las **Relaciones interpersonales**, se encontró que cada uno de los participantes ha sido discriminado y ha estado presente en algún escenario donde se han hecho comentarios despectivos sobre los homosexuales.

*P: ...siempre te tienes que afrontar a muchas cosas, como el desprecio de los homofóbicos que son unos tontos desde mi punto de vista, me refiero a ellos de una forma despectiva ya que sólo hablan por hablar y dicen cosas sin sentido y razón de nosotros...*

En sólo un caso menciona que estos comentarios no le son importantes.

*O: Putito, joto, marica, mariposon, etc., no, la neta no [...] Al contrario soy importante en la vida de todos esos que se fijan en mí.*

Para el caso de quienes han sido etiquetados se obtuvo que son rechazados en el contexto familiar, quiénes, a modo de amenaza directa o bien como en un caso de modo indirecto, les exigen que desistan de esa preferencia ya que de no ser así, serán excluidos del núcleo familiar.

*F: uyy muy mal..., mi papá me dijo: se te quita lo puto...*

Por otro lado, como se mencionó en el apartado anterior, también se encuentran quienes aún temen decirles a sus amigos.

*P: Bueno pues, en el ámbito escolar pues no muchos, igual sólo con unos amigos, pero no son dificultades, sino más bien son miedos que tengo que la gente que aún no sabe que soy gay me deje de hablar y encontrar en ellos un cierto rechazo o desprecio.*

En el aspecto laboral uno de los participantes menciona que en la relación en este contexto, se vislumbra una discriminación por parte de los jefes.

*F: ...desde trabajos que he tenido, estuve trabajando en Volkswagen y General Motors y tuve más problemas con mis jefes mexicanos que con los jefes extranjeros, de hecho toda la vida tuve jefes extranjeros o sea alemanes o americanos, porque pues te contratan por lo que sabes no por tus preferencias y pues también depende el ámbito laboral que si te tachan muy feo he, muy feo.*

Por último, con respecto a la pareja, mencionan que la mayoría de las relaciones que han entablado son ocasionales ya que estas no les traen ninguna complicación ya que se consideran personas con mucha libertad.

*P:...tengo parejas ocasionales [...] Es que soy una persona muy sociable, y me agrada ir a muchos antros gay, entonces pareja como tal aún no encuentro, porque a todos nosotros nos gusta sólo divertirnos (ríe).*

Otros mencionan que la relación que llevan en estos momentos está muy estable; sin embargo, consideran que sí es bastante difícil lograrlo ya que en ese ámbito, el estilo de vida es de mucha libertad.

*C: ...me agrada que me diga ahora sí somos una familia y somos una familia tenemos lo que tiene una pareja en un depa, lo que es refri, recámara, cocina, comedor, la olla express, el molcajete y pues nos comportamos como hombre mujer o mujer hombre.*

Debido a esto, sus relaciones tienden a ser efímeras, sin compromiso alguno, lo que se relaciona con sus deseos de paternidad.

*J: ...como verás, mis relaciones no han durado mucho y pues los planes a futuro no se dan, yo creo que por eso no nos veíamos en años juntos, por eso disfruto el momento.*

Finalmente para los **deseos de ser padre**, tres de los participantes mencionaron que nunca han querido ser padres, por diferentes factores.

*O: Nop,... no tengo paciencia para los niños y en segunda no creo en el matrimonio,... creo en mi libertad y en mí.*

*F: ...yo no pienso tener hijos, porque me gustaría darle más a mi hijo de lo que me dieron a mí.*

Contrario a esto, el participante de 40 años, expresó su deseo de ser padre, pero no descarta que puedan existir problemas con relación a la sociedad que afecten al niño.

*C: ha claro, que sí, [...] es un problema psicológico para los niños de que imagina que sus compañeritos le digan que tienen dos papás.*

Un factor que consideran los participantes es estar estables tanto económica como emocionalmente.

*P: pues, tener dinero para alimentarlo y todo lo que necesita, arreglarlos, tiempo en mi trabajo y tener una vida que se dedique a cuerpo y alma al niño.*

La paternidad es vista por los participantes como una responsabilidad la cual no creen poder asumir ya que tener un hijo implica, no sólo el cuidado ocasional, sino también estabilidad económica, entre otras responsabilidades.

*C: ...sueñas con tener un hijo con, más que nada cuando tienes una vida estable y ya llevas como, no sé como 10 o 15 años de relación y que ya tienes una estabilidad emocional que ya no tienes pedos con tu pareja broncas [...] hay que darle de comer, hay que bañarlo, hay que cuidarlo, hay que llevarlo al médico, hay que cortarle el pelo, hay que darle mantenimiento y hay que darle su espacio [...] un hijo es todo eso, más aparte educarlo y darle valores, darles responsabilidades y enseñarle que o sea, abrirle el mundo de alguna manera, estar al pendiente de que no la cague no le vaya a pasar nada...*

La mayoría de los participantes reportaron que no están interesados en ser padres debido a las consecuencias que esto acarrea.

*O: ...estuviera listo para dejar de pensar en mí y en mí, podría ser, pero no creo.*

Así como a la discriminación social y la complicación de ser aceptados como pareja por personas allegadas a ellos y la ausencia de parejas estables. En cuanto a la educación, los participantes reportaron que fueron educados de un modo muy amable, comprensivo, tolerante, en un entorno con mucho amor y paciencia.

*O: ...en el respeto más que nada, difícil porque pues no todos los seres humanos somos iguales, ni pensamos igual.*

Debido a la forma en cómo han sido educados, los participantes refieren como consideran que van a educar, señalando que es necesario que exista amor, valores, respeto, tiempo de calidad, comprensión, capacidad de escuchar, tolerancia, etc., dentro de la familia, para que se lleve una buena vida, sin embargo, consideran que esto no es simple.

*J: Lo educaría dándole todos los consejos que yo crea para su bien ya depende de él si los toma o los deja, desde chiquito le inculcaría la lectura, la educación, la escritura, que lea mucho, etc. [...] Amor, que tenga posibilidad económica de que el niño tenga lo necesario, de por lo menos darle una calidad de vida mejor a la que vivieron nuestros padres, o la situación que se esté viviendo.*

Pocos participantes mencionaron que les hablarían abiertamente sobre las preferencias sexuales y de cualquier práctica que no es aceptada o bien vista por la sociedad a sus hijos.

*J: ...explicarle que sus padres son homosexuales, que no se debe sentir avergonzado, que solo sus papás son diferentes.*

Los participantes comentaron que sí llegarían a ser padres por medio de la adopción.

*P: A mí me gustaría adoptarlo.*

Otro participante comentó que sería mejor que fuera por inseminación artificial.

*O: Lo que harían mis amigas lesbianas, buscar una donadora de un óvulo y yo seré su donador de esperma.*

Por último, se encontró un dato curioso con respecto a los sentimientos de impotencia, de un participante, por no poder ser él quien engendre a su hijo.

*P: ...aunque sé en qué condiciones biológicas y fisiológicas me encuentro, ¿sabes?, a veces esto si me pone mal, yo quisiera algún día de esto se pudiera hacer realidad...*

## Discusión y conclusiones

Los datos de las entrevistas mostraron que dos de los participantes expresaron tener presente la idea de ser padres; los demás, dijeron no quisieran tener las responsabilidades que implica. El total de los sujetos menciona tener miedo a perder la libertad con la que viven actualmente; para los que no desean la paternidad, este miedo está presente claramente diferenciado a perder su completa libertad mientras que para los que sí están interesados, el miedo está orientado hacia su capacidad para sobre llevar las responsabilidades que supone al considerarlas a largo plazo y de por vida y no simplemente como la satisfacción de un deseo momentáneo.

Además del miedo sobre sus propias capacidades de cuidado, se suma el temor que presentan ante la posibilidad de un rechazo por parte de la sociedad, no únicamente hacia ellos, sino hacia los niños, generando consecuencias psicológicas debido a la situación de discriminación y rechazo social (Arias, 2004; Cruz, 1997; Haces, 2006; Mc Garry, 2003). Otro aspecto reflejado en el estudio, es la deficiencia de redes sociales óptimas que puedan presentar a los participantes un modelo para la paternidad y a los hijos un modelo a seguir dentro de su situación.

Consideramos que estos problemas están dados por los cambios actuales de la sociedad mexicana, víctima de la crisis causada por el fenómeno del postmodernismo. Como lo mencionan Gallardo, Gómez, Muñoz y Suárez (2006), esto trae consigo la pérdida de la vigencia de la familia tradicional, así como de estereotipos de género, lo cual se refleja durante las entrevistas a los participantes que informaron son aceptados por sus padres y amigos sin que esto les traiga grandes complicaciones; contrario a esto, observamos temor a lo que digan los padres y amigos lo que lleva a algunos de los jóvenes a ocultar su orientación o a salir de sus casas, debido a que en la sociedad está presente el modelo tradicional de familia que combinado con el temor a los cambios genera una resistencia a la aceptación (Estrada, Acuña, Camino y Traverso, 2007; Rodríguez y Souza, 2009)

Asimismo, se encontró que el proceso de aceptación de la orientación sexual está sustentado no tanto por el estereo-

tipo de familia, sino por el de género, puesto que uno de los participantes reportó que su familia lo aceptó después de haber alcanzado una estabilidad económica y emocional, características de los caracteres masculinos.

De lo anterior puede observarse que el proceso de la aceptación del cambio, como lo describen Le Gall (2008), para los cambios sufridos en la construcción familiar; González (2007) y Ardila (1998), para la aceptación de la homosexualidad en México y Rodríguez y Souza (2009) y Mc Garry (2003), para la captación de la paternidad homosexual y su modo de vivirla en público; no es algo que se dé de forma rápida y apresurada, sino por el contrario los papeles hegemónicos implantados en los individuos (Ardila, 1998), los cuales juegan un papel importante en la sociedad, esto puede leerse de modo más claro en la vivencia de la paternidad, en primer plano de la heterosexualidad, de la cual nos hablan Salguero (2006) y Gallardo (2006), quienes mencionan que la paternidad está actualmente en proceso de cambio, donde los padres demandan en mayor medida más participación con los hijos.

Los participantes, al ser cuestionados sobre la paternidad y sus responsabilidades, consideraron como relevantes puntos similares a los de sus pares heterosexuales, presentando, como lo mencionan Ardila (1998) y Montesinos (2004), grados de ansiedad por demostrar que pueden llevar esa responsabilidad y que serán buenos padres.

Aunque en este estudio no puede confrontarse con la situación expuesta por Shibley y De Lamater (2006) en cuanto a la igualdad de estabilidad emocional y social en niños criados por padres heterosexuales y homosexuales, se puede suponer, que previo a la crianza, no parece haber factores que tiendan hacia la existencia de estas diferencias debido a que tanto padres heterosexuales y homosexuales hacen referencia a las mismas preocupaciones en el cuidado y crianza de los hijos, como pueden ser, atención, estabilidad económica, contacto emocional, entre otros; Así mismo, ambos se encuentran frente a la situación social que los “califica” como hombres y padres, aun cuando en este sentido, la crítica difiere en cuanto a su orientación sexual; para los primeros la crítica va encaminada a no seguir el estereotipo estipulado de hombre-padre, mientras que en los segundos está orientada a que no siguen el estereotipo de hombre -o no por lo menos en toda su extensión-, y por tanto se les niega la opción de ejercer el rol de padre debido a que se considera que van de la mano (Soriano, 1999; Rubín, 1993; citado en, Estrada, et al., 2007).

