

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

## **Impacto de la danza en el bienestar psicológico: Autorregulación autodeterminación y habilidades sociales**

Alison Itzel Vargas Anaya,  
Juan Carlos Mazón Sánchez

## **Relación de prácticas de crianza y violencia escolar asociadas a características sociodemográficas en estudiantes**

Ana María Díaz Gómez, Dayanne Nicolle Peña Cardona, Fabián Andrés Torres Quevedo y Rafael Leonardo Cortés Lugo

## **Análisis de preferencias universitarias de estudiantes atendidos en un departamento de orientación vocacional en Coahuila**

Beatriz Arianna Treviño Garza, Susana Victoria Sierra Herrera, Heriberto Efraín Valadez Arrambide, Melissa Anahí Villarreal Vega

## **Relación entre la diferenciación del yo y la comunicación familiar en adolescentes**

José de Jesús Vargas Flores, Edilberta Joselina Ibáñez Reyes y Miguel Ángel Mendoza Espinosa

## **Exclusión, desigualdad y violencia de género en mujeres jóvenes de la zona centro de México**

Arianna Moramay Álvarez Gómez, Araceli Pineda Almaraz y Mario Arturo Téllez Rojas

## **Estresse ocupacional em profissionais de saúde em residência**

Cynthia de Freitas Melo, Ana Karine Sousa Cavalcante, Sabrina Magalhães Martins da Silva e Nathalia Gabriella da Justa Mota

## **Complejidad argumentativa escrita en estudiantes universitarios en tareas académicas y sociocientíficas**

Adriel Maroni, Nadia Peralta y Mariano Castellaro

## **Niveles de ansiedad y depresión en menores escolares**

Arlington García Padilla y Gloria Fontalvo Cayón

## **Competencias suplementarias: un nuevo enfoque sobre competencias**

Luis Alberto Morocho Vásquez

## **Interconductismo y epistemología naturalizada**

Isaac Camacho

## **Diseño y validez de contenido del instrumento: estilos identitarios en adultos mayores**

Lizbeth Vera Esqueda, Martha Elizabeth Zanatta Colín, Alejandra Moysén Chimal y Aida Mercado

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

Indizada en IRESIE UNAM, LATINDEX, PEPSIC y PSERINFO

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

Teléfono/Fax: 5341-8012

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

info@alternativas.me

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

Diseño y formación: creamos.mx

Edición y corrección: Tania Torres Gómez Tagle

Revista Alternativas en Psicología, año XXV, número 46. Febrero – Julio 2021, es una publicación semestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, [www.alternativas.me](http://www.alternativas.me), [info@alternativas.me](mailto:info@alternativas.me). Editor responsable: Laura Evelia Torres Velázquez. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-102212263800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5251. Responsable de la actualización de este número: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 5 de febrero de 2021.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

## Revista “Alternativas en Psicología”

Fundador: Marco Eduardo Murueta Reyes  
Presidenta actual: Laura Evelia Torres Velázquez  
Directora fundadora: E. Joselina Ibáñez Reyes  
Vicepresidente actual: Jorge Guerrero Barrios

### Consejo editorial

Marco Eduardo Murueta Reyes  
UNAM, FES Iztacala. Fundador

Laura Evelia Torres Velázquez  
UNAM, FES Iztacala. Fundador

E. Joselina Ibáñez Reyes  
UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Rocío Soria Trujano  
UNAM; FES, Iztacala. Fundadora

José de Jesús Vargas Flores  
UNAM, FES Iztacala. Fundador

Jorge Guerrero Barrios  
UNAM, FES Iztacala. Fundador

María Rosario Espinosa Salcido  
UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Ma. Refugio Ríos Saldaña  
UNAM, FES Iztacala

Esther M. Marisela Ramírez G.,  
UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Ma. Teresa Hurtado  
de Mendoza Z,  
UNAM, FES Iztacala

Enrique B. Cortés Vázquez  
UNAM, FES Iztacala. Fundador

## Comité editorial internacional

Fabián Spinelli  
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Edgar Galindo  
Portugal

Manuel Calviño  
Universidad de la Habana, Cuba

Fernando González Rey  
Cuba-Brasil

Fernando Ortiz  
Universidad Estatal de Washington

Jorge Pérez Alarcón  
UAM, Xochimilco

Alma Herrera Márquez  
UNAM, FES Zaragoza

Germán Gómez  
UNAM, FES Zaragoza

María del Refugio Cuevas  
UNAM, FES Zaragoza

Brian McNeill  
Universidad Estatal de Washington

Carmen Mier y Terán  
UAM, Iztapalapa

José Joel Vázquez Ortega  
UAM, Iztapalapa

Lucy Reidl  
UNAM, Facultad de Psicología

Luis Joyce Moniz  
Universidad de Lisboa, Portugal

Nuria Codina  
Universidad de Barcelona, España

Carolina Moll Cerizola  
Universidad Católica, Uruguay

Ana María Caballero  
Paraguay

Humberto Giachello  
Coordinadora de Psicólogos del Uruguay

Luis Morocho  
Colegio de Psicólogos del Perú

Luis Benítes Morales  
Universidad de San Martín de Porres, Perú

Mario Molina

Federación de Psicólogos de la República  
Argentina

Ada Casal Sosa

Universidad Médica de la Habana, Cuba

Ana María del Rosario Asebey,

UA de Querétaro

Rosalba Pichardo

UA de Querétaro

Dulce María Arredondo

UA de Querétaro

Betty Sanders Brocado

UAM, Xochimilco

Carlos Guardado

Universidad Hispanomexicana

Antonio Tena Suck

Universidad Iberoamericana, Santa Fe

Ana Mercedes Bahia Bock

Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Eduardo Almeida

Universidad Iberoamericana, Puebla

Emily Ito Sugiyama

UNAM, Facultad de Psicología

Odair Furtado

Presidente Consejo Federal de Psicología de  
Brasil

Javier Guevara Martínez

GRECO, México

Marcos Ribeiro Ferreira

CRP, Santa Catarina, Brasil

Héctor Magaña Vargas

UNAM, Fes Zaragoza

Bernardo Muñoz Riverol

DGEO, UNAM

Carmen María Salvador Ferrer

Universidad de Almería, España

## Índice de contenido

<b>Impacto de la danza en el bienestar psicológico: Autorregulación autodeterminación y habilidades sociales.....</b>	<b>8</b>
Alison Itzel Vargas Anaya, Juan Carlos Mazón Sánchez <i>Universidad Justo Sierra</i>	
<b>Relación de prácticas de crianza y violencia escolar asociadas a características sociodemográficas en estudiantes.....</b>	<b>26</b>
Ana María Díaz Gómez, Dayanne Nicolle Peña Cardona, Fabián Andrés Torres Quevedo y Rafael Leonardo Cortés Lugo <i>Programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Políticas de la Uni- versidad de Cundinamarca</i>	
<b>Análisis de preferencias universitarias de estudiantes atendidos en un departamento de orientación vocacional en Coahuila.....</b>	<b>46</b>
Beatriz Arianna Treviño Garza, Susana Victoria Sierra Herrera, Heriberto Efraín Valadez Arrambide, Melissa Anahí Villarreal Vega <i>Escuela de Psicología Unidad Norte, Universidad Autónoma de Coahuila,</i>	
<b>Relación entre la diferenciación del yo y la comunicación familiar en adolescentes.....</b>	<b>61</b>
José de Jesús Vargas Flores, Edilberta Joselina Ibáñez Reyes y Miguel Ángel Mendoza Espinosa <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México</i>	
<b>Exclusión, desigualdad y violencia de género en mujeres jóvenes de la zona centro de México.....</b>	<b>79</b>
Arianna Moramay Álvarez Gómez, Araceli Pineda Almaraz y Mario Arturo Téllez Rojas <i>Universidad Latina Campus Sur, Facultad de Psicología, UNAM</i>	

<b>Estresse ocupacional em profissionais de saúde em residência.....</b>	<b>96</b>
Cynthia de Freitas Melo, Ana Karine Sousa Cavalcante, Sabrina Magalhães Martins da Silva e Nathalia Gabriella da Justa Mota <i>Universidade de Fortaleza</i>	
<b>Complejidad argumentativa escrita en estudiantes universitarios en tareas académicas y sociocientíficas.....</b>	<b>111</b>
Adriel Maroni, Nadia Peralta y Mariano Castellaro <i>Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina</i>	
<b>Niveles de ansiedad y depresión en menores escolares.....</b>	<b>128</b>
Arlington García Padilla y Gloria Fontalvo Cayón <i>Programa de Psicología, Universidad Metropolitana</i>	
<b>Competencias suplementarias: un nuevo enfoque sobre competencias.....</b>	<b>142</b>
Luis Alberto Morocho Vásquez Conferencista Internacional y Nacional. Catedrático Universitario	
<b>Interconductismo y epistemología naturalizada.....</b>	<b>155</b>
Isaac Camacho <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM</i>	
<b>Diseño y validez de contenido del instrumento: estilos identitarios en adultos mayores.....</b>	<b>170</b>
Lizbeth Vera Esqueda, Martha Elizabeth Zanatta Colín, Alejandra Moysén Chimal y Aida Mercado <i>Facultad de Ciencias de la Conducta. Universidad Autónoma del Estado de México</i>	

## Impacto de la danza en el bienestar psicológico: Autorregulación autodeterminación y habilidades sociales

Alison Itzel Vargas Anaya<sup>1</sup>, Juan Carlos Mazón Sánchez<sup>2</sup>

*Universidad Justo Sierra*

### Resumen

El objetivo de este artículo fue analizar la aportación de la danza al bienestar psicológico, para ello se evaluaron los niveles de autodeterminación, autonomía, autorregulación, empoderamiento, autoconocimiento y habilidades sociales en una muestra de jóvenes mexicanos, practicantes y no practicantes de danza. Participaron 227 jóvenes habitantes del Estado de México (108 hombres y 119 mujeres), en un rango de edad de 8 a 38 años (media= 12.7, D.E.=3.07). Del total, 57 jóvenes señalaron ser practicantes habituales de danza. Se aplicaron los instrumentos: Cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio (BREQ-3), Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación y la EEHSA Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes. Los resultados señalaron que los practicantes de danza mostraban niveles significativamente más altos en indicadores de Autorregulación: Regulación intrínseca ( $t(217) = 3.314, sig < .05$ ), Regulación identificada ( $t(217) = 2.143, sig < .05$ ) y Regulación introyectada ( $t(217) = 2.860, sig < .05$ ). Ocurrió lo mismo con algunos aspectos de Autodeterminación: Autonomía ( $t(215) = 3.213, sig < .05$ ), Autorregulación ( $t(217) = 2.369, sig < .05$ ) y Autoconocimiento ( $t(217) = 2.648, sig < .05$ ). Este efecto fue más notorio para los chicos que estaban en la adoles-

<sup>1</sup> Egresada de la Universidad Justo Sierra. Contacto: alianaya42@gmail.com

<sup>2</sup> Profesor Investigador de Tiempo Completo Universidad Justo Sierra. Contacto: jcmazon@ujsierra.com.mx

cencia. No se observaron diferencias en cuanto a las habilidades sociales. Se discuten los resultados en cuanto a los beneficios que aporta la práctica de la danza al desarrollo y al bienestar.

**Palabras clave:** Danza, Índice de Autodeterminación, Autodeterminación, Habilidades sociales.

### Impact of dance on psychological well-being: Self-regulation self-determination and social skills

#### Abstract

The objective of this article was to analyze the contribution of dance to psychological well-being. The levels of self-determination, autonomy, self-regulation, empowerment, self-knowledge, and social skills were evaluated in a sample of Mexican youth, dancers, and non-dancers. 227 young inhabitants of the State of Mexico participated (108 men and 119 women), in an age range of 8 to 38 years (mean = 12.7, S.D. = 3.07). 57 participants were habitual dance practitioners. The instruments were applied: Behavior Regulation in Exercise Questionnaire (BREQ-3), ARC-INICO Self-Determination Assessment Scale and the EEHSA Social Skills Assessment Scale for Adolescents. The results indicated that dance practitioners showed significantly higher levels in Self-Regulation indicators: Intrinsic regulation ( $t(217) = 3.314, sig < .05$ ), Identified regulation ( $t(217) = 2.143, sig < .05$ ) and Introjected regulation ( $t(217) = 2.860, sig < .05$ ). In the same way, some aspects of Self-Determination: Autonomy ( $t(215) = 3.213, sig < .05$ ), Self-regulation ( $t(217) = 2.369, sig < .05$ ) and Self-knowledge ( $t(217) = 2.648, sig < .05$ ) showed higher levels in dancers. This effect was significant for younger boys. No differences were observed regarding social skills. The results are discussed regarding the benefits that dance practice brings to development and psychological well-being.

**Keywords:** Dance, Self Determination Index, Self Determination, Social Skills.

## Introducción

La danza se entiende como movimiento corporal en su sentido más amplio, tiene una determinada duración y pone o no en juego un ritmo concreto, puede requerir un espacio importante o sólo el que necesita el cuerpo para habitarlo. En todos los casos, siempre es una acción motriz que procede de un individuo que responde a sensaciones internas o a la percepción de estímulos externos (Wengrower y Chaiklin, 2008).

Estudios científicos recientes señalan que el baile puede beneficiar al cerebro humano y prevenir algunas importantes enfermedades como el Alzheimer, ya que a través de éste se estimulan muchas funciones del cerebro humano. También, puede considerarse como ejercicio y ayuda a reducir el riesgo de enfermedades neurológicas, ya que estimula las áreas cerebrales que intervienen en el equilibrio y la coordinación de los movimientos (Dedicar, 2017).

Bailar aporta beneficios fisiológicos y psicológicos: reduce el estrés, disminuye los niveles de la depresión, ayuda a ejercitar la memoria y la aten-

ción, obliga a coordinar los movimientos corporales, potencia la autoestima y confianza en uno mismo, a la vez que ayuda a vencer la timidez. También proporciona la oportunidad de relacionarse con otras personas favoreciéndolos así en la integración social. En el caso de personas que sufren Artritis, Parkinson o Alzheimer, les ayuda a estimular las capacidades físicas y psíquicas (Dedicar, 2017).

Es relevante conocer estos datos, sobre todo en un momento donde las enfermedades mentales y los padecimientos psicológicos cobran una importancia crucial dentro de la vida cotidiana moderna.

En todo el mundo, 121 millones de personas padecen depresión, 70 millones padecen problemas relacionados con el alcohol, 24 millones padecen esquizofrenia y 37 millones demencia (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2005).

Los trastornos mentales representan aproximadamente el 12% del total de la carga global de las enfermedades. En el 2020 representarán aproximadamente el 15% de la discapacidad ajustada a

los años de vida perdidos por enfermedad. El impacto de trastornos mentales es mayor en adultos jóvenes que es el sector más productivo de la población (OMS, 2005).

El hombre es un ser social, y en virtud de actividades socializadoras se construye la relación con los demás. Las habilidades sociales son el resultado de predisposiciones genéticas y de las respuestas a las estimulaciones ambientales. Durante el desarrollo, la sociedad transmite sus ideales, valores, creencias, conductas aceptables; y para la Psicología el acento está en ver cómo el individuo los asimila y los integra en su personalidad (Suriá, 2010).

Diversas investigaciones han documentado el impacto de la danza en el bienestar de las personas. A continuación, se revisan algunos de estos trabajos.

Requena-Pérez, Martín-Cuadrado y Lago-Marín (2015) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar las implicaciones de la imagen corporal, la autoestima, la motivación y el desempeño académico de un grupo de estudiantes de danza clásica. La muestra estuvo compuesta por 75 estudiantes (de entre 12 y 18 años). En el estudio, también participó un grupo de 15 jóvenes de la misma edad, diagnosticados con un Trastorno de

Conducta Alimentaria (TCA). Los autores aplicaron cuestionarios psicométricos para medir todas las variables consideradas además de incluir índices antropométricos, como el índice de masa corporal. Los resultados señalaron que las bailarinas mostraron niveles bajos de disconformidad con su imagen, además de que no se podían clasificar como casos de TCA. Por otro lado, los autores encontraron una relación débil entre los parámetros corporales y el rendimiento académico. En contraste, hubo una relación significativa entre la autoestima y la motivación con el rendimiento académico. Por tanto, se pueden documentar las ventajas que aporta la danza y el ejercicio al bienestar de los adolescentes.

Domínguez y Castillo (2016) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de analizar la relación existente entre la danza y el aumento de los niveles de autoestima en las diferentes dimensiones que la conforman. Participaron 91 alumnos de educación primaria de quinto y sexto grado, el muestreo fue no probabilístico por conveniencia. En el estudio, se utilizó un diseño cuasiexperimental (con grupo control y experimental), con diseño de pretest y posttest. El grupo control estuvo conformado por los alumnos de quinto, mientras que el grupo experimental, por los de sexto. El grupo experimental participó en un programa de danza

libre creativa que se incluyó en su clase de educación física. Dicha intervención se compuso por 13 sesiones. Se aplicó un cuestionario que permitió medir el nivel de autoestima antes y después del programa.

Los resultados señalaron que los alumnos que participaron en el programa mostraban niveles más altos de autoconocimiento, autopercepción física y estima corporal. Además, lograron tener una mejor autopercepción de las propias habilidades físicas deportivas, proporcionando una mayor confianza en si mismos. Los autores señalan que la danza favorece el bienestar psicológico y la estabilidad emocional. Por lo que se puede documentar una fuerte relación entre la autoestima y la danza (Domínguez y Castillo, 2016).

Gil, Gutiérrez y Madrid, (2012) elaboraron una investigación con el objetivo de evaluar la efectividad de una intervención extracurricular de actividad física de baile y habilidades sociales. Se pretendía incrementar las habilidades de interacción social tanto en las alumnas con algún problema relacional como en las que se relacionan regularmente en su entorno habitual. Participó un grupo de estudiantes de primaria de 9 a 12 años. La intervención duró un lapso de 3 meses. Se realizaron ejercicios para desarrollar habilidades

sociales y actividades de danza. Como resultado, en los trabajos de expresión corporal, se pudieron observar muchas manifestaciones relacionadas a la expresión de emociones. Por ejemplo, las niñas espontáneamente mostraban inconformidades, tristezas, alegrías, frustraciones y motivaciones. Prácticamente en todos los aspectos se observó un notable aumento de habilidades sociales: habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales y habilidades para relacionarse con los adultos. El aumento fue patente en el último mes de la intervención.

Sin embargo, algunos estudios han documentado que la danza podría representar un estrés adicional para las personas, sobre todo cuando representa una actividad adicional a su quehacer cotidiano. Valle (2014) realizó una investigación donde evaluó los niveles de ansiedad (rasgo y estado) en bailarines profesionales y amateurs. La muestra estuvo conformada por 58 bailarines peruanos, aproximadamente la mitad fueron bailarines clásicos, mientras que el resto fueron contemporáneos. Del total, la mitad eran profesionales y el resto eran amateurs. El nivel de ansiedad fue evaluado con la prueba IDARE. Los resultados señalaron que los profesionales tenían niveles de ansiedad ligeramente más altos que los amateurs.

Por otra parte, Ruiz de Azúa y González (2005) llevaron a cabo una investigación que consistió en evaluar la relación que se establece entre el autoconcepto físico y la frecuencia de la práctica deportiva. La muestra estuvo formada por 1518 sujetos, los cuales pertenecían a colegios de diferentes niveles educativos: 6,6% de nivel primaria; 43,9% de nivel secundaria; 16,6% de nivel bachillerato; 28% de universidad, además de un 4,9% de adultos no escolarizados. Los participantes contestaron cuestionarios sobre Autoconcepto Físico, Información sobre la práctica deportiva y Clasificación de los deportes. Los resultados confirman que existe relación entre la práctica deportiva y el autoconcepto físico, pero, más en concreto, que un mejor autoconcepto físico se corresponde con una práctica deportiva más asidua, más socializada y organizada.

Murgui, García, García y García (2012) realizaron un estudio con 1,630 adultos, de los cuales 430 eran bailarines. A todos se les aplicó una escala que pretendía medir el autoconcepto. Los resultados señalaron que los bailarines tenían un mejor autoconcepto en referencia a aspectos familiares, profesionales y físicos.

Una importante línea de investigación en torno al impacto de la danza en el bienestar psicológico

proviene de la Teoría de la Autodeterminación, la cual evalúa los elementos de esfuerzo personal que ponen en práctica las personas que realizan alguna actividad física, para alcanzar sus metas. A continuación se revisan algunos trabajos al respecto.

Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y García (2011), examinaron las relaciones que se establecen entre las variables que componen la Teoría de Autodeterminación y la Fluidez Disposicional en 48 practicantes de danza clásica y 48 de danza contemporánea, pertenecientes a diferentes escuelas de danza españolas. Para ello, aplicaron una batería de pruebas: Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 [BREQ-2], Escala de Mediadores Motivacionales en el Deporte [EMMD] y Dispositional Flow Scale [DFS]. Los resultados señalan que los practicantes de danza con mayores niveles de autodeterminación y mayor satisfacción con sus necesidades de relación con los demás y de competencia, tienen una mayor disposición a experimentar un estado de rendimiento óptimo.

Amado, Sánchez, Leo, Sánchez, Montero y García (2015), realizaron una investigación cuyo objetivo fue examinar los grupos de practicantes de danza, analizando sus perfiles motivacionales y las dife-

rencias existentes entre ellos, en función de la modalidad practicada. La muestra estuvo compuesta por 332 practicantes de danza clásica (n=89), contemporánea (n=159) y española (n=84). Los bailarines pertenecían a diferentes escuelas y conservatorios en España. Se utilizó un muestreo aleatorio estratificado en función del tipo de danza practicado.

Los resultados de ambos grupos indican que, en el contexto de la danza, los practicantes pueden presentar una elevada autodeterminación y flow disposicional independientemente del clima motivacional que perciban en su entorno (Amado et al., 2015).

Amado, Leo, Sánchez, Sánchez y Garcia (2010), investigaron la relación entre la teoría de autodeterminación y las estrategias de afrontamiento del estrés en practicantes de danza, intentando conocer qué variables pueden predecir la utilización de un tipo u otro de estrategias en situaciones estresantes. La muestra estuvo compuesta por 98 bailarines con edades entre los 11 y los 55 años, pertenecientes a diferentes escuelas de danza. Los participantes contestaron cuestionarios sobre autodeterminación, mediadores motivacionales en el deporte, estrategias de afrontamiento y estrategias orientadas a la tarea.

Los resultados mostraron una relación positiva entre la motivación intrínseca e identificada y la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relaciones sociales con la utilización de algunas estrategias orientadas a la tarea o al problema. Por otra parte, la desmotivación muestra relación con las estrategias orientadas a la evitación. La motivación intrínseca y la percepción de competencia aparecen como principales predictores de la utilización de las estrategias orientadas a la tarea en bailarines.

El objetivo del presente estudio fue analizar la aportación de la danza al bienestar psicológico, evaluando los niveles de autodeterminación, autonomía, autorregulación, empoderamiento, autoconocimiento y habilidades sociales en una muestra de jóvenes mexicanos, practicantes y no practicantes de danza.

## Método

### Participantes

La muestra estuvo constituida por 227 jóvenes habitantes del Estado de México. Del total, 108 fueron hombres y 119 mujeres. El rango de edad de los participantes estuvo comprendido entre los 8 y los 38 años (media= 12.7, D.E.=3.07). Los participantes fueron contactados en cinco escuelas del

Estado de México. Del total, 57 jóvenes señalaron ser practicantes habituales de danza. Se contó con la autorización por escrito de las autoridades de las escuelas donde se levantaron los datos, como de los padres o tutores de los participantes.

La Tabla 1 muestra los datos demográficos de los participantes. Como se puede ver, la sección de

los jóvenes que practicaban algún tipo de danza se ubicó normalmente entre 8 y 18 años; la mayoría fueron mujeres (solo 4 fueron hombres). Los tipos de danza más populares fueron el Ballet, el Folklor y el Baile Urbano. Algunos señalaron practicar más de un tipo de danza.

Tabla 1. Datos demográficos y tipo de danza practicados por los participantes.

	Practicantes	No practicantes
	F (%)	F (%)
Edad		
8-12	28(49.1)	83(51.2)
13-18	19(33.3)	79(48.8)
19-24	7(12.3)	-
24 o más	3(5.3)	-
Sexo		
Hombres	4(7.0)	99(61.1)
Mujeres	53(93.0)	63(38.9)
Tipo de baile		
Ballet	16(28.1)	-
Folklor	14(24.6)	-
Urbano	11(19.3)	-
Contemporáneo	9(15.8)	-
Hip-Hop	9(15.8)	-
Jazz	6(10.5)	-

Salsa	3(5.3)	-
Lírico	2(3.5)	-
Acrobacia	2(3.5)	-
Otros	4(7.0)	-

## Instrumentos

- a) Cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio [BREQ-3] (González-Cutre, Sicilia y Fernández, 2010). Consta de 23 reactivos tipo Likert de cinco niveles (0=nada verdadero; 4=totalmente verdadero). La escala pretende medir la autorregulación percibida en torno a la realización de actividades físicas. En la validación para el idioma español se encontraron alfas de Cronbach aceptables: regulación intrínseca (.87), regulación integrada (.87), regulación identificada (.66), regulación introyectada (.72), regulación externa (.78) y desmotivación (.70)
- b) Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. Es una escala que pretende medir el nivel de autodeterminación y está dirigida a población adolescente. La escala se compone de cuatro factores: Autonomía (25 reactivos; alfa=.87), Autorregulación (12 reactivos; alfa=.80), Empoderamiento (14 reactivos; alfa=.79) y Autoconocimiento (10 reactivos; alfa=.74). En el factor de Autonomía se utiliza una escala Likert de tres niveles (1=No lo hago nunca; 3=Lo hago siempre). Para el resto de las escalas las opciones de respuesta son cuatro (1=No estoy nada de acuerdo; 4=Estoy totalmente de acuerdo).
- c) EEHSA Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes (Ríos, 2014). De este instrumento se aplicaron únicamente tres factores: Habilidades sociales de comunicación (7 reactivos), Habilidades sociales en el manejo de sentimientos (7 reactivos) y Habilidades de Planeación y Toma de Decisiones (11 reactivos). Para evaluar el nivel de confiabilidad la autora utilizó el método de calcular correlaciones entre cada reactivo, y cada factor, siempre obteniendo coeficientes superiores a .80. El alfa de Cronbach total

del instrumento fue de .90. Para los reactivos se utiliza una escala tipo Likert de cinco niveles (1=Nunca soy bueno en ella; 5=Siempre soy bueno en ella).

### Procedimiento

Para la recolección de datos la autora buscó la aprobación de las escuelas en las que se recogerían los datos, explicando los objetivos de la investigación a los directivos. Una vez que se contó con la aprobación para que cada escuela participara, se les entregaron consentimientos informados a los padres y tutores de los alumnos. Posteriormente, la investigadora acudió a aplicar cuestionarios a las escuelas. Los instrumentos se aplicaron de forma colectiva en las aulas de los grupos participantes.

### Resultados

Inicialmente, se realizaron análisis descriptivos de las variables evaluadas, además de calcular indicadores de consistencia interna. Dichos resultados se pueden observar en la Tabla 2.

Ya que se trataban de instrumentos construidos en otros países, fue importante calcular alfas de

Cronbach para evaluar la consistencia interna de cada factor. Como se puede ver, para el Cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio se observaron niveles de alfa más bajos que en la versión original (de entre .53 y .72). A pesar de ello, se contó con un nivel de consistencia interna total aceptable (.80). En contraste, para la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación, se observaron niveles de alfa superiores a los observados en el cuestionario original (.81 a .86). Finalmente, para la EHSA Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes también se observaron indicadores bastante aceptables (.79 a .86), teniendo una alfa total de .93.

En la Tabla 2 se muestran las medias de cada una de las variables observadas, haciendo la diferencia entre hombres y mujeres. Las mujeres mostraron diferencias en niveles más altos que los hombres en distintas variables: Regulación intrínseca ( $t(225) = 2.661, sig < .05$ ), Regulación identificada ( $t(225) = 2.500, sig < .05$ ), Autonomía ( $t(223) = 2.332, sig < .05$ ), Autorregulación ( $t(225) = 2.883, sig < .05$ ), Empoderamiento ( $t(225) = 3.227, sig < .05$ ) y Autoconocimiento ( $t(225) = 2.067, sig < .05$ ).

Tabla 2. Análisis descriptivos de las variables evaluadas en el estudio

	Total (n=227) M (D.E.)	Hombres (n=108) M(D.E.)	Mujeres (n=119) M(D.E.)
Autorregulación ( $\alpha=.80$ )			
Regulación intrínseca ( $\alpha=.70$ )	2.78(.93)	<b>2.61(.95)*</b>	<b>2.93(.90)*</b>
Regulación integrada ( $\alpha=.72$ )	2.51(1.02)	2.48(.97)	2.54(1.07)
Regulación identificada ( $\alpha=.58$ )	2.95(.92)	<b>2.80(.98)*</b>	<b>3.10(.84)*</b>
Regulación introyectada ( $\alpha=.62$ )	1.09(.91)	1.03(.81)	1.15(.99)
Regulación externa ( $\alpha=.71$ )	.86(.96)	.95(1.04)	.79(.87)
Desmotivación ( $\alpha=.53$ )	.93(.88)	1.01(.88)	.87(.87)
Autodeterminación			
Autonomía ( $\alpha=.83$ )	2.29(.29)	<b>2.25(.31)*</b>	<b>2.34(.27)*</b>
Autorregulación ( $\alpha=.83$ )	3.20(.46)	<b>3.11(.50)</b>	<b>3.28(.40)</b>
Empoderamiento ( $\alpha=.86$ )	3.24(.48)	<b>3.14(.51)</b>	<b>3.34(.42)</b>
Autoconocimiento ( $\alpha=.81$ )	3.24(.48)	<b>3.17(.54)</b>	<b>3.30(.41)</b>
Habilidades sociales ( $\alpha=.93$ )			
Comunicación ( $\alpha=.82$ )	3.55(.87)	3.55(.86)	3.56(.88)
Manejo de sentimiento ( $\alpha=.79$ )	3.68(.81)	3.61(.82)	3.74(.80)
Planeación y toma de decisiones ( $\alpha=.86$ )	3.64(.76)	3.61(.82)	3.66(.70)

Nota: Se indican promedios de las respuestas observadas, según la escala utilizada en cada cuestionario.

\* En negritas se indican los casos cuando existieron diferencias estadísticamente significativas  $< .05$ .

Posteriormente, se compararon las medias de las variables evaluadas entre los chicos que practican algún tipo de danza y los que señalaron no practicar ningún tipo de danza. Estos resultados se pueden observar en la Tabla 3. En la escala de Autorregulación, los alumnos practicantes de danza muestran niveles más altos de Regulación intrínseca ( $t(217) = 3.314, sig < .05$ ), Regulación identificada ( $t(217) = 2.143, sig < .05$ ) y regulación

introyectada ( $t(217) = 2.860, sig < .05$ ). Con respecto a Autodeterminación, los practicantes de danza mostraron niveles más altos en Autonomía ( $t(215) = 3.213, sig < .05$ ), Autorregulación ( $t(217) = 2.369, sig < .05$ ) y Autoconocimiento ( $t(217) = 2.648, sig < .05$ ). En el caso de las habilidades sociales, los practicantes de danza tenían niveles más altos, pero no alcanzan a ser significativos.

Tabla 3. Comparación entre practicantes y no practicantes de danza de las variables evaluadas

	Practicantes (n=57) M (D.E)	No practicantes (n=162) M (D.E)
Autorregulación		
Regulación intrínseca	<b>3.14(.82) *</b>	<b>2.68(.94) *</b>
Regulación integrada	2.66(.91)	2.49(1.04)
Regulación identificada	<b>3.18(.71) *</b>	<b>2.87(.97) *</b>
Regulación introyectada	<b>1.39 (1.11) *</b>	<b>.99(.82) *</b>
Regulación externa	.82(.96)	.89(.97)
Desmotivación	.91(.85)	.93(.89)
Autodeterminación		
Autonomía	<b>2.40(.30) *</b>	<b>2.25(.28) *</b>
Autorregulación	<b>3.32(.32) *</b>	<b>3.16(.49) *</b>
Empoderamiento	3.32(.47)	3.22(.49)
Autoconocimiento	<b>3.39(.34) *</b>	<b>3.20(.50) *</b>

Habilidades sociales		
Comunicación	3.71(.72)	3.53(.89)
Manejo de sentimiento	3.77(.69)	3.69(.82)
Planeación y toma de decisiones	3.81(.55)	3.62(.79)

Nota: Se indican promedios de las respuestas observadas, según la escala utilizada en cada cuestionario.

\* En negritas se indican los casos cuando existieron existen diferencias estadísticamente significativas < .05.

A partir de estos resultados se puede señalar que existen indicios de que la práctica de la danza puede traer consigo algunos beneficios para el bienestar y desarrollo de las personas. Sin embargo, estos hallazgos podrían deberse a que la media de edad de la muestra que practicaba danza era más alta que la muestra no practicante. Por lo que se decidió llevar a cabo este mismo análisis comparando a jóvenes de la misma edad. La Tabla 4 muestra los resultados de los jóvenes de 8 a 12 años y la Tabla 5 la de 13 a 18 años.

En la edad de 8 a 12 años, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables evaluadas, a pesar de que en casi todos los casos los practicantes de danza mostraban niveles mayores en los indicadores de Autorregulación, Autodeterminación y Habilidades sociales.

En contraste, para la muestra de 13 a 18 años, se pueden observar niveles más altos en los practicantes de danza en varias de las variables evaluadas. Los bailarines de este rango de edad muestran mayores niveles de Regulación intrínseca ( $t(96) = 2.446, sig < .05$ ), identificada ( $t(96) = 2.132, sig < .05$ ) e introyectada ( $t(96) = 2.649, sig < .05$ ), además de mostrar menores niveles de desmotivación ( $t(96) = 2.671, sig < .05$ ). Por otra parte, muestran mayores niveles de Autorregulación ( $t(96) = 3.071, sig < .05$ ), Empoderamiento ( $t(96) = 2.399, sig < .05$ ) y Autoconocimiento ( $t(96) = 2.319, sig < .05$ ). Al igual que en los casos anteriores, se observan niveles más altos en las habilidades sociales, pero la diferencia resulta no ser significativa.

Tabla 4. Comparación entre practicantes y no practicantes de danza de las variables evaluadas (Edad de 8 a 12 años)

	Practicantes (n=28) M (D.E)	No practicantes (n=83) M (D.E)
Autorregulación		
Regulación intrínseca	2.96(.99)	2.70(.84)
Regulación integrada	2.62(.98)	2.45(.95)
Regulación identificada	3.07(.78)	2.92(.89)
Regulación introyectada	1.36(1.06)	1.02(.85)
Regulación externa	1.20(.93)	.92(.95)
Desmotivación	1.27(.98)	1.05(.92)
Autodeterminación		
Autonomía	2.26(.22)	2.20(.27)
Autorregulación	3.20(.33)	3.18(.49)
Empoderamiento	3.21(.57)	3.21(.52)
Autoconocimiento	3.33(.38)	3.17(.55)
Habilidades sociales		
Comunicación	3.87(.75)	3.59(.89)
Manejo de sentimiento	3.95(.64)	3.75(.83)
Planeación y toma de decisiones	3.87(.55)	3.62(.80)

Nota: Se indican promedios de las respuestas observadas, según la escala utilizada en cada cuestionario.

\* En negritas se indican los casos cuando existen diferencias estadísticamente significativas < .05.

Tabla 5. Comparación entre practicantes y no practicantes de danza de las variables evaluadas (Edad de 13 a 18 años)

	Practicantes (n=28) M (D.E)	No practicantes (n=83) M (D.E)
Autorregulación		
Regulación intrínseca	<b>3.28(.64)</b>	<b>2.66(1.04)</b>
Regulación integrada	2.71(.91)	2.54(1.14)
Regulación identificada	<b>3.37(.65)</b>	<b>2.83(1.06)</b>
Regulación introyectada	<b>1.54(1.15)</b>	<b>.95(.79)</b>
Regulación externa	.50(.92)	.86(1.00)
Desmotivación	<b>.46(.40)</b>	<b>.81(.84)</b>
Autodeterminación		
Autonomía	2.44(.34)	2.31(.29)
Autorregulación	<b>3.50(.27)</b>	<b>3.13(.50)</b>
Empoderamiento	<b>3.50(.31)</b>	<b>3.24(.45)</b>
Autoconocimiento	<b>3.48(.32)</b>	<b>3.23(.46)</b>
Habilidades sociales		
Comunicación	3.69(.62)	3.46(.89)
Manejo de sentimiento	3.74(.66)	3.62(.81)
Planeación y toma de decisiones	3.90(.53)	3.62(.79)

Nota: Se indican promedios de las respuestas observadas, según la escala utilizada en cada cuestionario.

\* En negritas se indican los casos cuando existen diferencias estadísticamente significativas < .05.

## Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar la aportación de la danza al bienestar psicológico, para ello se evaluaron los niveles de autodeterminación, autonomía, autorregulación, empoderamiento, autoconocimiento y habilidades sociales en una muestra de jóvenes mexicanos, practicantes y no practicantes de danza.