Tras estas conjeturas, el trabajo alcanzó a exponer el deseo de hombres homosexuales que aún no son padres, lo pretendan o no, así como de las posibles complicaciones que perciben en ello. Queda abierta la posibilidad de investigar directamente la forma en que han vivido la realización de este deseo, personas que ya desempeñan el rol paterno, así como la identificación de los obstáculos reportados por los participantes en este trabajo.

## Referencias

- Ardila, R. (2008). *Homosexualidad y psicología*. Bogotá: El Manual Moderno.
- Arias, G. A. (2004). Diversidad familiar y homoparentalidad. *Revista pediatría de atención primaria*, 6, 23.
- Baccino, G. (s/a). Homoparentalidad y técnicas de reproducción asistida. *Revista Iberoamericana de fertilidad*.
- Cruz, S. (1997). *Estructura y funcionamiento de la pareja gay masculina*. Tesis de Maestría. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Estrada, A., Acuña, M., Camino, L. y Traverso, M. (2007). ¿Se nace o se hace? *Revista de estudios sociales*, 28, 56-70.
- Gallardo, G., Gómez, E., Muñoz, M. y Suárez, N. (2006). Paternidad: representaciones sociales en jóvenes varones heterosexuales sin hijos, *PSYKHE*, 15, 2, 105-116.
- González Pérez, M. J. (2007). La representación social de las familias diversas: ley de sociedades de convivencia. *El cotidiano*, Noviembre - Diciembre, 22, 146.



Haces, M. (2006). Significado y Ejercicio de los roles parentales entre varones homosexuales. *Revista de estudios de género. La ventana*, 23, 127-165.

Le Gall, D. (2008). La evolución de la familia en Francia. De la aparición del pluralismo familiar a la cuestión de la pluripaternalidad. *Fertilidad espacio abierto*, 17, 4.

Mc Garry, K. (2003). *Fatherhood for gay men, an emotional and practical guide to becoming a gay dad*. USA: HPP.

Montesinos, R. (2004). La nueva paternidad: expresión de transformación masculina. *Polis: Investigación y Análisis sociopolítico y Psicosocial*, 4, 2, 197-220.

Rodríguez, A. (1996). *La familia en la Edad Moderna*. Madrid: Ed. Arco/Libros S.L.

Rodríguez, B. C. y Souza Campos, P. M. (2009). Um estudo sobre o exercício da parentalidade em contexto homoparental. *Vínculo Revista do Nesme*, 1, 6, 13-27.

Salguero, V. M. (2006). Identidad, responsabilidad familiar y ejercicio de la paternidad en varones del Estado de México. *Papeles de población*, Abril-Junio, 48, 155-169.

Shibley, J. y De Lamater, J. (2006). *Sexualidad humana*. México: McGraw-Hill.

Soriano, R. S. (1999). *Cómo se vive la homosexualidad y el lesbianismo*. España: Amaru ediciones.



## Inteligencia emocional y su relación con el compromiso de los trabajadores mexicanos. Estudio de diferencias individuales según sexo y edad

Carmen María Salvador Ferrer<sup>25</sup>, Juan Morales Jiménez<sup>26</sup>

Universidad de Almería, España

Este estudio centra su interés en conocer el modo en que los componentes de la inteligencia emocional influyen en el compromiso de los trabajadores además de indagar, mediante el análisis de interacción entre variables, si existen diferencias estadísticamente significativas por género y edad. Para tal finalidad, se realizó un estudio descriptivo de carácter transversal con una muestra conformada por 165 trabajadores mexicanos, 53% hombres y 47% mujeres. Los resultados ponen de manifiesto que tanto la inteligencia emocional como el compromiso son constructos multidimensionales. Asimismo, se aprecia el notable impacto que ejercen algunos componentes de la inteligencia emocional sobre el compromiso. De igual forma, merece ser destacado el hecho de que existan diferencias estadísticamente significativas por edad y género.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, compromiso organizacional, sexo, edad.

*This study places the interest in knowing how the components of emotional intelligence in influencing the commitment of employees. In addition, we wanted to determine whether analysis of interaction between variables, whether there are differences by gender and age. For this purpose, is a cross sectional de-*

---

<sup>25</sup> Universidad de Almería. Facultad de psicología. Área de psicología social. email: [cmsalva@ual.es](mailto:cmsalva@ual.es)

<sup>26</sup> Campus de Puebla. email: [morales@colpos.mx](mailto:morales@colpos.mx)

*scriptive study comprised of 165 Mexican workers, of whom 53% are male and 47% women. The results show that emotional intelligence and commitment are multidimensional constructs. In addition, we appreciate the significant impact that some exercise of intelligence on emotional engagement. Likewise, it deserves to be highlighted the fact that there are statistically significant differences by age and gender.*

**Keywords:** *Emotional intelligence, organizational commitment, age, sex.*

A lo largo del presente trabajo se analiza la influencia de la inteligencia emocional en el compromiso de los trabajadores en una muestra de mexicanos. La elección de estudio de estas variables se debe, primordialmente, al interés social que despiertan y al mismo tiempo a la ambigüedad conceptual que existe sobre los mismos. En este sentido, para conseguir este propósito, elaboramos un instrumento que incluye, en los siguientes epígrafes, la breve explicación de los constructos abordados.

## Compromiso organizacional (CO)

El compromiso organizacional es un concepto que ha ganado importancia en la literatura científica aún cuando no se cuenta con una delimitación clara del mismo (Salvador, 2005). Aunque ha sido acotado de diversas maneras, algunos investigadores sostienen que las definiciones formuladas carecen de precisión (Cooper-Hakin y Viswesvaran, 2005; Gracia, Pizano y Carrero, 2001; Morrow, 1983; O'Reilly y Chatman, 1986; Reichers, 1985) y en algunos casos resultan redundantes dificultado sinteti-

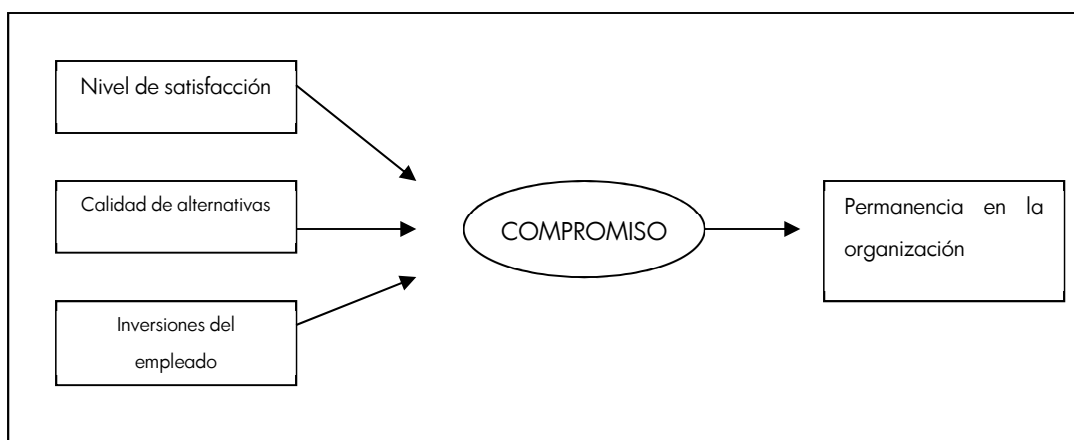
zar los hallazgos de los estudios realizados (Salvador, 2005; Salvador y Mañas, 2009).

Este trabajo se apoya en la idea de que el compromiso es una actitud donde intervienen elementos de distinta naturaleza; utilizamos como referencia el marco teórico de Rusbult, Martz y Agnew (1998) quienes señalan que el compromiso puede incrementarse en función de la relación con la organización, la valoración de las opciones, las recompensas que se brindan a los empleados (incremento de sueldo, ascensos) y bajos costos (aplicar menor esfuerzo). De acuerdo con el modelo presentado en la Figura 1, la satisfacción y el compromiso son aspectos independientes (Salvador, 2004, 2005) ya que altas inversiones y pocas opciones pueden, en algunos casos, ocasionar insatisfacción en la relación de trabajo. Así, el empleado mantiene un compromiso que puede ser alto y la satisfacción baja o si el empleado percibe su trabajo como satisfactorio, pero se presentan alternativas de empleo que resulten muy atractivas, puede renunciar a su empleo y dejar de lado su compromiso. Esto indica que la satisfacción del empleado juega un papel fundamental en

el mantenimiento del compromiso ya que a mayores niveles de satisfacción de los trabajadores, mayor disposición

mostrarán los empleados para comprometerse.

**Figura 1.** Modelo de inversiones en la formación del compromiso.



Adaptado de Rusbult, C.E., Martz, J.M. y Agnew, C.R. (1998). The investment model scale: Measuring commitment level, satisfaction level, quality of alternatives, and investment size. *Personal Relationships*, 357-885.

Meyer y Allen (1991) hacen referencia a una aproximación actitudinal donde el compromiso surge de la información y el significado que la persona ofrece a sus experiencias con la organización, el cual lleva a un reconocimiento o estado psicológico consciente producido por condiciones ambientales, como por ejemplo, congruencia de metas y objetivos entre empleado-empresa, tener una identificación con la organización al punto de interpretar las ganancias o pérdidas de la empresa como propias, y de él se deriva la acción (permanencia) y anticipación de experiencias positivas (Angle y Perry, 1983) apoyando así la formación del compromiso actitudinal.

En investigaciones más recientes, Allen y Meyer (1990), Meyer y Allen (1984, 1997), Meyer, Allen y Smith (1993) y Meyer, Bobocel y Allen (1991) proponen una visión multidimensional del compromiso compuesto por: a) *afecto*, surge cuando la persona desea permanecer en la organización, manteniendo una vinculación de tipo emocional (Buchanan, 1974; Mowday y cols., 1982; Porter y cols., 1974); b) *continuidad (calculado)*, Frutos, 1997), se caracteriza porque el individuo debe continuar en la organización puesto que necesita los beneficios que ésta le aporta (Becker, 1960; Ritzer y Trice, 1969); y c) *normativo*, se origina en los valores individuales, en tanto si la persona

piensa que debe seguir en la organización en virtud de que eso es correcto (Staw y Salancik, 1977).

Así, cuando se habla de compromiso, se presume una garantía de que alguien realizará alguna acción, aceptará cambiar cosas y/o situaciones (Becker, 1960), por tanto puede considerarse como una promesa u obligación de una persona con una entidad como una organización, una idea, una causa, otra(s) persona(s), algún aspecto o situación, además de conectarse con eventos futuros (Brown, 1996). En este sentido, el compromiso puede verse como un aspecto donde una persona decide actuar con base en una promesa u obligación y que llevará a ambas partes a tener un mejor resultado futuro; es decir, al aceptar un compromiso se sabe que la persona actuará por cuenta propia, sin requerir de presión externa, pues quiere llevar a cabo cierta conducta.

Por esta razón, el compromiso hace referencia a la implicación con la meta elegida, a la actitud de seleccionar el camino en función de los valores personales de manera que esa “realidad psíquica individual” que cada uno construye se convierta en un compromiso colmado de sentimientos dentro del marco organizacional. En este sentido, el compromiso de los trabajadores no viene impuesto, sino que es una decisión personal donde intervienen elementos de distinta naturaleza, siendo los aspectos emocionales los que presentan mayor relevancia (Salvador, 2005, 2008, 2009).