Se llevó a cabo un muestreo niños y adolescentes, de los cuales se logró identificar a 57 participantes que practicaban con regularidad la danza. La mayoría fueron mujeres, ubicadas en los cuatro grupos de edad que contemplaba la investigación, observando mayor frecuencia en el grupo de 8 a 12 años y en el de 13 a 18 años.

A pesar de que se utilizaron cuestionarios contruidos en otros países, para el presente estudio se observaron niveles de consistencia interna bastante aceptables.

En general, se puede observar que los practicantes de danza mostraban mayores niveles de Autorregulación (intrínseca, identificada e introyectada). Lo que es coherente con otros estudios (Amado et al., 2011; Amado et al., 2015). Estos autores señalan que la parte más importante de la danza es su aporte a la motivación

individual, independientemente del clima motivacional que exista en su contexto social, educativo o en las mismas clases de danza.

Dichos datos señalan que la danza puede aportar una mayor motivación y actividad orientada a la realización de ejercicio físico, trayendo consigo beneficios para salud, al ejercitarse diferentes partes del cuerpo y del sistema nervioso, previniendo diferentes enfermedades (Dediar, 2017).

En relación con el elemento de Autodeterminación, se pudo documentar que a nivel de Autorregulación, Empoderamiento y Autoconocimiento, los practicantes de danza mostraron niveles más altos. Por tanto, se puede documentar que la danza podría aportar el desarrollo de una serie de habilidades para la vida, que podrían traducirse en un mejor desarrollo personal. Otros estudios han documentado la importancia de la danza para desarrollar un autoconcepto físico más positivo (Ruiz de Azúa y González, 2005), así como mayores niveles de autoestima (Domínguez y Castillo, 2017; Requena-Pérez et al., 2015).

Por otro lado, se llevó a cabo este mismo análisis por grupo de edad. Los resultados señalaron que no se observaron diferencia en el grupo de 8 a 12 años. En contraste, en el grupo de 13 a 18 años se conservaron las mismas diferencias, y por tanto

beneficios, que se habían documentado con la muestra total. Se puede asumir entonces que el efecto de la danza es mayor en la adolescencia que en la infancia. Quizás tenga que ver con que en esta edad la práctica se vuelva más profesional, tal como lo han documentado algunos estudios (Murgui et al., 2012). Sin embargo, a mayor involucramiento en la actividad también podría ocurrir que se registraran mayores niveles de ansiedad (Valle, 2014).

A diferencia de otros estudios (Gil et al., 2013), en el presente estudio no fue posible documentar ningún beneficio dirigido a las habilidades sociales.

## Referencias

- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez, P. A., Sánchez, D. y García, T. (2010). Importancia de los aspectos motivacionales sobre las estrategias de afrontamiento en practicantes de danza: una perspectiva desde la Teoría de Autodeterminación. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5(2), 179-194.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez, P. A., Sánchez, D. y García, T. (2011). Interacción de la teoría de la autodeterminación en la fluidez disposicional en practicantes de danza. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(1), 7-17.
- Amado, D., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., Montero, C. y García, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales en practicantes de danza: Diferencias en función de la modalidad. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 209-216.
- Dedicar (2017). La danza como aliada terapéutica. Recuperado de: <https://www.dedicar.com.uy/la-danza-como-aliada-terapeutica/>
- Domínguez, C.L. y Castillo, E. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(1), 73-79.
- Gil, P., Gutiérrez, E. C., y Madrid, P. D. (2012). Incremento de las habilidades sociales a través de la expresión corporal: la experiencia en clases de iniciación al baile. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 83-87.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: Medición de la regulación integrada en el contexto español. *Psicothema*, 22, 841-847.

- Murgui, S., García, C., García, A. y García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 263-269.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2005). El contexto de la Salud Mental. España: Editores Médicos. Recuperado de: [https://www.who.int/mental\\_health/policy/Maqueta\\_OMS\\_Contexto\\_Ind.pdf](https://www.who.int/mental_health/policy/Maqueta_OMS_Contexto_Ind.pdf)
- Requena-Pérez, C. M., Martín-Cuadrado, A. M. y Lago-Marín, B. S. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 37-44.
- Ruiz de Azúa, S. y González, O. (2005). Autoconcepto físico y modalidad deportiva practicada. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 513-529.
- Valle, M. L. (2014). Ansiedad estado y ansiedad rasgo en bailarines según el tipo de danza que practican y su condición como bailarín. *Persona*, 17, 139-158.
- Verdugo, M. A., Vicente, E., Gómez, M., Fernández, R., Wehmeyer, M. L., Badia, M., González, F. y Calvo, M. I. (2014). Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. Manual de aplicación y corrección. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Wengrower, H. y Chaiklin, S. (2008). *La vida es danza. El arte y la ciencia en la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

## Relación de prácticas de crianza y violencia escolar asociadas a características sociodemográficas en estudiantes<sup>3</sup>

Ana María Díaz Gómez<sup>4</sup>, Dayanne Nicolle Peña Cardona<sup>5</sup>, Fabián Andrés Torres Quevedo<sup>6</sup> y Rafael Leonardo Cortés Lugo<sup>7</sup>

*Programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Políticas de la Universidad de Cundinamarca*

### Resumen

El objetivo de esta investigación fue correlacionar las prácticas de crianza y la violencia escolar a la edad y al sexo en estudiantes de octavo grado de una institución educativa de Facatativá. El estudio fue cuantitativo, no experimental, de corte transversal, con alcance descriptivo correlacional. Participaron 21 estudiantes con edades entre 13 a 16. La obtención de información se llevó a cabo con el Sistema de Información para el Monito-

<sup>3</sup> Artículo derivado del trabajo de monografía “relación de prácticas de crianza y violencia escolar asociadas a las características sociodemográficas en estudiantes de una institución educativa municipal de Facatativá” realizado en el programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Políticas de la Universidad de Cundinamarca. Este proyecto no contó con financiación externa.

<sup>4</sup> Psicóloga egresada del Programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Políticas de la Universidad de Cundinamarca, Facatativá, Colombia. Correo electrónico: anamariadiaz1402@gmail.com

<sup>5</sup> Psicóloga egresada del Programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Políticas de la Universidad de Cundinamarca, Facatativá, Colombia. Correo electrónico: dayannenicollep@gmail.com

<sup>6</sup> Psicólogo egresado del Programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Políticas de la Universidad de Cundinamarca, Facatativá, Colombia. Correo electrónico: fabianandrestorres@ucundinamarca.edu.co

<sup>7</sup> Psicólogo, MSc en Neurociencias y Biología del Comportamiento, doctorando en Educación basada en Competencias del Centro Universitario Mar de Cortés. Docente de tiempo completo del Programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Políticas de la Universidad de Cundinamarca, Facatativá, Colombia. Miembro del grupo de investigación CRESER, líder del semillero de investigación NEURPSICDEC y asesor de trabajo de grado. Correo electrónico: rlcortes@ucundinamarca.edu.co

reo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar, la Escala de Clima Escolar y Seguridad en la Escuela y la Escala de Evaluación de Estilos Educativos. Se usó el programa SPSS para realizar el análisis de datos. Los resultados indicaron el estilo parental autoritativo es predominante y una correlación negativa entre la dimensión de afecto/ comunicación y la violencia escolar desde el rol de víctima. En conclusión, el apoyo de los padres representa un factor protector para la violencia escolar.

**Palabras clave:** violencia, escuela, prácticas de crianza, estilos educativos parentales.

### Relationship of parenting practices and school violence associated with socio-demographic characteristics in students.

#### Abstract

The objective of this investigation was correlating the parenting practice and the school violence at the age and the sex in eight grade students of an educative institution in Facatativá. The study was quantitative, not experimental, cross section and correlate descriptive. In this investigation participated 21 students around of 13-16 years. The get information that development to the system information for monitoring, prevention and analyze of school desertion, climate scale, academic, the security in the school and the evaluation scale of educative styles. We used the SPSS program for the analyze of the dates. The results throw the parental style authoritative is predominant and one negative correlation between the dimension of affection, communication, and school violence, from the role of victim. In conclusion, the support from the parents represent a protection factor for the school violence.

**Keywords:** violence, school, parenting practices, parental education styles.

## Introducción

La violencia escolar ha sido considerada una problemática social desde el aspecto práctico, investigativo, educativo y jurídico. Sobre este último, se promulgó en Colombia la Ley 1620 de 2013 *sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*, expedida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), cuyo objetivo fue garantizar el buen desarrollo y la convivencia de niños, niñas y adolescentes que pertenezcan al sistema educativo, permitiendo a las instituciones generar rutas y protocolos para el manejo de situaciones presentadas en el contexto escolar y reflejar estos lineamientos en el manual de convivencia.

En Latinoamérica, la violencia escolar es un asunto que preocupa a la población. Los resultados encontrados en un estudio del Plan Internacional y la UNICEF (2018) recopilaron investigaciones en países como Perú, Guatemala y Chile, en la que demostraron que el 50 % y el 70 % de estudiantes han estado relacionados con dicho fenómeno, ya sea como víctimas u observadores de hechos violentos entre compañeros.

En Cundinamarca, un estudio señaló que un 47,5 % de estudiantes manifestaron haber recibido agresiones por sus compañeros y concluyó que la agresión no solo se presentó en las relaciones estudiante-estudiante, sino también en la relación estudiante-maestro (Carvajal, Urrea & Soto, 2012). En el Informe Estadístico de la Red de Orientadores de Facatativá (2017) se reportó que en las instituciones educativas municipales se han presentado 57 casos de acoso escolar – bullying – y ciberacoso escolar, 132 de conflicto y riñas, 107 de maltrato infantil y 85 casos de violencia intrafamiliar.

La violencia escolar se entiende como aquella que “se ejerce sobre una relación social particular, a saber, la relación escolar. (...) incluye toda violencia que se asienta sobre una relación escolar, se produzca dentro o fuera de la escuela o del período de clase” (Álvarez-Prieto, 2017, p. 981). En referencia a lo anterior, se reconoce la violencia escolar en las interacciones entre los miembros que conforman el contexto escolar y los hechos que la representan pueden darse a partir de acciones puntuales que la comprenden. De acuerdo a Trianes (2000):

*La violencia se genera, como otros fenómenos educativos, en el escenario vital de la convivencia diaria; justo en el tejido mismo de los sentimientos, las actitudes, los hábitos y comportamientos morales de los que se ven envueltos en ella como víctimas o agresores (p.11).*

Por lo tanto, el análisis de este tipo de violencia implica explorar elementos inherentes a este contexto, pues es allí donde emergen un conjunto de cogniciones y conductas, que a su vez caracterizan a los individuos que ocupan los roles establecidos en ésta.

Las prácticas de crianza son conocidas como aquellas estrategias mediante las cuales “los padres pretenden modular y encauzar las conductas de los hijos en la dirección que ellos valoran y desean y de acuerdo a su personalidad” (Ramírez, 2005, p.167). En otras palabras, indica la labor del padre en la formación personal de su hijo, con relación al direccionamiento de comportamientos y en base a consideraciones propias sobre lo que pretende brindar. Sobre este concepto se articula la tarea de orientación, ya que hay una influencia directa sobre el comportamiento de niños, niñas y jóvenes. Adicionalmente, Castillo (2016) manifestó que:

*Las prácticas de crianza se relacionan con el comportamiento social del niño. Los determinantes culturales, sociales y familiares moldean los contextos concretos en que los niños se desarrollan y socializan (...) se puede definir a las prácticas de crianza como las costumbres que los miembros de una sociedad determinada poseen respecto al cuidado de sus niños y niñas (p. 24).*

En referencia a lo expuesto, se comprende que las prácticas de crianza tienen un impacto significativo en el desarrollo social de los niños y aportan simultáneamente a éstos factores culturales y sociales.

Un modelo que incluye estilos de crianza son los determinados a partir del grado de apoyo y control, surgiendo así los estilos *autoritativo* o *democrático*, *autoritario*, *permisivo* y *negligente*, los cuales cuentan con características particulares. En primer lugar, el estilo *autoritativo* o *democrático* implica el establecimiento de normas sin dejar de lado la comunicación asertiva y la consideración de lo que piensan los hijos, brindándoles seguridad para el desarrollo de sus capacidades interpersonales como la responsabilidad y la asertividad; en contraste, un estilo *autoritario* se basa en la exigencia y autoridad excesiva, donde no hay lugar para recibir la información que

deseen brindar los hijos; en el *permisivo* los padres no manejan con firmeza las normas que plantean lo cual repercute en una aceptación de conductas que, aunque requieran ser confrontadas, no son retroalimentadas en ningún momento; finalmente, el estilo *negligente* caracteriza a aquellos padres que no están implicados en la crianza o no están al tanto de su responsabilidad parental y, en este orden de ideas, no exigen ni apoyan a sus hijos (Baumrind, 1991).

Cerón, Merchán y Cortés (2017) correlacionaron el tipo de apego y prácticas de crianza como factores asociados al rendimiento académico en adolescentes de una institución educativa de Facatativá, estudio que, si bien, está relacionado con las prácticas de crianza, se observó un vacío de conocimiento ya que no se evidenciaron trabajos que correlacionen las características sociodemográficas y las prácticas de crianza con la violencia escolar en el municipio. No obstante, no hay una comprensión clara sobre cuáles son los factores que están asociados con esta problemática, por lo cual el objetivo de esta investigación

fue: determinar si existe relación entre las prácticas de crianza y la violencia escolar asociadas a las características sociodemográficas edad y sexo de los estudiantes de grado octavo de básica secundaria de una Institución Educativa del Municipio de Facatativá.

## Metodología

### Tipo de investigación

Esta investigación fue de tipo cuantitativo, con un diseño no experimental de corte transversal y alcance correlacional. El análisis correspondiente a la correlación de las variables se hizo mediante el programa estadístico SPSS.

### Muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, de tipo intencional. Participaron 21 estudiantes de la institución educativa municipal de Facatativá, del grado octavo, 10 mujeres (47.6 %) y 11 hombres (52.3 %). Los criterios de inclusión y exclusión de la muestra se pueden observar en tabla 1.

Tabla 1. Descripción criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudiantes que pertenecieran a cualquier curso de octavo (802, 803, 804, 805, 806, 807).	Estudiantes que refirieran ser padres de familia.
Estudiantes que contaran con el consentimiento informado y el asentimiento informado como muestra de su acuerdo y el de sus padres para participar en el estudio.	Estudiantes que presenten alteraciones en el desarrollo o dificultades de aprendizaje diagnosticadas.
Estudiantes con edades entre 13 y 15 años	Estudiantes que registren baja asistencia (menor al 50%)
	Estudiantes que sean repitentes de curso en el año lectivo

Fuente propia

## Instrumentos

Para obtener los datos se utilizaron tres instrumentos:

*El Sistema de Información para el Monitoreo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar (SIMPADÉ).*

El cual permitió conocer las características socio-demográficas de la población. Contiene preguntas de información individual y fue suministrado por la institución educativa con autorización para su uso.

### Escala de Clima Escolar y Seguridad en la Escuela

Este cuestionario, validado por Higuera y Cardona (2017), cuyo nombre original es California School

Climate and Safety Survey –CSCSS– de Rebelez y Furlong, está conformado por 20 ítems, distribuidos en cuatro dominios dirigidos a evaluar conductas inseguras, clima escolar, condiciones de seguridad y bullying. Para el uso del cuestionario se solicitó el permiso de los autores que validaron la prueba en Colombia.

### Escala de Evaluación de Estilos Educativos

Adaptada por Sánchez, Lombana y Segura (2015) a partir del instrumento de Palacios y Sánchez del 2002, cuenta con 20 ítems que evalúan la percepción de los hijos sobre las prácticas de crianza que tienen sus padres o cuidadores, los cuales se distribuyen en dos dimensiones: afecto y comunicación y control y exigencias.

### Lineamientos éticos

Se siguieron las consideraciones éticas, a partir de la Ley 1090 de 2006 de la profesión psicológica en Colombia, respecto a la no divulgación de la información suministrada por los estudiantes en los instrumentos aplicados, la confidencialidad y el respeto por su integridad y dignidad. Debido a que los participantes del estudio fueron menores de edad, se utilizaron el consentimiento y el asentimiento informado.

### Resultados

#### Violencia escolar

Los resultados obtenidos de la escala de clima escolar y seguridad en la escuela, presentaron un porcentaje respecto a cada uno de los dominios, considerando la puntuación máxima en cada uno. De acuerdo a lo hallado, los estudiantes percibieron que hay condiciones inseguras dentro y fuera de la institución. El dominio de bullying indicó que, aunque se presentan situaciones, su frecuencia es nula (tabla 2).

Tabla 2. Calificación por dominios Escala de Clima Escolar y Seguridad en la Escuela

Dominio		Calificación	Total
Conductas inseguras		Alto	38,1 %
		Bajo	61,9 %
Clima escolar		Favorable	95,2 %
		Desfavorable	4,8 %
Condiciones de seguridad		Seguridad	23,8 %
		Inseguridad	76,2 %
Bullying	Frecuencia	Frecuente	0 %
		Poco frecuente	57,1 %
		No se presenta	42,9 %
	Molestia	Bastante	19 %
		Un poco	42,9 %

Nada 38,1 %

Fuente propia

Las conductas inseguras percibidas fueron las peleas y robos entre estudiantes. Sobre el clima escolar se obtuvo que, en general, los estudiantes sienten respeto por parte de los docentes. Las condiciones de seguridad reportadas que afectan la convivencia en la institución fueron el crimen y la violencia que son de gran preocupación. Referente al bullying, los estudiantes indicaron haber recibido burlas y humillaciones por parte de sus pares, o que fueron agarrados o empujados con

intención de molestarlos. Según la percepción de los hombres, éstos son los más afectados por las condiciones de seguridad antes mencionadas. De acuerdo a los ítems de cada dominio, las mujeres percibieron más estudiantes que pelean o han sido víctimas de humillación. Por otro lado, los hombres reportaron molestia ante las situaciones de ser agarrado o empujado, golpeados y ser humillados (tabla 3).

Tabla 3. Comparación entre el sexo y la violencia escolar

Dominio	Mujeres	Hombres
<b>Conductas inseguras</b>	<b>51%</b>	<b>42%</b>
Estudiantes que pelean	70%	53%
Estudiantes que roban	48%	49%
Estudiantes que amenazan	50%	40%
Estudiantes con armas	36%	27%
<b>Clima escolar</b>	<b>71%</b>	<b>68%</b>
Maestros respetuosos	78%	71%
Maestros justos	70%	71%
Trato justo con quien rompe las reglas	64%	62%
<b>Condiciones de seguridad</b>	<b>57%</b>	<b>67%</b>
Preocupación por violencia y crimen	66%	69%

Afectado por violencia y crimen en comunidad	66%	69%
La escuela es arruinada por jóvenes pandilleros	54%	64%
<b>Bullying</b>	<b>20,5%</b>	<b>29,5%</b>
El estudiante ha sido agarrado o empujado	30%	14%
El estudiante ha sido golpeado	15%	9%
Le han dañado cosas intencionalmente	15%	5%
Ha recibido amenazas de agresión	5%	14%
Ha sido víctima de humillación	30%	23%
Le molesta ser agarrado o empujado	30%	41%
Le molesta ser golpeado	5%	32%
Le molesta el daño cosas intencionalmente	20%	23%
Le molesta recibir amenazas de agresión	10%	27%
Le molesta ser humillado	45%	41%

Fuente propia

Los estudiantes entre 15 y 16 años percibieron mayores conductas de inseguridad, así como situaciones que afectan las condiciones de seguridad, mientras que, para los estudiantes de 13

años, el clima escolar es percibido como favorable. Los estudiantes de 14 años reportaron ser, con mayor frecuencia, víctimas de bullying (tabla 4).

Tabla 4. Comparación entre la edad y la violencia escolar

Dominio	Edad		
	13 años	14 años	15 - 16 años
<b>Conductas inseguras</b>	<b>43%</b>	<b>45%</b>	<b>54%</b>
Estudiantes que pelean	57%	56%	95%
Estudiantes que roban	57%	40%	70%

Estudiantes que amenazan	37%	50%	55%
Estudiantes con armas	23%	32%	50%
<b>Clima escolar</b>	<b>73%</b>	<b>69%</b>	<b>64%</b>
Maestros respetuosos	77%	74%	90%
Maestros justos	80%	68%	80%
Trato justo con quien rompe las reglas	63%	66%	70%
<b>Condiciones de seguridad</b>	<b>60%</b>	<b>61%</b>	<b>68%</b>
Preocupación por violencia y crimen	53%	76%	85%
Afectado por violencia y crimen en comunidad	53%	76%	85%
La escuela es arruinada por jóvenes pandilleros	60%	52%	90%
<b>Bullying</b>	<b>19,5%</b>	<b>26%</b>	<b>16%</b>
El estudiante ha sido agarrado o empujado	17%	20%	14%
El estudiante ha sido golpeado	8%	20%	0%
Le han dañado cosas intencionalmente	17%	5%	5%
Ha recibido amenazas de agresión	8%	15%	0%
Ha sido víctima de humillación	33%	15%	18%
Le molesta ser agarrado o empujado	17%	50%	14%
Le molesta ser golpeado	8%	35%	0%
Le molesta el daño cosas intencionalmente	25%	25%	5%
Le molesta recibir amenazas de agresión	17%	30%	0%
Le molesta ser humillado	42%	45%	18%

Fuente propia

## Prácticas de crianza

La media de afecto/comunicación y control/exigencia que manifestaron las mujeres es mayor en, comparación con los hombres, para el caso de ambos padres. También se observó que los padres brindan menor afecto/comunicación y control/ exigencia en el ejercicio de su rol. Para los

estilos educativos parentales, las madres presentaron un estilo autoritativo o democrático; el 5 % un estilo negligente y no se encontró que hagan uso de un estilo de crianza autoritario, ni permisivo. Se evidenció que el estilo que caracteriza a los padres fue con autoridad, un 14 % como negligentes y el 10% como autoritarios (tabla 5).

Tabla 5. Estilos educativos parentales presentes en padres y madres de los estudiantes

Estilo parental educativo	Madre	Padre
Negligente	1	3
Permisivo	0	0
Autoritario	0	2
Con autoridad/autoritativo	20	13
No aplica	0	3
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>2121</b>

Fuente propia

Tomando como variable la edad, en la media de afecto/comunicación y control/exigencias, los estudiantes no manifestaron diferencias significativas, es decir perciben altos niveles en estas dos dimensiones.

## Correlación entre variables

Para establecer las correlaciones se utilizó el coeficiente de Spearman ya que la muestra no cumplió con los criterios requeridos para aplicar una prueba paramétrica. No se identificó correlación respecto a la edad de los estudiantes y las dimensiones planteadas en la investigación. No obs-

tante, se halló relación entre las dimensiones afecto/comunicación y control/exigencias en ambos padres. No se obtuvo relación significativa entre la edad de los estudiantes, las conductas inseguras, el clima escolar, las condiciones de seguridad y el bullying en la institución educativa. Otras correlaciones identificadas fueron el grado de molestia ante las situaciones de bullying y el número de veces en la cuales los estudiantes han sido víctimas del mismo. Por otro lado, hubo correlación positiva entre el número de episodios de bullying para las víctimas y su grado de molestia ante estos hechos.

Se evidenció correlación negativa de -0,475 y significancia al nivel de 0,05 entre las variables dimensión afecto/comunicación correspondiente a la figura materna y el número de veces en los cuales los estudiantes han sido víctimas de bullying. El nivel de control/exigencias no tuvo relación con la percepción de condiciones de seguridad y bullying, aunque se reafirma la relación entre la frecuencia de ser víctima de bullying y la percepción de la violencia escolar como problemática en la institución y el entorno en la que se obtuvo un índice de 0,44 y nivel de significancia de 0,05 (Véase tabla 6).

Tabla 6. Resultados correlación entre nivel de Control/Exigencias de los padres con las percepciones de las condiciones de seguridad y bullying

		<b>Número de veces en los cuales el estudiante ha sido víctima de bullying</b>	<b>Los estudiantes perciben la violencia como una problemática</b>	<b>Dimensión de control/ exigencias de la mamá</b>	<b>Dimensión de control/ exigencias del papá</b>
<b>Número de veces en los cuales el estudiante ha sido víctima de bullying</b>	Coeficiente de correlación	1,000	,441	-,396	-,046
	Sig. (bilateral)	-	,045	,075	,857
	N	21	21	21	18

		Número de veces en los cuales el estudiante ha sido víctima de bullying	Los estudiantes perciben la violencia como una problemática	Dimensión de control/ exigencias de la mamá	Dimensión de control/ exigencias del papá
<b>Los estudiantes perciben la violencia como una problemática</b>	Coeficiente de correlación	,441	1,000	-,289	-.032
	Sig. (bilateral)	,045	-	,203	,900
	N	21	21	21	18
<b>Dimensión de control/ exigencias de la mamá</b>	Coeficiente de correlación	-,396	-,289	1,000	-,151
	Sig. (bilateral)	,075	,203	-	,549
	N	21	21	21	18
<b>Dimensión de control/ exigencias del papá</b>	Coeficiente de correlación	-,046	-,032	-,151	1,000
	Sig. (bilateral)	,857	,900	,549	-
	N	18	18	18	18

Fuente propia.

Los índices de correlación demostraron que el número de veces en los que el estudiante fue víctima de bullying se relaciona de forma positiva con la percepción de la violencia como una problemática, arrojando un índice de 0,441, es decir que se encuentra en un rango medio.

Para los casos de los estudiantes que indicaron ser víctimas de bullying, en relación con las dimensiones de control exigencias de la madre y

del padre, no existió correlación o es muy baja debido a que la significancia superó el 0,05 y que el coeficiente arrojado por el estadístico fue -0,396 o es cercana a cero. Lo anterior quiere decir que, no necesariamente, las personas que son o han sido víctimas de bullying presentan altos puntajes en las dimensiones de control exigencias de sus figuras parentales.

En cuanto a la percepción de la violencia como una problemática asociada a las dimensiones de control exigencias de la madre y del padre, no existió relación en ninguno de ambos casos, ya que los coeficientes de correlación y la significancia indicaron una correlación muy baja o que hay una nula asociación.

Finalmente, para las dimensiones de control exigencias de madre y exigencias del padre, no hubo asociación debido a que el coeficiente demostró una nula asociación.

## Discusión

Los resultados encontrados presentan un aporte a la disciplina y al contexto donde se realizó la investigación ya que evidenciaron una problemática en la institución educativa y su relación con la familia, entendiendo que no son independientes sino que, en conjunto, forman parte en el desarrollo biopsicosocial de los estudiantes, desempeñando un papel importante en la construcción de esquemas y percepciones que determinarán los comportamientos reflejados en las interacciones diarias (Olweus, 1990, citado por Trianes, 2000; Estévez, 2005). A partir de lo anterior, no se identificó en un sexo específico la manifestación de violencia en el caso de este estudio. No obstante,

autores como Boza, Maldonado y Morales (2017) manifestaron que la violencia verbal y física es presentada en su mayoría por mujeres, mientras que Torres (2013) relacionó al sexo masculino con la agresión en la escuela y la manifestación de conductas agresivas entre los 10 a 15 años.

La edad está relacionada con la violencia escolar debido a que, en esta etapa, se presentan dificultades en la codificación de la información y a las interpretaciones frente a situaciones de conflicto que surgen en la convivencia con los compañeros, generando respuestas conductuales incongruentes con los eventos presentados, a raíz de las percepciones desarrolladas (Andrade, Bonilla & Valencia, 2011).

En referencia a las prácticas de crianza se encontró que las mujeres percibieron niveles altos de apoyo y control por parte de ambos padres, en comparación con los hombres. Gracias a las creencias sobre el género, las mujeres tienen facilidad para demostrar acciones de cuidado y cariño, lo cual conduce a la identificación con la figura materna ya que hay una mayor implicación en el proceso de crianza y, además, por los puntajes obtenidos, se interpreta un balance adecuado entre el apoyo y control, es decir, las madres

encuentran mayor facilidad para expresar afecto y comunicación con sus hijos (Senabre & Ruíz, 2012).

El estilo de crianza expresado por los estudiantes fue autoritativo o democrático y no se encontró un estilo permisivo en ninguna de las figuras parentales lo cual representa, en esta población, que éstas no dejan de lado la exigencia, la firmeza en las normas y no aceptan conductas inadecuadas (Baumrind, 1991). Las prácticas de crianza generan cambios cognitivos que facilitan la interpretación en la relación de padres e hijos sobre el mundo y las situaciones que enfrentan en los contextos en los cuales, estos últimos, se desenvuelven y en la que la familia se convierte en una base para actuar en la escuela, pues al percibir altos de niveles de afecto y una adecuada comunicación, dentro del hogar, será reflejado en los eventos presentados fuera de éste (Aguirre, 2000; Jorge & González, 2017).

Los resultados encontrados sobre violencia escolar demostraron que las conductas inseguras percibidas están relacionadas con el establecimiento de relaciones de poder, que buscan definir el estatus de los involucrados, quienes se enfrentan a la posibilidad de ganar o perder y así obtener reconocimiento en comparación a situaciones de

rechazo y exclusión (Trianes, 2000; Cepeda-Cuervo & Caicedo, 2013). Las peleas, si bien implican riesgo de ganancia o pérdida, tienen influencia en la reafirmación de la creencia de que la autoridad se obtiene por medio de acciones violentas y no a través de una comunicación entre individuos. El clima escolar es un elemento relacionado con la violencia y, desde la relación docente - estudiante, se hace énfasis en la labor del maestro como orientador de sus alumnos, mediante el respeto y el establecimiento de reglas, lo cual puede contribuir a la prevención de la problemática (Trianes, 2000).

Respecto a las condiciones de seguridad percibidas se reconocieron hechos como crímenes en la comunidad y jóvenes pandilleros, tanto en el contexto educativo como fuera del mismo, lo cual debe ser visto con urgencia ya que, como lo planteó Funk (1997) la integración de los jóvenes en grupos que practiquen conductas violentas o actos de vandalismo se asocian con violencia en la escuela.

La correlación positiva hallada entre la percepción de condiciones de seguridad y el bullying identificó que los adolescentes han sido víctimas de este fenómeno. El bullying presentó una correlación negativa con la dimensión afecto/comunica-

ción en ambos padres. En aquellos estudiantes que puntuaron niveles altos en la dimensión afecto/comunicación no estuvieron implicados en actos violentos como víctimas. En referencia al estilo parental autoritativo o democrático, de acuerdo a los hallazgos, se sugiere que éste representaría un factor protector ante la violencia escolar, pues el apoyo que los padres brindan a sus hijos les permitiría desarrollar significados sobre las prácticas de crianza y el estilo paternos, lo cual generaría pensamientos seguros que favorecerían su respuesta ante los eventos de violencia y reduciría la probabilidad de que los hijos se vean implicados en esta problemática y no cometan actos violentos en la institución educativa (Lereya, Samara & Wolke, 2013; Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas & Ortega- Ruíz, 2014; Cerezo, Sánchez, Ruíz & Arense 2015; Georgiou, Ioannou & Stavrinides, 2016; Santander, 2017).

Aunque no se evidenció la relación de los estilos negligente y permisivo con la violencia escolar, éstos cuentan con niveles más bajos de afecto/comunicación o control/exigencias lo cual puede repercutir en la manifestación de violencia en la escuela (Baumrind, 1991).

## Conclusiones

Las prácticas de crianza identificadas en los padres se orientan hacia un estilo parental autoritativo o democrático, lo cual implica un balance adecuado entre el apoyo y control brindados a sus hijos. En las madres se obtuvieron mayores puntuaciones en las dimensiones afecto/comunicación y control/exigencia. Con relación a la violencia escolar se determinó que, en el dominio de conductas inseguras, los participantes manifestaron mayor frecuencia de peleas entre compañeros. Los estudiantes indicaron que el clima escolar es favorable y refirieron buena relación con sus docentes. Las condiciones de seguridad reportadas exponen situaciones que afectan la seguridad dentro y fuera de su institución. Respecto al bullying se encontró molestia ante las situaciones presentadas entre los estudiantes.

Se obtuvo una correlación negativa entre la dimensión afecto/comunicación de ambos padres y las situaciones de bullying en el rol de víctima, lo que significa que a mayor nivel de afecto percibido por los adolescentes disminuye la probabilidad de verse implicado como víctima en hechos de violencia escolar.

En el caso específico de los participantes de la investigación, el estilo parental autoritativo o democrático puede representar un factor protector hacia la violencia escolar. No obstante, los estudiantes de sexo masculino reportaron menores niveles en las dimensiones de estudio por parte de ambos padres, en comparación con las mujeres las cuales perciben mayor apoyo y control por parte de sus padres.

Se sugiere implementar estrategias de intervención que permitan identificar las situaciones de violencia escolar y posteriormente prevenir la presencia de este fenómeno, de manera interdisciplinaria con apoyo de los miembros de la comunidad educativa. Es importante vincular a los padres de familia a procesos de formación y psicoeducación en prácticas de crianza, con el fin de que adquieran herramientas que les permitan contribuir significativamente al proceso educativo de sus hijos.

El alcance y aporte de la investigación al campo disciplinar radicó en determinar la relación entre las características sociodemográficas edad y sexo y las prácticas de crianza de los estudiantes de grado octavo asociados a la violencia escolar, en donde los resultados obtenidos mostraron la relación de las variables propuestas como factores

relevantes en la manifestación de la violencia en planteles educativos; esto implica que se debe vincular a los directivos, a los docentes, a los estudiantes y los padres de familia con el fin de generar más investigación en torno a la temática y garantizar así un espacio idóneo para el desarrollo de los estudiantes, comprendiendo que la interpretación que ellos generen sobre sus experiencias, en diversos contextos, sea reflejada en el comportamiento al interior de la escuela y, de esta manera, se podrían plantear estrategias innovadoras y efectivas mediante las cuales se pueda hacer frente al fenómeno estudiado de manera interdisciplinaria.

## Referencias

- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En E. Aguirre, E. Durán & M. Torrado (Eds.), *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud* (pp. 17-92). Bogotá: Colecciones CES.
- Álvarez-Prieto, N. (2017). La violencia escolar en perspectiva histórica. Buenos aires, 1969-2010. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 979-990. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v15n2/v15n2a13.pdf>

- Andrade, J., Bonilla, L. & Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista Pensando Psicología*, 7(12), 134-149. Recuperado de: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/viewFile/403/404>
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56-95. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Boza, N., Maldonado, F. & Morales, M. (2017). *Violencia escolar, características sociodemográficas y su funcionamiento familiar en una institución educativa pública, diciembre 2015, Huancayo-Perú*. Tesis de pregrado, Licenciatura en Enfermería, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú. Recuperado de: [http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/716/Violencia\\_BozaHuaman\\_Natalie.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/716/Violencia_BozaHuaman_Natalie.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Carvajal, C., Urrea, P. & Soto, M. (2012). *La convivencia escolar en adolescentes de cinco municipios de sabana centro departamento de Cundinamarca - Colombia*. Tesis de Maestría, Maestría en Educación, Universidad de la Sabana, Chía. Recuperado de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/6580>
- Castillo, P. (2016). *Estilos de crianza de los padres de familia de los alumnos del 2do grado de educación primaria de la I.E. María Goretti de Castilla - Piura*. Tesis de pregrado, Educación en nivel inicial, Universidad de Piura, Piura, Perú. Recuperado de: [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2564/EDUC\\_045.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2564/EDUC_045.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cepeda-Cuervo, E. & Caicedo, G. (2013). Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención. *Revista Iberoamericana De Educación*, 61(3), 1-7. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie6131075>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruíz, C. & Areñse, J.J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17532968008>
- Cerón, A., Merchán, M. & Cortés, R. (2017). Tipo de apego y prácticas de crianza como factores asociados al rendimiento académico en adolescentes de una I.E.M de Facatativá. *Integración académica en Psicología*, 6(17), 27-39. Recuperado de: <http://integracionacademica.org/attachments/article/199/03%20Apego%20y%20Rendimiento%20-%20ACeron%20MMerchan%20RCortes.pdf>

- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis Doctoral, Departamento de Psicología Social, Universidad de Valencia, Valencia, España. Recuperado de: <https://www.uv.es/lisis/estevez/tesisestevez.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2018). *An Everyday Lesson #ENDviolence in Schools*. Recuperado de: [https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/STOPViolencia\\_Infantil\\_Informe\\_EMBARGADO\\_hasta\\_las\\_00.01\\_GMT\\_6\\_September2018.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/STOPViolencia_Infantil_Informe_EMBARGADO_hasta_las_00.01_GMT_6_September2018.pdf).
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania estado del arte. *Revista de Educación*, 313(1), 53-78. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19144>
- Georgiou, S., Ioannou, M. & Stavrinides, P. (2016). Parenting styles and bullying at school: The mediating role of locus of control. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(4), 1-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1225237>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. & Ortega- Ruíz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement / Estilos parentales e implicación en bullying. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26(1), 132-158. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908665>
- Higueta, L. & Cardona, J. (2017). Validación de una escala de bullying en adolescentes de instituciones educativas de Medellín, Colombia. *Revista educación escolar*, 20(1), 9-23. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v20n1/0123-1294-eded-20-01-00009.pdf>
- Jorge, E. & González, C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes*, 17(2), 39-66. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>
- Ley 1090 (2006, 06 de septiembre). Reglamentación de la profesión de Psicología. *Congreso de la República de Colombia*, de [https://www.colpsic.org.co/aym\\_image/files/LEY\\_1090\\_DE\\_2006.pdf](https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/LEY_1090_DE_2006.pdf)
- Ley 1620 (2013, 15 de marzo). Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*, de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397\\_archivo\\_pdf\\_proyecto\\_de-creto.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_de-creto.pdf)

- Lereya, S., Samara, M. & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect ScienceDirect*, 37(12), 1091-1108. Recuperado de:
- <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Ramírez, M.A. (2005). *Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza*. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 167-177. Recuperado de: <http://mingaonline.ua-ch.cl/pdf/estped/v31n2/art11.pdf>
- Red de Orientadores de Facatativá (2017). *Informe estadístico 2017*. Facatativá
- Sánchez, A., Lombana, K. & Segura, M. (2015). *Relación entre las prácticas de crianza percibidas y los roles asumidos en el acoso escolar*. Tesis de pregrado, Carrera de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Recuperado de: [http://violeta.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/3312/Relacion\\_practicas\\_crianza.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://violeta.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/3312/Relacion_practicas_crianza.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Santander, A.B. (2017). *Estilos parentales y su relación con el acoso escolar en alumnos del 5to y 6to grado del nivel primario de la institución educativa adventista Túpac Amaru, Juliaca, Puno, 2016*. Tesis de maestría, Maestría en Ciencias de la Familia, Universidad Peruana Unión, Lima, Perú. Recuperado de: [http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/848/Ana\\_Tesis\\_Maestr%C3%ADa\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/848/Ana_Tesis_Maestr%C3%ADa_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Senabre, P. & Ruiz, Y. (2012). Estilos de parentalidad y su relación con la conducta agresiva. *EDETANIA* 42, 145-157. Recuperado de: <http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/241/210>
- Torres, S. (2013). *El bullying, características sociodemográficas y el clima familiar de los adolescentes de la institución*. Tesis de pregrado, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.unjbg.edu.pe/bitstream/handle/UNJBG/333/TG0183.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Sevilla: Aljibe.