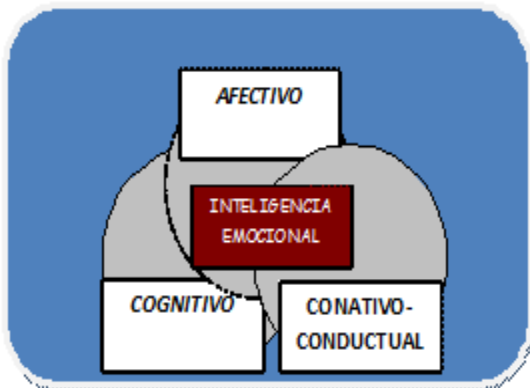
## Inteligencia emocional (IE)

En la última década la investigación sobre regulación y manejo de las emociones ha experimentado un gran interés (Rego y Fernández, 2005; Salvador, 2008; Salvador y Morales, 2009). Salovey y Mayer (1990; p. 239) han definido a la inteligencia emocional como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos”. Considera que se apoya en cinco aspectos cruciales. En primer lugar, conocer las propias emociones; esto es, la conciencia de uno mismo y la capacidad de controlar sentimientos (*autoconocimiento*). En segundo lugar, manejar las emociones, entendida como la capacidad de regular sentimientos para que sean adecuados; este aspecto se basa en la conciencia de uno mismo (*auto-control*). En tercer lugar, la propia motivación; es decir, la capacidad de ordenar las emociones al servicio de un objetivo esencial (*automotivación*). En cuarto lugar, reconocer las emociones de los demás; se trata de la empatía (*autoconciencia de las emociones de los otros*). Por último, manejar las relaciones, entendida como la capacidad de guiar las emociones de los demás y también las de uno mismo (Salvador, 2011).

Para el presente trabajo, la inteligencia emocional es la capacidad de regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y también utilizarlos como guía del pensamien-

to y acción, siendo esencial en el bienestar personal y en desarrollo del auto-concepto (Salvador, 2012). La Figura 2 muestra que para poder desarrollar inteligencia emocional se requiere la presencia de tres aspectos: cognitivos (pensamientos), afectivos (sentimientos) y conductuales (comportamientos). En este sentido, es considerada como una actitud que manifiestan las personas y el principal nexo de unión entre el compromiso y la inteligencia emocional. En síntesis, tanto la inteligencia emocional como el compromiso son variables actitudinales, donde la parte afectiva presentará un peso crucial (Salvador, 2009).

**Figura 2.** Componentes de la inteligencia emocional.



En este contexto, el objetivo del presente estudio consiste en analizar la influencia de los componentes de la inteligencia emocional sobre el compromiso de los trabajadores mexicanos. Para abordar tal finalidad, proponemos las siguientes hipótesis de trabajo:

Hipótesis 1. La inteligencia emocional varía según la edad de los participantes.

Hipótesis 2. El sexo es un elemento relevante en la percepción de la inteligencia emocional y del compromiso; es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres tanto en la inteligencia emocional como en el compromiso, siendo las mujeres quienes muestran mayor atención a sus sentimientos y también, compromiso calculado.

Hipótesis 3. Las dimensiones de la inteligencia emocional influyen significativamente en el compromiso, siendo la vertiente claridad emocional la que presentará un peso mayor.

Hipótesis 4. En el impacto de la inteligencia emocional en el compromiso, existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres donde la vertiente de la inteligencia emocional que tiene un mayor peso es la relacionada con atención y percepción emocional para las mujeres y en el caso de los hombres, claridad emocional.

## Método

### Participantes

Participaron un total de 165 sujetos en una investigación de carácter descriptivo transversal con una finalidad exploratoria, de los cuales el 53% son hombres y el 47% mujeres. La edad osciló entre los 18 años y los 59 años,

siendo la edad media de 21.5 años (Desviación típica de 4.07).

## Instrumentos

A continuación se detallan las características de las escalas y las propiedades psicométricas más relevantes de los instrumentos de evaluación empleados (Salvador, 2008; Salvador y Morales, 2009):

*Compromiso organizacional.* En el presente trabajo se analizó el compromiso de los trabajadores con una escala compuesta por 21 ítems, similares a los empleados por Meyer y Allen (1984). El coeficiente alfa general es de 0.870.

*Inteligencia emocional.* Este instrumento engloba todos los ítems, utilizados para evaluar la inteligencia emocional, procedentes del trabajo de Salvador (2008). En este sentido, el total de preguntas de esta escala asciende a 37. El coeficiente de fiabilidad es de 0.856 el cual refleja un coeficiente alfa satisfactorio.

## Procedimiento

El presente estudio se integra en el marco de una investigación internacional realizada en el Colegio de Postgraduados de la Ciudad de Puebla (México) en colaboración con la Universidad de Almería. La implantación se llevó a cabo por un grupo de investigadores, en una única sesión

cuya duración fue de 40 minutos en promedio. Una vez efectuada la recogida de datos, se realizaron análisis factoriales de componentes principales y normalización *Varimax* con *Káiser* con el propósito de conocer la agrupación de los ítems que componen dicho instrumento. Además, se realizó un *ANOVA* univariante para estudiar la existencia de variaciones en los componentes de las escalas de inteligencia emocional y compromiso a través de dos variables independientes (sexo y edad) y por último, se realizó un análisis de regresión para conocer el impacto que las variables de la inteligencia emocional generan en la percepción del compromiso.

## Resultados

El análisis factorial de componentes principales y normalización, *Varimax* con *Káiser*, que se realizó con el propósito de conocer la validez de constructo mediante la agrupación de los ítems reportó lo siguiente:

En la Tabla 1 se muestran los resultados referidos al caso del compromiso organizacional, observando que existen un total de tres factores que explican un 54.30% de la varianza total obteniendo valores *Káiser-Meyer-Olkin* de 0.873, *Chi-cuadrada* de 1513.001, *gl* = 210, *sig.* = 0.000.

De acuerdo a los resultados, los ítems se agruparon de acuerdo a los siguientes factores:

Factor I. El contenido de los 15 ítems de este factor refleja el valor afectivo que tiene para el individuo permanecer en la institución. En este sentido, se denominó a esta categoría como compromiso afectivo.

Factor II. Los 4 ítems de este factor hacen referencia a los valores individuales, es decir, la percepción que tiene la persona de que lo correcto es seguir en la organización,

catalogando a esta dimensión como compromiso normativo.

Factor III. El contenido de los 2 ítems alude a la necesidad del individuo de permanecer en la organización por los beneficios que obtiene de la misma. Por ende, adquiere la etiqueta de compromiso calculado.

Tabla 1. Contrastes de medias entre los factores de las escalas inteligencia emocional y compromiso y sexo.

| Factores              | Relación     | Suma de cuadrados | gl  | Media cuadrática | F      | Sig. |
|-----------------------|--------------|-------------------|-----|------------------|--------|------|
| Compromiso Normativo  | Inter-grupos | .034              | 1   | .034             | .067   | .796 |
|                       | Intra-grupos | 82.274            | 163 | .505             |        |      |
|                       | Total        | 82.308            | 164 |                  |        |      |
| Compromiso Calculado  | Inter-grupos | 2.786             | 1   | 2.786            | 4.862  | .029 |
|                       | Intra-grupos | 93.400            | 163 | .573             |        |      |
|                       | Total        | 96.186            | 164 |                  |        |      |
| Compromiso Afectivo   | Inter-grupos | 4.342             | 1   | 4.342            | 4.898  | .028 |
|                       | Intra-grupos | 144.506           | 163 | .887             |        |      |
|                       | Total        | 148.848           | 164 |                  |        |      |
| Atención y percepción | Inter-grupos | 3.484             | 1   | 3.484            | 8.097  | .005 |
|                       | Intra-grupos | 70.125            | 163 | .430             |        |      |
|                       | Total        | 73.609            | 164 |                  |        |      |
| Claridad              | Inter-grupos | 5.189             | 1   | 5.189            | 12.843 | .000 |
|                       | Intra-grupos | 65.852            | 163 | .404             |        |      |
|                       | Total        | 71.041            | 164 |                  |        |      |
| Comprensión           | Inter-grupos | .064              | 1   | .064             | .047   | .828 |
|                       | Intra-grupos | 218.748           | 163 | 1.342            |        |      |
|                       | Total        | 218.812           | 164 |                  |        |      |
| Manejo                | Inter-grupos | .210              | 1   | .210             | .348   | .556 |
|                       | Intra-grupos | 98.622            | 163 | .605             |        |      |
|                       | Total        | 98.833            | 164 |                  |        |      |

En lo que respecta a la inteligencia emocional, en la Tabla 2 se muestran los resultados obtenidos, observando que un total de cuatro factores explican el 52% de la varianza

*Kaiser Meyer Olkin* 0.792; *Barlett* 4437.533, *gl* = 1378, *sig.* = 0.000).

Una vez conocido el número de factores extraídos, se efectuó la interpretación de los mismos, exponiendo los



componentes de los factores ordenados por el peso de cada ítem.

Factor I. Tal como se aprecia, la dirección de las 14 preguntas está encaminada hacia la atención y percepción emocional. Por consiguiente, se le asignó a éste factor el término de atención y percepción emocional.

Factor II. En este caso, la mayor parte de los 18 ítems aluden a la claridad que se tiene de los sentimientos, por ese

motivo se denominó a ésta categoría como claridad de los sentimientos.

Factor III. En lo que respecta a éste factor y con base en el contenido de las 4 preguntas, se le dio la etiqueta de manejo de las propias emociones.

Factor IV. Este factor se compone de un único ítem, por tanto, según el contenido del enunciado, se le denominó compresión de las emociones.

**Tabla 2.** Contrastes de medias entre los factores de las escalas inteligencia emocional y compromiso y la edad.

| Factores              | Relación     | Suma de cuadrados | gl  | Media cuadrática | F     | Sig. |
|-----------------------|--------------|-------------------|-----|------------------|-------|------|
| Compromiso            | Inter-grupos | 8.726             | 13  | .671             | 1.377 | .176 |
|                       | Intra-grupos | 73.582            | 151 | .487             |       |      |
| Normativo             | Total        | 82.308            | 164 |                  |       |      |
| Compromiso            | Inter-grupos | 6.731             | 13  | .518             | .874  | .582 |
|                       | Intra-grupos | 89.455            | 151 | .592             |       |      |
| Calculado             | Total        | 96.186            | 164 |                  |       |      |
| Compromiso            | Inter-grupos | 19.956            | 13  | 1.535            | 1.798 | .048 |
|                       | Intra-grupos | 128.893           | 151 | .854             |       |      |
| Afectivo              | Total        | 148.848           | 164 |                  |       |      |
| Atención y percepción | Inter-grupos | 3.026             | 13  | .233             | .498  | .923 |
|                       | Intra-grupos | 70.582            | 151 | .467             |       |      |
|                       | Total        | 73.609            | 164 |                  |       |      |
| Claridad              | Inter-grupos | 4.224             | 13  | .325             | .734  | .727 |
|                       | Intra-grupos | 66.817            | 151 | .442             |       |      |
|                       | Total        | 71.041            | 164 |                  |       |      |
| Comprensión           | Inter-grupos | 22.773            | 13  | 1.752            | 1.349 | .191 |
|                       | Intra-grupos | 196.039           | 151 | 1.298            |       |      |
|                       | Total        | 218.812           | 164 |                  |       |      |
| Manejo                | Inter-grupos | 4.440             | 13  | .342             | .546  | .892 |
|                       | Intra-grupos | 94.393            | 151 | .625             |       |      |
|                       | Total        | 98.833            | 164 |                  |       |      |

Mediante ANOVA unifactorial entre grupos, se comprobó cómo varía la percepción de la inteligencia emocional y la intención de comprometerse de los trabajadores mexicanos en función del sexo y la edad. En lo que respecta al

sexo, como apuntan los datos de la Tabla 3, existen diferencias estadísticamente significativas en tanto en la escala de inteligencia emocional como de compromiso. En este sentido, en lo concerniente a la escala de compromi-

so observamos que las variaciones se muestran en el compromiso calculado y afectivo, siendo esto evidente en el caso de los hombres.

En lo que a la inteligencia emocional se refiere, las diferencias estadísticamente significativas se desprenden de

las categorías atención y percepción emocional (Factor 1) y claridad emocional (Factor 2), siendo las mujeres quienes mejor perciben sus sentimientos (Factor 1) y los hombres quienes muestran mayor claridad emocional (Factor 2).

**Tabla 3.** Análisis de regresión. Variable dependiente compromiso.

| Factores              | Coeficientes no estandarizados |                     | Coeficientes estandarizados | <i>t</i> | <i>Sig.</i>         |
|-----------------------|--------------------------------|---------------------|-----------------------------|----------|---------------------|
|                       | <i>B</i>                       | <i>Error típico</i> | <i>Beta</i>                 | <i>B</i> | <i>Error típico</i> |
| Atención y percepción | .107                           | .084                | .118                        | 1.276    | .204                |
| Claridad              | .283                           | .076                | .305                        | 3.736    | .000                |
| Comprensión           | -.031                          | .043                | -.059                       | -.730    | .467                |
| Manejo                | .128                           | .063                | .163                        | 2.025    | .045                |

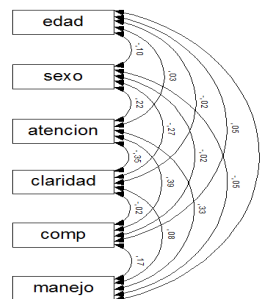
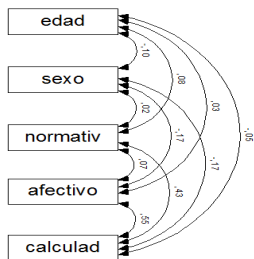
En lo referente a la edad, los datos son menos relevantes, ya que los resultados indican que sólo existen diferencias significativas en la escala de compromiso de la dimensión afectiva. En este caso, es a los 37 años edad donde los valores se muestran especialmente bajos y contrariamente, a los 59, 27 y 23 años se desprenden valores más elevados. Estos datos apuntan a que las personas cuyas edades se encuentran comprendidas en los valores mencionados muestran mayor predisposición a comprometerse afectivamente con la institución y presumiblemente crearán vínculos afectivos con la ella.

Mediante éste análisis hemos podido identificar la influencia de la variable independiente (sexo y edad) sobre los componentes del compromiso y de la inteligencia emocio-

nal de los trabajadores mexicanos observando que existen diferencias significativas entre ellas. Las Figuras 3 y 4 tienen el propósito de mostrar, a través de ecuaciones estructurales, cómo influyen el sexo y la edad en los distintos aspectos que conforman la inteligencia emocional y el compromiso.

En lo que respecta al compromiso, Figura 3, existen diferencias estadísticamente significativas según la edad y se aprecia que la relación positiva superior se desprende con compromiso normativo  $r = 0.08$ , mientras que la relación negativa surge en compromiso calculado  $r = -0.05$  y el sexo. Por su parte, cuando nos detenemos en el análisis del sexo, apreciamos que sólo existe una relación positiva, en concreto, con el compromiso normativo  $r = 0.02$ .

**Figura 3.** Análisis de las interacciones de los componentes del compromiso.



Quando se aplica la ecuación estructural a la inteligencia emocional, se observa que en lo concerniente a la edad todas las relaciones son más bien bajas, siendo la relación mayor la que se establece con comprensión  $r = 0.05$ , existiendo, además, una vinculación negativa con claridad  $r = -0.02$ . En lo que respecta al sexo, sólo despunta una relación positiva, la establecida con atención  $r = 0.22$ .

**Figura 4.** Análisis de las interacciones de los componentes de la inteligencia emocional.

Por último, al indagar qué componentes de la inteligencia emocional influyen en el compromiso de los trabajadores mexicanos, se recurrió al análisis de regresión método *enter* obteniendo en el análisis de regresión general  $R^2$  *corregida* = 0.102;  $F = 5.651$ ;  $gl = 164$ ;  $sig. = 0.000$ ), observando que las dimensiones que mayor influencia presentan en el compromiso son claridad emocional y manejo de las propias emociones  $Beta = 0.305$ ,  $sig. = 0.000$ ;  $Beta = 0.163$ ,  $sig. = 0.045$ , respectivamente.

Quando hacemos un análisis atendiendo al sexo de los participantes, declaramos que no se desprenden resultados estadísticamente significativos en el caso de las mujeres mientras que en los varones, los datos  $R^2$  *corregida* = 0.178;  $F = 4.453$ ;  $gl = 82$ ;  $sig. = 0.000$  reflejan que algunos factores de la inteligencia emocional repercuten significativamente en el compromiso, principalmente del factor claridad emocional  $Beta = 0.393$ ;  $sig. = 0.000$ , seguido de atención y percepción de las emociones  $Beta = 0.265$ ;  $sig. = 0.04$ .

## Discusión y conclusiones

El propósito de esta investigación se centró en indagar si los distintos componentes de la inteligencia emocional influyen en el nivel de compromiso de los trabajadores mexicanos considerando las diferencias presentes en los constructos estudiados entre edades y sexos.

Con base en los resultados obtenidos, el objetivo se ha cubierto y atendiendo a los postulados establecidos en las hipótesis de trabajo, convendría señalar que la primera de ellas, donde se estableció que la inteligencia emocional varía según la edad de los participantes, se corrobora y los resultados obtenidos coinciden con los hallados en el trabajo de Meyer y Allen (1984) quienes encontraron que a mayor edad los empleados tienen actitudes más comprometidas por estar satisfechos en sus trabajos, probablemente porque han recibido mejores posiciones y esto lleva a mayor permanencia en la organización. En este caso, no se dispone de datos suficientes para resaltar la causa objetiva, aunque hemos observado que las personas de mayor edad, concretamente, 59, 27 y 23 años, muestran una mayor predisposición a comprometerse argumentando que la vertiente afectiva del compromiso es la que presenta un peso mayor. Datos similares se desprenden del trabajo de Frutos y cols. (1998), donde la dimensión afectiva desempeña un papel relevante en el análisis del compromiso de los empleados. Al respecto, Salvador (2005) señala que las personas suelen buscar sentido a su trabajo institucional, por ende, las personas

tienden a aferrarse a argumentos emocionales y esta idea adquiere mayor relevancia cuando los beneficios que el trabajador consigue son mínimos. Es decir, una persona puede encontrar que el trabajo le ofrece escasos beneficios y sin embargo, decide comprometerse con la institución, alegando que se encuentra muy cómodo con sus compañeros.

En el caso de la segunda hipótesis, se acepta ya que observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la percepción de la inteligencia emocional y del compromiso. En este sentido, los datos indican que tanto para los hombres como para las mujeres hay dos factores del compromiso que tienen un gran peso, la vertiente calculada y afectiva, siendo ligeramente superior en el caso de los hombres. Por otra parte, cuando se trata de la inteligencia emocional, también existen diferencias por género, siendo las mujeres quienes parecen atender y percibir mejor los sentimientos, mientras que los hombres, presumiblemente, tienen más claridad en sus sentimientos. Datos similares los encontramos en el trabajo de Salvador (2009) donde se pone de manifiesto la relevancia que tiene el género en la inteligencia emocional de los jóvenes mexicanos.

En lo concerniente a la tercera hipótesis, se acepta la premisa ya que los datos hallados reflejan que existen influencias estadísticamente significativas de algunos componentes de la inteligencia emocional en el compromiso de los trabajadores en las dimensiones claridad emocional y manejo de las emociones.

La cuarta hipótesis, a la luz de los datos obtenidos, adquiere sentido parcial ya que en el caso de los hombres tanto la atención como la percepción emocional, repercuten significativamente en el compromiso y por el contrario, cuando se trata de las mujeres, apreciamos que no existen resultados estadísticamente significativos.

Al analizar la inteligencia emocional y el compromiso observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre el sexo y la edad, tal como se confirman los datos obtenidos en los análisis estructurales donde observamos que la edad tiene poca relación con el compromiso calculado, siendo superior la vinculación con el compromiso normativo. Téngase presente que esta vertiente normativa también despunta cuando analizamos el sexo de los participantes. En este sentido, los trabajadores, con independencia de la edad y el sexo, piensan que es necesario seguir en la organización puesto que eso es lo correcto, dado que existen pocos trabajos que pongan de relieve la relevancia de esta vertiente del compromiso.

Asimismo, en lo concerniente a la inteligencia emocional se considera que la edad se relaciona muy estrechamente con la comprensión de los sentimientos; esto es, cuanto mayor es la edad más comprensión de los sentimientos muestran los participantes. Sin embargo, en lo que respecta al sexo hallamos que hay una fuerte asociación en la atención; es decir, que hay diferencias entre hombres y mujeres, siendo la vertiente atención de las emociones la que presenta una mayor diferencia.

El análisis de los datos refleja la importancia del polo afectivo del compromiso, resultado similar al obtenido por Brooke, Russell y Price (1988) quienes expresaron una relación significativa entre la responsabilidad familiar y el compromiso afectivo, lo que supone que el tener dependientes genera un mayor compromiso afectivo, responsabilidad-esfuerzo, involucramiento en el puesto, compromiso de continuidad y satisfacción con el trabajo. Igualmente, el empleado con mayor número de dependientes establece mayores ligas con la organización pues busca dar una buena imagen, ser considerado como un empleado responsable y estos beneficios los traduce en satisfacción con su actividad laboral. La relación encontrada entre las variables se explica con base al modelo de Meyer y Allen (1997) el cual marca como antecedente lejano, las condiciones del entorno en cuanto a las responsabilidades familiares.

Kanungo (1982), teniendo como referentes del compromiso el involucramiento y la identificación, señala que el involucramiento adquiere mayor relevancia ya sea con un trabajo en particular o con el trabajo en general ya que en él, se lleva a cabo un proceso de discriminación del individuo quien decide intencionalmente orientarse a la organización como un fin en sí mismo. Por otra parte, la investigación de Betanzos, Andrade y Paz (2006), llevada a cabo en una muestra de trabajadores mexicanos, aportó al involucramiento en el puesto como una inmersión del compromiso.

Asimismo, los componentes de la inteligencia emocional influyen en el compromiso, mostrándose variaciones relevantes por género. Estos datos permiten hipotetizar que tanto el compromiso como la inteligencia emocional están formados por un aspecto actitudinal que presenta varios componentes: cognitivo (involucramiento en el puesto), afectivo (compromiso actitudinal) y conductual, considerándola como la principal aportación de la presente investigación al estudio del compromiso organizacional pues hace suponer que la relación empleado -empresa se basa en un involucramiento psicológico tanto con el puesto de trabajo como con la organización, idea que coincide con Mowday et al. (1979; 1982), quienes suponen el compromiso como una identificación e involucramiento de la persona con una organización.

De igual manera, se observan coincidencias con el modelo de tres componentes de Meyer y Allen (1997; 1991) quienes sostienen la idea de que el compromiso es un constructo multidimensional, lo que también ocurre con la inteligencia emocional, tal como se ha podido demostrar en diversos trabajos (Salvador, 2008; 2009) por lo cual, el presente trabajo supone un avance respecto a estos principios ya que tal como se ha visto, algunos componentes de la inteligencia emocional influyen en el compromiso de los trabajadores mexicanos, donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas según la edad y el sexo de los participantes. Por ello, con este estudio, además de poner de manifiesto que las emociones y su manejo son importantes, los resultados indican

que la edad influye para controlar los estados emocionales. No obstante, dado su carácter exploratorio, los resultados deben ser tomados con cautela ya que no están exentos de limitaciones; probablemente, la más importante se encuentra inherente al propio estudio, al momento de llevar a cabo la recogida de datos, lo que podría interferir en las relaciones encontradas entre las variables.