## Análisis de preferencias universitarias de estudiantes atendidos en un departamento de orientación vocacional en Coahuila

Beatriz Arianna Treviño Garza<sup>8</sup>, Susana Victoria Sierra Herrera<sup>9</sup>, Heriberto Efraín Valadez Arrambide<sup>10</sup>,  
Melissa Anahí Villarreal Vega<sup>11</sup>

*Escuela de Psicología Unidad Norte, Universidad Autónoma de Coahuila,*

### Resumen

El presente trabajo estudia las preferencias universitarias de 240 estudiantes de educación media superior de entre 15 a 20 años atendidos en el departamento de orientación vocacional de la escuela de psicología de una universidad pública en Monclova, Coahuila. El objetivo central es conocer dichas preferencias mediante los resultados de las aplicaciones colectivas a lo largo de tres años y su relación con la oferta educativa de la universidad pública de dicho municipio. La investigación es cuantitativa de tipo descriptiva con diseño no experimental transversal, se utiliza el instrumento: 'Inventario de Preferencias Universitarias' de Belarmino Rimada. Los resultados de las pruebas aplicadas arrojan el número más alto en: Sociales.

**Palabras clave:** Preferencias universitarias, orientación vocacional y carreras universitarias.

<sup>8</sup> ariannatrevino@uadec.edu.mx

<sup>9</sup> susanasierraherrera@uadec.edu.mx

<sup>10</sup> h.valadez@uadec.edu.mx

<sup>11</sup> anahiVillarreal@hotmail.com.mx

## Analysis of university preferences of students served in a vocational orientation department in Coahuila

### Abstract

This work studies the college preferences of 240 upper secondary education students, with ages between 15 to 20 years old, that have been attended in the vocational orientation department at the Psychology School in a public university in Monclova, Coahuila. The main objective is to become acquainted with such preferences through the results of the collective applications through three years, and their relationship with the educative offer at the university. This research is quantitative, from the descriptive type, with a non-experimental, transversal design, using the instrument 'Inventory of college preferences' by Belarmino Rimada. The tests results get a higher number in: Socials.

**Key words:** College preferences, vocational orientation, and college careers.

### Introducción

Debido al impedimento de una captación mayor de la población estudiantil en Coahuila por la oferta educativa de otras universidades, se decide trabajar en la presente investigación para conocer las preferencias universitarias, intereses y aptitudes de los jóvenes prospectos, para entonces, poder ofertar las carreras de la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC) en la Unidad Norte. Esta necesidad, se muestra en el segundo informe del Rector de dicha institución estatal:

*En 2019 existió una disminución de la demanda en relación con el 2018. Este hecho se atribuye a la competencia que existe por la apertura de nuevas instituciones públicas y privadas que ofrecen otras alternativas educativas. Este indicador refleja un importante reto para la UAdeC, al representar un área de oportunidad para implementar nuevas estrategias o fortalecer las ya existentes para lograr un incremento en la demanda. (Hernández, 2019, p.12).*

El instrumento aplicado ha dado resultados óptimos para conocer las preferencias universitarias

de los estudiantes, un ejemplo de esto es un curso- taller de orientación vocacional realizado en el CBTA número 1 de la Partida, Coahuila en el año 2004, se atendió a 366 estudiantes, que después de tomar dicho curso, 124 (33%) modificaron su decisión de carrera. Los estudiantes integraron aspectos en torno a un proyecto personal- ocupacional, así como información relativa a los intereses, aptitudes y preferencias universitarias (León y Rodríguez, 2011).

Por lo anterior, se busca proponer la aplicación del instrumento elaborado por Belarmino Rimada, durante el proceso de orientación vocacional en las preparatorias de la universidad mencionada, como una de las medidas de solución ante dicha situación, puesto que genera aportaciones en diversos ámbitos, porque no solo beneficia al estudiante, sino también a la escuela o facultad a la que está próximo a ingresar, ya que si el o la joven cuenta con un mejor conocimiento en cuanto a sus aptitudes, intereses y preferencias universitarias, tiene mayor probabilidad de iniciar y culminar con éxito, dicho nivel escolar, reflejándose positivamente en indicadores como los índices de retención, aprobación y eficiencia terminal de la institución.

Por lo tanto, en la presente investigación, se espera que los tipos de preferencias universitarias, intereses y aptitudes revisadas en la aplicación, revisión e interpretación de pruebas a los estudiantes de preparatoria, tengan congruencia en relación con la escuela y facultades que oferta la Universidad Autónoma de Coahuila, unidad norte, en Monclova.

Para fines del presente trabajo, se decide analizar la teoría del prototipo de Eleanor Rosch, el cual proviene de la psicología cognitivo social y lingüística cognitiva. Dicha teoría corresponde al modelo de categorización que es alternativo al modelo tradicional basado en la lógica aristotélica (Belarmino, 2009).

Tomando en cuenta que Garzón (1984) define a la psicología social cognitiva como “el estudio de la conducta social centrándose fundamentalmente en los aspectos de percepción y categorización de fenómenos sociales de interacción que mediatizan y orientan a aquella” (p. 79). El Inventario de Preferencias Universitarias que aplica el departamento de orientación vocacional a los usuarios que solicitan el servicio, es creado a partir de dicha teoría porque el autor del Inventario y sus colaboradores consideran que es primordial que el alumno seleccione en las ocupaciones de “inte-

reses”, por cada afirmación una de las siguientes respuestas: “1 (me desagrada totalmente), 2 (me desagrada), 3 (me es indiferente), 4 (me gusta) y 5 (me gusta mucho)”. O bien en la sección de “aptitudes”: 1 (nada hábil), 2 (poco hábil), 3 (medianamente hábil), 4 (muy hábil) y 5 (mucho muy hábil), además de cada una de las preferencias universitaria. Cumpliendo así con dicha definición, porque al integrar los resultados las mediciones se centran en la percepción y categorización de los constructos adquiridos por el sujeto orientado en su contexto social.

En Cognitive Social Psychology de J.R. Eiser, (como se citó en Garzón, 1984) se dedica en su primer capítulo a la orientación de Psicología Cognitiva vista desde un enfoque teórico de la psicología social que se caracteriza por los siguientes supuestos:

*En primer lugar, habla de cómo el sujeto responde a los estímulos sociales y su dependencia de cómo los interpreta y categoriza, por lo que tal elaboración depende tanto de las características del estímulo como de las expectativas de los patrones de comparación del sujeto (p. 81).*

Por lo tanto, en las pruebas que se aplican a los sujetos investigados, se trata de una categorización en donde a partir de las preferencias univer-

sitarias, el usuario deberá numerar por orden de preferencia, una serie de afirmaciones basadas en diversas actividades profesionales cotidianas.

En segundo lugar, menciona que el sujeto no responde a estímulos aislados, sino en función de su relación con otros estímulos, de tal forma que la organización de la información va a ser un tema clave en la psicología social cognitiva, debido a que tal organización es proporcionar una guía para la acción y una base para la predicción (Garzón, 1984). Por lo tanto, por mencionar un ejemplo, en el Inventario de Preferencias, en el apartado antes comentado, después de categorizar las afirmaciones, queda organizado en números, que se deberán sumar, y posteriormente valorar las tres puntuaciones más altas, las cuales indican el tipo de preferencia universitaria, por lo que de aquí parten los prototipos.

Y, en tercer lugar, los heurísticos de conocimiento van a producir una serie de sesgos en cómo el sujeto interprete el entorno, sesgos que, en parte, determinarán su percepción y comportamiento social (Garzón, 1984). Posteriormente se interpretan dichas preferencias, dependiendo de las características que perfilan las diversas áreas y se le sugiere en base a “una serie de sesgos” la carrera en la que el sujeto es más apto.

Continuando bajo la perspectiva de la psicología social cognitiva, la psicóloga Eleanor Rosch (como se citó en Martos, s.f.) define al prototipo “como elemento en torno al cual gira la categoría” (p. 81). Por lo tanto, en la revisión e interpretación de la batería completa al medir las aptitudes, se realiza el análisis en torno a las categorías: Abstracta o Científica, Coordinación Visomotriz, Numérica, Verbal, Persuasiva, Mecánica, Social, Directiva, Organización, Musical, Artístico- Plástico y Espacial. Así mismo al medir los intereses se toma en

cuenta si es: Científico, Artístico, Musical, Contabilidad, Cálculo, Persuasivo, Organización, Literario, Servicio Social, Geofísico, Campestre, Mecánico o Artefactual y Biológico. Y lo mismo sucede con las preferencias universitarias del inventario de Belarmino, que son: Fisicomatemáticas, Administrativas, Biológicas, Químicas, Sociales y Humanidades. En el caso del presente trabajo, el perfil queda establecido de la siguiente manera (Tabla 1):

**Tabla 1.** Perfil de la escuela y facultades ofertadas por la institución analizada.

ESCUELAS Y/O FACULTADES OFERTADAS POR LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA EN LA UNIDAD NORTE	PREFERENCIAS	INTERESES	APTITUDES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIDAD NORTE	Sociales	Servicio social Persuasivo	Persuasiva Verbal Directivas Sociales
FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN	Administrativas	Contabilidad Organización Cálculo	Numérica Organización Persuasiva Directiva
FACULTAD DE INGENIERÍA MECÁNICA Y ELÉCTRICA	Fisicomatemáticas	Cálculo Mecánico o artefactual	Numérica Mecánico o artefactual Espacial Organización

FACULTAD DE METALURGIA

Fisicomatemáticas  
Químicas

Cálculo  
Mecánico o artefactual  
Científico  
Biológico

Numérica  
Mecánico o artefactual  
Espacial  
Organización  
Abstracto o científico

## Método

El alcance de la investigación cuantitativa presentada es de tipo descriptivo ya que Hernández (2006) sostiene que “en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así “valga la redundancia” describir lo que se investiga” (p. 102). En la presente, se estudian la población a quien se aplicaron pruebas de manera colectiva, como parte del servicio de orientación vocacional en los años 2015, 2016 y 2017. El diseño perteneciente al no experimental es de tipo “transeccional correlacional” debido a que “su propósito es describir las relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Las relaciones que se busca establecer son de asociación sin implicar causalidad” (García, 2009, p. 37). En el caso estudiado se investiga la relación de las preferencias, aptitudes e intereses universitarios de estudiantes de bachillerato con la oferta educativa de la universidad pública en Monclova, Coahuila.

El universo por estudiar pertenece a los alumnos de diferentes instituciones de nivel media superior que acuden a clases por la mañana y solicitan el servicio para la aplicación de pruebas de orientación vocacional. Las edades oscilan entre los 15 a 20 años, conforman el tamaño de la muestra con un total de 240 alumnos.

La técnica de recolección de datos corresponde a la encuesta, se utiliza la batería de pruebas de orientación vocacional que usualmente aplica, revisa e interpreta el departamento anteriormente nombrado y se extraen los tres resultados más altos que corresponden a las preferencias universitarias sobresalientes, para posteriormente conocer si las preferencias, intereses y aptitudes universitarias arrojadas por los resultados, tienen relación con las carreras ofrecidas por la universidad pública de Monclova, Coahuila.

Respecto a las aplicaciones, en el año 2015 se tuvo una población asistida de 93 estudiantes, en el año 2016 hubo una población de 82 estudian-

tes y para el año 2017 se registró una población de 65 alumnos, siendo un total de 240 alumnos. Se llevó a cabo el siguiente procedimiento: La batería de pruebas de orientación vocacional se aplicó en los años 2015, 2016 y 2017 a una población de diferentes bachilleratos, habiendo una mayor demanda en los meses de febrero, marzo, septiembre y octubre. Posteriormente el equipo de estudiantes de prácticas profesionales y servicio social del departamento de orientación vocacional, revisaron, integraron, interpretaron y elaboraron el reporte de resultados y posteriormente la responsable del departamento dio el visto bueno a cada expediente, colocando un ángulo que indicaba la revisión o en su defecto, una nota al inicio del expediente que informaba la solicitud de modificación de la información entregada por el estudiante responsable de revisar correctamente los expedientes a su cargo.

Los resultados se obtienen, al recoger los datos incluidos en el reporte de los expedientes de cada sujeto estudiado, y vaciar en el programa STATISTIC, en donde se escriben los números del 1 al 240, que corresponde a la cantidad de estudiantes investigados, también se escribe cada preferencia universitaria, aptitud, interés y valor con su respectivo nombre. Posteriormente se realiza el conteo de cada respuesta y se arrojan los resultados

en la misma hoja que anteriormente se menciona. Para luego analizar cada variable y comenzar el análisis de resultados, las conclusiones y recomendaciones.

Como hipótesis general, se tiene que las preferencias universitarias predominantes en los estudiantes corresponden por orden de preferencia a las Administrativas, Fisicomatemáticas y Sociales. Debido a que la primera hace alusión a la Facultad de Facultad de Contaduría y Administración; la segunda corresponde en gran medida a Ingeniería Mecánica y Eléctrica y Metalurgia; la última se agrega por la Escuela de Psicología. Todas las carreras anteriormente señaladas, son ofertadas por la Universidad Autónoma de Coahuila, mediante la Coordinación de la Unidad Norte o las mismas escuelas o facultades interesadas en promoverse.

## Resultados

Los resultados de las pruebas aplicadas a los 240 alumnos arrojan los números más altos en preferencias en: Sociales, Administrativas, Biológicas y Humanidades. Resultando la primera con 155

(22.23%) elecciones, posteriormente, la segunda con 128 (18.36%) elecciones, las terceras con 120 (17.21%) elecciones y 119 (17.07%), la cuarta. Obteniendo la puntuación mínima las Fisicomatemáticas con 65 (9.32%). (Tabla 2).

Tabla 2. Preferencias universitarias

Preferencias universitarias	Frecuencia absoluta	Porcentaje (%)
Fisicomatemáticas	65	9.32
Biológicas	120	17.21
Químicas	110	15.71
Administrativas	128	18.36
Sociales	155	22.23
Humanidades	119	17.07
Total de respuestas	697	100

Por lo que en la interpretación que comenta Rimada (2009) al hablar de preferencias de tipo:

*Social son todas aquellas disciplinas cuyo objeto de estudio es la relación entre los hombres o entre grupos, mientras que las Químicas son todas aquellas que estudian los procesos de estudio de las ciencias químicas. Las Administrativas son aquellas que buscan optimizar los recursos*

*con que cuentan las empresas. Por último, las Humanidades son aquellas que estudian al hombre como si mismo, así como su experiencia, expresión musical, artesanal, etc. (pp. 42-44).*

Se puede observar que en el área de intereses las que más predominan son: Servicio social con 105

(12.25 %), Campestre con 86 (10.03%), Geofísico con 83 (9.68%). Resultado con la frecuencia más baja: Organización con 36 (4.2%) (Tabla 3).

Tabla 3. Intereses

Intereses	Frecuencia absoluta	Porcentaje (%)
Biológico	80	9.33
Mecánico	62	7.23
<b>Campestre</b>	<b>86</b>	<b>10.03</b>
<b>Geofísico</b>	<b>83</b>	<b>9.68</b>
<b>Servicio social</b>	<b>105</b>	<b>12.25</b>
Literario	46	5.36
Organización	36	4.2
Persuasivo	56	6.53
Cálculo	39	4.55
Contabilidad	47	5.48
Musical	64	7.46
Artístico	80	9.33
Científico	73	8.51
Total	857	100

En la interpretación que comenta Rimada (2009) dice que quien tiene interés en:

*Servicio social es aquella persona que le causa satisfacción el mejorar la calidad de vida hacia los demás, mientras que el Campestre son aquellas actividades en el que se está al aire libre, Geofísico son aquellos que les interesan las ciencias naturales (pp. 24-27).*

Los resultados de las aptitudes predominantes sumadas en las cinco columnas tomadas como cinco oportunidades de elección de los estudiantes son: Social con 183 (22.67%), Directiva con 137 (17.03%) y Verbal con 108 (13.38%). Teniendo como puntuación mínima la aptitud Organización con 27 frecuencias (3.34%) (Tabla 4).

Tabla 4. Aptitudes

Aptitudes	Frecuencia absoluta	Porcentaje (%)
Científica	56	6.93
Coordinación visomotriz	31	3.84
Numérica	45	5.57
<b>Verbal</b>	<b>108</b>	<b>13.38</b>
Persuasiva	35	4.33
Mecánica	28	3.46
<b>Social</b>	<b>183</b>	<b>22.67</b>
<b>Directiva</b>	<b>137</b>	<b>17.03</b>
Organización	27	3.34
Musical	39	4.83
Artístico	64	7.93
Espacial	54	6.69
Total	807	100

En la interpretación que comenta Rimada (2009) en aptitudes como:

*Social, es para aquellas personas que llegan a comprender el mundo desde el punto de vida de otra persona, la Directivo entran las personas*

*que son capaces de centrar a un grupo de personas en el cumplimiento de las metas establecidas, por último las personas con aptitudes Verbales se caracterizan por un gran manejo de las representaciones semánticas (pp. 15-17).*

Tabla 5. Resultados de perfil para cada institución educativa

ESCUELAS Y/O FACULTADES OFERTADAS POR LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA EN LA UNIDAD NORTE	PREFERENCIAS	INTERESES	APTITUDES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIDAD NORTE	Sociales	Servicio social	Directivas Sociales
FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN	Administrativas	Sin puntaje predominante	Directiva
FACULTAD DE INGENIERÍA MECÁNICA Y ELÉCTRICA	Sin puntaje predominante	Sin puntaje predominante	Sin puntaje predominante
FACULTAD DE METALURGIA	Sin puntaje predominante	Sin puntaje predominante	Sin puntaje predominante

Al relacionar los resultados de las preferencias, intereses y aptitudes con la escuela y facultades ofertadas por la institución antes mencionada, resultó lo siguiente:

Respecto a la Escuela de Psicología de la Unidad Norte, la preferencia que la perfila es "Sociales", la cual fue la más alta puntuación en las aplicaciones; los intereses, corresponden a "Servicio Social"

y "Persuasivo", del cual el primero resultó ser el de mayor frecuencia mientras que el segundo, solo obtuvo 56 (de 807 frecuencias). En las aptitudes, la escuela se perfila en "Social", "Directiva", "Verbal" y "Persuasiva", resultando más altas las frecuencias "Social" en primer lugar, "Directiva" en segundo y "Verbal" en tercer lugar; "Persuasiva" solo quedó con frecuencia de 35.

La preferencia universitaria predominante para la Facultad de Contaduría y Administración, corresponden a "Administrativa" que resultó como segundo lugar con 128 frecuencias de 697. Los intereses son "Contabilidad", "Organización" y "Cálculo", sin obtener predominio en los resultados. En las aptitudes, el perfil se encuentra en "Directiva", "Numérica", "Organización" y "Persuasiva": la primera obtuvo la segunda frecuencia y la segunda obtuvo la tercer. Las otras dos no mostraron predominio.

Para la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, la preferencia es "Fisicomatemáticas", que quedó en último lugar al obtener 65 frecuencias de 697. Los intereses son: "Cálculo" y "Mecánico Artefactual", los cuales no predominaron. En cuanto a las aptitudes: "Numérica", "Mecánico o Artefactual" y "Espacial", tampoco existió predominancia.

Por último, la Facultad de Metalurgia, tiene como preferencias "Fisicomatemáticas" y "Químicas", que no obtuvieron frecuencias altas. Los intereses con los que cuenta su perfil son: "Cálculo", "Mecánico o Artefactual", "Científico" y "Biológico", de los cuales no hubo áreas predominantes, al igual que

las aptitudes, que corresponden a: "Numérica", "Mecánico o artefactual", "Espacial", "Organizacional" y "Abstracta o Científica" (tabla 5).

## Conclusiones

Se consigue conocer las preferencias universitarias predominantes de los estudiantes atendidos, los cuales resultan ser: "Sociales", "Administrativas", "Biológicas" y "Humanidades", siendo la más baja "Fisicomatemáticas". Los intereses de mayor frecuencia son: "Servicio Social", "Campestre" y "Geofísico". Las aptitudes son: "Social", "Directiva" y "Verbal".

Por lo tanto, la preferencia "Sociales", corresponde a carreras provenientes a la Escuela de Psicología de la Unidad Norte, así mismo, el interés "Servicio Social" obtuvo el primer lugar de frecuencia; y en las aptitudes resultaron "Directiva" y "Social" altas, por lo que estos datos posicionan en el primer lugar este perfil.

El segundo lugar de predominancia corresponde a la preferencia "Administrativas" que pertenece a la Facultad de Contaduría y Administración, que, aunque no cuenta con frecuencias altas en los intereses, sí se obtuvo una categoría alta en aptitudes: "Directiva".

Para la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica y la Facultad de Metalurgia, al menos en los resultados obtenidos a la aplicación realizada a la población, no hubo altas frecuencias. Sin embargo, sus programas educativos cuentan con gran demanda, por ejemplo: La primera con la carrera Ingeniero Mecánico Electricista y la segunda con la carrera Ingeniero Químico Metalurgista y Materiales (Hernández, 2019).

Entonces, dos de las cuatro carreras ofertadas por parte de la universidad pública en Monclova, se relacionan directamente con las preferencias universitarias de los estudiantes próximos a salir del nivel medio superior para incorporarse e iniciar su carrera profesional.

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis que indica que las preferencias universitarias predominantes en los estudiantes corresponden por orden de preferencia a las Administrativas, Fisicomatemáticas y Sociales. Puesto que, aunque Sociales y Administrativas si destacaron, Fisicomatemáticas resultó ser la puntuación más baja.

Por lo anterior, al conocer el perfil de los estudiantes analizados de manera general. El proceso orientativo puede fungir como estrategia preventiva, si se considera la aplicación de estas pruebas desde el curso de inducción de la preparatoria,

como lo menciona (León, Rodríguez, 2011). Para que, en el tercer semestre, al inicio de este, dentro de la materia referente a orientación vocacional, los maestros orientadores pidan a los estudiantes que acudan a un departamento de orientación (de la misma escuela o de la misma universidad), para que de nuevo, ya que han adquirido más experiencias en cuanto a "la percepción y categorización" (Garzón, 1984), contesten el instrumento y obtengan su resultado (aplicado, revisado e interpretado, desde la perspectiva de la orientación).

Se sugiere también que los orientadores aplicadores, puedan nutrir una base de datos cuyo formato sea establecido y visto por la universidad, en el que se informe cuáles son las preferencias universitarias de sus estudiantes, con el objetivo de prepararlos desde esa etapa educativa, mediante cursos y talleres programados por los orientadores y/o la universidad, adecuados a las necesidades educativas del nicho que se considera que más lo necesita, de esta manera, se espera que los estudiantes conozcan más las carreras que ofrece la universidad para de esta manera se pueda propiciar la generación de la identidad institucional que origine el deseo de pertenencia en la universidad autónoma y por ende, incrementar los índices de retención, aprobación y eficiencia terminal en la universidad.

## Referencias

- De León, T y Rodríguez, R. (2007). *El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera*. Revista REMO, 5 (13), 10- 16.
- EPUN (2015). *Manual de Procedimientos del Departamento de Orientación Vocacional de la Escuela de Psicología Unidad Norte*. UAdeC: Coahuila.
- García, B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales, un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. México: Ed. Manual Moderno
- Garzón, A. (1984). *La psicología social cognitiva*. Boletín de Psicología, 3, 67- 88.
- González, J. (2003). *Orientación Profesional*. España: Ed. Club Universitario
- Hernández, J. (2019). *Segundo informe*. Universidad Autónoma de Coahuila: México.
- Martínez, A. (2010). *Orientación Educativa del Sistema de Educación Media Superior, Manual base*. Universidad de Guadalajara: Jalisco. Recuperado de: [http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/Orientacion\\_educativa\\_SEMS\\_UDG.pdf](http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/Orientacion_educativa_SEMS_UDG.pdf)
- Martos, J. & Pfänder, S. (s.f.). *Análisis del Significado: Una aplicación de la Teoría del Prototipo*. Universidad de Oviedo.
- Rimada, B. (2003). *Un enfoque de procesos cognitivo-perceptuales en la orientación profesional universitaria* (1a. ed.). México: Trillas.
- Rimada, B. (2009). *Inventarios de orientación profesional universitaria, Inventario de autoevaluación de aptitudes, Inventario de interés ocupacional e Inventario de preferencias universitarias*. México: Trillas.
- Rimada, B. (2009). *Manual de Interpretación para los inventarios de orientación profesional universitaria, Guía del docente. Inventario de autoevaluación de aptitudes, inventario de intereses ocupacionales y preferencias universitarias*. México: Trillas.
- Rivière, Á. (1991). *Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información*. Madrid: Universitat de Barcelona.
- Rojas, L. P.; Flórez, S.; González, Y.; y Espíndola, L. (6 noviembre 2011). *La génesis social de los procesos cognitivos desde los planteamientos de Jerome Bruner. Prevalencia del determinismo y resurgimiento de la cultura*. Fundación Universitaria Los Libertadores, 6,215- 235. Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139022629014>

Sánchez, M. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Ed. Universitat Jaume.

Valdés, V. (2009). *Orientación profesional, un enfoque sistemático*. (3era. Edición). México: Ed. Pearson.

Valera, O. (2008). *Las corrientes de la psicología contemporánea*. Cuba: Ed. Pueblo y Educación

## Relación entre la diferenciación del yo y la comunicación familiar en adolescentes

José de Jesús Vargas Flores<sup>12</sup>, Edilberta Joselina Ibáñez Reyes<sup>13</sup> y Miguel Ángel Mendoza Espinosa<sup>14</sup>

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

### Resumen

La familia, al ser el primer grupo con el que interactúa el ser humano, es donde aprende a relacionarse emocional e intelectualmente con otras personas. La teoría desarrollada por Bowen y el modelo de comunicación familiar de Barnes y Olson permiten dar explicación a estas relaciones; desde una perspectiva evolucionista. El objetivo del presente trabajo es describir la relación entre la diferenciación del Yo y la comunicación familiar en adolescentes. Se realizó un estudio de corte cuantitativo y se utilizaron dos cuestionarios, uno para medir la diferenciación y otro para medir la comunicación familiar en adolescentes. Los resultados mostraron relaciones significativas entre la comunicación familiar y la diferenciación del Yo, esto permite corroborar que una persona desarrolla su grado de diferenciación mediante la comunicación que exista dentro de la familia, ya que la diferenciación se transmite entre generaciones mediante procesos comunicativos.

**Palabras Clave:** Diferenciación, familia, comunicación, adolescentes.

<sup>12</sup> Profesor Titular de la Carrera de Psicología. Correo Electrónico: [jjvf@unam.mx](mailto:jjvf@unam.mx)

<sup>13</sup> Profesora Titular de la Carrera de Psicología. Correo Electrónico: [joselinai@hotmail.com](mailto:joselinai@hotmail.com)

<sup>14</sup> Profesor de Asignatura de la Carrera de Psicología Correo electrónico: [miguel180694@gmail.com](mailto:miguel180694@gmail.com)

## Differentiation of self in family communication in adolescents

### Abstract

Family is the first group where humans interact and is also where the emotional and intellectual relationships are learned. The theory developed by Bowen and the familiar communication model by Barnes and Olson can explain these relationships, since an evolutionist view. The aim of the present work is to describe the relationship between differentiation of self and family communication in adolescents. A quantitative study was made, and two tests were used, one to evaluate self-differentiation and the other to evaluate family communication in adolescents. Results were discussed by Murray Bowen's theory and Barnes and Olson's familiar model. Suggestions were made to coming research.

**Key Words:** Self differentiation, family, communication, adolescents.

La familia ha evolucionado a través de los años, y sus características y comportamientos también, por lo que es necesario mantener actualizada la información sobre la dinámica familiar; durante las últimas décadas se han desarrollado diferentes teorías que dan explicación al funcionamiento familiar; de la misma manera, se han investigado los diferentes factores que conforman a una familia como por ejemplo, los roles, el tipo de familia, el número de integrantes, las relaciones al interior y exterior de la familia, la comunicación, entre muchos otros.

El concepto de familia se ha descrito de diferentes formas a lo largo de la historia y es posible encontrar concepciones como institución, elemento natural, sistema, elemento social, grupo social, núcleo, entre otros (Montalvo, Espinosa y Pérez, 2013). Por lo anteriormente mencionado, es posible concebir a la familia como un grupo de dos o más personas que pueden o no poseer lazos consanguíneos de pertenencia primaria y convivencia generalmente bajo el mismo techo (Macías, 1995).

Dentro de la dinámica familiar, es posible establecer una diferencia entre lo interno y lo externo, lo que permite una clasificación para la dinámica;

dinámica interna y externa. Esto permite regular a la familia situaciones sociales e internas (Viveros, 2010). A partir de la dinámica familiar se establecen procesos familiares como aculturación, socialización, humanización, subjetivación e identificación. Dentro de la dinámica familiar es posible establecer siete dimensiones en las que se desarrolla: los roles, la autoridad, las normas, los límites, las relaciones afectivas, la comunicación y el uso del tiempo libre.

La familia como unidad de análisis representa, en ocasiones, un reto, ya que actualmente con los diferentes tipos de familias que existen, se crean diferencias y es cada vez más complicado llegar a una normalización en el discurso que intenta explicar a la familia. Si bien aún se cuenta con la estructura familiar tradicional, es decir, la familia nuclear, es necesario indicar que ésta no es la misma que años atrás.

## Teoría de Bowen

La familia evoluciona conforme lo hace el ambiente que la rodea, se adapta a ciertas prácticas, costumbres y crea relaciones para su subsistencia. Es en estas relaciones donde cabe la posibilidad de investigaciones enfocadas al funcionamiento familiar y los vínculos emocionales que

se crean a partir de estas interacciones. Sin embargo, es importante ver el funcionamiento familiar en forma diferente y no en una concepción lineal; es por esto por lo que para este trabajo se emplea la teoría familiar de Bowen.

La teoría sobre Diferenciación del Yo tiene sus bases en los estudios desarrollados por Murray Bowen sobre los sistemas familiares. Este autor consiguió formular su teoría a partir de la interacción que tenía con su familia y su educación, sin dejar a un lado el contexto social y profesional en que se encontraba y por último se dedicó, a afinar su teoría con la experiencia obtenida de sus investigaciones y práctica clínica (Titelman, 2014).

La teoría de Bowen estudia los sistemas familiares y refiere que es en la familia donde el individuo crea su diferenciación, la cual influye en su dependencia o autonomía emocional y esta a su vez determina la forma en que la persona establece sus vínculos interpersonales con los individuos que interactúa (Vargas, Ibáñez y Mares, 2015).

Kerr (2001), a su vez, menciona que la emocionalidad de las personas es tan fuerte, que es capaz de afectar la mayoría de las actividades humanas debido a que es la fuerza principal detrás del desarrollo de los problemas. Conocer cómo opera el sistema emocional en las familias, trabajos y

sistemas sociales, revelará opciones nuevas y más efectivas para resolver los problemas en cada una de estas áreas, debido a que la gente busca la atención, la aprobación y el apoyo de los demás; reacciona a las necesidades, expectativas y trastornos de los otros. Pero no busca la satisfacción de uno mismo y éstas son cuestiones que empiezan a surgir dentro del contexto familiar. Es por esto por lo que Bowen, de acuerdo con Bou (2003), es uno de los autores que más ha trabajado la individuación de las personas como punto de partida para lograr autonomía dentro del contexto familiar.

Como ya se mencionó anteriormente, la teoría de los sistemas familiares es de carácter evolucionista y se centra en la emoción como unidad central del sistema familiar. Sin embargo, Bowen desarrolló distintos conceptos en la búsqueda de explicar la dinámica familiar como principal influyente en la vida emocional de las personas. Si bien, el concepto de Diferenciación puede parecer el más importante, es necesario establecer los conceptos circundantes para poder generar un mayor entendimiento de la teoría.

De acuerdo con Bowen, la diferenciación es un constructo muy difícil de evaluar de manera cuantitativa. Se tendría que hacer una entrevista

en profundidad para conocer el grado en que una persona es diferenciada. Sin embargo, se han llevado a cabo propuestas que demuestran que posible evaluar cuantitativamente el constructo (Skowron y Friedlander, 1998; Miller, Anderson, y Kaulana, 2004; Linch y Chabot, 2006). En México hay varias propuestas que tienen un cierto grado de validez y confiabilidad (Vargas, Ibáñez, Guillén y Tamayo, 2014). De ahí la importancia de seguir aplicando este último cuestionario, con la finalidad de observar sus características estadísticas.

## Comunicación Familiar

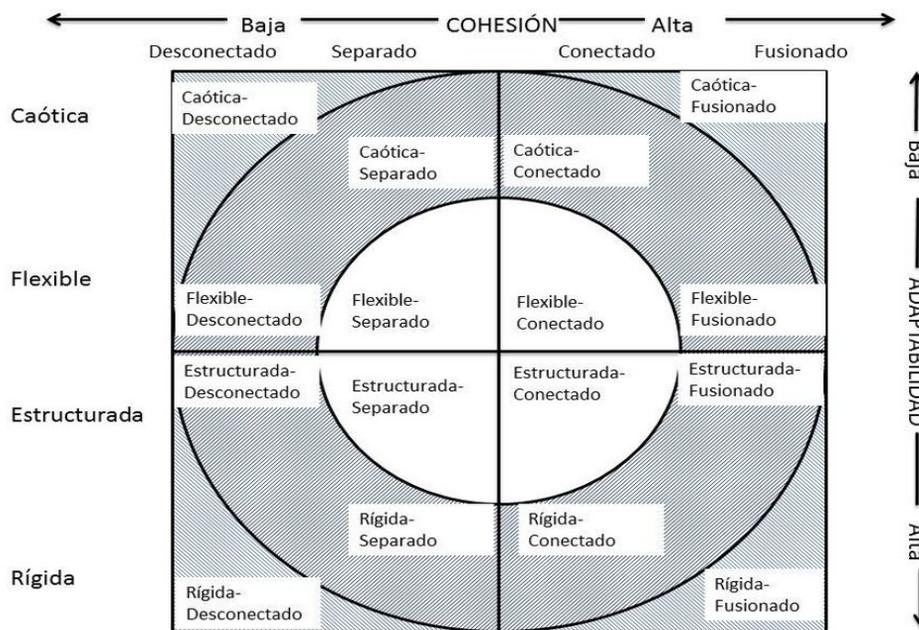
El proceso de comunicación en la familia tiene como objetivo la negociación de roles, tareas, etcétera y es aquí donde cobra mayor sentido, ya que durante la adolescencia se negocian las normas familiares que hasta ese momento se habían establecido, los roles cambian de acuerdo con la dinámica familiar y la relación emocional entre padres e hijos puede cambiar a conflictiva o abierta.

Toombs (2014), menciona que cuando el conflicto se origina durante la adolescencia, genera un reto para ambas partes, ya que se pretende satisfacer las necesidades que ambas partes demandan. Sin embargo, no siempre se logra, por lo que es nece-

sario incrementar la calidad de la relación para evitar los efectos negativos de las negociaciones. Asimismo, el aumento del conocimiento de los padres sobre sus hijos influye en la comunicación

positiva dentro de la relación entre padres e hijos; esto ayuda a ambas partes a establecer límites, reglas y concede un seguimiento al adolescente por parte de los padres.