En resumen, existen algunos aspectos que influyen en el compromiso de los trabajadores. Esta información ofrece, sin duda alguna, una primera clave para entender qué componentes de la inteligencia emocional tienen una gran repercusión en el compromiso de los trabajadores. Por todo ello, enfatizamos la necesidad de continuar trabajando dentro de esta línea, con el principal propósito de ahondar en las causas y la idiosincrasia del carácter del compromiso de los trabajadores y su vinculación con la inteligencia emocional.

## Referencias

- Angle, H. L. y Perry, J. L. (1983). Organizational commitment. *Work and Occupations*, 10, 123-146.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 350-360.
- Betanzos, D. N., Andrade, P. P. y Paz, R. F. (2006). Compromiso Organizacional en una muestra de trabajadores mexicanos. *Revista de Psicología*

*del Trabajo y de las Organizaciones*, Volumen 22, No. 1, 25-43.

Brooke, P. P., Russell, D. W. y Price, J. L. (1988). Discriminant validity of measures of job satisfaction, job involvement, and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73, 139-145.

Brown, R. B. (1996). Organizational Commitment: Clarifying the concept and simplifying the existing construct typology. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 230-251.

Buchanan, B. (1974). Building organization commitment: The socialization of managers in workers organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546.

Cooper-Hakim, A. y Viswesvaran, C. (2005). The construct of work commitment: testing an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 131 (2), 241-59.

Frutos, B. de. (1997). *El constructo del compromiso con la organización como predictor del abandono: Un modelo causal*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Frutos, B. de, Ruiz, M. A. y San Martín, R. (1998). Análisis factorial confirmatorio de las dimensiones del

compromiso con la organización. *Psicología*, 19, 345-366.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gracia, A. F., Pinazo D. C. y Carrero V. P. (2001). Implicación, compromiso y centralidad con el trabajo: ¿Es o no el mismo concepto? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 17(1), 109-121.

Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67, 341-349.

Meyer, J. P. y Allen, N. J. (1984). Testing the "side-bet theory" of organization commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69, 372-378.

Meyer, J. P. y Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89.



- Meyer, J. P., Allen, N. J. y Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and tests of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology, 78*, 538-551.
- Meyer, J. P. y Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Thousand Oaks: C. A: Sage.
- Meyer, J. P., Bobocel, D. R. y Allen, N. J. (1991). Development of organizational commitment during the forest year of employment: A longitudinal study of pre-and post entry influences. *Journal of Management, 17*, 717-733.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review, 8*, 486-500.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. y Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages. The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. California: Academic Press.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. y Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior, 14*, 224-247.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. y Porter, L. W. (1982). *Employee-organisation link-ages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. London: Academic-Press.
- O' Reilly, C. A. y Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behaviour. *Journal of Applied Psychology, 71*, 492-499.
- Peter, J. P. (1979). Reliability: A review of psychometric basics and recent marketing practices. *Journal of Marketing Research, 16*(1), 6-17.
- Porter, L. W., Crampon, W. J y Smith F. J. (1976). Organizational commitment and managerial turnover: A longitudinal study. *Organizational Behavior and human performance, 15*, 87-98.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T. y Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology, 59*, 603-609.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review, 10*, 465-476.
- Rego, A. y Fernández, C. (2005). Inteligencia emocional: Desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista Interamericana de Psicología, 1*, 23-28.

- Rusbult, C. E., Martz, J. M. y Agnew C. R. (1998). The investment model scale: Measuring commitment level, satisfaction level, quality of alternatives, and investment size. *Personal Relationships*, 5, 357-391.
- Ritzer, G. y Trice, H. (1969). An empirical study of Howard Becker's side bet theory. *Social Forces*, June, 475-479.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Salvador, C. (2004). *La visión humanista de los servicios universitarios*. Servicio de Publicaciones: Universidad de Almería.
- Salvador, C. (2005). Validez predictiva de los componentes del compromiso del cliente y su relación con la satisfacción. *Anales de Psicología*. 21, pp. 316-322.
- Salvador, C. y Mañas, M. A. (2009). Actitudes hacia el trabajo: Satisfacción, implicación y compromiso laboral. En Rodríguez, J. (Ed.). *Psicología del Trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Salvador, C. (2008). Impacto de la inteligencia emocional percibida en el autoempleo. *Boletín de Psicología*, 92, 65-80.
- Salvador, C. y Morales, J. M. (2009). Satisfacción Vital e Inteligencia Emocional como variables moduladoras de la Autoeficacia emprendedora de los jóvenes mexicanos. *Revista Interamericana de Psicología* (e.p.).
- Salvador, C. (2009). Ecuaciones estructurales como modelos predictivos de la autoeficacia emprendedora en una muestra de jóvenes mexicanos y españoles. *Apuntes de Psicología*, 27, 1, 65-78.
- Salvador, C. (2011). How to influence the News Technologies in the Emotional Intelligence and Communication of Higher Education Student. En Di Fabio, A. (Ed.), *Emotional Intelligence: News perspective and applications*. Croatia: In-Tech.
- Salvador, C. (2012). Influence of Emotional Intelligence in self-Concept. *International Journal of Learning & Development*, 2 (1), 232-240.
- Staw, B. y Salancik, G. (1977). *New directions in organizational behaviour*. Chicago: St Clair Press.

## Facebook y vida cotidiana

Susana Aspani, M. Sada y Raquel Shabot<sup>27</sup>

Universidad Iberoamericana, México

Para conocer la influencia que tiene la red social Facebook en la vida cotidiana de jóvenes universitarios, se construyó un instrumento con el propósito de medir las actitudes, conductas y usos que se le da a la red social. El instrumento se aplicó a 381 jóvenes de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, 239 del sexo femenino y 142 del sexo masculino. Los resultados muestran que existen diferencias entre hombres y mujeres, siendo éstas últimas quienes pasan más tiempo en la red social y quienes mayor consciencia tienen de las posibles consecuencias a futuro por el uso de ésta. Se encontraron diferencias según la edad, siendo los más jóvenes (18 años o menos) quienes tienen una actitud más positiva hacia la red social. Se encontraron diferencias en cuanto a la actitud hacia Facebook dependiendo del tiempo que invierten al día en esta red social lo cual tiene impacto en la identidad de los jóvenes.

**Palabras clave.** Red social, Facebook, vida cotidiana, sexo, edad, carrera universitaria.

*To determine the influence of the social network Facebook in the daily life of university students, an instrument was created to measure attitudes, behaviors and uses given to this particular social network. The instrument was applied to 381 students of the Universidad Iberoamericana in Mexico City, 239 females and 142 males. The results demonstrated that there are differences between men and women, since woman spend more time on Facebook and have more awareness of possible consequences derived from the used of this social media network. The results by the different age groups of people*

---

<sup>27</sup> Alumnas de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Iberoamericana. e-mail: [susyaspani@gmail.com](mailto:susyaspani@gmail.com); [manan\\_sada@hotmail.com](mailto:manan_sada@hotmail.com); [raqueshabot@gmail.com](mailto:raqueshabot@gmail.com)

*showed that the youngest (less than 18 years old) have a more positive attitude toward the social media network. There are differences between the attitudes towards Facebook depending the time spent in the network per day. Finally, it was found that student's identity is impacted by the time spent in the network.*

**Keywords.** *Social network, Facebook, daily life, sex, age, college career.*

Facebook es una red social cibernética creada por Mark Zuckerberg, estudiante de Harvard, en febrero del 2004; en un inicio fue utilizada para la comunicación entre alumnos dentro de la Universidad y dos años después comenzó a expandirse al público en general siendo ahora la red social más visitada a nivel mundial permitiendo desarrollos externos e incrementar aplicaciones, estableciendo un modelo que ha sido adoptado por la mayoría de otras redes.

Las redes sociales tienen distintas funciones como la capacidad de crear grupos que comparten intereses comunes o afiliaciones, subir videos y celebrar debates en foros. Las aplicaciones Web permiten a los usuarios contactar a sus amigos, entablar conversaciones, encontrar nuevas amistades, reencontrar a las pasadas, interactuar y crear comunidades sobre intereses similares: trabajo, lectura, juegos, amistad, relaciones amorosas, promoción de eventos, así como compartir contenidos como información, imágenes, videos, audio, ente otros.

Las aplicaciones mencionadas favorecen la participación y el trabajo colaborativo entre personas, permitiendo la participación en un proyecto en línea desde cualquier lugar del mundo. Contribuyen en la construcción de una identidad personal y/o virtual y una oportunidad para mostrar a la persona tal cual es. Facilita las relaciones entre individuos, rompiendo todo tipo de barreras tanto culturales como físicas, así como la obtención de información requerida en cada momento debido a la actualización instantánea.

De acuerdo con Loreto Crespo, Elgueta Ruiz y Riffo Parra (2009), los jóvenes ingresan a Facebook con la finalidad de socializar sin tener conciencia de como su intimidad y su vida socio afectiva se ven afectadas directamente. Concluyen que Facebook se ha convertido en un producto de consumo a nivel cultural por cuestiones de moda.

Estudios han demostrado de qué manera Facebook puede llegar a interferir en la vida social y emocional de las personas e incluso en la vida romántica de las mismas. El artículo de Muise, Christofides, y Desmarais (2009), habla

de Facebook como el principal detonador de sentimientos de celos y sospecha dentro de relaciones románticas.

La principal fuente de conflictos generados por la red social tiene relación con la publicación de la vida íntima. La investigación de Ramos, Pons y García (2008), tuvo como propósito indagar y explorar los problemas interpersonales generados por el uso de Facebook, así como concientizar a los usuarios sobre los posibles efectos nocivos de su uso. En cuanto a la categoría de hostigamiento - acoso, se encontró que se lleva a cabo por desconocidos del usuario y en la mayoría de los casos son extranjeros. El hostigamiento como problema, deja de manifiesto que la persona expone una parte de su vida íntima que permite la violencia y potencial amenaza de secuestro poniéndose en riesgo al dejar ver datos personales. De la misma manera, sucede que las fotografías agregadas al perfil, muestran información sobre sus actividades, lo que genera conflicto ya que atenta directamente contra su intimidad.

Facebook se ve implicado en la formación de la identidad personal ya que ésta se construye por medio de actos y la manera de relacionarse con el mundo externo y con los demás. Si la identidad se cimienta socialmente a lo largo de la vida cotidiana y depende de la profesión, la escuela o al género, el uso cotidiano de la red social y sus influencias dentro de la vida social, escolar y emocional, serán un elemento a considerar dentro de la formación del individuo.

Actualmente algunos jóvenes llegan a descuidar su vida académica, laboral, familiar emocional e incluso su privacidad al percibir una perspectiva de que resulta “normal” publicar información personal debido a las pautas sociales que indican qué es lo que se debe de hacer. Así, la creación de perfiles que aparentan personas felices y sin problemas, influye en la identidad del joven de manera directa creando una realidad aparentemente perfecta y causando sufrimiento emocional por el hecho de concebir una situación idealizada que puede llegar a subestimar la vida del individuo al observar los perfiles de los demás.

## Método

### Participantes

Se seleccionaron 381 jóvenes universitarios de clase media y alta, pertenecientes a la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México ubicada en el poniente de la ciudad. De ellos, 239 pertenecen al sexo femenino y 142 al sexo masculino. La muestra se ajustó de manera no aleatoria y la distribución de las edades fue la siguiente: 132 de 20 años o menores, 171 de 21 y 22 años, 78 de 23 o más.

### Instrumento

Se construyó un instrumento en escala tipo Likert, para medir las actitudes, conductas y usos que se le da a Facebook. Pasó por un proceso de discriminación, confiabili-

dad y validez de constructo. Está integrada por 30 reactivos divididos en cuatro áreas principales que son: cognitiva, afectiva, conductual e interpersonal.