Forma gráfica del modelo de Barnes y Olson (1982)



El modelo de comunicación de Barnes y Olson (1982), permite dar una explicación amplia a este proceso, ya que expone que la comunicación es una de las tres grandes dimensiones que componen al sistema familiar; considerando que esta es un proceso facilitador en la dinámica familiar. Asimismo, la comunicación es considerada por estos autores como una respuesta afectiva que hace

funcionar al sistema familiar, además de ligar los cambios generacionales en la comunicación con la maduración emocional en el adolescente.

La comunicación dentro de la etapa de la adolescencia representa en el futuro la forma en la que se desarrolla la identidad y la habilidad de tomar roles. De igual forma, las discusiones entre padres e hijos en esta etapa desarrollan un alto grado de razonamiento moral. Cabe mencionar que un proceso importante que se da en la comunicación

durante esta etapa es la capacidad de los miembros de la familia para lidiar con la separación y conexión emocional, tratando de lograr un balance entre ambas.

Este modelo proporciona una clasificación familiar, principalmente con dos dimensiones curvilíneas, la cohesión que corresponde al grado emocional entre los miembros de la familia y por otro lado la adaptabilidad que caracteriza a la familia para reorganizarse en situaciones de estrés; así el funcionamiento óptimo en la familia es dado por el balance entre estas dos dimensiones; es por esto que los cuatro niveles de cohesión y los cuatro niveles de adaptabilidad permiten identificar 16 tipos de sistemas familiares.

En este sentido, el objetivo del presente trabajo es conocer el grado de relación entre la diferenciación del Yo y la comunicación familiar. Esto se llevará a cabo aplicando el instrumento ya validado de Barnes y Olson (1982) y el de Vargas, Ibáñez, Guillén y Tamayo (2014).

## Método

### Participantes

Para el presente estudio se utilizó una muestra total de 200 participantes, de los cuales 100 eran

mujeres y 100 hombres. Las edades de los participantes oscilan entre los 18 y 21 años con una media de 19.09 años; asimismo, los participantes pertenecen a la población estudiantil de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Se utilizó un muestreo no probabilístico de sujetos voluntarios.

### Instrumentos

Para este estudio se emplearon dos instrumentos estandarizados, uno evalúa la Diferenciación del yo y otro Comunicación Familiar. El primer instrumento es el Cuestionario de Diferenciación del Yo elaborado por Vargas, Ibáñez, Guillén y Tamayo (2014). Este instrumento consta de 50 ítems que evalúan cinco categorías dentro de la diferenciación:

**Diferenciación Básica:** Es un comportamiento resultante de la separación que logra el individuo de los pensamientos y sentimientos en sí mismo, este tipo de diferenciación se caracteriza por la separación emocional que logra el individuo de su familia de origen, cabe mencionar que el grado de separación emocional que logra el individuo es resultado de un proceso multigeneracional (Vargas, Ibáñez, Guillén y Tamayo, 2014).

**Indiferenciado- Desconectado:** Esta categoría es lo contrario a la fusión, pero al mismo tiempo, sigue

siendo una expansión de la indiferenciación. Ya que una persona desconectada, busca la separación física y emocional que tiene con la relación conflictiva con su familia; pero sin lograrlo, ya que en vez de buscar solucionar dicha relación, la pospone. Ya sea evitando cualquier tipo de comunicación que dé pie al diálogo o mudándose a miles de kilómetros de su familia (Vargas e Ibáñez, 2009).

**Indiferenciado- Fusionado:** Esta categoría hace referencia a la unión emocional que se da entre dos personas, de tal forma que una dependerá de la otra y viceversa. Las personas al encontrarse fusionadas se sienten unidos a sus seres queridos, por lo que exigen perfección, devoción, protección y felicidad, pero cuando esto no se llega a cumplir (como casi siempre sucede), las partes empezarán a exigir un cambio, en busca de obtener sus deseos (Vargas, Gerónimo e Ibáñez, 2015).

**Diferenciación Funcional:** Este tipo de diferenciación describe el proceso relacional dentro del individuo, es decir, la separación emocional que se establece con los otros, esta diferenciación estará determinada por la capacidad que desarrolle el individuo de diferenciarse de personas con las que mantiene interacción (Vargas, Ibáñez, Guillén y Tamayo; 2014).

**Diferenciación Total:** Es el resultado de la suma de todos los reactivos, por lo que contiene la información total de la diferenciación. Es decir, que describe el grado en que los sujetos son o no diferenciados. Describe las características generales del sujeto, tales como impulsividad, emotividad y dependencia emocional del sujeto, hacia sus relaciones íntimas.

Por otro lado, el instrumento empleado para medir la comunicación familiar es el Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CAM/CA-P), elaborado por Barnes y Olson (1982). Este instrumento consta de 20 ítems que evalúan cuatro categorías de la comunicación familiar:

**Comunicación Ofensiva:** Evalúa los aspectos de intercambio en la conducta comunicativa de manera instrumental y emocional, haciendo referencia a la intención del mensaje.

**Comunicación Evitativa:** Esta categoría evalúa el grado de proximidad existente entre los participantes en el acto comunicativo.

**Apertura a la Comunicación:** Evalúa la existencia de un intercambio fluido de información, tanto instrumental como emocional, así como el entendimiento mutuo y la satisfacción experimentada en la interacción.

Problemas de Comunicación: Evalúa los aspectos negativos en la comunicación como la resistencia a compartir, estilos de interacción negativos y selectividad y cautela en el contenido de lo que se comparte.

### Procedimiento

Para la aplicación de los instrumentos los participantes se reunieron en las aulas dentro de las instalaciones de la FES Iztacala; se le asignó un lugar a cada participante y se procedió a entregarle un juego de cada cuestionario, un consentimiento informado y un lápiz a cada uno. Posteriormente se leyó el consentimiento informado, las instrucciones de cada instrumento y se preguntó si había dudas. Asimismo, dichas instrucciones se encontraban impresas en la parte superior de los instrumentos; una vez aclaradas las dudas se inició la actividad cuya duración fue de aproximadamente de 45 minutos.

### Análisis estadísticos

Para la realización de los análisis estadísticos se utilizó el software "Paquete Estadístico para las

Ciencias Sociales (SPSS) versión 20", dentro del programa se capturaron los datos arrojados por los 200 cuestionarios y a su vez se realizaron correlaciones  $r$  de Pearson de los diferentes factores que componen el cuestionario de diferenciación de yo y el cuestionario de comunicación familiar.

### Resultados

En la tabla 1 se muestran los coeficientes alfa de Cronbach de los instrumentos utilizados; se observa que en el instrumento de Diferenciación se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de .874 y en el instrumento de comunicación un coeficiente de .783.

Tabla 1. Coeficientes de confiabilidad del instrumento de diferenciación y comunicación.

Instrumentos	Coeficiente Alfa de Cronbach
Diferenciación	.874
Comunicación	.783

Tabla 2. Correlaciones entre las categorías del cuestionario de Diferenciación del Yo y del Cuestionario de Comunicación Familiar.

		Diferenciación Básica	Indiferenciado Desconectado	Indiferenciado Fusionado	Diferenciado Funcional	Diferenciación Total
Comunicación Ofensiva Madre	Correlación de Pearson	-.199**	-.262**	-.115	-.247**	-.296**
	Sig. (bilate- ral)	.006	.000	.112	.001	.000
	N	192	193	193	193	192
Comunicación Ofensiva Padre	Correlación de Pearson	-.272**	-.108	-.286**	-.097	-.282**
	Sig. (bilate- ral)	.000	.144	.000	.189	.000
	N	184	185	185	185	184
Comunicación Evitativa Madre	Correlación de Pearson	-.286**	-.135	-.030	-.093	-.199**
	Sig. (bilate- ral)	.000	.060	.674	.198	.006
	N	194	195	195	195	194
Comunicación Evitativa Padre	Correlación de Pearson	-.364**	-.116	-.271**	-.009	-.273**
	Sig. (bilate- ral)	.000	.117	.000	.908	.000
	N	184	185	185	185	184
Apertura a la Comunicación Madre	Correlación de Pearson	.174*	.226**	.016	.135	.192**
	Sig. (bilate- ral)	.015	.001	.828	.060	.007
	N	194	195	195	195	194

Apertura a la Comunicación Padre	Correlación de Pearson	.297**	.098	.180*	.177*	.279**
	Sig. (bilateral)	.000	.186	.014	.016	.000
	N	184	185	185	185	184
Problemas de Comunicación Madre	Correlación de Pearson	-.275**	-.245**	-.094	-.187**	-.295**
	Sig. (bilateral)	.000	.001	.195	.009	.000
	N	192	193	193	193	192
Problemas de Comunicación Padre	Correlación de Pearson	-.345**	-.132	-.311**	-.080	-.324**
	Sig. (bilateral)	.000	.073	.000	.276	.000
	N	184	185	185	185	184
Comunicación Total Madre	Correlación de Pearson	-.197**	-.085	-.106	-.123	-.197**
	Sig. (bilateral)	.006	.237	.142	.087	.006
	N	192	193	193	193	192
Comunicación Total Padre	Correlación de Pearson	-.085	-.044	-.161*	.088	-.072
	Sig. (bilateral)	.251	.554	.028	.233	.330

En la Tabla 2 se muestran las correlaciones entre las categorías del cuestionario de diferenciación del yo y las categorías del cuestionario de Comunicación Familiar; se realizaron correlaciones de

Pearson en todos los casos por la naturaleza de los datos; la primera categoría a analizar fue "Diferenciación Básica" en la cual se encontraron diferencias significativas con la comunicación ofensiva

en la madre ( $r=-.199$ ,  $p<.05$ ), la comunicación ofensiva con el padre ( $r=-.272$ ,  $p<.05$ ), comunicación evitativa con la madre ( $r=-.286$ ,  $p<.05$ ), comunicación evitativa con el padre ( $r=-.364$ ,  $p<.05$ ), apertura a la comunicación madre ( $r=.174$ ,  $p<.05$ ), apertura a la comunicación padre ( $r=.297$ ,  $p<.05$ ), problemas de comunicación madre ( $r=-.275$ ,  $p<.05$ ) y problemas de comunicación padre ( $r=-.345$ ,  $p<.05$ ); asimismo, no se encontraron diferencias significativas entre la diferenciación básica y el total de comunicación en madre y padre ( $r=-.197$ ,  $p>.05$  y  $r=-.085$ ,  $p>.05$ ; respectivamente).

La segunda categoría a analizar fue la de "indiferenciado desconectado" en la cual se encontraron diferencias significativas con la comunicación ofensiva en la madre ( $r=-.262$ ,  $p<.05$ ), la comunicación ofensiva con el padre ( $r=-.108$ ,  $p<.05$ ), comunicación evitativa con la madre ( $r=-.135$ ,  $p<.05$ ), comunicación evitativa con el padre ( $r=-.116$ ,  $p<.05$ ), apertura a la comunicación madre ( $r=.226$ ,  $p<.05$ ), problemas de comunicación madre ( $r=-.245$ ,  $p<.05$ ); de la misma manera, no se encontraron diferencias significativas en la apertura a la comunicación padre ( $r=.098$ ,  $p>.05$ ), problemas de comunicación padre ( $r=-.132$ ,  $p>.05$ ) y el total de comunicación en madre y padre ( $r=-.085$ ,  $p>.05$  y  $r=-.044$ ,  $p>.05$ ; respectivamente).

La tercera categoría fue indiferenciado fusionado, en la cual se encontraron diferencias significativas con la comunicación ofensiva con el padre ( $r=-.286$ ,  $p<.05$ ), comunicación evitativa con el padre ( $r=-.271$ ,  $p<.05$ ), apertura a la comunicación padre ( $r=.180$ ,  $p<.05$ ), y problemas de comunicación padre ( $r=-.311$ ,  $p<.05$ ) y total de comunicación padre ( $r=-.161$ ,  $p<.05$ ); así mismo, no se encontraron diferencias significativas entre la comunicación ofensiva en la madre ( $r=-.115$ ,  $p>.05$ ), comunicación evitativa con la madre ( $r=-.030$ ,  $p>.05$ ), apertura a la comunicación madre ( $r=.016$ ,  $p>.05$ ), problemas de comunicación madre ( $r=-.094$ ,  $p>.05$ ), y el total de comunicación en madre ( $r=-.106$ ,  $p>.05$ ).

La cuarta categoría fue diferenciado funcional, en la cual se encontraron diferencias significativas con la comunicación ofensiva en la madre ( $r=-.247$ ,  $p<.05$ ), apertura a la comunicación padre ( $r=.177$ ,  $p<.05$ ), problemas de comunicación madre ( $r=-.187$ ,  $p<.05$ ) y; no se encontraron diferencias significativas en la comunicación ofensiva con el padre ( $r=-.097$ ,  $p>.05$ ), comunicación evitativa con la madre ( $r=-.093$ ,  $p>.05$ ), comunicación evitativa con el padre ( $r=-.009$ ,  $p>.05$ ), problemas de comunicación padre ( $r=-.080$ ,  $p>.05$ ) apertura a la

comunicación madre ( $r=.135$ ,  $p>.05$ ), total de comunicación en madre ( $r=-.123$ ,  $p>.05$ ) y el total de comunicación padre ( $r=.088$ ,  $p>.05$ ).

La quinta categoría en la cual se encontraron diferencias significativas con la comunicación ofensiva en la madre ( $r=-.296$ ,  $p>.05$ ), la comunicación ofensiva con el padre ( $r=-.282$ ,  $p>.05$ ), comunicación evitativa con la madre ( $r=-.199$ ,  $p>.05$ ), comunicación evitativa con el padre ( $r=-.273$ ,  $p>.05$ ), apertura a la comunicación madre ( $r=.192$ ,  $p>.05$ ), apertura a la comunicación padre ( $r=.279$ ,  $p>.05$ ), problemas de comunicación madre ( $r=-.295$ ,  $p>.05$ ), problemas de comunicación padre ( $r=-.324$ ,  $p>.05$ ) y el total de comunicación en madre ( $r=-.197$ ,  $p<.05$ ); no se encontraron diferencias significativas en el total de comunicación padre ( $r=-.072$ ,  $p<.05$ ).

## Discusión y Conclusión

Como se ha revisado, la diferenciación nos permite describir el grado de balance emocional que existe en una persona, y la comunicación permite dar cuenta de ese hecho; ya que de acuerdo con Barnes y Olson (1985), la comunicación afecta el funcionamiento emocional en la persona siendo este un indicador de la diferenciación. Es por esto por lo que el presente trabajo reunió el factor

comunicacional en la familia y la diferenciación del Yo, a fin de describir ambos procesos en la etapa de la adolescencia.

Dentro de los resultados obtenidos se puede destacar que la muestra estuvo balanceada entre hombres y mujeres, por lo que las correlaciones permiten describir el proceso de comunicación y diferenciación en ambos sexos. Como se puede ver en la Tabla 2, se correlacionaron las diferentes categorías del cuestionario de diferenciación del Yo y del cuestionario de comunicación familiar; se encontraron 33 correlaciones significativas de las 50 esperadas.

En categoría Diferenciación Total se encontraron correlaciones significativas en todas las categorías del cuestionario de comunicación familiar, a excepción del total de comunicación con el padre; si bien esto nos indica que a mayor grado de diferenciación existe un menor grado de comunicación ofensiva, evitativa y problemas en la comunicación con el padre y madre, también indica que a mayor apertura a la comunicación con el padre y la madre mayor es el grado de diferenciación en el adolescente.

Con lo anteriormente mencionado, es razonable haber encontrado diferencias significativas dentro de los totales de ambas pruebas, ya que evalúan

rasgos generales de los constructos de interés. De acuerdo con la teoría de Bowen (1991, 2001), una persona diferenciada es aquella que tiene un balance en su sistema emocional e intelectual; y tomando en cuenta el modelo de Barnes y Olson (1985), donde se menciona que una comunicación eficiente permite a la persona un desarrollo emocional estable, es posible confirmar la relación entre estos dos constructos, de la misma forma, los resultados encontrados reafirman esta hipótesis.

De la misma forma, se relacionaron las categorías del cuestionario de diferenciación del Yo y del cuestionario de comunicación; en la primera categoría, diferenciación básica se encontraron diez correlaciones significativas, cabe mencionar que la diferenciación básica se caracteriza por el grado de separación emocional que logra el individuo a través de un proceso multigeneracional (Vargas e Ibáñez, 2009). Estas características de la diferenciación básica con la primera categoría del cuestionario de comunicación (Comunicación Ofensiva Madre y Padre), muestran una correlación significativa negativa, lo que indica que a menor comunicación ofensiva con la madre y padre existe una mayor diferenciación básica. Es decir, existe un

mayor grado de separación emocional cuando la comunicación con la madre y padre no es de carácter ofensivo.

Con respecto a la segunda categoría (Comunicación Evitativa Madre y Padre), se encontró una correlación significativa negativa, la cual indica que, a mayor grado de separación emocional, menor comunicación evitativa con el padre y la madre; lo cual indica, de acuerdo con el modelo de Barnes y Olson (1985), que la comunicación se encuentre en un nivel medio.

En la tercera categoría (Apertura a la Comunicación Madre y Padre) se encontró una correlación significativa positiva, lo que indica que a mayor grado de separación emocional mayor disposición existe a la comunicación por parte del padre y la madre. Cabe mencionar que esta relación fue la única positiva para la Diferenciación Básica; esto de acuerdo con el modelo de Barnes y Olson (1985), reafirma que la comunicación se desarrolla en la medida en que el aspecto emocional es positivamente expresado entre los miembros de la familia. En la siguiente categoría (Problemas en la Comunicación Madre y Padre), se encontró una correlación significativa negativa; por lo que a

mayor grado de separación emocional, existen menos problemas para comunicarse con la madre y el padre.

La última categoría fue el total de comunicación, en donde se encontró una correlación significativa negativa, por lo que se puede decir que a mayor grado de separación emocional, menor comunicación existe con la madre y el padre; de acuerdo con el modelo de Barnes y Olson (1985), la comunicación familiar es un mecanismo que las familias utilizan para compartir sus preferencias, necesidades y sentimientos. Sin embargo, a medida que los adolescentes crecen, esta comunicación disminuye. Por lo que de acuerdo con la teoría, esta correlación toma sentido con las características de la diferenciación básica antes mencionadas.

Se encontraron correlaciones significativas en la categoría de Indiferenciado Desconectado, que se caracteriza por evitar cualquier tipo de comunicación en busca de una separación física y emocional con la relación conflictiva. En relación con la comunicación ofensiva madre y padre, indica que a mayor comunicación ofensiva de madre y padre, el grado de indiferenciación desconexión es menor. Es decir, de acuerdo con Vargas e Ibáñez

(2009), la persona trata de separarse de la relación conflictiva pero no lo logra, por lo tanto evita el diálogo.

En la siguiente categoría, comunicación evitativa madre y padre, se encontró una correlación significativa negativa por lo que a mayor comunicación evitativa con la madre y el padre, existe un menor grado de indiferenciación y desconexión. Sin embargo, se encontró una correlación significativa entre la apertura a la comunicación con la madre y el grado de indiferenciación desconexión; lo cual indica que a mayor apertura en la comunicación con la madre, existe un menor grado de desconexión. De acuerdo con la teoría, la persona indiferenciada desconectada evita el diálogo para poder escapar de la relación conflictiva; pero en este caso la apertura a la comunicación indica una relación no conflictiva por lo que el grado de indiferenciación desconexión tiende a disminuir.

Dentro de la siguiente categoría indiferenciado fusionado del cuestionario de diferenciación del Yo, sólo se encontraron diferencias significativas en las categorías del padre (ofensiva evitativa apertura la comunicación problemas en la comunicación y el total de comunicación); de estas categorías sólo se encontró una positiva en la apertura la comunicación del padre, indicando

que, a mayor sea la apertura, la comunicación por parte del padre, menor será el grado de indiferenciación fusión en el adolescente; en cambio, las demás fueron diferencias significativas pero negativas. Lo cual indica en primera instancia, que a mayor comunicación ofensiva con el padre, menor es el grado de indiferenciación fusión; a mayor comunicación evitativa con el padre menor es el grado.

Dentro de la siguiente categoría diferenciado funcional, se encontraron dos correlaciones significativas negativas en las categorías de la madre siendo éstas comunicación ofensiva y problemas en la comunicación, lo cual indica que a menor comunicación ofensiva con la madre, mayor es el grado de diferenciación funcional; y a menos problemas en la comunicación con la madre mayor es el grado de diferenciación funcional. Asimismo, se encontró una correlación significativa positiva entre la apertura la comunicación con el padre y la diferenciación funcional; lo cual indica que a mayor grado de apertura de comunicación con el padre mayor es el grado de diferenciación funcional en el adolescente.

Si bien, no se obtuvieron todas las correlaciones esperadas, es necesario mencionar que los marcos teóricos de ambos instrumentos no corres-

ponden por completo uno con otro; es decir, existen diferencias teóricas entre ellos. Esto es evidente en los sistemas que utilizan, la teoría de Bowen utiliza el sistema emocional e intelectual dentro de la diferenciación del Yo; en cambio, el modelo de Barnes y Olson sólo toma en cuenta el factor emocional.

Dentro de esta investigación se emplearon dos instrumentos estandarizados y válidos para medir los constructos para los que fueron elaborados. Cabe mencionar que el instrumento de diferenciación del Yo mide un constructo complejo, pero a pesar de eso los datos se pueden considerar confiables. Dentro de los resultados se obtuvieron diferencias que apoyan la relación entre la comunicación familiar y el grado de diferenciación de la persona.

Lo que a su vez nos indica que no existe una homogeneidad en los datos obtenidos, indicándonos que los participantes se encuentran dispersos en el espectro de la diferenciación. Si bien es posible mencionar categorías en las que las diferencias fueron constantes, como es el caso de la apertura a la comunicación y los totales de ambas pruebas; estos resultados reflejan la necesidad de realizar nuevas investigaciones para describir las características de los rubros que esta investiga-

ción no alcanzó a cubrir como la descripción del proceso de comunicación dentro de las diferentes categorías del cuestionario de diferenciación del Yo.

Dentro de la revisión bibliográfica, no se encontraron investigaciones que relacionen directamente ambos factores. Sin embargo, las investigaciones revisadas mencionan el papel de la comunicación en un proceso más complejo como la dinámica familiar, la satisfacción dentro del matrimonio, etcétera. Es importante señalar que la comunicación, al ser un proceso básico, no es señalada de manera directa en la teoría de Bowen.

Sin embargo, tomando en cuenta la teoría y los análisis realizados en el presente trabajo, es posible concluir que, el grado de balance emocional entre la cercanía y lejanía de la persona con su familia de origen y las personas con las que se relaciona, depende, entre otros factores, del grado de comunicación familiar que expresa.

Esto último permite confirmar que la diferenciación se desarrolla mediante la comunicación que exista dentro de la familia. Es decir, conforme a los patrones de comportamiento emocional aprendidos, ya que estos se transmiten entre generaciones mediante el proceso de comunicación.

Sin embargo, los resultados no permiten realizar conclusiones sobre las categorías donde la comunicación no es verbal, como por ejemplo, la categoría de comunicación evitativa, ya que la forma de evaluar este tipo de comunicación es mediante la percepción individual del participante.

Para futuras investigaciones sería recomendable la aplicación de entrevistas a profundidad, para explorar aspectos más complejos sobre el proceso de diferenciación y la comunicación familiar. Esto permite centrarse en los detalles que los cuestionarios dejan a un lado. Por otro lado, se recomienda la creación de un instrumento de comunicación, congruente con el marco teórico de la teoría de Bowen; esto permitiría explorar las relaciones entre ambos conceptos de una manera detallada, y permitiría dar explicación a procesos propios de la misma teoría como por ejemplo, el proceso de transmisión multigeneracional o el proceso de proyección familiar.

## Referencias

Barnes, H. y Olson, D. (1985). Parent-Adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, (2), 438-447.

- Bou, J. (2003). Cuando el vínculo se convierte en el problema: La individuación. *Información Psicológica*, (82), 30-35.
- Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo. La diferenciación del sí mismo en el sistema familiar*. Barcelona: Paidós.
- Kerr, M. (2001). *La historia de una familia: Un libro elemental sobre la teoría de Bowen*. Washington: Centro de la Familia de Georgetown.
- Linch, C. y Chabot, D. (2006). The Chabot Emotional Differentiation Scale: a theoretically and psychometrically sound instrument for measuring Bowen's Intrapsychic aspect of Differentiation. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32 (2), 167-180.
- Macias, R. (1995). *Antología de sexualidad humana. La familia (11)*. México: CONAPO.
- Miller, R., Anderson, S. y Kaulana, D. (2004). Is Bowen theory valid? A review of basic research. *Journal of Marital and Family Therapy*, 30 (4), 453-465.
- Montalvo, J., Espinosa, M. y Pérez, A. (2013), Análisis del ciclo vital de la estructura familiar y sus problemas en algunas familias mexicanas. *Alternativas en Psicología*, (28), 73-91.
- Skowron, E.A. y Friedlander, M.L., (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and Initial Validation. *Journal of Counseling Psychology*, 45 (3), 235-246.
- Titelman, P. (2014). The Concept of Differentiation of Self in Bowen Theory. En P. Titelman (Eds.) *Differentiation of Self. Bowen Family Systems Theory Perspectives*. New York: Routledge.
- Toombs, E. (2014). *Evaluating the parent adolescent communication toolkit: usability, measure assessment and preliminary content effectiveness*. Nueva Escocia, Canadá: Dalhousie University.
- Vargas, F. e Ibáñez, R. (2009). Fusión y desconexión emocional: dos extremos en el concepto de diferenciación. *Alternativas en Psicología*, XIV (21), 16-27.
- Vargas, F., Gerónimo, G. e Ibáñez, R. (2015). Nivel de diferenciación en matrimonios con hijos adultos y la dinámica familiar. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18 (1), 327-357.
- Vargas, F., Ibáñez, R. y Mares, K. (2015). La dinámica de la familia y la diferenciación. *Alternativas en Psicología*, (33), 133-159.

Vargas, F., Ibáñez, R., Guillén, P. y Tamayo, H. (2014). Construcción de un cuestionario trifactorial de diferenciación del yo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17 (2), 1665-1695.

Viveros, E. (2010). *La alteridad familiar. Una aproximación desde el concepto de alteridad de Emmanuel Lévinas*. Medellín: Universidad de Manizales.

## Exclusión, desigualdad y violencia de género en mujeres jóvenes de la zona centro de México<sup>15</sup>

Arianna Moramay Álvarez Gómez<sup>16</sup>, Araceli Pineda  
Almaraz<sup>17</sup> y Mario Arturo Téllez Rojas<sup>18</sup>

*Universidad Latina Campus Sur, Facultad de Psicología, UNAM*

### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar al lector el panorama que viven las mujeres jóvenes de la zona centro de México respecto a temas que las colocan en situación de vulnerabilidad, como son la violencia, delincuencia, discriminación y exclusión social. Para alcanzar dicho objetivo, se aplicaron cinco entrevistas semiestructuradas a mujeres de la Ciudad de México, Estado de México y Morelos. En dichas entrevistas se realizó un análisis de condensación y categorización con apoyo del software para análisis cualitativo Atlas Ti. 7.0. Los resultados obtenidos muestran la percepción que las mujeres entrevistadas tienen respecto a los temas estudiados, misma que se analiza desde la literatura consultada. Para finalizar, se realiza una conclusión en donde se exponen

<sup>15</sup> Este artículo fue financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y forma parte de los productos del proyecto "Desigualdad y exclusión social: factores relacionados con la violencia y la delincuencia en jóvenes del Distrito Federal, Estado de México y Morelos", con el número 240230 de la convocatoria de Investigación Científica Básica 2013-2014 a cargo del Dr. Sergio Zermeño y García Granados Investigador titular del IIS-UNAM.

<sup>16</sup> Correo electrónico: arianna\_alvarez@outlook.es

<sup>17</sup> Correo electrónico: araceli.pineda.almaraz@gmail.com

<sup>18</sup> Correo electrónico: ma.tellezrojas@gmail.com

las estructuras de poder que existen entre hombres y mujeres en la vida cotidiana, así como la desigualdad a la que se ven expuestas las mujeres dentro de estas estructuras.

**Palabras clave:** Violencia, género, desigualdad, exclusión, mujeres.

## Exclusion, inequality, and gender-based violence in young women in central Mexico

### Abstract

The purpose of this paper is to present the reader with the panorama that young women of the Central zone of México live constantly with regarding issues that place them in a situation of vulnerability, such as violence, crime, discrimination, and social exclusion. To achieve this objective, five semi-structured interviews were applied to women that came from the México City, México State and Morelos. In these interviews, the condensation and categorization analysis needed was accomplished through the support of the qualitative analysis software Atlas Ti 7.0. The results obtained show the perception that the women interviewed have regarding the subjects studied, which is also analyzed from the consulted bibliography. Finally, within the conclusion, the power structures that exist between men and women in everyday life are exposed, as well as the inequality in which women are immersed in these structures.

**Key words:** Violence, gender, inequality, exclusion, women.

### Las mujeres jóvenes ante la violencia y desigualdad

Para comenzar el presente trabajo, es necesario definir lo que la palabra "género" significa. Cuando decimos género, hacemos referencia a la

interpretación cultural del sexo, es decir, es una categorización social asignada al sexo biológico con el que nace cada persona (mujer u hombre); mediante el género, se imponen ciertas normas, valores y conductas a seguir. Estos patrones se

rigen con base en estándares o cánones de masculinidad o feminidad que se mantiene vigentes en la sociedad, es decir; los roles que hombres y mujeres deben seguir están definidos culturalmente.

En el contexto del México actual, las mujeres experimentan desafíos en el acceso a oportunidades y el respeto a sus derechos humanos; esto dado en gran medida por la reproducción de roles de género. La consecuencia a la asignación de tales roles de género provoca desigualdad social entre hombres y mujeres; ya que al ser aceptados se internalizan en actitudes y modelos de conducta (Fernández Hasan, 2007).

No obstante, los problemas de las mujeres jóvenes no sólo se limitan al acceso a oportunidades laborales, educacionales y económicos; pues de las expresiones más graves que se ejercen contra las mujeres se encuentra la violencia, fenómeno que no discrimina clase social, edad y/o nivel educativo; y la cual impide su bienestar personal y social (Zamudio, Ayala y Arana, 2013).

Para comprender la violencia es necesario entenderla como un fenómeno complejo que permea en distintas esferas de la vida de las personas y en diversas formas. De acuerdo con la OMS (2002, p. 5), se puede definir como “el uso deliberado de la

fuerza física o el poder en contra de uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. Además, hay que considerar a la violencia como un fenómeno multicausal que tiene sus raíces en la interacción de diferentes factores como lo son los individuales, relacionales (relaciones interpersonales), comunitarios y sociales.

En el caso de las mujeres, la agresión perpetrada contra ellas tiene características que permite identificarla como violencia de género, es decir, que ocurre por la asimetría de poder, en la cual a la mujer se le pone en un nivel jerárquico inferior a la figura del hombre; de esta manera, el hecho de ser mujer funge como el principal factor de riesgo para la violencia de género (Nieves Rico, 1996). La violencia hacia las mujeres abarca diversas expresiones, como agresiones físicas, de tipo sexual, emocional y psicológico; además, se presenta en diversos ámbitos como el familiar, laboral, educativo, etc.

En México, la violencia hacia las mujeres es un fenómeno que se ha vuelto parte de su vida cotidiana; pues según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2016) 30.7 millo-

nes de mujeres de 15 años y más (66.1%) han enfrentado violencia alguna vez en su vida. Respecto a los agresores, el 53.1% ha sufrido violencia por parte de algún agresor distinto a la pareja y un 43.9% ha enfrentado agresiones del esposo o pareja actual a lo largo de su relación. Además, México también presenta cifras alarmantes en feminicidio, pues en el periodo de enero a mayo de 2018 se contabilizó un total de 673 feminicidios (Villalvazo en La Jornada 2018)<sup>19</sup>, delito que representa la mayor forma de violencia hacia la mujer.

Es por todo lo dicho anteriormente que resulta de vital importancia estudiar fenómenos como la violencia y desigualdad desde la perspectiva de las mujeres, esto con el objetivo de visibilizar el cómo experimentan y perciben la violencia al tomar como referente su género. Así mismo, considerar otras variables que pueden ser de importancia para ellas.

## Método

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra de 5 mujeres jóvenes entre 16 y 20 años pertenecientes a la zona centro del país. Las muje-

res entrevistadas pertenecen a colonias populares de la zona centro de México, las cuales se caracterizan por ser amas de casa o tener trabajos informales o ser madres.

Para el proceso de reclutamiento se visitaron plazas y lugares concurridos de 2 estados de la zona centro de la República Mexicana (Ciudad de México y Estado de México). Se contactó a mujeres jóvenes que transitaban el lugar y que quisieran participar voluntariamente. Se les explicaron los objetivos de la entrevista y se les habló de la confidencialidad de dichas entrevistas; posteriormente se les realizaron las preguntas. Una vez terminado el trabajo de campo, se procedió a transcribir el material recolectado. Al finalizar dicho proceso, se realizó la codificación de significado, es decir, "asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración" (Kvale, 2011, p. 138). Con el apoyo del software para análisis cualitativo Atlas Ti. 7.0 se revisaron cada uno de los diálogos, y se extrajeron palabras claves que se repetían dentro del discurso de las participantes; con base en dichas palabras, se formó una lista de categorías. Después de ello se hizo una depuración de estas categorías con base en la contingencia con la que se presentaban dentro del discurso y sólo se mantuvieron las categorías que tenían

<sup>19</sup> Arellano García, C. La Jornada (2018) "Suman 673 feminicidios en México durante 2018: activista" Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2018/05/15/suman-673-feminicidios-en-mexico-durante-2018-activista-3081.html>

mayores frecuencias de aparición. Posteriormente se unieron categorías que se interconectaban o que de alguna manera pertenecían al mismo tema, así se identificaron opiniones, ideas o senti-

mientos que eran recurrentes en el discurso de los participantes. El último paso fue denominar, (o asignarle nombre) a dichas categorías finales, la categorización se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorización

NOMBRE DE LA CATEGORÍA	PALABRAS CLAVE	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Desigualdad	Palancas, dinero, estudios, machismo	Análisis de los discursos de desigualdad que sufren respecto a su género, (implícita o explícitamente) las participantes.
Violencia	Agresivo, delincuencia, abuso, violar.	Agresiones físicas, psicológicas y obstétricas recibidas por razones de género.
Oportunidades	Estudiar, trabajar, oportunidad, metas,	Opiniones de las participantes en referencia al acceso a oportunidades laborales, escolares y de otras índoles.
Exclusión	Privilegios, acceso, impedimento, restricciones.	Análisis de los discursos de exclusión que sufren respecto a su género, (implícita o explícitamente) las participantes
Consumo de sustancias	Drogas, alcohol, porros. Tomar, fumar.	Percepción de las participantes hacia la relación entre el consumo de sustancias y la violencia
Roles de género	Hijos, papás, labores, cuidar, familia.	Patrones de conductas que les son socialmente asignado, así como su imposición.

Fuente: Elaboración propia

Una vez que el contenido de la información recabada en las entrevistas se redujo en estas categorías, se procedió a hacer un análisis de contenido: "Análisis cualitativo de las relaciones con otros códigos y con el contexto y las consecuencias de la acción" (Kvale, 2011, p.139). Para analizar el contenido del discurso, se sustrajeron citas de los

diálogos de las participantes, que eran representativos para cada categoría a desarrollar. Una vez hecho esto, se procedió a describir dichas respuestas de los participantes.

## Resultados

### Género

Como se ha mencionado anteriormente, los roles de género asignados culturalmente generan imposiciones que se dan hacia ambos sexos y que van desde cánones de belleza, normas de conducta, de vestimenta, creencias, ideas, prácticas, valores, etc. Estas imposiciones dan origen a toda una serie de relaciones desiguales de género, que se sostienen bajo la premisa de la diferencia biológica de sexos. Esta reflexión es de vital importancia, ya que la categoría de género produce un claro desequilibrio e inequidad entre ambos sexos; que trae como consecuencia relaciones asimétricas entre hombres y mujeres. En dichas relaciones el hombre juega un papel jerárquicamente superior al de la mujer; en contraste, coloca a las mujeres en una postura de sumisión que se perpetúa con la desvalorización de lo femenino ante lo masculino (Nieves Rico, 1996).

Este androcentrismo es el que impone muchas normas del cómo debe ser, lucir, actuar o comportarse una mujer. El más claro ejemplo, es el rol de ama de casa que ha sido asignado a la mujer y que muchas veces va de la mano con la maternidad, como se muestra en la siguiente cita:

*“¿Qué problemas consideras que tienen las mujeres jóvenes que influyen en su vida diaria?”*

*“Ser mamás a temprana edad”.*

*Marta, 18 años, empleada de tienda,  
Ciudad de México.*

Uno de los más grandes problemas a los que se enfrentan las mujeres jóvenes en la actualidad, es el embarazo adolescente, pues debido a las normas impuestas, una mujer debe cumplir con su rol reproductivo socialmente asignado; lo cual la confina a un trabajo no remunerado que es la maternidad. En el caso de ellas, su vida se ve claramente influida por la maternidad, situación que no afecta en igual medida a los hombres jóvenes; sin embargo, en esta diferenciación no sólo entra en juego la edad y el género; sino también los distintos sectores sociales; por ejemplo, en estratos sociales bajos se sigue premiando a la maternidad como un hecho de realización personal (Margulis, 2001); mientras que, mujeres de estratos medios y altos al tener acceso a otras oportunidades aplazan la maternidad o bien presiden de ella, pues no es vista como parte de su realización personal. Así, la maternidad se vuelve una imposición que toda mujer debe de cumplir; en consecuencia, también se le niega el acceso a oportunidades y derechos por el rol social al cual se ven sometidas.