## Procedimiento

De manera individual o grupal, se explicó a los alumnos el objetivo del cuestionario pidiéndoles que leyeran cuidadosamente las instrucciones y a continuación lo responderían. El material recogido tuvo como objetivo fundamental conocer la actitud de los alumnos hacia el uso de la red social Facebook.

## Resultados

Se utilizaron las pruebas *ANOVA* de un factor y *T* de Student para muestras independientes para comparar los

resultados de la investigación ya que se tienen tres variables independientes, edad, sexo y tiempo que pasa en Facebook al día y cinco variables dependientes, relaciones interpersonales, identidad, Facebook y sus posibles consecuencias a futuro, Facebook como herramienta para la comunicación y Facebook como adicción.

Los resultados muestran que mujeres y hombres tienen la misma actitud hacia Facebook y relaciones interpersonales así como hacia Facebook y la identidad de la persona. Por el contrario, la Tabla 1 muestra los resultados donde se observó que existen distintas actitudes hacia la red social según el sexo de la persona; las mujeres utilizan más la red social como herramienta para la comunicación y presentan una mayor conciencia de las posibles consecuencias que está pudiera traer a futuro.

**Tabla 1:** Resultados por sexo con factores

| Variable (sexo)                                       | Prueba              | Resultados | Significancia |
|---|---------------------|------------|---------------|
| Sexo y relaciones interpersonales                     | <i>T</i> de Student | 1.590      | 0.113 > 0.05  |
| Sexo e identidad                                      | <i>T</i> de Student | .766       | 0.444 > 0.05  |
| Sexo y Facebook como herramienta para la comunicación | <i>T</i> de Student | 2.674      | 0.014 (0.05)  |
| Sexo y posibles consecuencias a futuro.               | <i>T</i> de Student | 2.069      | 0.039 (0.05)  |
| Sexo y adicción a Facebook                            | <i>T</i> de Student | 3.792      | 0.000 (0.05)  |

De acuerdo a los resultados de la Tabla 2, se observó que el impacto de Facebook en la identidad no cambia de acuerdo con la edad y que entre menor es la persona,

mayor actitud positiva se tiene respecto a Facebook y a las relaciones interpersonales. Asimismo, se observa que entre mayor es la persona, mayor conciencia se tiene de

las posibles consecuencias a futuro que la red social pudiera ocasionar. Finalmente, no se encontraron diferencias

entre los grupos de edad y Facebook como una herramienta para la comunicación y Facebook como adicción.

**Tabla 2:** Resultados por edad con factores

| Variable (edad)                                       | Prueba            | Resultados | Significancia |
|---|-------------------|------------|---------------|
| Edad y relaciones interpersonales                     | Anova de 1 Factor | 3.161      | 0.044 ( 0.05  |
| Edad e identidad                                      | Anova de 1 Factor | 0.207      | 0.813 > 0.05  |
| Edad y Facebook como herramienta para la comunicación | Anova de 1 Factor | 0.642      | 0.527 > 0.05  |
| Edad y posibles consecuencias a futuro                | Anova de 1 Factor | 3.153      | 0.044 ( 0.05  |
| Edad y adicción a Facebook                            | Anova de 1 Factor | 0.070      | 0.932 > 0.05  |

En los resultados que se muestran en la Tabla 3, se encontró que si existen diferencias entre el tiempo que se pasa en Facebook y la actitud que tienen los jóvenes hacia esta red social y las relaciones interpersonales. Por el contrario, se observó que no existen diferencias entre el tiempo que se pasa en Facebook y la conciencia de los futuros

riesgos que esta red social puede conllevar. Por último, los resultados muestran que la identidad del joven se ve impactada por el tiempo que pasa en Facebook y que entre más tiempo pasan en la red social, su adicción tiende a ser mayor.

**Tabla 3:** Resultados de tiempo que pasa en Facebook con factores

| Variable (Tiempo que pasa en Facebook)                                       | Prueba                   | Resultados | Significancia |
|--|--------------------------|------------|---------------|
| Tiempo que pasa en Facebook y relaciones interpersonales                     | <i>Anova</i> de 1 Factor | 3.613      | 0.007 ( 0.05) |
| Tiempo que pasa en Facebook e identidad                                      | <i>Anova</i> de 1 Factor | 2.781      | 0.027 ( 0.05) |
| Tiempo que pasa en Facebook y Facebook como herramienta para la comunicación | <i>Anova</i> de 1 Factor | 7.399      | 0.000 ( 0.05) |
| Tiempo que pasa en Facebook y posibles consecuencias a futuro.               | <i>Anova</i> de 1 Factor | 1.002      | 0.046 ( 0.05) |
| Tiempo que pasa en Facebook y adicción a Facebook                            | <i>Anova</i> de 1 Factor | 20.822     | 0.000 ( 0.05) |

## Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados, hombres y mujeres tienen la misma actitud hacia Facebook y las relaciones interpersonales, ya que en la actualidad esta red social se ha globalizado cada vez más facilitando la comunicación entre personas tanto cercanas como lejanas, además de ser accesible a todos los jóvenes universitarios.

Por otro lado, los resultados muestran que tampoco hay diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la actitud hacia Facebook y la identidad, ya que la identidad del joven universitario se crea con base en la sociedad en la que está inmerso, por lo que tanto el hombre como la mujer constituyen su identidad por medio de actos y funciones que dependen de la profesión, del mundo moderno y del propio uso de Facebook.

Los resultados también expresan que las mujeres, a diferencia de los hombres, están más consientes de las conse-

cuencias a futuro de Facebook. Esto se basa en el hostigamiento, el acoso y a los comentarios desagradables que pueden surgir cuando una mujer hace uso de Facebook.

Asimismo, se observa que las mujeres dedican mayor tiempo al Facebook que los hombres, siendo ellas quienes lo utilizan más como herramienta para la comunicación. Estadísticas muestran que personas de sexo femenino hacen uso de esta red social con más frecuencia para “chatear” o como mensajería, a diferencia de las personas de sexo masculino que lo emplean para jugar, ver fotografías y perfiles.

En cuanto a la edad, los resultados muestran que las personas de 20 años o menores tienen una actitud más positiva respecto a Facebook y las relaciones interpersonales. Esto se debe a que a esa edad, el interés de los jóvenes está enfocado a formar parte de grupos en la red social por los intereses y actividades en común, así como para estar en contacto constante con sus amigos y compañeros.



El impacto de Facebook en la identidad no cambia de acuerdo con la edad; es decir, ésta se forma mediante la creación de las significaciones imaginarias sociales transmitidas por el lenguaje de manera que son subjetivas y se refieren a los valores, sentimientos y a la forma en que es percibida la sociedad. Si la identidad se construye socialmente a lo largo de la vida cotidiana y depende de la profesión, la escuela o al género, el uso cotidiano de Facebook y sus influencias dentro de la vida social, escolar y emocional, serán elementos a considerar dentro de la formación del individuo, sin embargo, no se ve influenciada por la edad del usuario.

Por otro lado, las personas de 23 años o mayores tienen mayor conciencia que las de 21 y 22 años sobre las posibles consecuencias a futuro que podría ocasionar Facebook debido a que las de 23 años o mayores desarrollan más responsabilidad y madurez en cuanto a los posibles riesgos por el uso de la red social debido a la falta de privacidad de las políticas de la red. En cuanto a la comunicación, los resultados indican que todos los grupos de edades piensan que Facebook es una buena herramienta ya que los servicios que ofrece están asociados a la finalidad de socializar.

Los resultados indican que no hay diferencias entre las edades y la adicción a Facebook, esto debido a que la red social ha evolucionado de manera rápida y notoria formando parte del *habitus* de la sociedad en la que las disposiciones adquiridas son permanentes generando sentimientos en los usuarios que al verse incluidos o ex-

cluidos como parte de algún evento pueden causarles alegría o daño independientemente de su edad. Asimismo, los datos indican que existen diferencias entre el tiempo que se pasa en esta red social y la actitud que se tiene hacia Facebook y las relaciones interpersonales, por lo que entre más tiempo en Facebook más relaciones se tienen.

Los resultados muestran que la identidad del joven se ve impactada por el tiempo que pasa en la red debido a que su uso está implicado en la identidad ya que ésta se construye por medio de actos y por la manera de relacionarnos con el mundo externo y con los demás. La identidad es el sentido de sí mismos que los individuos logran a partir de su participación en eventos específicos donde se les ofrecen, señalan o imponen posiciones a ocupar, y dentro de la red social, hay roles delimitados para cada uno mediante su participación en comunidades, hablar de sus actividades, la carrera que estudian, sus rasgos de personalidad, organizar eventos y concretamente formar parte de varios estatus sociales impuestos por los demás integrantes de la comunidad virtual.

Por otro lado, resultados muestran que no existen diferencias entre el tiempo que pasa en Facebook y la conciencia de futuros riesgos que esta red social puede conllevar. Esto se debe a que cuando las personas la utilizan, publican fotos e información personal sin advertir las consecuencias o posibles riesgos ni de los aspectos negativos que su uso puede provocar a niveles emocionales y sociales. Los jóvenes ingresan a la red con la finalidad de so-

cializar sin tener presente cómo su intimidad y su vida socio-afectiva pueden verse afectadas directamente.

Los resultados indican que entre más tiempo pasan los jóvenes en Facebook, su adicción a la red social tiende a ser mayor. Esto se debe a que en la actualidad ésta se ha convertido en moda por lo que los jóvenes tienen la necesidad de ingresar diariamente, descuidando sus estudios y sus actividades cotidianas.

## Referencias

Loreto Crespo, K., Elgueta Ruiz, A., y Riffo Parra, A. (2009). "Motivación, consumo y apreciaciones

de Facebook por parte de jóvenes universitarios: el caso de la red UCSC Chile." *Última Década*.

Muise, A., Christofides, E. y Desmarais, S. (2004). "Does Facebook Brings Out the Green-Eyed Monster of Jealousy?" *Cyberpsychology & Behavior*, Volume 12, Number 4.

Ramos, M., Pons B., García C. y Goltzález, P. (2008). *Conflictos Interpersonales en Estudiantes de la Universidad Iberoamericana debidos a Facebook*. México: Universidad Iberoamericana.

## Sobre la Concepción de Sujeto en Freud y Lacán

Adriane de Freitas Barroso<sup>28</sup>

Facultad Presidente Antônio Carlos (Barbacena, MG), Brasil

El presente artículo tiene como objetivo sustentar la hipótesis de que la noción de sujeto en el psicoanálisis se remonta a la teoría freudiana, aunque en ella, carezca de una definición formal, sugiriéndose solamente en las entrelíneas de los textos de Freud, contraponiéndose a la noción de *cogito* cartesiano y a la supremacía del yo. Es en Lacán, más tarde, que esa falta gana estatus de concepto, pieza central de la obra lacaniana y de que lo que el autor nombra como “regreso a Freud”, cediendo espacio, a la finalidad de la enseñanza lacaniana, al concepto de *fallasser* o tener un cuerpo en el momento en que la concepción de gozo adquiere importancia central en las elaboraciones de Lacán.