Esto trunca no sólo sus oportunidades de desarrollo profesional sino también otros muchos aspectos. En este contexto, la maternidad es la responsable de mantener el orden social respecto a la figura de la “mujer completa” cuando se convierte en madre (Molina Torterolo, 2014, p.5); ejemplo de ello es la siguiente cita:

*“Si he querido entrar a trabajar, **pero no han querido que la descuide**; entonces ya que entre a la escuela, no sé si buscar un trabajo o estudiar por las mañanas y ya dejar de estudiar cuando ella (su hija) salga de la escuela”.*

*Irma, 18 años, ama de casa, Ciudad de México.*

Esta idea del deber maternal se ha extendido de manera hegemónica en la sociedad. Se puede observar en el discurso de la participante, que existe un escrutinio constante hacia la mujer, del cómo ser una “buena madre”, cómo actuar y criar a sus hijos. Bajo este sistema moralizante y autoritario, se instruye a las mujeres; se les inculca un “instinto maternal” que es una de las más importantes técnicas de dominación actualmente, pues los niveles de culpa que generan en las mujeres son enormes cuando experimentan el rechazo o desaprobación de hombres y mujeres ante acciones “no propias” de su rol de madre.

De esta manera se manifiesta el control sobre el cuerpo femenino que no es sólo social, sino se ha vuelto un tema político y económico, pues va más allá del control de la fecundidad de las mujeres, sino que existe en la actualidad una institucionalización de la maternidad como un deber (Molina Torterolo, 2014, p. 14). En consecuencia, se puede ver a las mujeres confinar su tiempo completo a las funciones de cuidadora (hijos, padres, etc.) y tareas domésticas. Así se mantiene la subordinación de la mujer en el ámbito privado; siendo la reproducción el eje principal de dominación:

*“Si me siento mal porque quisiera seguir estudiando, pero luego veo a mi bebé y ya no me importa, pero si me he puesto a pensar que podría estar estudiando o trabajando”*

*Tania, 16 años, ama de casa, Ciudad de México.*

En este sentido, podemos ver cómo este dispositivo de género que coloca a mujeres y hombres en papeles fijos y jerarquizados perpetúa la desigualdad de género, al confinar a la mujer en este rol de cuidadora y madre, que le impide realizar otras funciones, o incluso, lograr sus propias metas o deseos. Esta vulnerabilidad estructural de las mujeres es consecuencia de su dominación real, que se ejerce a partir del modelo de la domi-

nación masculina; es decir, del poder normativo masculino en la determinación de las conductas y los roles de género, así como en su valoración.

Sin embargo, la idea de la maternidad obligatoria está tan interiorizada por las mujeres en la actualidad, que incluso para ellas, parece ser una decisión propia tomar su maternidad por encima de todo, incluso de sí mismas. Y esto es porque dentro de la ideología que encierra la maternidad, ésta está asociada a la realización personal, como parte indispensable para la completitud de una mujer. "Un hijo como el pasaporte para el título de mujer buena, completa, integral y fecunda" (Wino-cur, 2012, p. 49).

Por otra parte, como ya se mencionó anteriormente, debido al sistema patriarcal, un hombre tiene el poder de definir a las mujeres, así como sus conductas, pensamientos, ideas, limitantes y sí, también sus privilegios. El siguiente diálogo de una de las participantes ilustra esta situación:

*(¿Tú podrías considerarte una persona con privilegios?) -No con muchos privilegios, pero sí.*

*(¿Cuáles privilegios?) -Pues, que, bueno, mi pareja hace todo lo posible por darnos lo que puede. En sí, no nos falta nada.*

*Irma, 18 años, ama de casa, Ciudad de México.*

Al respecto, Weeks (1998, p. 63) afirma que "los hombres, al hacerse [hombres] asumen una posición en ciertas relaciones de poder en las que adquieren la capacidad de definir a las mujeres". Si bien es cierto que el rol de "proveedor" que se le ha asignado al varón, implica una responsabilidad, también significa que el poder económico y adquisitivo está ostentado por los hombres; y eso en una sociedad capitalista como en la que vivimos, implica un nivel jerárquico mayor al de la mujer. Por lo cual, una mujer puede sentirse privilegiada, al verse protegida por los privilegios de un varón (papá, pareja, hermano, etc.); no obstante, por sí sola, la mujer representa vulnerabilidad.

Por todo lo dicho anteriormente, se podría decir que las mujeres viven dentro de una vulnerabilidad estructural, en donde son víctimas de exclusión social, no sólo al ser relegadas al ámbito del hogar, sino también en otros aspectos como el laboral. Ejemplo:

*"Aún existen muchas personas que te tratan diferente si te ven mujer. Mira, yo me quería ir a trabajar con un tío que hace trabajos de plomería, electricidad y esas cosas igual que mi papá, pero me dijo que no le iba a servir porque soy mujer y*

*que sus otros chalanes se iban a burlar de mí o que eran muy llevados y no quería que me faltaran al respeto. Y pues si me saqué de onda por que yo sé hacer muchas de esas cosas, igual mi papá se dedica a eso y nos enseñó a mis hermanos y a mí algunas cosas”.*

*Lorena, 20 años, comerciante, Estado de México.*

En el ejemplo anterior se pueden observar que los roles de género están muy marcados incluso para las oportunidades a las que se puede acceder como hombres o como mujeres. Esta división sexual del trabajo basada en argumentos de diferencias biológicas constituye un dispositivo sociopolítico que coloca a varones y mujeres en papeles fijos y jerarquizados (Icart, 2009). Siendo, de nuevo, las actividades referentes a sus roles asignados (reproductivos) o a los tolerados (productivos) en donde pueden abrirse un espacio en el mercado laboral. Por ejemplo: el supuesto instinto maternal que inclina a las mujeres al autosacrificio y el cuidado de otros abre oportunidades laborales para mujeres como cuidadoras, enfermeras, maestras, etc. El rol asignado de ama de casa, referente a las labores del hogar, dan pauta a trabajos como intendente, empleadas domésticas, etc.

En este contexto, no es casualidad que “casi todos los trabajos considerados femeninos mantienen a las trabajadoras dentro de los límites de la pobreza” (Icart, 2009. p. 14). Y esto es algo que se tiene muy claro como mujer; así lo dejan ver las participantes:

*“Creo que la sociedad aún tiene muy marcados los roles de género, esperan que ciertas actividades las desarrollen hombres y otras mujeres y si alguien se sale de esas normas, aguas, porque ya hay quienes te pongan trabas. Como mujer esperarían que me dedicara a ser estilista o que ponga una cocina económica o así, igual mi puesto en el tianguis es más de cosas de mujeres porque son las que se acercan a preguntar de mis productos. Un tiempo traje ropa de ambos, pero a los hombres no les gusta no sé por qué. Igual me pasó cuando empecé, le ayudaba en su puesto a un amigo que arregla celulares y no sé si por ser mujer, rara era la persona que se acercaba a preguntar. Es chistoso, pero creo que así funcionamos. Igual cuando una mujer estudia una carrera ejecutiva y está en oficina es difícil que le den puestos importantes y si los obtiene no creen que sea por su trabajo”.*

*(¿Por qué sería entonces?)*

*“Porque se metió con alguien. Dudan demasiado de la capacidad de las mujeres para desempeñar trabajos importantes o donde tengan la posibilidad de mandar y les es más fácil y cómodo pensar que fue a cambio de favores de otro tipo que lo obtienen... Y pues está mal, ¿no crees? Pienso que la capacidad no tiene nada que ver con el sexo, yo soy tan capaz como él, como él o como él y no tiene nada que ver con si soy mujer”.*

*Lorena, 20 años, comerciante, Estado de México.*

Como se puede apreciar, todos estos mecanismos de dominación masculina, en la que la distribución no igualitaria de las oportunidades laborales confina a las mujeres a laborar en áreas específicas, también regula las condiciones bajo las que las mismas se desempeñan. Para Icart (2009):

1. Las mujeres reciben salarios menores por el mismo trabajo.
2. Realizan servicios “feminizados” y/o sexualizados: (asistentes, recepcionistas, etc.)
3. Se desempeñan en empleos derivados de la cualidad “maternal” que se cree innata.
4. Son blancos de acoso sexual debido a la relación jerárquica de los implicados.

5. Debido a la obligación de cumplir con la crianza de los hijos, se desempeñan como trabajadoras a media jornada o como trabajadoras de doble jornada (doméstica no remunerada y pública remunerada)
6. Son definidas con base en su relación con un varón o hijos, y son vistas como «esposas que trabajan» o «madres que trabajan»
7. Se minimiza su aportación salarial, y se afirma que ellas ganan un «ingreso extra».

De esta forma, la maternidad se vuelve una barrera para la obtención de oportunidades laborales, como ya se comentó por el papel de madre y por el rol social de tener la obligación de ser la cuidadora primaria de los hijos. También sucede que los empleadores no aceptan a mujeres con hijos, porque de antemano se piensa que no cumplirán con sus labores adecuadamente por atender a sus hijos. Este tipo de hechos no ocurren con el sexo opuesto, pues su paternidad nunca es cuestionada ni se convierte en un impedimento o un filtro para conseguir un empleo. Esto, las mujeres lo tienen muy claro, como se demuestra en la siguiente cita:

*(¿Crees que en algunos trabajos no le den el trabajo a la mujer porque tenga un hijo?)*

*“Pues hay hombres que si son así, en los trabajos le prefieren dar a los hombres que a las mujeres”.*

*Irma, 18 años, ama de casa, Ciudad de México.*

En resumen, las oportunidades laborales a las que tienen acceso las mujeres están determinadas por la aceptación social de la ideología familiar, es decir, del modelo familiar del hombre como jefe de familia. Esto es, que la responsabilidad de compatibilizar la vida familiar con la vida laboral recae en las mujeres, y por ello son consideradas trabajadoras que buscan sólo un trabajo complementario al de su marido y no dedican todos sus esfuerzos al empleo. Es por lo que, las mujeres siguen siendo una fuerza de trabajo más económica que la de los varones. Y esta desigualdad continuará mientras los empleadores sigan aceptando, bajo argumentos de diferencias biológicas y sociales, que las mujeres sólo están destinadas para determinados tipos de labores (Icart, 2009).

## Violencia hacia las mujeres

La violencia hacia las mujeres en las entrevistas realizadas fue un tema predominante en el discurso de las participantes, las citas que se recupe-

raron hacen alusión a distintos tipos de violencia. De esta manera, la categoría general del tema de violencia fue la violencia de género, la cual se analiza a partir de la violencia en el entorno, la violencia por parte de la pareja, violencia recibida por otros agresores y la percepción de causas que las mujeres entrevistadas atribuyen a la violencia. Además, su expresión va desde amenazas hasta las agresiones físicas, y también está presente en varios ámbitos de la vida de las mujeres. A continuación, se presenta los diferentes ámbitos donde las mujeres entrevistadas percibieron y/o fueron víctimas de violencia particularmente por cuestiones de género.

## Violencia en el entorno y por otros agresores

La violencia en territorio mexicano se ha vuelto una constante, tanto que no sólo ha aumentado su la expresión; sino que también la percepción de inseguridad del entorno se ha vuelto generalizada. Al respecto, las mujeres entrevistadas mencionaron vivir en un entorno donde predomina la delincuencia como lo muestran las siguientes citas:

*“Aquí en la calle de Z..., ahora en las posadas mataron a un muchacho; lo balacearon”.*

*Tania, 16 años, ama de casa, Ciudad de México*

*"Pues, hay veces que está tranquilo y hay veces que, si pasan muchos accidentes, asaltan mucho y así; entonces si como que da miedo salir, porque qué tal y te hacen algo ¿no?"*

*Irma, 18 años, ama de casa, Ciudad de México.*

Al aumentar la percepción de inseguridad, surge el temor de transitar por las calles, como en el caso anterior donde expresa el miedo a ser víctima de algún evento de violencia. Así, aunque la violencia repercute tanto en hombres como en mujeres, su percepción varía de acuerdo con el sexo de la víctima, es decir, las mujeres se enfrentan a tipos de temores diferentes que difícilmente se presentan en los varones. Por ejemplo, la percepción de inseguridad en su entorno no sólo se enfoca en eventos de delincuencia protagonizada por terceros; sino el temor de ser víctima violencia sexual, como lo muestra la siguiente cita:

*"Hay parques aquí cerca, pero si vas a querer distraerte o hacer ejercicio te roban o algo así. Ves cómo está la situación de violencia sobre todo siendo mujer, también ahí está feo la verdad... sí quiero ir al parque a hacer ejercicio con los aparatos que recién pusieron, pero esta peligroso, no falta quien te este **morbosando o acechando**".*

*Lorena, comerciante, 20 años, Ecatepec.*

De esta forma, el riesgo de ser víctima de violencia en el caso de las mujeres aumenta, pues no sólo temen a ser víctimas de delitos como el robo; sino también viven con la constante incertidumbre de ser agredidas sexualmente en diferentes escenarios de su vida; por ejemplo, en un espacio de recreación (parque) como en el caso presentado.

*"Dos veces, donde vivía antes, me quisieron subir una vez en un taxi un señor, estaba muy chica, tenía como unos 11 años. Y 12 o 13, 13 años cuando fui a la tienda de ahí al lado de mi casa. Yo entré normal, pero el chavo ya era grande, yo entré y como estaba solo y yo iba sola me quiso, quiso abusar de mí, hasta que entró una señora y me ayudó".*

*Irma, ama de casa, 18 años, Ciudad de México.*

*"...yo cuando era niña me intentaron violar muchas veces..."*

*Carla, mesera, 20 años, Estado de México.*

La violencia sexual se expresa de diferentes formas que van desde el acoso verbal a la penetración forzada y una variedad de tipos de coacción, desde la presión social y la intimidación a la fuerza física (OMS y OPS, 2013). En los dos casos expuestos se presentan un intento de violación

sexual; además, otra similitud de las agresiones es que se efectúan durante la niñez/adolescencia, etapa en que las mujeres son más vulnerables porque no se les considera sujetos de derecho, sino que son vistos objetos de consumo. Las causas de la no denuncia suelen ser variadas, entre ellas están: sistemas de apoyo inadecuados, vergüenza, temor o riesgo de ser culpadas, miedo a represalias, temor a que no les crean y temor o riesgo de ser tratadas mal o ser socialmente marginadas (OMS y OPS, 2013). En consecuencia, ser víctima de violencia sexual dentro de la sociedad adquiere tintes estigmatizantes; ya que en la mayoría de las veces se le señala a la víctima como responsable del suceso; ya sea por su forma de vestir o de actuar.

## Violencia de la pareja

Un gran porcentaje de los agresores en casos de violencia contra las mujeres es la pareja o expareja, patrón que no se repite en el caso de los hombres, ya que en ellos la violencia suele venir de desconocidos o conocidos lejanos (OMS y OPS, 2013). Respecto al tipo de violencia ejercida hacia las mujeres por parejas/exparejas en México el 40.1% de las mujeres reporta que ha sido víctima de violencia emocional, el 17.9% de violencia física, el 6.5% violencia sexual y el 20.9% violencia

económica/patrimonial (INEGI, 2016). Ante estas cifras no resulta extraño que, en las entrevistas, las participantes refirieran haber sido violentadas en algún momento por su pareja, como se puede apreciar en la siguiente cita:

*“...cuando él [su pareja] **se drogaba era muy agresivo conmigo, me quitaba mi dinero** y llega el momento en que una se cansa. Entonces le dije que ya era tiempo de cambiar y que, si quería seguir con su desmadre que siguiera, pero yo ya no quería ser parte de eso y que me iba a ir con mis hijas. Pero la verdad yo si tenía miedo de andarle diciendo esas cosas porque andaba bien metido en todo eso, y **pensaba que me iba a matar**. Lo hice más por mis hijas... mi pareja hasta **me amenazaba** con quitarme a mis hijas si yo me iba”*

*Carla, mesera, 20 años, Estado de México.*

Otro factor de gran importancia, que incide en el ejercicio de la violencia, es el consumo de sustancias. Esta ha sido definida por varios autores como un factor de riesgo en la violencia dentro de las relaciones de pareja (Redondo Rodríguez & Graña Gómez 2014). El consumo de sustancias no genera *per se* una persona más violenta; sino que se puede dar como una consecuencia secundaria. Por ejemplo, ante procesos como la abstinencia

surge la necesidad de su consumo continuo, lo que trae consigo el uso de violencia para conseguir los medios para financiar su consumo, hecho que lleva a otro tipo de violencia común en las relaciones de pareja, que es la violencia económica y sucede cuando uno de ellos afecta la supervivencia económica del otro. Cabe aclarar que no se apela a una relación causal entre el consumo de sustancias y la violencia; ya que estas se pueden presentar juntas o separadas.

Como ya se ha dicho, la violencia en pareja se da por medio de relaciones asimétricas socialmente establecidas, en las cuales el hombre es el encargado de ejercer el poder y dictar el actuar de los miembros de la familia; en contraste, el rol socialmente aceptable de la mujer es de sumisión y subordinación. Sin embargo, un ejemplo en el núcleo familiar es el caso anteriormente expuesto, en el cual se estableció una relación de subordinación donde la pareja ejercía el dominio, pero cuando la mujer se manifiesta en contra de este dominio, surge el comportamiento violento por parte de la pareja, mediante coerción y amenazas de quitarle a sus hijas si se iba de la casa, es decir, si no cumple con "su deber de esposa". En el caso de la violencia de género, no sólo implica la agresión física; sino las amenazas que traen consigo temor e incertidumbre respecto al propio

bienestar. Esta subordinación no sólo se da en el ámbito familiar; pues el hombre siempre ha tenido una jerarquía dominante en todo el sistema social.

Arendt (2005, p. 77) menciona: "la violencia aparece donde el poder está en peligro", es decir, se hace uso de la violencia cuando ya no se puede ejercer el poder sobre la otra persona; en consecuencia, la violencia se vuelve un recurso para ejercer control o como método para recuperar el mismo. En otras palabras, en la violencia de género y de pareja, la violencia aparece cuando la mujer se sale de estos roles establecidos o desafía el poder jerárquico del varón, dicha violencia es utilizada como medio para mantener a la mujer en su rol de sumisión y subordinación.

## Percepción de las causas de la violencia

En otro orden de ideas, para la realización de la presente investigación, se indagó en las mujeres entrevistadas su percepción acerca de las causas que ellas creen, permean en la génesis de la violencia y la comisión de delitos en la población joven. Entre las causas que las mujeres atribuyen se encuentran las siguientes:

- Entorno familiar:

*“Bueno, a lo que yo siento, es que puede que lo hayan vivido en su casa, entonces ellos quedaron así de ver toda esa violencia en su casa y por eso se volvieron así”.*

*Irma, ama de casa, 18 años, Ciudad de México.*

- Falta de oportunidades y desigualdad:

*“Por su falta de educación, por la necesidad”.*

*Marta, empleada de tienda, 18 años, Ciudad de México.*

- Influencia de pares:

*“Porque se juntan así con otras personas que no les ayudan en nada y se drogan, se vuelven peleoneros y; pues no sé, cambian como su parecer y su pensar de ello”.*

*Irma, ama de casa, 18 años, Ciudad de México.*

- Machismo:

*“Pues porque los hombres son así muy machistas y luego las mujeres que le hacen luego algo, los hombres pues así ya tratan mal a todos y así... pues que luego se creen muy machistas y se creen más que una mujer y creen que pueden más que las mujeres”.*

*Tania, ama de casa, 16 años, Ciudad de México.*

- Consumo de sustancias:

*“Pues entre familia es que el hombre le pegue a la mujer, que llegue **borracho** y le pegue a sus hijos, o en la calle q porque están **borrachos** ya quieren estar haciendo pura violencia”*

*Tania, ama de casa, 16 años, Ciudad de México.*

La percepción de la violencia en las mujeres entrevistadas contempla factores individuales (consumo de sustancias), de las relaciones interpersonales (entorno familiar e influencia de pares) y sociales (falta de oportunidades referente a la educación, desigualdad; y cuestiones de género). Por lo general le dan peso a un solo factor; sin embargo, el problema de la violencia es un fenómeno multicausal en el que sí están presentes las variables mencionadas, pero también entra en juego otras y la interacción entre ellas.

## Conclusiones

Los resultados, del presente trabajo sugieren que los roles de género y las imposiciones sociales hacia las mujeres, como lo son la crianza de los hijos y el trabajo doméstico no remunerado, son factores determinantes para la problemática a la que se enfrentan las mujeres jóvenes en su día a

día. Estas normas de género que también establecen las premisas de la separación sexual del trabajo, de las tareas, de los tiempos, de los espacios, de los deberes y de los derechos perpetúan la vulnerabilidad estructural de las mujeres, las posicionan en un continuo estado de sumisión y desventaja frente al varón. Acentuando con ello, la desigualdad y exclusión social de las que son víctimas las mujeres en nuestra sociedad.

En relación con la violencia hacia las mujeres, se puede observar que en una gran cantidad de casos se da por cuestiones de género; Además, sus probabilidades de ser víctima aumentan considerablemente. Si bien es cierto que un gran porcentaje de las agresiones hacia las mujeres corresponde a su círculo más cercano como lo puede ser la pareja o expareja e incluso algún familiar; la violencia hacia las mujeres no sólo permea en el ambiente cercano, sino que también son víctimas de otros agresores como en los casos que refieren nuestras participantes, en los que han sido víctimas de intento de violación de desconocidos. Pero esta problemática, no se reduce únicamente a estos casos, sino también se extiende a otros contextos como la mencionada violencia obstétrica que afecta a mujeres embarazadas.

Por otro lado, las razones por las que las mujeres son víctimas de violencia pueden ser muchas, pero entre ellas está la idea de que son percibidas como seres débiles bajo el dominio masculino; por ende, son un blanco fácil para coercer y dominar. Además, en ocasiones se justifica la violencia ejercida contra ellas y se les señala como las responsables de la violencia recibida, es decir, existe una revictimización.

La violencia de género en las mujeres es una realidad que afecta los diferentes ámbitos de su vida día con día; por lo que es necesario no sólo dialogar sobre ello para contribuir en su visibilización, sino también tomar acciones que fomenten una vida más equitativa entre hombres y mujeres para lograr una vida libre de violencia.

## Referencias

- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. España: Alianza Editorial
- Fernández Hasan, A. (2007). Desigualdad de género. La segregación de las mujeres en la estructura ocupacional. *La ventana*. Núm. 25.
- Icart, I. B. (2009). Pobreza y exclusión social desde la perspectiva de género. *Revista Internacional de Organizaciones*, (3), 13-27.

- INEGI (2016). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer (25 de noviembre)*. Comunicación social.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Molina Torterolo, S. (2014). *El mito del instinto maternal y su relación con el control social de las mujeres*.
- Nieves Rico, M. (1996). Violencia de género: un problema de derechos humanos. *Serie mujer y desarrollo* 16. Chile: Unidad Mujer y Desarrollo.
- OMS. (2002) *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Disponible en: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf)
- OMS y OPS. (2013). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Violencia infligida por la pareja*. Washington, DC: OPS
- OMS y OPS. (2013). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Violencia sexual*. Washington, DC: OPS, 2013.
- Redondo Rodríguez, N., & Graña Gómez, J. (2015). Consumo de alcohol, sustancias ilegales y violencia hacia la pareja en una muestra de maltratadores en tratamiento psicológico.
- Weeks, J. (1998) *Sexualidad*. México: Paidós.
- Winocur, M. (2012) *El mandato cultural de la maternidad. El cuerpo y el deseo frente a la imposibilidad de embarazarse*.
- Zamudio, F. J., Ayala, M.R. y Arana, R. I. (2013). Mujeres y hombres. Desigualdades de género en el contexto mexicano. *Estudios Sociales*. Núm. 44

## Estresse ocupacional em profissionais de saúde em residência

Cynthia de Freitas Melo, Ana Karine Sousa Cavalcante,  
Sabrina Magalhães Martins da Silva e Nathalia  
Gabriella da Justa Mota

*Universidade de Fortaleza*

### Resumo

O objetivo da presente pesquisa foi identificar o nível de estresse ocupacional em profissionais de saúde residentes brasileiros. Foi realizada uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa, por meio de levantamento nacional, que contou com uma amostra não probabilística composta por 441 profissionais residentes em saúde, de diferentes formações, que responderam um questionário sociodemográfico e a Escala de Estresse no Trabalho, cujo dados foram analisados por meio de estatística descritiva e bivariada, com auxílio do *software Statistical Package for Social Science*. Os resultados apontam um alto nível de estresse ocupacional em profissionais da saúde (49,20%), sendo os profissionais de enfermagem os que possuem maiores níveis de estresse. Conclui-se que há necessidade de cuidado sobre a saúde mental dos profissionais que participam dos programas de residência em saúde no Brasil.

**Palavras-chave.** Saúde mental; Estresse ocupacional; Internato; Residência; Profissionais de saúde.

### Occupational stress in home health professionals

## Estrés laboral en profesionales de salud en residencia

### Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar el nivel de estrés laboral en los profesionales de la salud residentes en Brasil. Se realizó una investigación descriptiva con un enfoque cuantitativo a través de una encuesta nacional, que incluyó una muestra no probabilística compuesta por 441 profesionales de la salud residentes de diferentes orígenes, que respondieron un cuestionario sociodemográfico y la Escala de Estrés en el Trabajo, cuyos datos fueron analizados usando estadísticas descriptivas y bivariadas, usando el paquete Statistical Package for Social Science. Los resultados indican un alto nivel de estrés laboral en los profesionales de la salud (49.20%), y los profesionales de enfermería tienen los niveles más altos de estrés. Se concluye que es necesario preocuparse por la salud mental de los profesionales que participan en programas de residencia de salud en Brasil.

**Palabras clave.** Salud mental; Estrés ocupacional; Pasantía Residencia; Personal de salud.

### Introducción

El programa de residencia es una modalidad de posgrado que trabaja en instituciones de salud bajo la dirección de profesionales con un máster o doctorado. Caracterizado por la formación en el servicio bajo supervisión, el propósito de la residencia es la creación de competencia profesional para desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades (Fabichak, Silva-Júnior, & Morrone, 2014).

En Brasil, la legislación establecida por el decreto 80.281/1977 establece que el número máximo de horas del residente es de 60 horas por semana; y entre el 80% y el 90% de la jornada laboral anual debería destinarse al servicio y el resto a actividades teórico-complementarias. Al final de la residencia, el profesional que cumplió con toda la carga de trabajo requerida recibe el título de especialista en una determinada área.

La realidad muestra, sin embargo, que los residentes tienen escaneos de turnos adicionales para complementar los ingresos, intensificando el cansancio y el agotamiento físico y mental, y empeorando la calidad de vida. Por lo tanto, la residencia es una fase muy estresante en la formación del profesional que, a pesar de contribuir a su mejora profesional, también puede causar sufrimiento y cambios de comportamiento indeseables (Cahú, et al., 2014).

Desde esta perspectiva, se refuerza que el exceso de trabajo, añadido a los bajos salarios, puede desencadenar altos niveles de estrés en los residentes (Barros, 2013; Amariz, et al., 2017). El estrés resultante de las situaciones de trabajo se denomina estrés ocupacional, y puede definirse como un proceso en el que el profesional reconoce las demandas del trabajo como factores estresantes y reacciona, como respuesta del organismo al agente tensor. Al exceder sus habilidades de afrontamiento, pueden surgir varias enfermedades relacionadas con el trabajo, en forma de problemas en la salud física y mental del profesional (Ferreira, 2017).

El estrés ocupacional comenzó a considerarse un nuevo campo de estudio a partir de la década de 1970, reforzado por la comprensión ampliada de

la salud y sus múltiples determinantes, el reconocimiento de la integralidad del tema y la importancia del trabajo en su constitución. Surge del interés por los estudios relacionados con los impactos de los cambios sociales en la vida humana (Wallau, 2003). A partir de entonces, se reconoce que, aunque el estrés se presenta como una reacción positiva de adaptación del organismo a una situación determinada, es uno de los principales retos a afrontar en el ciclo de vida (Quaresma, et al., 2015).

Entre sus perjuicios se encuentra el Síndrome de Adaptación General (SAG), que se caracteriza por la presencia de estrés en tres fases distintas: 1. Fase de Alarma - caracterizada por las reacciones que el cuerpo manifiesta cuando se reconoce al agente estresante, reacciones que se movilizan para luchar o huir; 2. Fase de resistencia - el cuerpo se esfuerza por resistir los efectos de la fase anterior y volver a su estado de equilibrio a medida que permanece el agente de tensión; y 3. Fase de agotamiento - cuando el estrés permanece durante un período más largo de lo que el cuerpo puede resistir (Quaresma, et al., 2015; Fontana & Siqueira, 2009).

Varios factores pueden estar relacionados con el estrés ocupacional, tales como: ambiente de tra-

bajo inadecuado, falta de control sobre la rutina, complejidad del trabajo, la necesidad de actuar con prontitud y competencia, sobrecarga de trabajo, falta de condiciones de ocio, entre otros. Tales situaciones de desgaste físico y psíquico, a largo plazo, puede conducir a la fatiga y la depresión (Lima & Bianchi, 2010, Neto, 2013). Además, las características individuales y las situaciones personales, como el sexo, los aspectos de la personalidad y las vulnerabilidades psicológicas, también pueden estar relacionadas con el estrés (Campos, et al., 2015):

Entre los profesionales de la salud, algunas características específicas del contexto de trabajo se registran como factores estresantes en algunos estudios. Son: jornada laboral excesiva, carga emocional característica de la actividad y finalización del curso/incertidumbre con respecto a la vida profesional (Martins, 2011; Silva & Silveira, 2017; Fernandes, et al., 2017). En general, los autores destacan los síntomas del cansancio, el agotamiento físico y el insomnio. Además, algunos estudios relacionan estas características con la insatisfacción con el trabajo (Cahú, et al., 2014; De Almeida, et al., 2018; De Moraes Filho, Silva & De Almeida, 2018).

Por lo tanto, es relevante identificar cuánto se ven afectados los residentes sanitarios, comprometiéndose la atención brindada a los usuarios de los servicios de salud. Esta investigación tiene como objetivo identificar el nivel de estrés ocupacional en los profesionales de la salud residentes brasileños.

## Metodología

### Tipo de estudio

Se trata de una investigación descriptiva, encuesta a través de Internet en todo Brasil, con un enfoque cuantitativo.

### Muestra de participantes

Se incluyó una muestra de conveniencia no probabilística compuesta por 441 profesionales de la salud. Entre los datos sociodemográficos, cabe destacar que la edad media es de 27 años (SD 3,81). La mayoría son mujeres ( $f = 399$ ; 76,9%), único ( $f = 268$ ; 60,8 %), sin hijos ( $f = 412$ ; 93,4%), con religión ( $f = 227$ ; 62,8 %), que se encuentran en la primera residencia ( $f = 404$ ; 91,6%), que trabajan en otros lugares ( $f = 335$ ; 76 %). Son de todas las regiones del país, siendo principalmente en la región sureste ( $f = 187$ ; 42%) y el noreste ( $f = 162$ ; 36,7%). Tienen una educación de enfermería pre-

dominante (*f* - 72; 16%), fisioterapia (*f* s 67; 15,2%) y Psicología (*f*-37; 8,4%). Trabajan un promedio de 63,60 horas a la semana en casa (SD 23,6) (Tabla 1).

Tabla 1. Datos sociodemográficos de la muestra

SEXO				
Mujer		masculino		
<i>f</i> 399; 76,9%		<i>f</i> 102; 23,1%		
ESTADO CIVIL				
soltero		Casado		
<i>f</i> 268; 60,8%		<i>f</i> 173; 39,2%		
PRACTICANTE DE ALGUNA RELIGIÓN				
Sí		No		
<i>f</i> 277; 62,8%		<i>f</i> 164; 37,2%		
REGIÓN DEL PAÍS DONDE VIVE				
Sureste	Noreste	Centro-Oeste	En	Norte
<i>f</i> 187; 42,4%	<i>f</i> 162; 36,7%	<i>f</i> a 46; 10,4%	<i>f</i> 40; 9,1%	<i>f</i> a 06; 1,4%
ZONA DE ENTRENAMIENTO				
Enfermería	Fisioterapia	Psicología	Otro	
<i>f</i> 72; 16,3%	<i>f</i> 67; 15,2%	<i>f</i> 37; 8,4%	<i>f</i> a 114; 1,90%	

## Instrumentos

Se utilizó un cuestionario sociodemográfico y la Escala de Estrés en el Trabajo (TSE) de Paschoal y

Tamayo<sup>17</sup>. El TSE es un instrumento compuesto por 23 puntos, con una escala de respuestas similar a la siguiente en cinco puntos: 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (desacuerdo), 3 (parcialmente de

acuerdo), 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). Tiene un único factor, con características psicométricas satisfactorias ( $\alpha$  a 0,91). Sus elementos abordan los factores de estrés organizacionales identificados por los encuestados, y sus reacciones emocionales a los factores estresantes.

### Procedimiento

Tras la aprobación del proyecto por el Consejo de ética de la investigación, a través del dictamen número 2.216.829, el instrumento de investigación se insertó en una plataforma en línea y se puso a disposición en Internet, a través de una página específica y un dominio privado. La divulgación se produjo a través del correo electrónico, las redes sociales en línea y las aplicaciones de comunicación móvil.

### Análisis de datos

Los datos se organizaron y analizaron en el Programa SPSS (*Statistical Package of Social Sciences*) para Windows versión 22, en cuatro etapas: 1) descripción de la muestra, a través de estadísticas descriptivas; 2) análisis de datos descriptivos de la escala; y 3) comparaciones de los resultados, según datos sociodemográficos.

Para el análisis de los datos descriptivos de la escala, se verificó la puntuación media de los 23 elementos de los sujetos (con puntuación entre 1 y 5) y la suma de la puntuación de los 23 elementos (con puntuación entre 23 y 115). La ETS no tiene ningún punto límite ni estandarización de la población para identificar los casos de estrés ocupacional, por lo que, por indicación de sus autores, se utilizó la clasificación de las puntuaciones altas y bajas como indicador, utilizando la mediana de los participantes en la investigación como punto de corte.

### Aspectos éticos

Esta investigación y todos sus procedimientos cumplen con las determinaciones éticas y normativas contempladas en las Resoluciones 466/12 y 510/16 del Consejo Nacional de Salud (CNS), que se ocupa de la ética en la investigación que involucra a los seres humanos.

### Resultados

En esta sección, los resultados se presentan en dos bloques. En primer lugar, se presentan los datos sobre el nivel de estrés de los residentes sanitarios. A continuación, se exponen las comparaciones de índices de estrés según los datos sociodemográficos.

Los resultados muestran que la puntuación media de los 23 elementos, en la escala de 1 a 5, fue de 3,31 (SD a 0,90); y la suma de la puntuación de los 23 elementos, en una escala de 23 a 115, fue de 76,15 (SD 20,62). La mediana fue de 78 puntos, con 224 residentes (50,80%) tienen un nivel de estrés inferior o igual a la mediana y 217 residentes (49,20%) estrés superior, encajando en alto estrés ocupacional.

A partir del análisis de la puntuación media de cada elemento de la escala, también se puede observar que casi todos los artículos presentaron puntuaciones por encima de 3.00, el punto de corte entre la tensión baja y alta para la escala que van de 1 a 5. Sólo 4 (confianza en los superiores), 7 (comunicación con colegas), 8 (tratamiento de superiores), 14 (aislamiento), 17 (compatibilidad entre tareas y habilidades) y 21 y 23 (reconocimiento del trabajo) presentan una evaluación satisfactoria (Cuadro 1).

Cuadro 1. Puntuación de los elementos de la escala de estrés en el trabajo

Artículos	Estadísticas
1. La forma en que se distribuyen las tareas en mi área me ha puesto nervioso.	M = 3,71; DP 1,16
2. El tipo de control en mi trabajo me molesta.	M = 3,77; DP 1,23
3. La falta de autonomía en la ejecución de mi obra ha sido agotadora.	M = 3,20; DP 1,36
4. Me ha molestado la falta de confianza de mi superior sobre mi trabajo	M = 2,95; DP 1,48
5. Me siento irritado por la deficiencia de revelar información sobre las decisiones de servicio.	M = 3,58; DP 1,32
6. Me molesta la falta de información sobre mis tareas en el trabajo.	M = 3,35; DP 1,36
7. La falta de comunicación entre mí y mis compañeros de trabajo me enoja.	M = 2,85; DP 1,35
8. Me siento incómodo porque mi superior me trata mal delante de sus compañeros de	M = 2,83; DP 1,65
9. Me siento incómodo al tener que realizar tareas que están más allá de mi capacidad.	M = 3,31; DP 1,54
10. Estoy de mal humor porque tengo que trabajar muchas horas seguidas.	M = 4,22; DP 1,17
11. Me preocupa la comunicación entre mi superior y yo.	M = 3,20; DP 1,46

12. Me molesta la discriminación/favoritismo en mi entorno de trabajo.	M = 3,62; DP 1,16
13. Me ha molestado la discapacidad en la formación para la formación profesional.	M = 3,90; DP 1,32
14. Estoy de mal humor porque me siento aislado en el trabajo.	M = 2,79; DP 1,51
15. Me molesta que mis superiores me infravaloran.	M = 3,47; DP 1,44
16. Las pocas perspectivas de crecimiento profesional me han dejado angustiado.	M = 3,70; DP 1,45
17. Me he molestado en trabajar en tareas por debajo de mi nivel de habilidad.	M = 2,86; DP 1,53
18. La competencia en mi entorno de trabajo me ha dejado de mal humor.	M = 3,07; DP 1,52
19. La falta de comprensión sobre cuáles son mis responsabilidades en esta obra me ha causado irritación.	M = 3,46; DP 1,39
20. He estado nervioso por que mi superior me dé órdenes contradictorias.	M = 3,30; DP 1,50
21. Me siento molesto porque mi superior encubrir mi trabajo bien hecho frente a otras personas.	M = 2,83; DP 1,52
22. Tiempo insuficiente para realizar mi carga de trabajo me pone nervioso.	M = 3,64; DP 1,46
23. Me molesta que mi superior evite hacerse cargo de responsabilidades importantes.	M = 2,53; DP 1,41

Se constató que los puntos con la peor evaluación y los que más contribuyen al estrés son: 1 (distribución de tareas), 2 (control), 5 (divulgación de información), 10 (carga de trabajo), 12 (discriminación y favoritismo), 13 (deficiencia en la formación), 16 (falta de perspectivas de crecimiento) y 22 (sobretabajo) (véase el cuadro 2). Estos eran incluso los únicos elementos (excepto el punto 12) que presentaban promedios superiores a 3.00,

incluso entre los residentes con bajo estrés. Por otro lado, los residentes con altos niveles de estrés tenían una puntuación alta en todos los elementos del instrumento.

Por último, los resultados también muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas en el estrés en las correlaciones por género, estado civil, edad, religión, estar en la primera o segunda residencia, tener o no otro trabajo y

región del país donde viven. Sólo hubo diferencias significativas en el estrés en las comparaciones por categoría profesional [F (3,42);  $p < 0.05$ ], siendo los residentes de enfermería, nutrición y

servicios sociales los que tenían mayores tasas de estrés; y los de medicina con menor estrés profesional (Cuadro 2).

Cuadro 2. Puntuación de los residentes por categoría profesional

Categoría	Nivel de estrés ocupacional
Educación física	M 67,33; DP 21,82
Enfermería	M 85,92; DP 17,66
Farmacia	M 74,62; DP 15,75
Terapia de lenguaje	M 65,90; DP 23,16
Fisioterapia	M 74,85; DP 21,80
Medicina	M 62,38; DP 14,95
Nutrición	M 85,50; DP 23,12
Odontología	M 76,77; DP 20,93
Psicología	M 72,84; DP 17,55
Terapia Ocupacional	M 70,88; DP 23,94
Trabajo social	M 80,50; DP 17,39

## Discusión

A partir del análisis de los resultados, se pueden hacer comparaciones de los índices de estrés ocupacional de los residentes con otros profesionales de diferentes contextos según la literatura. A partir de la escala de puntuación de 1 a 5, se verifica que los residentes en salud de este estudio presenten un mayor estrés ocupacional (M = 3,31; SD 0,90) que los profesionales de los hospitales públicos (M = 2,62; SD 0,83) y privada (M = 2,41; SD

0,84) de Joao Pessoa (Barros, 2013) que las enfermeras de la Estrategia de Salud Familiar (EFS) (M = 2,84; SD 0,94) de Goiânia (De Moraes Filho, Silva & De Almeida, 2018) y que las enfermeras que trabajan como coordinadoras en la Estrategia de Salud Familiar o en las Unidades Básicas de Salud (M = 2,00) en el interior de Rio Grande do Sul. Tienen una puntuación más baja sólo de las enfermeras que trabajan en un hospital de alta complejidad en la ciudad de Sao Paulo (M = 3,80; SD 1,14) (Lima & Bianchi, 2010).

En comparación con la literatura, a partir de la suma de los puntos de los 23 puntos, en una escala de 23 a 115, se verifica que los residentes sanitarios del presente estudio presentan un mayor estrés ocupacional ( $M = 76,15$ ;  $SD 18,33$ ) que los profesionales de la atención primaria de tres municipios de Minas Gerais ( $M = 53,30$ ;  $SD 0,83$ ) (Martins, 2011) y que los agentes de policía de Rio Grande do Sul ( $M = 52,21$ ) (De Almeida, 2018).

A partir de los resultados y la verificación de los elementos de insatisfacción de los residentes con su trabajo, se puede hacer una reflexión profunda sobre el tema. Se entiende que el estrés se evalúa a partir de la percepción de un sujeto dado, de acuerdo con las características personales y profesionales a las que se somete. La forma en que el individuo entiende su relación con el trabajo de salud puede afectar directa y perjudicialmente a su salud mental. Sobre este aspecto, es importante señalar que la mala distribución de tareas, el exceso de trabajo y la alta carga de trabajo, fueron factores mal evaluados por los residentes y contribuyen evidentemente al aumento del nivel de estrés entre estos profesionales, especialmente entre los que están cerca de finalizar el curso, ya que las expectativas y los requisitos se

incrementan en vista de la necesidad de elaborar y presentar el proyecto de intervención, como factor esencial para la realización de la residencia.

También se percibe negativamente el estrés, desde la perspectiva de bajo crecimiento de estos profesionales, ya que debido a la necesidad de dedicación exclusiva durante el período del curso, estos profesionales, por mucho que puedan recibir becas, no están dentro del mercado laboral, lo que eleva significativamente el miedo y la ansiedad, así como la necesidad de tener control ante la posibilidad de caminar nuevos caminos, definiendo estrategias que los mantengan a salvo del desempleo (Silva y Silveira, 2017).

También sobre el exceso de actividades y la alta carga de trabajo a la que se someten diariamente los residentes en salud, los informes de agotamiento físico y mental son claros, y su vulnerabilidad emocional es notoria. En estos aspectos, existe una alta sensación de agotamiento y cansancio, la privación del sueño y la mala alimentación aumentan el nivel de irritabilidad y estrés ocupacional, resultante de la apatía de la institución ante su sufrimiento, siendo indiferente ante esta realidad. Este tipo de comportamiento también favorece la baja estima profesional y la desmotivación, ya que para que su trabajo sea

reconocido, necesitan hacer demasiado esfuerzo, basado en una participación integral en el proceso, contribuyendo también a la aparición de discriminación y favoritismo (Campos, 2015).

Otro aspecto preocupante se refiere a la deficiencia de la formación de estos profesionales y a la poca difusión de la información, ya que hay gran cantidad de conocimientos a los que deben acceder diariamente y tienen poco tiempo para hacerlo. Otro factor se refiere a la propia calidad de la educación y al entorno educativo al que se insertan, que a menudo están rodeados de malas condiciones de aspectos estructurales, como el ruido, la falta de material, los bajos niveles de ventilación, además de las diferentes dificultades personales en la gestión de las responsabilidades profesionales y las habilidades necesarias frente a situaciones adversas que el trabajo implica frente a los pacientes, para brindar mejores servicios a la población (Cahú, et al., 2014; Silva & Silveira, 2017).

En cuanto a los aspectos evaluados como satisfactorios por los profesionales, es importante destacar que el concepto de satisfacción es complejo y ampliamente explorado en la literatura sobre el grado en que se satisfacen las necesidades del individuo en el contexto del trabajo. En el con-

texto de la residencia en salud, se considera que la implicación y autonomía en la participación y división de tareas, así como la confianza de los superiores, el trato de los superiores, así como el reconocimiento del trabajo realizado, contribuyen al aumento y mantenimiento de los niveles de satisfacción de los profesionales residentes. En general, los profesionales reconocen que la oportunidad de residencia multiprofesional produce conocimiento, aprendizaje y calidad de las acciones, evaluando este aspecto de una manera positiva. El hecho mismo de que el trabajo se lleve a cabo de manera interdisciplinaria, con vistas a intercambios de información y experiencias, con el objetivo de la integración del proceso, se percibe de manera positiva entre los profesionales, considerando la comunicación como el aspecto asertivo. La interdisciplinaria en este campo contribuye a la posibilidad de trabajar en equipos, con el objetivo de dialogar, cooperar, fortalecer acciones, de forma horizontal, produciendo relaciones sanas en el ámbito del trabajo, aumentando el nivel de satisfacción de estos temas (Fernandes, et al., 2017).

La realización del trabajo y la compatibilidad entre las tareas y habilidades en general, establecen las bases para la sensación de satisfacción profesional, contribuyendo al desarrollo del compromiso

con el proceso de formación, así como la búsqueda de una mayor satisfacción, en vista de la necesidad de generar acciones benéficas a favor de los usuarios, aumentar la capacidad de resolución de problemas y promoción de la atención al otro, la retribución simbólica del paciente como factor relevante para la valorización profesional y la sensación de satisfacción (Fernandes, 2017)

Por último, sobre la incidencia de altos niveles de estrés en las enfermeras, la literatura señala que, en general, esta categoría es una de las más mencionadas, ya que son las primeras en hacer frente a las más variadas situaciones de vulnerabilidad, asumiendo en varias ocasiones responsabilidades que no se sienten preparadas, estimulando un mayor agotamiento físico y emocional en estos profesionales, ya que una parte de los pacientes que llegan a las unidades de urgencias y hospitales tienen mayor dependencia de este profesional. En vista de esta dependencia, se estima que estos profesionales trabajan teniendo bajas probabilidades de tiempo para actividades personales, de ocio o de tratamientos sanitarios, sosteniendo la permanencia con el fin de evitar conflictos en la dinámica laboral y conflictos cambiando la calidad de los servicios ofrecidos. La necesidad de cambios, el desempeño frecuente de las actividades de gestión y la asistencia, así

como el almacenamiento en sectores esenciales y delicados como las INGENIO tienen un mayor riesgo de desarrollar problemas de salud, y también pueden desarrollar graves problemas psicológicos (Lima & Bianchi, 2010).

Otras categorías profesionales de residencia multiprofesional, como la nutrición y el trabajo social, también tienen altas posibilidades de desarrollar estrés ocupacional, así como el desarrollo del síndrome de agotamiento, entendiéndolo como un estado crónico de estrés laboral, caracterizado por la pérdida y deterioro, en vista del agotamiento gradual y paralelo en el contexto laboral, con un alto riesgo de angustia psicológica por parte del sujeto. Estos profesionales también son responsables de un número enorme de pacientes, así como de horas de trabajo excesivas, que se someten al mismo sistema organizativo que las enfermeras (Campos, 2015).

## Conclusión

De los aspectos abordados en el presente estudio, cabe señalar que a pesar de tener un buen número de residentes satisfechos en el contexto laboral de la residencia (50,80%), también existe un alto nivel de estrés ocupacional en los profesionales de la salud (49,20%), siendo un número

muy preocupante de profesionales que presentan síntomas de estrés ocupacional, aumentando el riesgo de desarrollar una sobrecarga emocional y sufrimiento psíquico o desencadenando el síndrome de proceso de enfermedad de salud del sujeto, promoviendo una mayor atención y cuidado para estos profesionales, promoviendo la salud en estos espacios.

Los resultados muestran que todavía queda mucho por mejorar con respecto a los aspectos negativos que aumentan los niveles de estrés de estos profesionales, requiriendo una mirada cercana a los problemas que todavía generan descontento y agotamiento físico y emocional de los profesionales, como la carga de trabajo excesiva, pocas horas de descanso, el alto número de procedimientos y materiales de estudio, las bajas expectativas de crecimiento profesional, entre muchas otras dificultades que se enfrentan a diario en este contexto.

Entre las categorías más significativas, se encontró que los profesionales de enfermería son los más afectados por los altos niveles de estrés en vista de las numerosas demandas y responsabilidades gerenciales y de cuidado a las que se colocan, aumentando la dependencia total de los pacientes por estos profesionales, así como por el

equipo, muchas veces escaso, lo que contribuye indirecta y significativamente a su estado emocional y físico.

En vista de los hallazgos, enfatizamos la necesidad de profundizar en estos aspectos a través de estudios longitudinales que exploren el tema de manera más integral y profunda, entendiendo el tema como un tema relevante para la comunidad académica y la sociedad en su conjunto, ya que también se benefician directamente a través de las acciones y actividades diarias en los servicios hospitalarios de los residentes sanitarios.

## Referencias

- Amariz, A. A., de Paula, A.C. N., Rosario, B.C. R., Giti-rana, B. L., Rosado, G. T., Ribeiro, F., & Ferreira, J. A. (2017). Prevalencia del Síndrome de Burnout en médicos, médicos residentes y estudiantes de medicina en Montes Claros-MG en 2014. *Unimontes Científica*, 18(2), 62-75.
- Barros, I.C. D. S. (2013). Estrés ocupacional y calidad de vida en el contexto hospitalario: un estudio psicossociológico. [tesis]. Joao Pessoa: Universidad Federal de Paraíba

- Cahú, R. A. G., Santos, A.C. O. D., Pereira, R.C., Vieira, C. J. L., & Gomes, S. A. (2014). Estrés y calidad de vida en residencia multiprofesional en salud. *Revista Brasileña de Terapias Cognitivas*, 10(2), 76-83.
- Campos, I.C.M., Angelica, A. P., Oliveira, M. S. D., & Oliveira, D.C. R. D. (2015). Factores sociodemográficos y ocupacionales asociados con el síndrome de Burnout en profesionales de enfermería. *Psicología: Reflexión y Crítica*, 28(4), 764-771.
- De Almeida, D.M., Lopes, L. F. D., Costa, V.M. F., & dos Santos, R. D.C. T. (2018). Oficiales de policía militar del estado de RS: relación entre la satisfacción laboral y el estrés ocupacional. *Administración Pública y Gestión Social*, 10(1), 55-65.
- De Moraes Filho, I.M., Silva, A.M. T.C., & de Almeida, R. J. (2018). Evaluación del estrés ocupacional de las enfermeras en la estrategia de salud familiar. *Gestión y salud de revistas electrónicas*, 9(3), 335-343.
- Fabichak, C., Silva-Júnior, J. S., & Morrone, L.C. (2014). Síndrome de Burnout en médicos residentes y predictores organizacionales de trabajo. *Rev Bras Med Trab*, 12(2), 79-84.
- Fernandes, N. F., Goffi-Gomez, M. V. S., Magalhães, A. T. D.M., Tsuji, R. K., De Brito, R. V., & Bento, R. F. (2017). Satisfacción y calidad de vida en los usuarios de implantes auditivos de tronco encefálica. En *CoDAS*. Sociedad Brasileña de Terapia del Habla.; 29(2), 1-6.
- Ferreira, J. D. S., Ribeiro, K. V., Caramuru, P. S., Hanzelmann, R. D. S., Velasco, A. R., & Passos, J. P. (2017). Estrategias de estrés y afrontamiento en los trabajadores de enfermería de una unidad de salud familiar. *Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online*, 9(3), 818-823.
- Fontana, R. T., & Siqueira, K. I. (2009). El trabajo de las enfermeras en salud colectiva y estrés: análisis de una realidad. *Enfermería Cogitare*, 14(3), 491-98.
- Lima, G. F., & Bianchi, E. R. F. (2010). Estrés entre las enfermeras hospitalarias y la relación con las variables sociodemográficas. *Revista Mineira de Enfermagem*, 14(2), 210-218.
- Martins, L. F. (2011). Estrés ocupacional y agotamiento profesional entre los profesionales de la atención primaria. [disertación]. Juiz de Fora: Universidad de Juiz de Fora.
- Neto, D. G. F. (2013). Bienestar ocupacional en anestesiología. Sociedad Brasileña de Anestesiología. Cfm.

Paschoal, T., & Tamayo, A. (2004). Validación de la escala de tensión en el trabajo. *Estudios de Psicología*, 9(1), 45-52.

Quaresma, P.C., Fernandes, E. S., Silva, E. G., Monteiro, E.M. O., Paiva, J. G. A., & Almeida, C. P. R. (2015). El estrés ocupacional en los profesionales de la salud al Instituto Médico Legal Leonidio Ribeiro, Distrito Federal-Brasil. *Archivos Electrónicos Científicos*, 9(1), 39-44.

Silva, M. R. A., & Silveira, P. R. R.M. (2017). Estrés Ocupacional en enfermeras residentes de un Programa de Residencia Multiprofesional en Salud Familiar. *Revista Brasileira de Innovación Tecnológica en Salud-ISSN: 2236-1103*.

Wallau, S.M. (2003). Estrés laboral y síndrome de agotamiento: una dualidad en estudio. *Feevale*

## Complejidad argumentativa escrita en estudiantes universitarios en tareas académicas y sociocientíficas

Adriel Maroni<sup>20</sup>, Nadia Peralta<sup>21</sup> y Mariano Castellaro<sup>22</sup>

*Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina*

### Resumen

El estudio de la argumentación en la universidad constituye un campo de creciente interés, en tanto elemento clave del aprendizaje. Se comparó la complejidad argumentativa escrita en ingresantes de Psicología en dos tareas: sociocientífica y académica. Participaron 60 estudiantes: 30 realizaron la tarea sociocientífica (cierre de una central nuclear) y 30 la tarea académica (uso de terapia conductista en autismo infantil). En ambos casos se brindaban argumentos a favor y en contra, y el sujeto debía elaborar una posición escrita. La producción total de textos argumentativos fue similar a la de textos no argumentativos. En la tarea académica predominó la diferencia de opinión principal no mixta (única y múltiple) y las estructuras argumentales simple y compleja múltiple. La tarea sociocientífica se caracterizó por la diferencia de opinión múltiple. Se concluye sobre la relevancia teórica del aspecto contextual de la tarea (interés, conocimiento y especificidad para el sujeto) en la argumentación.

<sup>20</sup> [adrielmaroni1@gmail.com](mailto:adrielmaroni1@gmail.com) Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina

<sup>21</sup> [nperalta@irice-conicet.gov.ar](mailto:nperalta@irice-conicet.gov.ar) Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IRICE-CONICET. Rosario, Argentina

<sup>22</sup> [castellaro@irice-conicet.gov.ar](mailto:castellaro@irice-conicet.gov.ar) Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IRICE-CONICET. Rosario, Argentina

**Palabras clave.** Argumentación. Complejidad Argumentativa. Tipo de Tarea. Diferencia de Opinión.

## Written argumentative complexity of undergraduate students in academic and socio-scientific tasks

### Abstract

The study of argumentation at university is a growing field since it is a learning key. The written argumentative complexity in undergraduate Psychology students was compared between socio-scientific and academic tasks. Participants were 60 students: 30 performed the socio-scientific task (closure of a nuclear power plant) and 30 performed the academic task (use of behavioral therapy in child autism). In both tasks, it was given arguments in favor and against the situation, and the subject had to elaborate a written position. The global frequency of argumentative texts was like the global frequency of non-argumentative texts. In the academic task prevailed the non-mixed (single and multiple) opinion difference and single-multiple complex argumentative structures. The socio-scientific task was characterized by multiple opinion difference. It was concluded about the conceptual relevance of contextual dimension of task related to argumentation (interest, knowledge, and specificity for the subject).

**Keywords.** Argumentation. Argumentative Complexity. Type of Task. Opinion Difference.

### Introducción

En la actualidad es conocido el problema que supone para los estudiantes la elaboración de textos argumentativos escritos. Los docentes universitarios declaran las dificultades registradas al

evaluar las producciones escritas de los estudiantes que requieren una estructura argumentativa simple, es decir, elaborar una posición con respecto a una problemática y sostenerla mediante una razón. Más preocupante aún resulta el hecho de que esta problemática se ve acentuada cuando

se trata de estudiantes que son ingresantes a la universidad. Lo mencionado con antelación pone en tela de juicio no solo la necesidad de la inclusión de dichas competencias argumentativas en el ámbito educativo sino también en que las mismas sean enseñadas en contextos de uso en los que resulten funcionales y significativas, contribuyendo en la construcción de conocimiento (Cano, Castelló y Leitão, 2019).

La complejidad argumentativa se enmarca en los aportes y distinciones realizados por la pragmática dialéctica (Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002; Van Eemeren & Houtlosser, 2004), según la cual, la argumentación es un proceso expresable, social y dialéctico. El propósito de la argumentación está dirigido a la resolución crítica de una *diferencia de opinión* a través de medios verbales. Para estos autores, la argumentación está presente toda vez que dos o más personas sostienen puntos de vista opuestos que intentan llegar a un acuerdo.

En tal sentido, la competencia argumentativa puede definirse como la capacidad para formular, justificar, refutar e integrar puntos de vista diversos articulados entre sí (García-Milá et al, 2015). Argumentar tal como lo refiere Leitão (2008) es un ejercicio dialógico profundamente vinculado con

la reflexión acerca de los límites de determinadas afirmaciones y la puesta en evidencia del uso que hacemos del conocimiento (Cano, Castelló y Leitão, 2019).

En función de lo anterior, argumentar implica un cierto grado de conocimiento metacognitivo, dado que requiere revisar los conocimientos previos y las creencias sobre el propio conocimiento (Cano, Castelló y Leitão, 2019) e inferir características mentales propias de quienes están participando (Gutiérrez y Correa, 2008). Pero fundamentalmente, es una forma racional de enfrentar un conflicto, que requiere que el sujeto elabore un discurso en el que pueda definir y fundamentar una posición, al mismo tiempo que examina dicha posición teniendo en cuenta las posturas de los otros. De esta forma, los sujetos se involucran en un proceso social con una finalidad específica y en contextos determinados (Castellaro y Peralta, 2020).

Existen numerosas investigaciones que destacan el importante rol que cumple la competencia argumentativa en relación con la formación del pensamiento reflexivo y crítico (Villarreal, García-Milá, Felton y Miralda, 2019) y en la construcción de conocimientos nuevos mediante la recopilación de argumentos articulados con la evidencia

disponible sobre el tema (Erduran, Simon y Osborne, 2004; García-Milá, Gilabert, Erduran, y Felton, 2013).

En una investigación con estudiantes universitarios, Cano, Castelló y Leitão (2019) analizaron las estrategias argumentativas de los estudiantes que se enfrentaban a la necesidad de desarrollar debates con finalidades diferentes (un debate para defender el punto de vista y el otro para llegar a un consenso). Los resultados sugieren que los estudiantes utilizan un tipo de argumentación alejada de lo que podría denominarse académica o experta y más próxima a sus contextos cotidianos, caracterizada por cadenas de argumentos aislados, basados en un único punto de vista, sobrevalorando los ejemplos, y repitiendo numerosas veces el mismo argumento.

En un estudio anterior (Tuzinkievicz, Peralta, Castellano y Santibáñez, 2018) se comparó la complejidad argumentativa de estudiantes universitarios en función del momento de cursado (ingresante o avanzado) y en relación con la presencia (o no) de un sistema de representación externa adicional (gráficos), en una tarea sociocientífica. Los resultados revelaron que los estudiantes avanzados pueden producir textos argumentativos con una estructura argumentativa combinada, manifestar

diferencia de opinión múltiple mixta e integrar en sus escritos información disponible, ofreciendo menor cantidad de argumentos cuando hay menor cantidad de información. En cambio, los estudiantes ingresantes generalmente producen una baja cantidad de textos argumentativos (independientemente de la información disponible), con argumentaciones simples y fundamentalmente con una diferencia de opinión única.

Gutiérrez y Correa (2009) llevaron a cabo una investigación en la cual se analizó el discurso argumentativo en estudiantes de quinto grado de primaria frente a la tarea de brindar argumentos y contraargumentos sobre un fenómeno físico específico (rebotar). Se demostró que las contraposiciones crearon un reconocimiento de los aspectos que tenían que ser explicados de manera más amplia y suficiente, reforzando la naturaleza epistémica de la argumentación. En ese sentido, el discurso compartido generó transformaciones en la comprensión que tenían los sujetos sobre el fenómeno discutido, al incluir nuevas variables que no fueron consideradas desde un principio.

En otro estudio, López y Padilla (2011) analizaron el grado de complejidad argumentativa en estudiantes universitarios ingresantes bajo la consigna

de escribir un artículo de opinión, el cual estuvo precedido por la lectura de dos textos-fuente genéricamente diferentes. Los resultados dan cuenta, en primer lugar, que un porcentaje importante de escritos no alcanzaron el requisito mínimo de argumentatividad. Así mismo, del total de escritos considerados como argumentativos la mayoría presenta una diferencia de opinión única no mixta, con argumentaciones múltiples.

García-Milá, Pérez-Echeverría, Postigo, Martí, Villaroel y Gabucio (2015) realizaron una investigación con estudiantes secundarios en el que se les ofreció información a favor y en contra sobre una problemática ambiental, con dos formatos diferentes de presentación de la información (tablas y representaciones gráficas). Se analizaron las estructuras de las argumentaciones y se demostró que una buena competencia argumentativa no está influida por el nivel educativo ni por el formato en que se presenta la información sino por la complejidad de la información que representan.

En un estudio reciente, Santibáñez y Gascón (2020) analizaron comparadamente la calidad argumentativa de adultos mayores y jóvenes universitarios frente a la consigna de brindar su opinión sobre un dilema social. Los autores analizaron la noción y tipos de esquemas argu-

mentativos, arrojando como resultado que los adultos mayores argumentan con un nivel de complejidad equivalente al de los jóvenes universitarios. Por otro lado, se comprobó que los adultos mayores hacen un mayor uso de los argumentos de fines a medios, mientras que los jóvenes se apoyan en mayor medida en argumentos basados en reglas y normas.

En función de dichos antecedentes, en este trabajo nos preguntamos si el tipo de tarea condiciona el grado de complejidad argumentativa escrita, puntualmente en el caso de estudiantes universitarios ingresantes. La comparación entre tareas que proponemos parte de la idea de Muller Mirza (2017) quien reflexiona sobre las dificultades de los estudiantes al momento de argumentar y se pregunta si ello radica en una falta de interés por la tarea o por falta de conocimiento sobre la temática.

El objetivo es comparar la complejidad argumentativa escrita en estudiantes universitarios ingresantes de la Carrera de Psicología, en dos tipos de tarea: una tarea sociocientífica y una tarea académica. Se consideran tareas sociocientíficas a los eventos o problemáticas relacionados con la tecnología y la ciencia, caracterizados principalmente por ser controvertidos, actuales y de interés

social, y por presentar una gran variedad de posibilidades y perspectivas para su resolución (Carrión & Castro, 2012). Mientras que las tareas académicas son aquellas que enfocan una temática de la propia disciplina de los sujetos participantes y demandan a los estudiantes construir puntos de vista ante preguntas complejas y controversiales, ubicadas en contextos discursivos específicos (Bañales Faz et al 2014).

Esto va en línea con lo planteado por Greco, Mehmeti y Perret-Clermont (2017) quienes sostienen que las investigaciones cuyo interés recaigan sobre la argumentación deberían considerar en sus investigaciones las actividades presentes en el ámbito educativo, considerando la disciplina que está en juego, el texto que se utiliza, los recursos cognitivos disponibles y la flexibilidad de la tarea para ser adaptada a las oportunidades de aprendizaje imprevistas que se dan en el aula.

En este sentido, desde un abordaje psicopedagógico, las tareas argumentativas resultan sumamente beneficiosas para el aprendizaje, fomentando la incorporación, interacción y confrontación de múltiples perspectivas acerca del tema que se discute, considerando puntos de

vista diferentes y promoviendo un análisis crítico de la evidencia (Villarroel, García-Milá, Felton y Miralda, 2019).

## Método

Se utilizó un diseño cuasiexperimental de sólo post-test, con una variable independiente: el tipo de tarea, diferenciada en tarea sociocientífica (referida a la problemática de la apertura o cierre de una central nuclear) o tarea académica (uso de terapia conductista para casos de niños con trastorno del espectro autista). La variable dependiente principal fue el grado de complejidad argumentativa escrita, analizado a partir de diferentes indicadores específicos que se detallan en la sección Análisis de datos.

## Participantes

Se constituyó una muestra no probabilística por disponibilidad. Los participantes fueron contactados en clases de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), con previo permiso de los docentes a cargo. Se contó con la colaboración de 60 estudiantes de primer año, en su mayoría mujeres y con un promedio de edad de 23.82 años ( $SD = 5.72$ ). A su vez, la muestra fue

dividida por azar en dos condiciones: 30 estudiantes realizaron la tarea sociocientífica y los 30 restantes realizaron la tarea académica.

### Materiales

La tarea sociocientífica consistió en un texto que incluía una breve descripción de un asunto sociocientífico y argumentos a favor y en contra de tal situación, presentados de una manera neutral. La situación sociocientífica planteada fue la apertura o cierre de una central nuclear, donde se les brindaba a los sujetos argumentos a favor y en contra del cierre de esta. Luego se les solicitaba a los participantes que dieran su opinión por escrito de la siguiente manera: *«Ante el hecho del posible cierre permanente de la Central Nuclear de Garoña, el Ministerio de Industria creará una comisión conformada por ciudadanos expertos y no expertos para evaluar la situación. Usted es un ciudadano vasco y le interesa participar de dicho comité, por lo cual debe redactar un texto dando a saber su posición respecto del cierre o no de la Central»*. Esta tarea fue utilizada en un trabajo previo realizado por Tuzinkievicz, Peralta, Castellaro y Santibáñez (2018).

La tarea académica consistió en un texto de similar estructura que el anterior, con una breve descripción de una problemática del ámbito de la

Psicología y argumentos a favor y en contra de tal situación, presentados de una manera neutral. La situación planteada fue el uso de terapia conductista para casos de niños con trastorno del espectro autista. Se solicitaba a los participantes que dieran su opinión por escrito, a través de la siguiente consigna: *“Ante el hecho de que una maestra detectó que un niño de su clase presenta signos de autismo, el consejo de la escuela convocó a una comisión de diferentes profesionales para evaluar la situación. Usted es el/la psicólogo/a de la institución y le interesa participar de dicha comisión, por lo cual debe redactar un texto dando a saber su posición respecto del uso de terapia conductista o no para casos de niños con trastornos del espectro autista”*.

Con el fin de asegurar que ambas tareas contaran con la misma estructura, se procuró que tengan la misma cantidad de palabras, argumentos a favor y en contra e idénticas formalidades del escrito (forma de presentación de la tarea). Por otro lado, si bien la tarea sociocientífica puede considerarse como académica en ciertos ámbitos (por ejemplo, la tarea de la central nuclear podría considerarse académica para un estudiante de Física), en este trabajo se circunscribe lo académico a la especificidad disciplinar de la misma, entendiendo que cuando los estudiantes realizan una tarea pertain-

neciente a su área específica de estudio se sienten más involucrados y motivados para su realización, dado que es una temática que les compete. En este caso se trata de una tarea con una temática vinculada al área de la psicología dado que se trabajó con estudiantes de esa área.

### Procedimiento

Se convocó a los estudiantes para realizar la actividad en un aula de la Facultad, durante 45 minutos, al finalizar el horario de clases. Se dejó expresa constancia de la participación voluntaria de los mismos y el tratamiento anónimo de los datos. En un primer encuentro se trabajó con los estudiantes ingresantes que realizaron la tarea sociocientífica y en el siguiente encuentro con los estudiantes que hicieron la tarea académica. Ambos grupos estaban constituidos por participantes diferentes constituyendo, de esta manera, dos muestras independientes. Se les brindó el material y se les solicitó que lean la consigna y la información brindada en la tarea, y luego realizaran un escrito dando a conocer su opinión sobre la situación.

### Análisis de datos

La unidad de análisis fue la producción escrita total de cada estudiante. Las categorías utilizadas

para evaluar la complejidad argumentativa de dichas producciones se basaron en los trabajos de García-Milá et al (2015), von Eemeren et al (2002) y Tuzinkievicz et al (2018) y fueron las siguientes:

- 1) Texto argumentativo/no argumentativo:
  - a) Se consideraron textos argumentativos a aquellos que manifestaron uno o más puntos de vista con su respectiva defensa, sostenido/s por uno o más argumentos. Se entiende por argumento a la expresión de una razón para atacar o defender un posicionamiento sobre un hecho o una idea ante una situación dilemática o una controversia (Raynaudo, Migdalek y Santibáñez, 2018);
  - b) Se consideraron textos no argumentativos a los escritos con ausencia de argumentos que sustenten un punto de vista.

Para los textos argumentativos:

2. *Número de argumentos.* Se contabilizaron la cantidad de argumentos presentes en el texto argumentativo.

3. *Diferencia de opinión principal*: a. Diferencia de opinión única no mixta: cuando el protagonista expresa su punto de vista sin hacer referencia al del antagonista. b. Diferencia de opinión múltiple no mixta: implica una posición que contenga varios argumentos vinculados entre sí, sin hacer referencia al del antagonista. c. Diferencia de opinión única mixta: respecto de una misma posición se adoptan dos puntos de vista diferentes. d. Diferencia de opinión múltiple mixta: implica una producción que contenga varios argumentos propios y contrarios.
4. *Estructura argumentativa*: a. Argumentación simple: presencia de un único argumento.
- b) Argumentación compleja: presencia de más de un argumento: b1.) Múltiple: la defensa del punto de vista consiste en múltiples argumentos alternativos presentados uno luego del otro, de manera independiente y todos con el mismo peso.
- c) Coordinada: constituyen un único intento de defensa de la posición, con-

sistente en la combinación de argumentos que por separado no tienen suficiente fuerza defensiva.

- d) Subordinada: quien argumenta realiza una defensa paso a paso, se presenta un argumento y si este no es suficiente se apoya con otro, así sucesivamente hasta lograr una defensa concluyente, es por esto por lo que quien argumenta anticipa que algunas partes requerirán más defensa posteriormente.
- e) Combinada: combinación de alguna de las opciones anteriores.

Luego de la categorización de los escritos se procedió al análisis cuantitativo de los datos. Cada una de las dimensiones de la complejidad argumentativa fue analizada en función de la variable Tipo de tarea (sociocientífica y académica).

## Resultados

Para analizar la complejidad argumentativa de las producciones escritas, en primer lugar, se evaluó la cantidad de textos argumentativos producidos por el total de los estudiantes. Se pudo observar que aproximadamente la mitad de la muestra

total elaboró textos argumentativos (51,7%) y la otra mitad produjo textos no argumentativos (48,3%).

Por otro lado, cuando se analizaron las producciones escritas con respecto al tipo de tarea, se pudo constatar que los resultados antes encontrados

en la muestra general se mantienen, con una leve tendencia a favor de la tarea académica. Mientras que en la tarea sociocientífica, el 48.4% de las producciones son argumentativas, en la tarea académica, el 51.6% presenta este tipo de producción escrita argumentativa (Tabla 1).

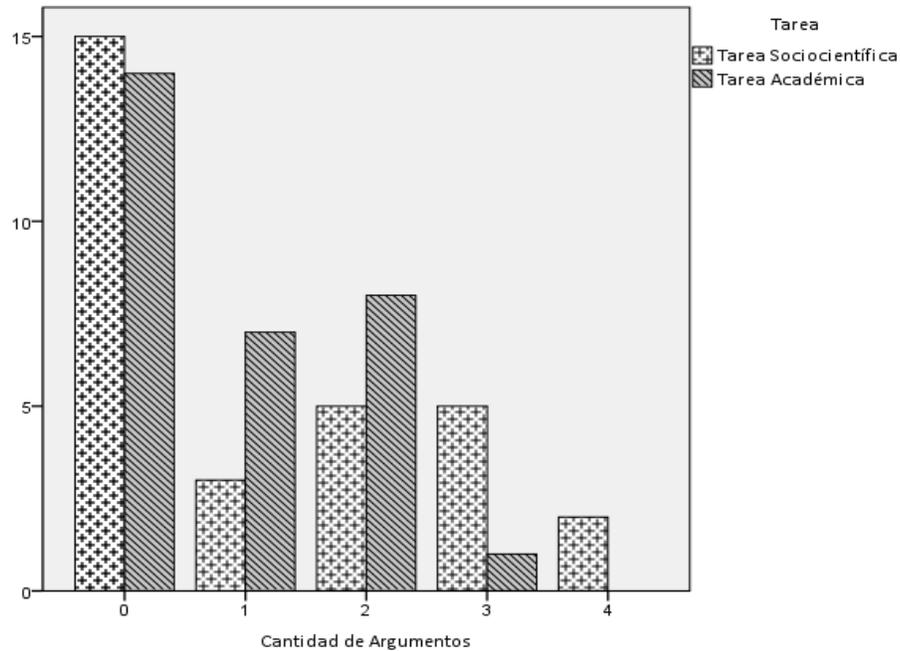
Tabla 1. Textos argumentativos y no argumentativos en función del tipo de tarea

Texto Argumentativo	Tarea		Total
	Sociocientífica	Académica	
Argumentativo	15 (48,4%)	16 (51,6%)	31
No Argumentativo	15 (51,7%)	14 (48,3%)	29
Total	30	30	60

En relación con la cantidad de argumentos presentados en los textos argumentativos, como se observa en la Figura 1, la cantidad de argumentos en la tarea sociocientífica es variada, mientras que en la tarea académica hay una mayor concentra-

ción de escritos con cero, uno y dos argumentos. Mientras que en la tarea sociocientífica la  $X= 1.20$  ( $SD 1.4$ ), en la tarea académica la  $X$  fue de  $0.87$  ( $SD 0.93$ ). Estas diferencias no alcanzaron niveles de significatividad estadística.