**Palabras clave:** Sujeto, inconsciente, Yo, pulsión, gozo.

*The article aims to prove the hypothesis that the notion of ego in psychoanalysis goes back to the Freudian theory, even if it lacks its formal definition, being very subtle in between the lines of Freud's texts, in opposition to de Descarte's cogito and the supremacy of the ego. It's in Lacan that this nuance gains status of concept being the central piece of Lacanian work, that he names "return to Freud", until the concept of parletre takes place.*

**Keywords:** subject, Trieb, Ego, Unconscious.

---

<sup>28</sup> Doctorada en psicología (PUC-Minas), Maestra en Psicología (PUC-Minas), con formación en Psicoanálisis (IPSM-MG). Profesora de la Facultad Presidente Antônio Carlos, Barbacena, MG. email: [adrianebr@uol.com.br](mailto:adrianebr@uol.com.br)

## Sobre la Concepción de Sujeto en Freud y Lacán

*“[...] Parece haber consenso de que la propiedad de Freud no es el sujeto. Lo que es propiedad de Freud es el inconsciente. Y, ahí, la primera conclusión que se impone es que en cuanto al inconsciente es freudiano, el sujeto es lacaniano” (Cabas, 2009, p.29).*

El concepto de sujeto ganó, a lo largo de la teoría psicoanalítica, estatus de discusión central, al punto de que necesitamos de cierto esfuerzo para recordar que éste no siempre existió de manera formal en ese campo del saber. Freud no construyó tal concepto; en sus alusiones al término acostumbraba asociarlo a la noción corriente de autor de la acción, de participante activo. Sin embargo, es posible afirmar que la referencia, a lo que Lacán más tarde denominó sujeto, es su aporte para el avance del psicoanálisis y reside en las entrelíneas de textos freudianos desde sus inicios.

Ya en el “Proyecto para una psicología científica” (Freud, 1895/1996), se hace evidente el esfuerzo de Freud para definir el aparato psíquico buscando comprender su existencia, su actividad y sus diferenciaciones internas. Constatense los intentos de explicar algo que ultrapasase a la noción de individuo centrado en la razón y tocase la construcción subjetiva, a partir del descentramiento traído por el descubrimiento del inconsciente.

Si Freud no se ocupó de la tarea de buscar una “epistemología propia” (Cabas, 2009, p.5) sobre la cuestión, podemos suponer que esa laguna se da, entre otros motivos, por su formación médica, que lo lleva a usar, en sus textos, términos como “individuo”, “sujeto” y “organismo” de manera como los definía la tradición científica, epistemología propia de la época. El sujeto, aquí, aún era el del *cogito* cartesiano, marcado por la noción de unidad e indivisibilidad, teniendo la razón como centro de su funcionamiento y de su existencia.

Una de las grandes contribuciones freudianas sistematizadas como concepto, a pesar de todo, fue el circuito energético que apoya el trabajo del aparato psíquico, aspecto que introduce en el campo analítico la dimensión de la causa. Tratase de la pulsión.

*“(...) concepto situado en la frontera entre lo mental y lo somático, como el representante psíquico de los estímulos que se originan dentro del organismos y en lacan a la mente, como una medida de la exigencia hecha a la mente en el sentido de trabajar en consecuencia de su relación con el cuerpo” (Freud, 1915/1996, p.127)*

La pulsión, es un concepto que forma parte de la metapsicología freudiana, compuesta por constructos que sólo se manifiestan y son observables a partir de sus fines, de sus efectos. Se define como un estímulo que desestabiliza la tendencia a la inercia presente en la vida psíquica, ejerciendo la función de un “vacío” que exige que un acto sea

realizado para suprimir el desequilibrio tensional provocado por ella. Opera como fuerza constante proveniente del interior del organismo, volviendo inútil la huida motora, como se hace posible en el arco reflejo. Ese “vacío” está situado en el cuerpo erógeno, que trasciende a la mera anatomía y se establece como una fuente de la pulsión, produciendo circulación ininterrumpida en el aparato psíquico. Luego, aunque se muestre absolutamente impalpable y ajena a una representación concreta, la pulsión puede ser pensada como la idea más próxima de un sustentáculo material del lugar del sujeto en la experiencia freudiana (García-Roza, 2001).

El circuito pulsional traza un movimiento pendular: del yo, su fuente primordial, va en dirección al objeto, orientado nuevamente al yo, de forma sucesiva, organizada para impedir el pasaje de cualquier cantidad de energía que surja acompañada de dolor. En la reorientación tendría justamente la función de evitar el displacer: en él, el concepto que no puede acceder a la conciencia sin causar sufrimiento llamaría a una imagen acústica alternativa, distinta de la original, garantizando entonces su acceso. La cura, en la clínica psicoanalítica, estaría asociada a la unión del concepto con la imagen acústica verdadera; en ese momento de la teoría, Freud cree en la posibilidad de la palabra plena, en la armonía entre el significante y significado como interrelacionados de forma fija y estable.

En el año siguiente, en su Carta 52, dirigida a Fliess, Freud (1896/1996) aclara lo que ya había esbozado en el

texto La Afasia (Freud 1891/1987) al respecto del mecanismo del aparato psíquico. Éste funcionaría a partir de rearrreglos sucesivos de trazos de memoria en diferentes registros, de acuerdo con el tipo de neurona -lo que hace evidente la conexión inicial de las ideas freudianas con la biología-. Diversas capas superpuestas contendrían vestigios de memoria dejados como surcos en el aparato psíquico. Como menciona Lima (2010), para pasar de un elemento a otro, la excitación tendría que vencer una resistencia, abriendo un camino para facilitararlo.

La primera de las capas del aparato psíquico, *W* (percepciones), estaría relacionada a la consciencia y no guardaría trozos de memoria, una vez que memoria y percepción se excluirían mutuamente. Solamente en *Wz* (indicación de percepción) habría el primer registro de la percepción, en cuanto a la capa siguiente, *Ub* (*inconsciente*), se encargaría de los registros de conceptos. La capa *Vb* (*preconsciente*) sería la tercera transcripción, de palabras. Para Lima (2010), es justamente en esa tercera etapa que se borra “la cosa” (de las Ding) para advertir algo de lo que, más tarde, Lacán va a definir como el trozo unitario (Lacán, 1961-1962), significante que fundamenta el sujeto. Finalmente, en *Bew*s (conciencia), concepto y palabra pueden pasar a la consciencia, que surge en lugar de un trozo de memoria (Freud, 1896/1996). Como se ve, el órgano responsable de los estímulos sensoriales es la consciencia encontrándose en polos opuestos del aparato psíquico, separados por los sistemas de la memoria.

## Entre el sujeto y el yo

La concepción de un aparato psíquico que comprende un inconsciente y modifica sucesivamente sus registros, altera de manera crucial la noción de yo como lugar de la verdad que imperaba hasta el surgimiento de la teoría freudiana, cobijada por la prevalencia de la concepción de *cogito* cartesiano, racional e indivisible. El *cogito* freudiano, al contrario, revela el yo como lugar de ocultamiento, demarcando que sujeto y yo son términos que no se recuperan. La cuestión del sujeto pasa claramente por un cambio radical a partir de la lógica psicoanalítica y de la concepción de yo (García-Roza, 2001). A lo largo de la teoría freudiana, retomamos informaciones de que el yo es una instancia que emana de la percepción y que tiene como rasgo esencial ser consciente.

Con todo, la mayor parte de la vida psíquica en Freud se muestra inconsciente, presentando el yo, tenido hasta entonces como la sede de la experiencia subjetiva, como siendo afectado de forma pasiva por esa “parte oscura” del aparato psíquico. Habría por lo tanto, dos principios: la percepción, en relación estrecha con el principio del placer/realidad, y la pulsión, relacionada a una satisfacción que se sitúa más allá de ese modo de funcionamiento, no restringiéndose a él.

Es en 1914, en *Sobre el narcisismo*, que Freud (1914/1996) da una definición más explícita al yo. Antes de su constitución en el ser humano, habría un momento inicial llamado de “auto-erotismo”, marcado por el surgimiento de la

pulsión a partir de una desviación del instinto. El movimiento pulsional, en ese momento, sería aún anárquico, una vez que no habría imagen unificada del cuerpo sobre la cual pudiese invertir de modo sistemático. El yo, en verdad, sería su constitución intrínsecamente ligada a la inversión libidinal de las pulsiones que coexisten en la fase auto-erótica y que entonces se unifican. Se tiene en ese segundo momento lo que Freud (1914/1996) denomina “narcisismo primario”, estado precoz en que el niño invierte en sí y que prepara el terreno para el “narcisismo secundario”, cuando la pulsión ya es orientada hacia los objetos, mas regresa sucesivamente al yo. Se anula aquí la oposición entre pulsiones del yo y objetal, una vez que las dos llegan a ser vistas como de la misma naturaleza, diferenciadas solo por el objeto de inversión en cada momento.

Como respuesta al narcisismo infantil, tenemos la formación del ideal, que establece exigencias más intensas al yo, surgiendo con ello la necesidad de remarcar cuando se percibe una diferencia entre el ideal y lo que el yo ofrece. La identificación con la fuente parental, modelo al que el individuo trata de conformar, converge con el narcisismo, resultando en lo que Freud denomina ideal del yo. Hay por lo tanto dos identificaciones. La primera, narcisista primaria, es pre-edípica, y la otra, narcisista secundaria, ya presupone la construcción de otro.

La construcción del yo, se concluye, ocurre paulatinamente ligada a la conciencia y al inconsciente. Sería la parte del inconsciente que se modificó por la proximidad e in-

fluencia del mundo externo, sirviendo como mediador lo que pone en confrontación el principio del placer y de la realidad. Otra instancia, por su parte, se constituiría como instancia autónoma y agente crítico: el súper yo, con función de auto observación, consciencia moral e ideal del yo (García-Roza, 2001).

El año de 1920 significa una transformación de rumbos en la elaboración psicoanalítica, a partir del momento en que Freud (1920/1996) postula la existencia de algo para más allá del principio del placer -y, por extensión, del principio de la realidad- hasta entonces tenidos como la lógica del funcionamiento exclusiva del aparato psíquico. Si es posible recalcar los representantes pulsionales que generan el displacer, no es posible, por otra parte, silenciarlos de manera definitiva. La compulsión a la repetición es lo que escapa al principio del placer, buscando la satisfacción pulsional a toda costa, imponiéndola como exigencia. Sería tarea del analista superar la resistencia y hacer emerger, en intervalos y encima del cuadro inercial impuesto por los ideales, el inconsciente, “recipientes donde las premisas del ideal no son más que letra muerta. Y es justamente allí, en esos recipientes, que florece el síntoma” (Cabas, 2009, p.45).

A partir de esa afirmación, podemos comenzar a inferir que “inconsciente” puede ser tomado como uno de los nombres de sujeto para Freud, aquello que aflora a la manifestación rápida de una idea o chispa, de manera lacunar, un acontecimiento puntual.

La concepción dualista de pulsiones sexuales y del yo, suspendida a partir del momento en que el yo pasa a ser confrontado como un blanco de investidura sexual, se transfiere entonces a la oposición ente pulsiones de vida y de muerte. Se puede pensar en una categoría de pulsión que tiende a la repetición, a la conservación, y otra que impulsa hacia la descarga, la producción. En ambos casos, el objetivo es la constancia, a partir de la satisfacción completa, intangible, “repetición de una experiencia primaria de satisfacción” (Freud, 1920/1996, p.52).

Por debajo de las resistencias, Freud dejaba entrever, en aquella época, la noción de deseo, uno de los puntos cruciales de su teoría. Es debido a la confrontación entre pulsión e ideal que el deseo trae un desorden entre el conjunto de representaciones de sí y el del mundo y la permeancia de esa identidad que la pulsión viene a traer. Una vez más, vemos de soslayo algo del sujeto cuando hablamos del carácter de fugacidad del deseo, su aparición repentina y siempre pasajera.

En 1933, en la Conferencia XXXI, Freud (1933/1996) profiere la frase “*wo es war, soll ich werden*), traducida comúnmente por “dónde estaba el id, o el ego debe sobrevivir”. García-Roza (2001) se opone a esa versión por el hecho de que ésta no es ni siquiera la traducción literal de la frase en alemán escogida por Freud. La frase freudiana no trae impedimentos por cuestiones lingüísticas, más por una limitación conceptual, una vez que faltaban aún recursos para comprenderse la construcción del sujeto como tal. Después de avanzar en la construcción de ese con-

cepto, Lacán (1959-1969/1988) va a decir que no era sustancial lo que el padre del psicoanálisis decía en aquel momento, pero sí de una exigencia del advenimiento de la verdad desconocida por el yo, que es comparable con el advenimiento del sujeto, atropellando la concepción cartesiana. Pensemos la traducción de la frase usada por Freud, entonces, como algo cercano al “así donde se estaba, allí como sujeto debo permanecer” (García-Roza, 2001).

## Vicisitudes del sujeto en Lacán

Es en la obra lacaniana que la concepción del sujeto es tomada de las entrelineas de la teoría psicoanalítica y pasa, paulatinamente, al estatuto de concepto. Lacán comienza a trabajar en el psicoanálisis en un momento en que la teoría freudiana sufría una apropiación por los postfreudianos, centrados en la comprensión del yo y en un funcionamiento clínico que buscaba su fortalecimiento. Esa posición se opone al descubrimiento primario de Freud, el inconsciente. Fue buscando hacer frente a esa equivocación que Lacán formuló su teoría, dando nuevamente primacía al inconsciente y centrando la teoría freudiana en el sujeto (Cabas, 2009).

En Lacán, el yo es producido a partir de la imagen del otro, en lo que él nombraba “estadio del espejo” (Lacán, 1966/1998). La experiencia de fragmentación del cuerpo por las pulsiones es superada por la cristalización de una imagen unificante, que pasa a tener peso de referencia, trayendo una vivencia de júbilo frente al reconocimiento

de la propia imagen, que sucede al reconocimiento recibido por el otro. Hay ahí un recubrimiento imaginario de lo real, y a cada momento que la experiencia especular con el semejante se repite, el yo se consolida.

Se establece consecuentemente, una matriz simbólica donde el yo se precipita, que, en Freud (1914/1996), fue nombrada como yo ideal. Se trata de una ficción irreducible, “armadura” que cristaliza el ideal, el primer momento del narcisismo. Más tarde, él será permeado por los semblantes sociales y sufrirá una limitación, constituyendo el ideal del yo, ya sometido a los efectos de la castración.

Aunque, en sus primeras enseñanzas, Lacán haya orientado su atención hacia lo imaginario y sus efectos, el avance gradual de la teoría hace necesario adelantar en esa concepción copiada en el “*moi*”, en la identificación, que se muestra insuficiente para contener en sí la verdad del sujeto. Tiene lugar, entonces, la concepción de sujeto por la dirección de lo simbólico, marcado de manera inevitable por el lenguaje, alienado en lo significante. La castración instaura el sujeto segmentado, dividido, del lenguaje, del inconsciente, del deseo. Lo que Lacán llama “sujeto” es justamente ese enigma traído de la palabra barra, por la división que funda el inconsciente, que descentra el individuo y la razón (Lacán, 1973/1981).

La primacía de lo simbólico en ese segundo momento de la enseñanza lacaniana es tan grande que de alguna



manera impregna su teoría, obligando al autor nuevamente a revisarla más tarde.

Es en el Seminario, libro 20: más aún (Lacan, 1972/1992) que tiene lugar la pregunta del cuerpo en cuanto cuerpo de gozo, aspecto hasta entonces relegado a segundo plano, que se muestra, paulatinamente, fundamental para pensarse la cuestión del inconsciente. Se abre ahí el tercero y último momento de la enseñanza lacaniana, marcada por la noción de inconsciente real, que disminuye la propuesta del inconsciente estructurado como un lenguaje y permite hacerlo emerger en cuanto puro campo de gozo no-fálico, aunque sea lo *simbólique* que lo contenga y lo fuerza a existir. Se prepara el terreno para el surgimiento, pocos años más tarde, del concepto de “falasia” explicado en el Seminario 23 (Lacán, 1975/2007).

La nominación que viene del otro y con la cual cada uno se identifica, es el nombre de gozo, uniéndose al retoque original, *S1*, que es significante puro, surgiendo como un enjambre o conjunto que no hace cadena, destituido de cualquier significación (Lima, 2010). Extraído ese significante, trazo unitario, hace existir el conjunto de significantes del inconsciente, desdoblándose en los *S1* disponibles, ropajes del *S1* original de los cuales el análisis busca desidentificarnos, permitiéndonos escoger un significante en torno del cual la falta a ser irá a girar, saliendo del puro asentimiento (Lacán, 1973/1981).

El significado es siempre una operación a posteriori, de retroacción, permitiendo un desdoblamiento de los signifi-

cados dados por el otro hasta entonces. En esa operación *S1-S2*, en ese deslizamiento de los significantes para producir significado, tenemos un sujeto que aparece en el intervalo, entre un significante y otro, un sujeto que, como ya vimos, al contrario de establecer una solidez, surge como un rayo. Se trata por lo tanto, de mucho más que una “experiencia del sujeto” de una materialización, una encarnación. Si el análisis promueve el descolocamiento significante-significado, podemos decir que lo que ella hace es alterar el lugar de ese sujeto que es efecto, haciendo vacilar identificaciones cristalizadas.

## Conclusiones: sujeto como efecto

El descentramiento del yo como fuente de todos los actos humanos permite que hagamos la pregunta sobre el sujeto. Para Freud, sujeto no es un concepto construido explícitamente, mas algo que surge en las entrelíneas, se presenta como el nombre del deseo. Se muestra extraño y ajeno al yo porque inconsciente, oriundo de los imperativos de la pulsión. El es el que insiste, la repetición que se impone. Luego, el sujeto no existe por sí, mas puede surgir a partir del inconsciente (Cabas, 2009).

En Lacán, la noción de sujeto sufre una serie de transformaciones en la medida en que la teoría avanza. De la primacía de lo simbólico a la concepción de gozo que alcanza su punto más alto en el concepto de *fallasser* o tener un cuerpo; queda claro, para el autor, que falta a esa construcción cualquier materialidad que haya sido inicialmente hipotetizada.

Se concluye por lo tanto, de forma simplificada y aún amplia de abordar el tema con la extensión y la intensidad que sus vicisitudes exigirían, que la construcción del concepto de sujeto, de Freud y Lacán, avanza sucesivamente, alcanzando el plano central de la teoría lacaniana, donde permanece hasta la construcción del concepto de *façasser* o tener un cuerpo que lo sucede. Sin embargo, el sujeto no deja nunca de ser encarado, desde el punto de vista teórico, solo por las orillas de forma indirecta, una vez que su existencia es del orden del afecto no de la sustancia.

## Referencias

Cabas, A. G. (2009). O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Freud, S. (1891/1987). La afasia. Buenos Aires: Nueva Visión.

Freud, S. (1895). Projeto para uma psicologia científica. In Freud, S. (1996). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, vol. I.

Freud, S. (1896). Carta 52. In Freud, S. (1996). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, vol. I, 281-287.

Freud, S. (1914). Sobre o narcisismo. In Freud, S. (1996). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1915). Os instintos e suas vicisitudes. In Freud, S. (1996). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIV, 115-144.

Freud, S. (1920). Além do princípio do prazer. In Freud, S. (1996). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVIII, 13-78.

Freud, S. (1933). Conferência XXI: a dissecação da personalidade psíquica. In Freud, S. (1996). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVIII, 13-78.

Garcia-Roza, L. A. (2001). O sujeito e o eu. In Garcia-Roza, L. A. Freud e o inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1959-1960/1988). O seminário, livro 7: A ética da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1961-1962). O seminário, livro 9: L'identification. Inédito.

Lacan, J. (1966). O estádio do espelho. In Lacan, J. (1998). Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1966/1998). O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais em psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1972/1992). O seminário, livro 20: Mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1975-1976/2007). O seminário, livro 23: o sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1973/1981). Les non-dupes errent: notes intégrales du séminaire proferé à la Faculté de Droit. Paris: Humilitas,.

Lima, C. (2005). Rennó. Uma brecha na fantasia: traço de perversão. Escola Brasileira de Psicanálise. Disponível em: [http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf\\_biblioteca/Celso\\_Renno\\_Sobre\\_o\\_traco.pdf](http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf_biblioteca/Celso_Renno_Sobre_o_traco.pdf). Acesso em 05 ago. 2010.

## Normas para la aceptación de trabajos

Solo serán aceptados los manuscritos que cumplan con todos los criterios estipulados en este y el siguiente apartado, esto redundará en beneficio de la calidad de la Revista y de los trabajos de los autores.

Todos los materiales deberán ser inéditos. Se debe anexar una carta del autor responsable donde confirme que el material no ha sido publicado o se encuentre en revisión por otra publicación.

Los artículos no deben tener más de cuatro autores

El manuscrito deberá ser entregado con el formato, ortografía, mecanografía y redacción adecuada para poder ser aceptado.

De no cumplirse las normas señaladas, los manuscritos serán regresados, solicitando a los autores la corrección pertinente.

Instrucciones para los autores

Todos los trabajos serán enviados vía correo electrónico a nombre de:

Revista "alternativas en psicología", AMAPSI, A. C.

Mtra. E. M. Marisela Ramírez Guerrero.  
Directora General de la Revista  
correo-e: [info@alternativas.me](mailto:info@alternativas.me)

Los trabajos deberán ser presentados utilizando el procesador de texto *Word*.

En hoja aparte poner nombre del autor principal o responsable, dirección, institución, teléfono, e-mail y fax.

Los manuscritos deberán contener las siguientes características:

Máximo 15 cuartillas incluyendo tablas, figuras y referencias

Letra Arial 12 picas

Espacio 1,5

28 renglones por cuartilla

66 golpes por renglón

La primera página debe incluir:

**Título.** En letras altas y bajas, no más de 15 palabras.

**Autores.** Máximo cuatro, empezando por el primer nombre y luego apellidos.

**Adscripción.** Lugar de adscripción y lugar de procedencia.

**Resumen.** Todos los trabajos deberán contener un resumen en español e inglés, o español y el idioma de origen del autor (i.e. español y portugués), máximo 150 palabras.

**Palabras clave.** En español e inglés, entre 2 y 5 palabras.

**Pie de página:** En la primera página deben presentarse el nombre del o los autores con su afiliación, apoyos o financiamientos y forma de comunicación (correo electrónico).

**Figuras y tablas.** Deberán presentarse indicando el lugar exacto de cada una en el texto.

**Referencias:** Presentarse al final del trabajo, en orden alfabético y con el siguiente estilo: apellido del autor(es) e iniciales, año, título del artículo, título de la revista en letra cursiva, número del volumen y número de las páginas. En el caso de las referencias bibliográficas: apellido e iniciales, año, título del libro en letra cursiva, lugar de edición, Editorial, y capítulo o páginas.

Bayés, R. (1991). Prevención y psicología de la salud. *Revista de Psicología de la Salud*, 3, 93-108.

Salvarezza, L. (1998). *Psicogeriatría*. Buenos Aires, Argentina: Piados.

Bayés, R. (1993). Evaluación de aspectos conductuales y biológicos en psicología de la salud. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación conductual hoy: un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud* (pp. 619-651). Madrid: Pirámide.

Todos los trabajos serán sometidos a la consideración del Comité Editorial Internacional en doble ciego, en forma anónima.

Los manuscritos no serán devueltos al autor (es).

#### **Fechas límite de ENTREGA de trabajos**

15 de Junio PUBLICACIÓN Agosto-Septiembre

30 de Noviembre PUBLICACIÓN Febrero-Marzo