Figura 1. Cantidad de argumentos en función del tipo de tarea



En relación con la diferencia de opinión principal (Tabla 2), los resultados indican que en la tarea académica predominan la diferencia de opinión única no mixta y múltiple no mixta, mientras que

en la tarea sociocientífica prevalece la opinión múltiple mixta. La diferencia en función del tipo de tarea es significativa ( $\chi^2= 6.297, gl=3; p<.05$ ).

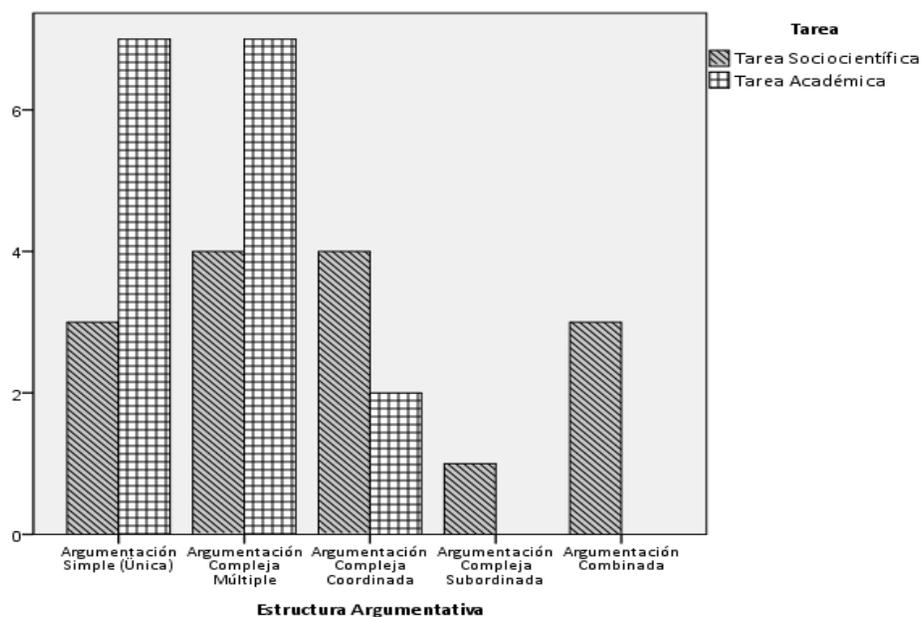
Tabla 2. Diferencia de opinión principal en función del tipo de tarea

Texto Argumentativo	Tarea		Total
	Sociocientífica	Académica	
Única No Mixta	4 (36,4%)	7 (63,6%)	11
Múltiple No Mixta	3 (30%)	7 (70%)	10
Única Mixta	2 (66,7%)	1(33,3%)	3
Múltiple Mixta	6 (85,7%)	1(14,3%)	7
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>31</b>

Finalmente, con relación a la estructura argumentativa, las diferencias encontradas entre ambos tipos de tarea son significativas ( $\chi^2= 7.060$ ,  $gl=4$ ;  $p<.05$ ; Figura 2). Mientras que en la tarea académica predomina la argumentación simple y com-

pleja múltiple, en la tarea sociocientífica los escritos se distribuyen de manera relativamente equitativa entre los distintos tipos de estructuras argumentativas.

Figura 2. Estructura argumentativa en función del tipo de tarea



## Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio fue comparar la complejidad argumentativa escrita en estudiantes universitarios ingresantes (de Psicología), en dos tipos de tarea: una tarea sociocientífica y una tarea académica.

La importancia de comparar la actividad argumentativa de los sujetos en dos tipos diferentes de tareas recae en la hipótesis que sostiene que dicha actividad se vería beneficiada no solo en tareas que implican controversias (como es el caso de las tareas sociocientíficas) sino en aquellas que se encuentran contextualizadas, es decir, referidas a temáticas de interés para el sujeto y que remitan a una disciplina específica, como sucede con las tareas académicas. En este sentido, Greco, Mehmeti y Perret-Clermont (2017) sostienen que las investigaciones que aborden la argumentación deberían tener en cuenta la disciplina que está en juego, el texto que se utiliza y la maleabilidad de la tarea para adaptarse a las situaciones de aprendizaje en el aula.

Por otro lado, la complejidad argumentativa fue analizada a partir de una serie de indicadores, en función de los cuales se estructurará este apartado.

En relación con el *tipo de textos* producidos por los estudiantes ingresantes, es decir, argumentativos o no argumentativos, se observa una similar proporción de ambos. Esta distribución equitativa ocurre tanto de manera general (sin considerar el tipo de tarea), como al interior de cada tarea (académica y sociocientífica). Esto significa que la mitad (aproximadamente) de los estudiantes ingresantes produce textos argumentativos, lo cual corrobora una tendencia observada anteriormente (López y Padilla 2011; Tuzinkiewicz et al, 2018) y constituye un elemento fundamental para tener en cuenta en la formación universitaria, incluso, en la formación curricular previa (por ejemplo, nivel secundario). Abrevando este planteo y desde un análisis del discurso argumentativo, Cano et al (2019) pusieron de manifiesto las limitaciones del discurso de los estudiantes universitarios, caracterizado por repeticiones y elaboraciones simples. En este sentido, las autoras enfatizaron en la necesidad de contar con la enseñanza de competencias argumentativas en las currículas universitarias.

Según Bañales Faz et al (2014) es fundamental que los docentes universitarios empiecen a realizar propuestas didácticas concretas para la enseñanza explícita de la argumentación escrita, vinculadas específicamente con los contenidos

disciplinares de cada área de incumbencia. Así, una forma de promover dichas competencias podría consistir en incorporar esta cuestión como parte de los contenidos procedimentales y/o actitudinales del programa de estudio. Otra forma de incentivación de la argumentación, muy pertinente a las ciencias sociales (en general) y a la Psicología (en particular), podría basarse en la diversidad de puntos de vista conceptuales y metodológicos presentes e inherentes a estos campos de conocimiento. De esta manera, la formación no solo debería apuntar a un conocimiento conceptual profundo de cada modelo o perspectiva, sino también a la confrontación y revisión fundamentada entre las mismas. El mismo criterio aplica a la formación en los diversos abordajes metodológicos de la investigación en estas áreas (Leal Carretero, 2017).

Por otra parte, ya en relación con los textos argumentativos, los hallazgos sugieren que el tipo de tarea (sociocientífica y académica) influye sobre los demás indicadores de competencia argumentativa analizados. En el caso de la diferencia de opinión principal, la tarea académica se caracteriza por una posición que excluye la posición antagonista (o no mixta); en cambio, en la tarea sociocientífica sí se incluye la posición contraria (o mixta) e, incluso, el sostenimiento de la propia

posición se apoya en más de un argumento (múltiple). Una posible explicación de esta diferencia refiere al grado de involucramiento o familiaridad del sujeto con la situación en cuestión y, por consiguiente, con el hecho de contar con una posición más o menos definida de antemano, en contraposición con lo planteado por Greco, Mehmeti y Perret-Clermont (2017) sobre la importancia y el impacto que la familiaridad con la tarea tiene para la capacidad argumentativa de los sujetos.

En la misma línea, se puede hipotetizar que la tarea académica, plantea una situación frente a la cual el sujeto estudiante de Psicología probablemente tenga una posición teórica/ideológica definida (o la esté construyendo), de manera que es probable que excluya puntos de vista antagónicos. En cambio, la tarea sociocientífica remite a una situación ajena o poco habitual para el sujeto, lo cual implicaría construir una posición frente a un hecho relativamente nuevo para él. Esta situación probablemente habilite a la inclusión o consideración de otros puntos de vista, incluso antagonistas con el propio, puesto que el sujeto no cuenta con una posición previa consolidada.

A su vez, el tipo de tarea también puede afectar la propia estructura argumentativa, en tanto la tarea académica se asocia especialmente con una

estructura principal caracterizada por argumentos alternativos presentados uno luego del otro, de manera independiente y con el mismo peso, mientras que en la tarea sociocientífica la ausencia de una posición certera (motivada por el hecho de referir a una situación poco cotidiana) predispone a una diversidad de tipos y pesos de estructuras dentro de la secuencia argumental, no asociándose con un tipo particular de estructura argumentativa. Siguiendo con la línea de interpretación del párrafo anterior, posiblemente este hallazgo también se vincule con la familiaridad del sujeto con la situación analizada y el contar con una posición personal más o menos consolidada de antemano. A propósito, Tuzinkievicz et al (2018) dieron cuenta de que los estudiantes avanzados son capaces de producir textos argumentativos complejos cuando se trata de tareas sociocientíficas, integrando en la producción argumentativa la información disponible.

En síntesis, los hallazgos corroboran el supuesto central de la investigación, relativo a la influencia del tipo de tarea sobre la complejidad argumentativa. A pesar de esto, siguiendo el trabajo de Tuzinkievicz et al. (2018), se podría pensar que el hecho de que los estudiantes universitarios sean ingresante constituye un elemento de gran peso (incluso mayor que la tarea), debido a las dificulta-

des que plantea el proceso de argumentación a este grupo y que fueron mencionadas más arriba. A propósito, López y Padilla (2011) sostienen que la brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundario y las prácticas académicas propias del nivel universitario, generan problemas de acceso al conocimiento disciplinar debido a las dificultades de comprensión y producción de los textos académicos cuya dimensión argumentativa es fundamental.

En tal sentido, sería interesante proponer estudios futuros que analicen el efecto combinado del tipo de tarea y del momento de la carrera (por ejemplo, ingresantes, intermedios y/o avanzados). De esta manera, se podría analizar la influencia de cada aspecto por separado y de manera combinada sobre diferentes indicadores de complejidad argumentativa.

## Referencias

- Bañales Faz, G., Vega López, N, Reyna Valladares, A., Pérez Amaro, E., Rodríguez, B. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de la alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXIV (2), 29-52.

- Cano, M., Castelló, M., & Leitão, S. (2019). El impacto de los objetivos de aprendizaje en el discurso argumentativo: estrategias, secuencias y patrones de interacción. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 17*(2), 383-410.
- Carrión, D., & Castro, P. (2012). Tú, ¿Qué tipo de carne prefieres en tu hamburguesa? Una cuestión sociocientífica que promueve la argumentación. *Memorias de la Maestría en Docencia de la Química, 2*, 56-68.
- Castellaro, M., y Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos, 42*(168), 140-156.
- Erduran, S., Simon, S., y Osborne, J. (2004). Tapping into argumentation: developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Wiley Interscience, 88*, 915-933.
- Eemeren, F.H. van; Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eemeren, F. Van, & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*. New York: Cambridge University Press.
- García-Milá, M., Gilabert, S., Erduran, S., y Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education, 97*(4), 497-523.
- García-Milá, M., Pérez-Echeverría, M. P., Postigo, Y., Martí, E., Villarroel, C., & Gabucio, F. (2015). ¿Centrales nucleares? ¿Si o no? ¡Gracias! El uso argumentativo de tablas y gráficas. *Infancia y Aprendizaje, 39*, 187-218.
- Greco, S., Mehmeti, T. y Perret-Clermont, A-N. (2017). Do adult-children dialogical interactions leave space for a full development of argumentation? *Journal of Argumentation in Context, 6*(2), 193-219.
- Gutiérrez, M. F. y Correa, M. (2008). Argumentación y concepciones implícitas sobre Física: un análisis pragmatológico. *Acta Colombiana de Psicología, 11*(1), 55-63.
- Hoyo-Morales, J. I. (2019). Enseñanza de habilidades argumentativas básicas a través de un juego serio on line. *Revista Iberoamericana de Argumentación, 18*, 38-67.
- Leal-Carretero, F. (2017). ¿Qué función cumple la argumentación en la metodología de la investigación en ciencias sociales? *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad, 24*(70), 9-49.

- Leitão, S. (2008). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmiller & C. Cornejo (Eds.), *Ciencias de la mente: aproximaciones desde Latinoamérica* (pp.89-119). Santiago, Chile: J. C. Sáez Editor.
- López, E., & Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de Humanidades. *Praxis: Revista de Psicología*, 20, 61-89.
- Muller Mirza, N. (2017). Apprendre par le conflit et l'argumentation? Quand les conflits sociocognitifs sont traversés par des enjeux identitaires et de société. En F. Butera y C. Staerklé (Eds.). *Conflits constructifs, conflits destructifs. Regards psychosociaux*. Lausanne: Antipodes.
- Raynaudo, G., Migdalek, M. y Santibáñez, C. Argumentos, justificaciones y explicaciones: un análisis de los actos de dar razones desde la perspectiva del discurso infantil. *Lengua y Habla*, 22, 226-241.
- Santibáñez, C., & Gascón, J. (2020). ¿Quién argumenta mejor?: Esquemas y calidad argumentativa en adultos mayores y jóvenes chilenos. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 81, 249-278.
- Tuzinkievicz, M. A., Peralta, N., Castellaro, M. y Santibáñez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 24(2), 231-247.
- Villarroel, C., Garcia-Milá, M., Felton, M., & Miralda, A. (2019). Efecto de la consigna argumentativa en la calidad del diálogo argumentativo y de la argumentación escrita. *Infancia y aprendizaje*, 42(1), 37-86.

## Niveles de ansiedad y depresión en menores escolares<sup>23</sup>

Arlington García Padilla<sup>24</sup> y Gloria Fontalvo Cayón<sup>25</sup>

*Programa de Psicología, Universidad Metropolitana*

### Resumen

El presente estudio analiza los niveles de ansiedad y depresión en escolares en una institución privada de la ciudad de Barranquilla. La muestra estuvo conformada por 80 estudiantes de segundo a quinto grado de primaria entre los 7 a 12 años. Se les administró el Cuestionario de Ansiedad Manifiesta Revisado (MAS R 2; 2012) y el Cuestionario de Depresión Infantil (CDI; Kovacs, 1992). El diseño de investigación del presente estudio fue descriptivo de tipo transversal. Se observó que los niños puntuaron niveles medios en ansiedad y depresión más que las niñas. Se observa relación positiva muy baja entre ansiedad y depresión. Por otra parte, se observa una correlación negativa moderada entre depresión y sexo. Se discute la necesidad de estrategias que puedan facilitar un mejor desarrollo emocional y las forma en la que los maestros puedan contribuir en este.

**Palabras claves:** Ansiedad infantil, depresión infantil, escolares, Barranquilla.

<sup>23</sup> Agradecemos la colaboración de los directivos, maestros, los acudientes y padres de familia y, a los estudiantes del Colegio que nos brindaron los espacios para llevar a cabo el estudio.

<sup>24</sup> Profesor del Programa de Psicología Universidad Metropolitana. Correo electrónico: [agarcia@unimetro.edu.co](mailto:agarcia@unimetro.edu.co) - [arlingtongarcia85@gmail.com](mailto:arlingtongarcia85@gmail.com)

<sup>25</sup> Profesora del Programa de Psicología Universidad Metropolitana. Correo electrónico: [gfontalvo@unimetro.edu.co](mailto:gfontalvo@unimetro.edu.co) - [gloriafontalvo@gmail.com](mailto:gloriafontalvo@gmail.com)

## Anxiety and depression levels in school children

### Abstract

The current study analyses anxiety and depression levels on scholars in a private institution in the city of Barranquilla. The sample was formed by 80 students of elementary from second to fifth grade between ages 7 and 12.

They were administrated the Manifest Anxiety Revised Questionnaire (MAS R 2; 2012) And the Childhood Depression Questionnaire (CDI; Kovacs 1992). The investigation design from the present study was descriptive cross type. It was observed that boys scored medium levels of anxiety and depression, more than the girls. It's observed a very low positive relation between anxiety and depression. On the other hand, it's observed a moderate negative correlation between depression and gender, it's discussed the necessity for strategies that may be able to facilitate a better emotional development and ways in which teachers may contribute in these.

**Key words:** child anxiety, child depression, school children, Barranquilla.

### Introducción

La ansiedad "es una construcción natural y necesaria para el resto de los seres vivos, dado que forma parte del repertorio de conductas de adaptación al entorno, cuando dicho entorno es o es vivido como algo amenazante en grado sumo o del que se teme el mayor de los peligros" (Luengo, 2004, p. 33).

Por otra parte, Hernández, Horga, Navarro, y Mira (s, f) describen que la "ansiedad es una emoción normal que se experimenta en situaciones amenazadoras. El estado mental de miedo se acompaña de cambios fisiológicos que preparan para la defensa o la huida, como el aumento de la frecuencia cardíaca, la presión arterial, la respiración y la tensión muscular." (p.3).

Para Beck y Emer (2014) la ansiedad es “un proceso cognitivo que puede adoptar la forma de un pensamiento automático o de una imagen que aparece súbitamente, como un reflejo, tras el estímulo inicial (por ejemplo, una dificultad para respirar), que parece plausible, seguida de una oleada de ansiedad” (p. 56).

Los trastornos ansiosos en la población infantil, de acuerdo con lo que plantean Almonte y Montt (2012) presentan una continuidad en la vida adulta y una relación con los trastornos depresivos. Así mismo los autores manifiestan que la base fenomenológica de los trastornos ansiosos es la angustia patológica, este tipo de angustia “es experimentada desde el nacimiento como una emoción básica intensa, de carácter desagradable, e implica la captación de un peligro inminente que amenaza aspectos esenciales de la existencia (psíquica y física) del individuo” (p. 451).

La existencia de factores familiares, de adaptación, escolar, social, que se relacionan con la ansiedad infantil, puede contribuir en el establecimiento de planes de intervención que sean eficaces y respondan a la demanda del niño. En este sentido, uno de los factores relacionados con la ansiedad infantil son los esquemas desadaptativos. Young, Klosko y Weishaar (2013) quienes des-

criben que “los esquemas desadaptativos tempranos surgen por la exposición a experiencias infantiles tóxicas y pueden ser el núcleo de los trastornos de personalidad y otros trastornos clínicos, como la ansiedad, los trastornos psicósomáticos, la depresión y las adicciones (citado en Sánchez, Andrade & Gómez, 2013).

Por otra parte, Newcomb, Mineka, Zinbarg y Griffith, (2007 citado en Franco, Pérez, De Dios, 2014) describen que aquellos niños y niñas que viven en un ambiente disfuncional, puede ser que los niños desarrollen síntomas de ansiedad y que, además, se convierta en un elemento negativo para su aprendizaje. A nivel social, los niños se ven expuestos a situaciones tales como hablar en público, interactuar con compañeros, manejar sus emociones (Caballo, Carrillo y Ollendick, 2015), lo cual, genera angustia y los hace sentir amenazados, excluidos y solitarios.

Respecto a la depresión, la depresión mayor hace parte de los trastornos del humor o trastornos afectivos como también se les llama; se caracteriza por una tristeza patológica, decaimiento, irritabilidad, disminución del interés, sensación de malestar, sentimientos de inutilidad o culpa, agrupados como una serie de síntomas afectivos, de la

misma manera; se pueden presentar síntomas cognitivos y somáticos que causan afectación en la funcionalidad de los individuos. (DSM-5, 2014).

MacCracken, (citado en Herrera, Losada, Rojas, y Gooding, 2009) destaca que, en la prevalencia de la depresión infantil, las cifras varían según la población estudiada y el método utilizado. Existen múltiples factores que se relacionan con la presencia de la depresión en niños, niñas y adolescentes, entre ellos, los factores genéticos (Pacheco y Chaskel, 2016), factores familiares (Gómez, Hernández, Rojas, Santacruz y Uribe, 2008) y factores psicosociales (Garibay, Jiménez, Vievra, Hernández y Villalón, 2014).

Con relación a la sintomatología de la depresión, las clasificaciones internacionales tienden a equiparar la sintomatología de la depresión en los niños y los adultos, lo que hace aún más complejo el diagnóstico en los niños y adolescentes (Gómez et al., 2008), no obstante; como anota Carlson (citado en Herrera et al., 2009) estudios recientes han mostrado que en los niños y adolescentes la depresión se presenta con síntomas diferentes a los de los adultos; en niños y adolescentes es más frecuente la comorbilidad con otros desórdenes que hacen más difíciles el diagnóstico. El DSM-5 establece unos criterios especificadores para tras-

tornos depresivos a saber: con ansiedad, con características mixtas, con características melancólicas, con características atípicas, con características psicóticas y con patrón estacional.

Por lo tanto, el objetivo de este estudio es identificar y describir la relación entre los niveles de depresión y ansiedad en los niños y niñas perteneciente a una escuela privada de básica primaria de la ciudad de Barranquilla.

## Método

### Participantes

El estudio se realizó con 80 participantes, siendo el 66,2% (53) de sexo masculino y el 33,8% (27) de sexo femenino. Los participantes pertenecen a una escuela privada de educación básica primaria de un barrio popular de la ciudad de Barranquilla. Con relación a la edad, se observa que el 11,3% de los estudiantes tienen 7 años; el 26,3% tienen ocho años; un 13,8% de los estudiantes tienen 9 años; el 30% de los estudiantes tienen 10 años; el 11,3% tienen 11 años; y el 7,5% de los estudiantes restantes tienen 12 años, con una media de edad de 9,26 (D: 1,4). En cuanto a la participación de estudiantes por grado, se puede observar que el curso de primero responde con un 2,5%, segundo

con un 27,5%, tercero con un 18,8%, cuarto con un 27,5% y quinto con un 23,8%; siendo segundo y cuarto los que tienen un mayor porcentaje.

### Instrumentos

*Inventario de Depresión Infantil de 7 a 15 años - CDI.* (Kovacs, M, 2004).

Es un instrumento que evalúa la sintomatología depresiva de aplicación individual y colectiva, consta de 27 reactivos cada uno de ellos enunciados en tres frases que recogen la distinta intensidad o frecuencia de su presencia en el niño o adolescente (Kovacs, 20054, p. 7). La fiabilidad del Inventario mediante alfa de Cronbach es de 0,80 y la obtenida mediante el método de las dos mitades es 0,79. (Kovacs, 20054, p. 30). El inventario está estructurado por el factor Disforia, factor Autoestima y la Escala Total. Los rangos de puntuaciones se clasifican en sin sintomatología (Pc. 1 hasta el Pc. 85), Leve (Pc. 90 hasta el Pc. 95) y Severa (Pc. 96 hasta el Pc. 99). Las puntuaciones percentiles 90 al percentil 99, se consideran indicativos de la existencia de una sintomatología depresiva.

*Escala de ansiedad manifiesta en niños revisada, segunda edición - CMASR-2* (Reynolds & Richmond, 2012). Adaptación mexicana. Es un instrumento

de autoinforme de 49 reactivos, diseñados para evaluar el nivel y naturaleza de la ansiedad en niños entre los 6 y 19 años. El instrumento puede ser administrado de manera individual o grupal. El niño responde a cada oración con un Sí o un No. El instrumento consta de seis escalas conformados por dos escalas de validez: Actitud a la defensiva, Respuestas inconscientes y, las cuatro escalas restantes brindan una puntuación de ansiedad total y puntuaciones para tres escalas que se encuentran relacionadas con Ansiedad Fisiológica, Inquietud y Ansiedad Total. La confiabilidad de la escala se llevó a cabo por medio del Alfa de Cronbach con valores en Ansiedad total de 0,87; Ansiedad Fisiológica 0,79; Inquietud 0,64; Ansiedad Social 0,83; Defensividad 0,75 (Reynolds & Richmond, 2012, p. 76). Los rangos de puntuaciones del CMASR-2 se encuentran organizados en cuatro niveles: 39 y menor (Menos problemático que para la mayoría de los estudiantes), 40-60 (No más problemáticos que para la mayoría de los estudiantes), 61-70 (moderadamente problemáticos) y, 71 y mayor (Extremadamente problemático). Por lo que, para los autores, un nivel de ansiedad elevado puede asociarse con la presencia de un trastorno de ansiedad o depresivo.

### Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en una escuela privada de básica primaria de la Localidad Suroccidente de la Ciudad de Barranquilla. se hizo contacto con los directivos de la institución, donde se realizó una reunión previa describiendo el objetivo del estudio. Seguidamente se establecieron compromisos en informar a los padres de familia y acudientes sobre los intereses de los investigadores en la realización del estudio a los estudiantes de la institución, para eso se les envió una notificación invitándolos a una reunión informativa, con el fin de tener el consentimiento por parte de los padres de familia y/o acudientes.

Se realizó una reunión informativa con los padres de familia y/o acudientes, presentándoles la justificación y los objetivos del estudio. De manera inmediata se les presentó y explico el consentimiento informado a cada uno de ellos; cabe decir que, a los padres que no estuvieron en la reunión informativa, se les envió por medio de notificación el consentimiento informado para su respectiva aprobación.

Para la aplicación de los instrumentos, se acudió a los salones de clases, se les presentó y explico a los estudiantes el objetivo del estudio; Antes de aplicar los instrumentos, se les presento el asenti-

miento informado, acto seguido, se aplican los instrumentos de manera grupal, de acuerdo con las edades de los estudiantes, se les hace el acompañamiento leyendo cada uno de los ítems correspondientes a cada uno de los instrumentos. Cabe decir, que en este proceso se contó con el acompañamiento de los directivos y profesores de la institución.

### Análisis estadístico

Para el análisis estadístico se utilizó el programa estadístico SPSS donde inicialmente se estableció la construcción de una matriz de datos, análisis descriptivo y un análisis de correlación que calcula el coeficiente de correlación de Spearman con sus niveles de significación.

### Resultados

En cuanto a los niveles de ansiedad (ver Tabla. 1. Análisis descriptivo niveles de Ansiedad), se observa que el 37% de la población se ubica en los niveles de menos problemáticos y un 67% en niveles no más problemáticos. Sin embargo, hay un 1,3% que se ubica en moderada y extremadamente problemático, respectivamente. En cuanto a los niveles de depresión (Ver Tabla. 2. Análisis descriptivo niveles sintomatología depresiva), se

observa que el 91,3% se encuentran sin sintoma-

tología, un 7,5% con depresión leve y 1,3 con depresión severa.

Tabla. 1. Análisis descriptivo niveles de Ansiedad

Niveles de Ansiedad	Frecuencia	Porcentaje
<= 39 Menos problemático que para la mayoría de los estudiantes	24	30,0
40 - 60 No más problemático que para la mayoría de los estudiantes	54	67,5
61 - 70 Moderadamente problemático	1	1,3
71+ Extremadamente problemático	1	1,3
Total	80	100,0

Tabla. 2. Análisis descriptivo niveles sintomatología depresiva

Niveles de depresión	Frecuencia	Porcentaje
<= 85 Sin Sintomatología	73	91,3
86 - 95 Depresión Leve	6	7,5
96+ Depresión severa	1	1,3
Total	80	100,0

Los resultados sobre el análisis de la ansiedad por sexo (ver Tabla 3. Niveles de Ansiedad Por Sexo), muestra que, tanto para el sexo masculino como para el sexo femenino, se encuentran en los descriptores menos problemáticos y no más proble-

máticos. Sin embargo, se encontró un sujeto de sexo femenino en el nivel moderadamente problemático y, un sujeto de sexo masculino en el nivel extremadamente problemático.

Tabla 3. Niveles de Ansiedad Por Sexo

SEXO	Niveles de Depresión				Total
	Menos problemático que para la mayoría de los estudiantes	No más problemático que para la mayoría de los estudiantes	Moderadamente problemático	Extremadamente problemático	
Masculino	20	32	0	1	53
Femenino	4	22	1	0	27

En cuanto al análisis ansiedad por edad (ver Tabla 4. Niveles de Ansiedad por edad), se observa que, donde se presenta niveles altos de sintomatología

ansiosa en los estudiantes encuestados, fueron en las edades de 8 años (moderadamente problemático) y 10 años (extremadamente problemático).

Tabla 4. Niveles de Ansiedad por edad

EDAD	Niveles de Ansiedad				Total
	Menos problemático que para la mayoría de los estudiantes	No más problemático que para la mayoría de los estudiantes	Moderadamente problemático	Extremadamente problemático	
7	6	3	0	0	9
8	6	14	1	0	21
9	2	9	0	0	11
10	8	15	0	1	24
11	0	9	0	0	9
12	2	4	0	0	6
Total	24	54	1	1	80

En cuanto a los niveles de depresión por sexo (ver Tabla 5. Niveles de Depresión por Sexo), se encontró que el mayor porcentaje tanto en niños (con un 57,5%) como niñas (con un 33,7) se ubican

sin sintomatología; sin embargo, se observó presencia de depresión leve (con un 7,5%) y depresión severa (con un 1,2%) en niños.

Tabla. 5. Niveles de Depresión por Sexo

SEXO	Niveles de Depresión			Total
	<= 85 Sin Sintomatología	86 - 95 Depresión Leve	96+ Depresión severa	
Masculino	46	6	1	53
Femenino	27	0	0	27
Total	73	6	1	80

Los resultados sobre el análisis de los niveles de depresión por edad (ver Tabla. 6. Niveles de depresión por edad) mostraron que en depresión leve resaltan cuatro casos entre las edades de 9 y

10 años con 2,5% cada una respectivamente. Por otra parte, en los niveles de depresión severa, se observa un caso en edad de 11 años, equivalente al 1,25% del total de la muestra.

Tabla. 6. Niveles de depresión por edad

EDAD	Niveles de Depresión			Total
	<= 85 Sin Sintomatología	86 - 95 Depresión Leve	96+ Depresión severa	
7	9	0	0	9
8	20	1	0	21
9	9	2	0	11
10	22	2	0	24
11	8	0	1	9

12	5	1	0	6
Total	73	6	1	80

Coeficiente de Correlación Spearman

En la tabla 7 (Output de la Correlación de Spearman) se presenta el análisis de correlación de las variables edad, sexo, ansiedad y depresión (coeficiente de correlación de Spearman). Se busca una relación entre las variables mencionadas. Como se puede observar, los resultados entre ansiedad con edad (0,186 – p. 0,098) y depresión con edad (0,127 – p. 0,260), presentan una escasa correlación lineal. Sin embargo, al analizar la relación entre ansiedad con sexo (0,236 – p. 0,025) indican una relación mínima; mientras que la correlación depresión con sexo (-0,221 – p. 0,049), indican una correlación negativa.

## Discusión

En este estudio se estableció como objetivo general, identificar y describir la relación entre los niveles de depresión y ansiedad en los niños y niñas perteneciente a una escuela privada de básica primaria de la ciudad de Barranquilla. Al analizar los resultados de los participantes, se observa que con relación a la ansiedad solo se presentaron dos casos con sintomatología ansiosa (moderada y extremadamente problemático, ambos con 1,3%

de la población total) el 97,5% se encuentran por debajo de 60, lo cual indica que no se evidencia sintomatología ansiosa. Respecto a la sintomatología depresiva, que observa un 7,5% con depresión leve y un 1,3% con depresión severa, el resto de los participantes no evidencia síntomas depresivos.

Los resultados sobre el análisis de la ansiedad por sexo (ver tabla 3), muestra que, tanto para el sexo masculino como para el sexo femenino, se encuentran en los descriptores menos problemáticos y no más problemáticos. En cuanto al análisis ansiedad por edad (ver tabla 4), se observa que, donde se presenta niveles altos de sintomatología ansiosa en los estudiantes encuestados, fueron en las edades de 8 años (moderadamente problemático) y 10 años (extremadamente problemático).

En cuanto a los niveles de depresión por sexo (ver tabla 5), se encontró que el mayor porcentaje tanto en niños (con un 57,5%) como niñas (con un 33,7) se ubican sin sintomatología; sin embargo, se observó presencia de depresión leve (con un 7,5%) y depresión severa (con un 1,2%) en niños.

Los resultados sobre el análisis de los niveles de depresión por edad (ver tabla 6) mostraron que en depresión leve resaltan cuatro casos entre las edades de 9 y 10 años con 2,5% cada una respectivamente. Por otra parte, en los niveles de depresión severa, se observa un caso en edad de 11 años, equivalente al 1,25% del total de la muestra.

Lo anterior, describe que no se observan diferencias significativas entre los niveles de ansiedad total entre niños y niñas. Por lo que, estos resultados se sustentan con los realizados por Sánchez, Andrade, y Gómez (2018), en su estudio no se encontraron diferencias en los niveles de ansiedad total ni en sus dimensiones entre los niños y niñas.

Sin embargo, de forma opuesta, en una investigación realizada por Couoh, Góngora, García, Macias y Olmos (2015) describen que las niñas tuvieron puntuaciones altas en ansiedad social, mientras que, en los varones, las puntuaciones en ansiedad son saludables.

En otro estudio realizado por Gómez, García, Vincent, Sanmartint, Gonzales, Aparisi e Inglés (2017) encontraron que los resultados para la ansiedad ante el acoso escolar en chicos son mayores (con un 68%) que la ansiedad ante el acoso escolar en chicas (63,3%).

Así mismo, Orgilés, Méndez, Espada, Carballo, & Piqueras (2012) en una investigación realizada en una población entre los 8 y 17 años, encontraron que las diferencias entre sexo fueron significativas “con puntuaciones mayores en las chicas que en los chicos ( $p < ,001$ ), excepto en los síntomas del trastorno obsesivo compulsivo en el que no se hallaron diferencias significativas.” (p. 118).

En los estudios revisados se ha encontrado disímiles resultados con respecto a la prevalencia de la depresión en niños y adolescentes, así, por ejemplo, Alvite (2019) encontró en su estudio que los niveles de depresión (Disforia y Autoestima) presentan niveles moderados en adolescentes de 13, 14, y 15 años; mientras que Herrera et al. (2009) reportan que el 17.09% de los niños evaluados presentan síntomas de depresión, de la misma manera, Gómez y Barrera (2012) hallaron que el 13.78% de los niños participantes en el estudio, presentaron sintomatología depresiva; por otra parte, Gaviria, Martínez, Atehortúa, y Trujillo, (2006) encontraron una prevalencia de 12.5% para depresión en población infantil.

Con relación al sexo, Alaez et al; (2000) encontraron que, en niños la prevalencia era de 10.5% mientras que en las niñas resultó de 20.3%; así mismo, Martuano, Toller y Elias (2005) en un estu-

dio realizado en Galicia, encontraron mayor incidencia de depresión en niñas que en niños. De igual manera, Straffon, Valencia, Bautista y Lima (2019) en su estudio encontraron que las niñas presentan una mayor predisposición para desarrollar depresión. Lo anterior, también lo confirma un estudio realizado por Abello, Cortés, Barros, Mercado, y Solano (2014) encontraron que las niñas presentan mayor nivel de prevalencia representado en 18,60%, a diferencia del género opuesto con un 13,04%

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe resaltar la fortaleza de este estudio y, es que, se pudo hacer un análisis de los síntomas de ansiedad y depresión en niños y niñas de la escuela primaria de la ciudad de Barranquilla, reconociendo como un primer avance en la evaluación psicológica en esta población en particular. Cabe decir que una limitación fue que, no se contó con el total de la población, ya que los padres de familia no asistieron a las reuniones informativas que se realizaron en la escuela, por lo que, no dieron el consentimiento para que el estudiante participara en el proceso de evaluación.

### Conflicto de interés

Los autores de este trabajo declaran que no presentan conflictos de intereses.

## Referencias

- Abello, D., Cortés, O., Barros, O., Mercado, Silvia., & Solano, D. (2014). Prevalencia de depresión infantil en colegios oficiales de Barranquilla. Tesis Psicológica, 9(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1390/139031679015>
- Almonte, C., & Montt, M. (2012). Psicopatología infantil y de la adolescencia. Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Alvite, C. (2019). Adolescencia, ciberbullying y depresión, riesgos en un mundo globalizado. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento 19(1), 210-234. Recuperado de: <http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/182>
- Aláez, M., Martínez, R., & Rodríguez, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. Psicothema, 12 (4), 525-532. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72712403.pdf>
- American Psychiatric Association. (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5ª Ed.) España: Panamericana

- Beck, A., & Emery, G. (2014). *Trastornos de ansiedad y fobias: Una perspectiva cognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Caballo, V., Carrillo, G., & Ollendick, T. (2015). Eficacia de un programa lúdico de entrenamiento en Habilidades sociales para la intervención sobre la ansiedad social en niños. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 23, (3), 403-427. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Vicente-Caballo/publication/287079880\\_Eficacia\\_de\\_un\\_programa\\_ludico\\_de\\_entrenamiento\\_en\\_habilidades\\_sociales\\_para\\_la\\_intervencion\\_sobre\\_la\\_ansiedad\\_social\\_en\\_ninos/links/56b3919c08ae636a540d181d.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Vicente-Caballo/publication/287079880_Eficacia_de_un_programa_ludico_de_entrenamiento_en_habilidades_sociales_para_la_intervencion_sobre_la_ansiedad_social_en_ninos/links/56b3919c08ae636a540d181d.pdf)
- Couoh, C., Góngora, A., García, A., Macías, I., & Olmos, N. (2015). Ansiedad y autoestima en escolares de educación primaria de Mérida, Yucatán. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20 (3), 302-308. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29242800007.pdf>
- Franco, N., Pérez, M., & De Dios, M. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1 (2), 149-156. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477147184006>
- Gaviria, A., Martínez, P., Atehortúa, F. y Trujillo, C. (2006). Prevalencia de la depresión en niños escolarizados entre los 8 y 12 años del municipio de La Ceja Antioquia. Ponencia en el XII Congreso Colombiano de Psicología, Medellín 3-6 de mayo
- Garibay, J., Jiménez, C., Vieyra, P., Hernández, M., y Villalón, J. (2014). Disfunción familiar y depresión en niños de 8-12 años de edad. *Revista de Medicina e Investigación* 2(2), 107-111. Recuperado de: <http://ri.uaemex.mx/oca/bitstream/20.500.11799/49576/1/06%20AO%20DISFUNCION%20FAMILIAR.PDF>
- Gómez, M., García, J., Vincent, M., Sanmartín, R., Gonzales, C., Aparisi D., & Inglés, C. (2017). Influencia del rechazo escolar sobre la alta ansiedad ante el castigo escolar en educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 10 (2), 68-74. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.30552/ejep.v10i2.124>
- Gómez, Y., & Barrera, M. (2012). Aspectos neuropsicológicos asociados a la presencia de síntomas depresivos en niños escolarizados. *Acta Colombiana de Psicología*. 15 (1), 111-118. Recuperado de: [https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatomica/revistas\\_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/viewFile/201/242](https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatomica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/viewFile/201/242)

- Herrera, E., Losada, Y., Rojas, L y Gooding, L., (2009). Prevalencia de la Depresión infantil en Neiva (Colombia). Avances en psicología Latinoamericana. Vol. 27(1). pp. 154-
- Hernández, M., Horga, H., Navarro, F., & Mira, A. (s.f.). Trastornos de ansiedad y trastornos de adaptación en atención primaria. Recuperado de: <http://publicaciones.san.gva.es/docs/dac/guia-sap033ansiedad.pdf>
- Kovacs, M. (2004). Inventario de depresión infantil (CDI). España: TEA.
- Luengo, D. (2006). La ansiedad al descubierto: cómo comprenderla y hacerle frente. Barcelona: Paidós.
- Martuano, E. M., Toller, G. P. y Elías, L. C. D. (2005). Género, adverbios e problemas socioemocionales asociados a queja escolar. Estudios de Psicología, 22(4), 371-380. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v22n4/v22n4a05.pdf>
- Orgilés, M., Méndez, X., Espada, J., Carballo, J., & Piñeras, J. (2012). Síntomas de trastornos de ansiedad en niños y adolescentes: diferencias en función de la edad y el sexo en una muestra comunitaria. Rev Psiquiatr Salud Ment (Barc.). 5(2):115-120. Doi:10.1016/j.rpsm.2012.01.005
- Pacheco, P. & Chaskel, R. (2016). Depresión en niños y adolescentes. Precop SCP, 15(1), 30-38. Recuperado de: <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/3.-Depresi%C3%B3n.pdf>
- Restrepo, G., Bayona, H., Urrego, R., Oleas, S., & Restrepo, U. (2008). Psiquiatría clínica: diagnóstico y tratamiento en niños, adolescentes y adultos. Medicina Panamericana.
- Reynolds, C. R., & Richmond, C. R. (2012). Escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada): CMASR-2. México: El Manual Moderno.
- Sánchez, A., Andrade, P., & Lucio, M. (2018). Esquemas desadaptativos tempranos y ansiedad en escolares de México. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 6 (2), 15-21. Recuperado de <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/5156/1/4-1753-2.pdf>
- Straffon, D., Valencia, A., Bautista, M., & Lima, A. (2019). Hábitos alimentarios y sintomatología de depresión en niños escolares: estudio de seguimiento a un año. Psychological Journal of Basic and Applied Research, 1 (1), 15-25. Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/pjbar/article/view/4436>

## Competencias suplementarias: un nuevo enfoque sobre competencias

Luis Alberto Morocho Vásquez

Conferencista Internacional y Nacional. Catedrático  
Universitario

### Resumen

La realidad actual: social, económica, política y psicológica exige a la ciencia responder a los cambios paradigmáticos que acontecen a diario y que se caracterizan por su trascendencia en la persona, familia y sociedad. Al respecto en condiciones o situaciones estables la persona evidencia sus competencias primarias, aquellas que le producen bienestar al manifestarlas en su actividad laboral u ocupacional, pero que ante situaciones de cambios trascendentales (despidos, cambios físicos, desastres naturales, etc.) donde las competencias primarias ya no responden al nuevo escenario social / laboral, la persona tiene que recurrir a lo que denominamos: **competencias suplementarias**, que se hacen evidentes y fluyen para recobrar la estabilidad, psicológica, social, laboral y espiritual. Desde esta perspectiva se sustenta con ejemplos emblemáticos la existencia de estas competencias suplementarias que en la mayoría de los casos reemplazan permanentemente a las competencias primarias.

**Palabras Claves:** competencias, saberes, capacidad, globalización.

## Supplemental competences: a new focus on competences

### Abstract

The current social, economic, political, and psychological reality requires science to respond to the paradigmatic changes that occur daily and that are characterized by their transcendence in the person, family, and society. In this respect, in stable conditions or situations the person shows his primary competences those that produce well-being when evidenced in his work or occupational activity, but in situations of transcendental changes (dismissals, physical changes, natural disasters) where the primary competences no longer respond. In the new social / labor scenario, the person has to resort to what we call supplementary competencies, which become evident and flow to recover stability, psychological, social, work and spiritual. From this perspective, the existence of these supplementary competences is supported by emblematic examples, which in most cases permanently replace the primary competences.

**Key Words:** competencies, knowledge, capacity, globalization.

### Introducción

El ingreso al actual milenio se ha caracterizado por cambios paradigmáticos en la forma de percibir y vivir la realidad, responsable de esta situación es la globalización que transmite y pone de manifiesto los avances y cambios acelerados en los conocimientos y la tecnología, es decir los aprendizajes sociales cambian con tal rapidez que generan incertidumbre y desconcierto al no poder

acomodarse al nuevo cambio y vislumbran la nueva propuesta que aparece con mayor intensidad. El mundo se vuelve cada vez más competitivo y exige a las personas y organizaciones responder en forma asertiva a estos retos, la forma de sobrevivir y/o lograr protagonismo es evidenciando un nivel superlativo en la realización de las actividades o tareas que se desarrollan; es decir, es una búsqueda de la excelencia y para ello

debe de manifestarse un comportamiento que destaque por el valor agregado y la mejora continua.

Los desafíos del actual milenio comprometen a aquellas sociedades que producto de la crisis política, económica, social y psicológica, registran pocas oportunidades laborales y por lo tanto, evidencian una alta tasa de desempleo. En lo que respecta a las naciones latinoamericanas el país de Venezuela es expresión de las pocas oportunidades laborales y escasos recursos económicos, situación que ha llevado a registrar la más alta migración de personas en busca de nuevas oportunidades laborales que les permitan recobrar su estabilidad económica, familiar, social y psicológica.

Al respecto, esta situación actual migratoria se ha venido presentando en diversos países latinoamericanos a través de los años y han tenido como lugar de destino preferentemente a Estados Unidos, Japón y China, es decir países desarrollados en donde la inserción laboral y remunerativa colmaba las expectativas de los migrantes.

El tema de la migración desde la perspectiva laboral ha sido tratada en extenso en lo que se ha llamado la Diversidad, Gomez (2001) conceptúa la Diversidad como “características humanas que

hacen que las personas sean distintas entre sí”, la heterogeneidad que se hace evidente en el campo laboral amerita estudiarse no solamente desde una perspectiva étnica y/o social, es importante el profundizar el tema desde la perspectiva del factor humano en las empresas, relacionadas con los paradigmas que establecen que bajo el modelo de competencias, el trabajador que cumple con el perfil del puesto es el apto para laborar en un determinado cargo, lo cual hace referencia que el nuevo colaborador conoce / puede y está motivado para el trabajo.

### Consideraciones previas: Competencias primarias

En el desarrollo y maduración del ser humano van a confluir diversos factores que son la base de la estructura de la personalidad, los primeros aparecen con el nacimiento: **predisponentes**, los cuales están integrados por la carga genética hereditaria, el biotipo y características morfológicas que están directamente relacionados con los progenitores, pero en ese ADN viene una carga instintiva que se va a rotular en lo que conocemos como el temperamento, manifestándose desde temprana edad, por ejemplo, en conductas de niños que son más “inquietos” que otros, más arriesgados en sus juegos, etc. . Pero la conducta no solo es instintiva y

el ser humano desde que nace se somete a dos procesos básicos que van a diferenciar al humano del animal: el aprendizaje y la socialización, el temperamento se socializa a través del aprendizaje que se recibe en primera instancia a través de la familia y los grupos sociales en que se participa, el conocimiento se nutre de la experiencia de vida y los conocimientos formales en escuelas y/o centros educativos consolidándose como una de las fortalezas del ser humano. Asimismo, la estimulación y preferencias instintivas y/o aprendidas orientan al **ser** a priorizar actividades que sean compatibles con sus reales necesidades.

Este ciclo evolutivo está dando origen a lo que denominamos **competencias primarias**, que son producto del aprendizaje social y el desarrollo innato que se manifiestan cotidianamente y se evidencian como rasgos de personalidad. El reforzamiento de estas competencias primarias lleva al ser humano a mantenerlas y buscar ponerlas de manifiesto en todas sus actividades, ya que el realizarlas les produce satisfacción por el éxito obtenido.



## Hacia la definición de competencias suplementarias

El estudio de las competencias laborales ha sido desarrollado por muchos autores con mucha brillantez y son los paradigmas sobre los cuales las empresas y profesionales los han hecho suyo para la gestión, dirección y desarrollo del factor humano en sus organizaciones. Fue Mac Cleland quien propuso el término **competencia**, acentuando y reconociendo en la persona el éxito en el desarrollo de una determinada función, su discípulo Richard Boyatzis (1982) define la COMPETENCIA, como la capacidad o característica personal estable y relacionada causalmente con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo y en una organización concreta.

Como características generales de las competencias se describen las siguientes:

- Son observables y medibles (cuantificables)
- Perduran en el tiempo
- Conllevan al éxito o excelencia de una gestión u actuación laboral
- Son desarrollables

Bajo este modelo se ha desarrollado la estrategia de gestión y selección del talento humano por competencias, los especialistas en este campo han elaborado manuales de perfiles de puestos y entrevistas por competencias, con la finalidad de poder identificar al postulante idóneo, es decir, el que conozca, posea las aptitudes y actitudes para desarrollar con éxito las funciones propias del puesto al que postula.

La búsqueda de la excelencia es una exigencia de la modernidad que tanto las personas como las organizaciones tienen que responder para mantenerse en el mercado laboral altamente competitivo. La ciencia de la conducta aplicada a las organizaciones está comprometida con brindar los conocimientos que permitan desarrollar procesos y predecir comportamientos excelentes en los futuros colaboradores, sus métodos y técnicas que desarrollan deben estar revestidas de las dos exigencias científicas: validez y confiabilidad.

La situación planteada en nuestra introducción sobre la migración laboral y la diversidad hace reflexionar sobre esta temática a propósito de lo citado por L. Gómez: "la heterogeneidad incluye características que las personas pueden adoptar, abandonar o modificar a lo largo de sus vidas a

través de una elección consciente y esfuerzos deliberados". Existen reacciones situacionales en el ser humano que ante situaciones adversas o nuevas tienen que recurrir a sus propios recursos internos. Las condiciones externas son cambiantes y desafiantes, en la actualidad la estabilidad laboral está en un proceso de extinción, la tasa de desempleo y subempleo sube en forma acelerada, las necesidades básicas en términos de Maslow deben ser gratificadas para sobrevivir. Esta descripción no tiene la finalidad de describir un escenario laboral dramático y negativo, es una experiencia real vivida por países y residentes de estas naciones que en la actualidad han tenido como única opción de migrar a otras latitudes con la finalidad de recobrar su estabilidad económica, social, psicológica y familiar.

### ¿Qué son las competencias suplementarias?

Iniciaremos citando la definición del Diccionario de la lengua española RAE de la palabra **suplementaria**: "Que sirve para suplir algo o completarlo". Es importante destacar que las personas poseen potencialmente recursos que se van descubriendo a lo largo de su existencia, algunos se desarrollan más que otros, pero que siguen vigentes.

Proponer el concepto de *competencias suplementarias*, fue producto de observar en la realidad la capacidad de las personas para reaccionar en forma asertiva a situaciones que cambiaban drásticamente el escenario o la zona de confort en la que se venían desarrollando habitualmente, citare algunos ejemplos:

#### Cambios físicos / motores

Destaca como ejemplo Teres Perales nacida en Zaragoza quien a los 19 años perdió movilidad desde la cintura a los pies, doliente de la neuropatía que adolecía, consciente de su impedimento físico para caminar, vio en la natación una nueva opción de bienestar y al año de practicar este deporte comenzó a participar en competencias. En su vida personal contrajo matrimonio el 2005 y tuvo su hijo en el 2010. En total ganó 26 medallas en Juegos Paralímpicos entre los años 2000 y 2006. Sumó 20 medallas en el Campeonato Mundial Paralímpico de natación (1998 - 2017)

#### Cambio en edad competitiva

Ejemplo de este rubro son los deportistas de alta competencia de todas las disciplinas deportivas en la que la edad máxima promedio para participar y competir es de 40 años. Citaremos a Edson Arantes do Nascimento (PELE); futbolista brasileño.

leño considerado como Rey del Fútbol, quien se retira a los 37 años. Pero su actividad productiva se proyectó al cine participando como actor en la película Evasión (1981). Fuera de las canchas de fútbol Pele ha tenido cargos directivos muy importantes al interior de la FIFA, incluso llegó a ocupar el cargo de Ministro extraordinario de Deportes de Brasil (1994).

### Cambios socioeconómicos y políticos

La situación de cambios en la política gubernamental y sus efectos socio económicos en la población son uno de los motivos de la migración de las personas, que deben cambiar y reestructurar su plan de vida, adaptándose a nuevas condiciones socio culturales de los países que los acogen. Ejemplo acentuado de esta realidad es la migración de ciudadanos venezolanos al Perú, quienes en su mayoría realizan labores muy diferentes al perfil profesiográfico que poseen.

### Cambios ciclo laboral: jubilación

Estos cambios están relacionados al ciclo laboral muchas veces dictaminados en las leyes públicas laborales, nos referimos a la jubilación y a las personas de la denominada tercera edad, después de los 60 o 65 años, se deja la labor cotidiana y enfrenta a la persona a nuevos retos que en su

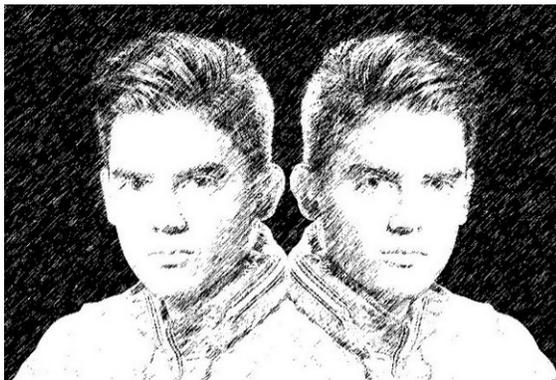
mayoría deberán atender por que la pensión que recibirán es significativamente menor a la que percibían en actividad.

Podemos referirnos a otros cambios que motivan el poder evidenciar competencias que estaban resignadas y atentas a emerger cuando las circunstancias lo ameriten, por ejemplo, ante los desastres naturales con pérdidas humanas y de bienes se tiene que recomponer la estabilidad en el menor plazo posible.

Los cambios descritos y la posibilidad de reacción de las personas alertan a los especialistas en selección del talento humano que, si bien el objetivo del proceso de evaluación de competencias para el puesto se realiza para cubrir las necesidades actuales de la organización, debemos tener en cuenta que existen competencias suplementarias que pueden desarrollarse en el corto tiempo y asegurar comportamientos laborales excelentes. La incursión laboral de estos nuevos competidores no debe ser desestimada y más bien apreciadas, las competencias del **saber conocer**, son importantes y pueden ser aprendidas, al igual que el **saber poder**, con entrenamiento se perfeccionarán, pero el primer peldaño en las competencias

será el **saber ser**, la actitud y motivación auténtica de la persona para desarrollar las labores que se le encomienden.

Definiremos las **competencias suplementarias**, como el conjunto de conocimientos (intuitivos y/o aprendidos), aptitudes (capacidades y habilidades) y actitudes (conducta / motivación) que tiene una persona para ser evidenciadas ante situaciones de cambios trascendentales en la vida personal y laboral, donde las competencias principales o titulares ya no son compatibles con las nuevas funciones o tareas. El desarrollo de estas competencias tendrá expresión de eficiencia y eficacia en el cumplimiento de los objetivos y/o metas trazados.



Debemos especificar que las competencias primarias las que se han hecho evidentes y que caracterizaron a la persona en un puesto laboral y que se constituyeron en su fortaleza, cuando las circunstancias externas cambian ya no son efectivas y,

aparecen las competencias suplementarias que también están en el interior de la persona, subyacentes, que aceptarán la posta de las primeras para lograr que la persona recobre su equilibrio vivencial. Estas competencias pueden tener un tiempo determinado de evidencia siempre y cuando la persona no retome actividades laborales compatibles con las competencias primarias. En la mayoría de los casos existe mayor probabilidad que las competencias suplementarias sean tan efectivas y eficientes que se perennizan. En los ejemplos citados sobre los cambios que facilitan la emergencia de las competencias suplementarias las personas emblemáticas a las que se hace alusión la labor desarrollada en un segundo momento de su vida han sido más trascendentales.

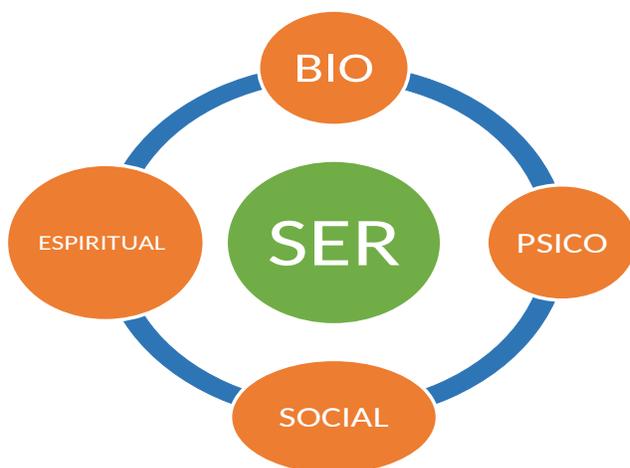
Las competencias de la persona tienen una fuente ilimitada de donde pueden nutrirse y desarrollarse, según las oportunidades y la consonancia entre lo que hace, piensa y siente, congruencia que lo llevará al éxito. Pero si la adversidad cambia la realidad social, laboral, familiar, el ser humano tiene con qué responder, posee un background presto a lograr reestablecer el equilibrio psicológico, social y económico, es ahí donde aparecen y se hacen evidentes las competencias suplementarias.

## Los saberes de las competencias

Los filósofos fueron los pioneros en preocuparse por encontrar una explicación a todos los fenómenos y situaciones que enfrentamos en el día a día. Sócrates, Platón y Aristóteles son considerados como los pioneros en esta cruzada, han sido tipificados como **Sabios**, por poseer sabiduría, a la cual podemos definir como: “conjunto de conocimien-

tos amplios y profundos que se adquieren mediante el estudio o la experiencia.” Pero la sabiduría no es un patrimonio de los sabios, todas las personas poseen saberes que se constituyen en sus fortalezas para poder evidenciarlos en las diversas situaciones en las que se encuentren.

Entender los saberes desde una concepción holística del **ser**, es considerar las esferas: bio/ psico/ social y espiritual en la persona.



## Saber poder

La existencia de un nuevo ser se gesta desde el momento en que el ovulo (mujer) y los espermatozoides (hombre) entran en contacto permitiendo su inicio, desarrollo y crecimiento. El equipo biológico y genético va a caracterizar determinados rasgos físicos como psicológicos que se van a evidenciarse desde el nacimiento;

esta carga constituye el equipo biológico / genético que constituyen los factores predisponentes de la conducta humana. Al respecto el nativismo psicológico sostiene que determinadas habilidades se encuentran fijadas en el cerebro desde el momento de nacimiento. El puente de lo instintivo (no cortical) a lo adaptativo (cortical) estará en función a la regulación de la conducta a través del aprendizaje y la experiencia de vida.

Este factor predisponente estaría siendo depositario del llamado **saber poder**, las aptitudes, habilidades y destrezas que caracterizan a la persona para desarrollar determinadas acciones, por ejemplo la persona que tiene preferencias por prácticas de deporte de aventura (escalar nevados), desactivar explosivos, etc., el riesgo y peligro que afrontan en estas actividades es vivido con agrado y placer; no obstante estas actividades pueden ser consideradas como hobbies, entretenimiento y subalternas a una actividad principal. Es el caso anteriormente citado de Pelé, con condiciones físicas y psicológicas para el deporte, marcan gran diferencia con sus semejantes y son las que se manifiestan conductualmente caracterizándose y distinguiéndose en la realización de una determinada labor (fútbol).

### Saber conocer

Es importante destacar que el desarrollo de la persona implica la aparición de dos procesos concomitantes: el aprendizaje y socialización, los cuales se inscriben desde el nacimiento y transitan a lo largo de la existencia, el aprendizaje estará directamente relacionado al desarrollo cortical del cerebro donde las funciones superiores comienzan a evidenciar el tránsito de la conducta instintiva a la adaptativa, en estos primeros años de

vida la familia es la principal fuente de estímulos y de experiencias que van hacer internalizadas y constituir su **saber / conocer**, la experiencia de vida y el conocimiento formal (escuela), constituyen los aprendizajes significativos que se van a ir sumando a lo largo de la vida de la persona, el dicho popular “nunca se deja de aprender” cobra la categoría de verdad absoluta. Desde esta perspectiva los aprendizajes pueden ser fortalecidos, modificados o extinguidos y aparecer nuevos aprendizajes, dependiendo de las necesidades de respuestas a la que se enfrenta la persona.

### Saber ser

A los saberes poder y conocer se suma uno que tiene igual importancia, el **saber / Ser**, la esfera actitudinal y motivacional, aquello que lleva a fijar objetivos y orientar la conducta hacia la consecución de ellos.

Toda conducta es motivada, por lo tanto va a tener su origen en una necesidad, es decir la carencia o falta de algo la cual genera al interior de la persona un desequilibrio (tensión) que la va a orientar a emprender un comportamiento dirigido a satisfacer dicha carencia. Concomitante a la aparición de la necesidad surge un deseo acompañado de una fantasía directamente relacionada con el objetivo trazado, la persona emprende la

acción para gratificar dicha necesidad, pero el camino no siempre es llano y aparecen generalmente obstáculos que interfieren llegar al éxito; cuando la motivación es auténtica la persona enfrenta los obstáculos y los vence, experimentando satisfacción ya que su necesidad y su deseo han sido alcanzados. La no consecución del objetivo evidencia que la fuerza de los obstáculos predominó y por lo tanto la persona experimentará frustración e insatisfacción. Existen otras dos formas de enfrentar los obstáculos, una de ellas es burlando los diques o barreras que se interpongan en su trayectoria hacia sus metas, por ejemplo, para alcanzar un puesto de trabajo recurre a una persona influyente concediendo prebendas (coimas) y de esta manera alcanza su objetivo, pero la gran diferencia con una motivación auténtica es que este personaje no experimentará la satisfacción alcanzada por la persona que enfrenta y supera los obstáculos, si se jactará o disfrutará de la forma como consiguió sus objetivos evidenciará rasgos psicopáticos. Otro comportamiento que evidencia una falsa motivación es cuando la persona ante su necesidad emprende una conducta pero al percibir los obstáculos que se le presentan decide ya no continuar, quedando en evidencia la frustración e insatisfacción, la cual

generalmente es racionalizada con el argumento: “en otro momento alcanzaré lo deseado”, ese momento generalmente se disuelve en el tiempo.

Las competencias suplementarias se evidenciarán cuando obstáculos reales se presenten como por ejemplo, la pérdida del trabajo, la migración en busca de nuevas oportunidades laborales, cambios físicos que impiden desarrollar la actividad que hasta ese entonces era el principal objetivo de vida, etc., la persona ante la adversidad busca recobrar la homeostasis de su ser (bio/psico/social /espiritual) los recursos están en él y ameritan la puesta en escena y adoptar una postura positiva ante la vida.

## Conclusiones

- El ser humano viene dotado y desarrolla durante su transición por la vida diferentes **saberes**, que los hace evidentes en el desarrollo de sus actividades cotidianas
- Existen competencias que se manifiestan con mayor frecuencia e intensidad que van a caracterizar un tipo de habilidades / actitudes / conocimientos para desarrollar tareas congruentes con ellas.

- Ante situaciones emergentes, súbitas, y muchas veces sorprendidas se activan automáticamente las **competencias suplementarias**, que buscan recobrar en la persona su autoestima y su interés por la vida productiva.
- Las competencias suplementarias al activarse y evidenciarse pueden conducir a la persona la identificación con ellas y por reciprocidad con las acciones y/o labores nuevas que desarrollan, pudiendo constituirse a partir de estas nuevas experiencias en estables, cambiando estilos de vida y de convivencia.

## Referencias

- Alles, M. (2005). Diccionario de Comportamientos – Gestión por Competencias, Argentina: Granica S.A.
- Alles, M. (2004). Dirección Estratégica de Recursos Humanos – Gestión por Competencias. Argentina: Granica S.A.
- Arias, F. (2001). Administración de recursos humanos: para el alto desempeño. México: Trillas.
- Bateman, T. (1999). Administración una ventaja Competitiva. México: Mc Graw Hill
- Butteriss, M. (2000). Reinventando los Recursos Humanos. Barcelona: Aedipe
- Cummings, T. (2007). Desarrollo Organizacional y cambio. México: Thomson
- Chiavenato, I. (2002). Gestión del Talento Humano. Colombia: Mc. Graw-Hill.
- Chiavenato, I. (1999). Introducción a la Teoría General de la Administración. Colombia: Mc. Graw-Hill.
- Gomez, L, Balkin D. y Cardy R. (2001). Dirección y Gestión de Recursos Humanos. Madrid: Pearson Educación.
- Grados, J. (2001). Reclutamiento, selección, contratación e inducción de personal. México: Manual Moderno.
- Maristany, J. (2000). Administración de Recursos Humanos. Buenos Aires: Prentice Hall. Pearson Educación.
- Schein, E. (2000). Psicología de la Organización. México: Prentice Hall. Pearson Educación.
- Schlemenson, A. (2002). La Estrategia del Talento. Alternativas para su desarrollo en organizaciones y empresas en tiempo de crisis. Buenos Aires: Paidós.

Spector, P. (2002). Psicología Industrial y Organizacional: Investigación y Práctica. México: Manual Moderno.

Werther, W, y Davis. K (2014). Administración de Recursos Humanos-Gestión del Capital humano. México: Mc Graw Hill

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/perales.htm>

[https://es.wikipedia.org/wiki/Teresa\\_Perales](https://es.wikipedia.org/wiki/Teresa_Perales)

## Interconductismo y epistemología naturalizada

Isaac Camacho<sup>26</sup>

*Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM*

### Resumen

El presente trabajo constituye una propuesta de vinculación entre la investigación interconductual y el proyecto de epistemología naturalizada de Quine. Para esto se presentan de forma sintética las ideas centrales del proyecto de Quine, así como los supuestos y desarrollos del modelo interconductual acerca de la práctica científica y su formación. Finalmente, se exponen los resultados particulares de las investigaciones interconductuales en relación con las creencias y el conocimiento como ejemplo del tipo de información requerido por el proyecto filosófico de Quine. El trabajo concluye con una invitación a reconocer los avances del modelo interconductual y su utilidad para la epistemología naturalizada y de esta forma ampliar su relevancia como alternativa psicológica en continuidad con otras formas de conocimiento.

**Palabras clave:** Interconductual, epistemología naturalizada, creencias.

<sup>26</sup> Correo electrónico: isaac\_camacho@hotmail.com

## Interconductism and naturalized epistemology

### Abstract

This paper constitutes a proposal to relate interbehavioral research with Quine's naturalized epistemology. To do this, Quine's main ideas and interbehavioral suppositions and developments about scientific practice and education are briefly described. Finally, specific interbehavioral research results about belief and knowledge are presented as the type of information required by Quine's philosophical project. The paper concludes with an invitation to recognize interbehavioral developments and its usefulness for naturalized epistemology and its relevance as a psychological alternative that is continuous with other forms of knowledge.

**Keywords:** Interbehavioral, naturalized epistemology, beliefs.

### Introducción

La Psicología Interconductual constituye uno de los tipos de conductismo (véase O'Donahue y Kitchener, 1999) sobre el cual se han elaborado discusiones al respecto de sus anclajes y vinculaciones con múltiples sistemas de conocimiento y disciplinas científicas. La propia obra de Kantor (1959; 1971) refleja puntos de contacto con las matemáticas, la física, la química, la antropología y otros subcampos de conocimiento.

Kantor (1959) describió la relación entre la psicología interconductual y otros modos de conoci-

miento como una interconexión en la que las invariantes culturales que delimitan formas en común de observar, analizar e interpretar los fenómenos operan en conjunto con la variación propia de su especificidad, dando lugar a un escenario de influencias recíprocas sin atentar contra su respectiva independencia y autonomía.

En relación con la filosofía Kantor (1971) señaló que ésta "... consiste exclusivamente de actitudes basadas en observaciones de las cosas y los eventos que existen y que ocurren en diversos contextos sociales..." (p. 610) siendo el comportamiento

del científico en su naturaleza inquisitiva y creativa parte de ese dominio de cosas y eventos socialmente delimitados. Específicamente, el filósofo desde esta óptica busca lograr mediante estudios semánticos, de monitoreo y de coordinación una interpretación más que sólo la descripción del devenir del quehacer humano en toda su extensión y alcance como evento natural.

Ahora, en lo que toca a los subcampos de conocimiento propios de la filosofía y su relación con la psicología interconductual el presente trabajo extiende dicha relación al incorporar un proyecto filosófico de gran importancia al haber, de forma constructiva, cubierto bajo un mismo sistema problemas tan diversos como lo son la filosofía de las matemáticas, la lógica, la ciencia y el lenguaje y, de forma destructiva, haber desmontado las dos ideas fundamentales del programa analítico del siglo XX (Guerrero, 2015). Específicamente, el presente trabajo busca incorporar el proyecto epistemológico de Quine al conjunto de dominios disciplinares con los que el interconductismo puede entablar una vinculación. Esta labor es afín a trabajos previos en los que el interconductismo ha sido relacionado con la pedagogía (Ibáñez, 1994), la filosofía de la ciencia (Ribes, Moreno & Padilla, 1996) y la lógica (Camacho, Arroyo & Serrano, 2011).

Al ampliar el conjunto campos disciplinares con los que el interconductismo puede entrar en comunicación y cooperación es posible fortalecer su presencia como paradigma alternativo en psicología.

### Epistemología naturalizada

Los planteamientos al respecto del proyecto general de la teoría del conocimiento construidos por Quine (1969) marcaron una ruptura con lo que podría ser llamada la epistemología analítica. En su obra Quine procede a rechazar varios de los fundamentos del proyecto analítico, en particular lo concerniente a la determinación de las teorías, la significatividad de enunciados, la distinción analítico-sintético y el papel de los objetos intensionales (Harman, 1983).

A partir de este rechazo surge en la obra de Quine un planteamiento novedoso con respecto al proyecto de la teoría del conocimiento en general. Su planteamiento llamado Epistemología Naturalizada esta constituido en términos generales por los siguientes elementos centrales: a) El rechazo de la búsqueda de un método a priori para estudiar o evaluar la construcción de creencias, b) el abandono de las expectativas o esperanzas de encontrar la validez de la ciencia en los datos

observacionales, y c) la vinculación entre la epistemología y las ciencias empíricas, en particular la psicología.

Es en relación con el tercer elemento del proyecto de Quine que se desarrolla el encuadre general del presente trabajo. En este sentido, el presente trabajo pretende dar una respuesta positiva desde la psicología interconductual a las preguntas que el mismo Quine (1969) expresó en relación con las fuentes del creer y del saber:

*"Pero ¿por qué toda esta reconstrucción creadora, por qué todas estas pretensiones? Toda la evidencia que haya podido servir en última instancia, a cualquiera para alcanzar su imagen del mundo, es la estimulación de los receptores sensoriales. ¿Por qué no ver simplemente cómo se desarrolla en realidad esta construcción? ¿Por qué no apelar a la psicología? ..." (Quine, 1969, p.101)*

En relación con estas preguntas se presentarán algunos argumentos centrados en la forma en que el modelo psicológico interconductual puede suministrar la información que buscaba Quine para entender la ciencia, el conocimiento y la formulación de las creencias. Inicialmente se proce-

derá a la presentación de lo que podríamos llamar las intuiciones conductistas en el proyecto de Quine.

## Las intuiciones conductistas

En la obra "Epistemology Naturalized" se puede apreciar el compromiso de Quine con los descubrimientos de las ciencias empíricas y su abandono de las altas esperanzas propias del proyecto analítico. Dicho abandono permitió replantear los objetivos o metas de las investigaciones epistemológicas. Uno de los nuevos objetivos, fue su vínculo con las ciencias empíricas, en particular con la psicología.

Tras analizar las condiciones y objetivos de la reconstrucción racional, Quine (1969) concluyó que: "... Mejor es descubrir cómo se desarrolla y se aprende de hecho la ciencia que fabricar una estructura ficticia que produzca un efecto similar" (p.104). Aun con mayor contundencia el autor señaló: "La epistemología, o algo que se le parece, entra sencillamente en línea como un capítulo de la psicología y, por tanto, de la ciencia natural. Estudia un fenómeno natural, a saber, el sujeto humano físico..." (p.109).

Ahora, su afinidad con la psicología como interpretación de la forma en que de hecho ocurre el

aprendizaje, como un fenómeno natural, se puede apreciar en diferentes partes de su obra filosófica. Específicamente, en “Epistemología Naturalizada” (Quine, 1969) y en “La búsqueda de la verdad” (Quine, 1990) el autor se refiere a el control social, el contacto con estímulos y la observación de patrones de respuesta como fuentes de información suficientes para estudiar el lenguaje y el aprendizaje. De estas ideas claramente se observa el compromiso de Quine hacia un modelo de la psicología que históricamente se ha marcado por el estudio del comportamiento en sí mismo: el conductismo. Sin embargo, el analizar la compatibilidad de los distintos tipos de conductismos (O’Donahue y Kitchener, 1999) con las intuiciones conductistas de Quine rebasa el alcance de el presente trabajo, por lo que nos limitaremos a indicar cómo la clase de información que Quine esperaba de la psicología puede ser provista por el Interconductismo, sin descartar que otras alternativas pueden ser analizadas en los mismos términos.

## El Interconductismo

El Interconductismo fue propuesto originalmente por J. R. Kantor (1924-1926; 1936; 1945-1950; 1959; 1984) y sus diferencias fundamentales con otras teorías de su tiempo son: a) la utilización de

un modelo de campo para describir la estructura de los fenómenos psicológicos, y b) una noción de co-extensividad y coparticipación de los objetos de estudio de las diferentes ciencias en la estructuración del campo psicológico.

Desde esta perspectiva los fenómenos psicológicos consisten en campos integrados. Los elementos de dichos campos son el organismo, el objeto, el medio de contacto y los factores disposicionales. El organismo y el objeto son vistos como la base material a partir de cuyo contacto se desarrollan las funciones de respuesta y de estímulo. La primera es identificada mediante la actividad del organismo, mientras que la segunda es identificada por la actividad del objeto. El medio de contacto es concebido como las condiciones físicas presentes durante la interacción. Por último, los factores disposicionales son las circunstancias (históricas u orgánicas) que probabilizan contactos particulares entre el objeto y el organismo. La relación de afectación recíproca entre estos elementos del campo constituye la organización funcional del mismo, sin que alguno de los elementos tenga algún tipo de prioridad analítica sobre otro. De esta forma se enfatiza la separación respecto de otros planteamientos conductuales, históricamente vinculados a una noción de contacto eficiente.

La estructuración del campo se concretiza en distintos segmentos interconductuales en la vida de cada organismo, de forma que la evolución psicológica es vista como parte del desarrollo ontogénico del individuo, una vez más, se puede percibir la distancia respecto otras posturas que pretenden sostener una reducción del nivel psicológico a otros niveles de descripción (Kantor, 1971), por ejemplo, al nivel biológico/fisiológico sin que estos sean descartados al ubicarlos como parte de los factores disposicionales vigentes durante las interacciones.

A partir de estas nociones, Ribes y López (1985) formularon "Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico", el cual es un sistema clasificatorio de la complejidad de la función estímulo-respuesta. Estos cinco niveles son: a) contextual, b) suplementario, c) selector, d) sustitutivo referencial y e) sustitutivo no referencial. Los criterios de distinción de estos niveles son la mediación y el desligamiento. Con estos criterios de distinción los niveles identificados permiten ubicar los fenómenos psicológicos desde los más sencillos del desarrollo aptitudinal como lo es la repetición y la anticipación de respuestas en relación con un medio ambiente constante hasta fenómenos de

máxima complejidad como lo es la construcción lingüística de sistemas de representación matemática bajo las normas de la lógica formal.

A partir de este planteamiento y siguiendo las cuatro causas aristotélicas, Carpio (1994) desarrolló la categoría de criterio de ajuste para capturar la noción de causa final aristotélica para la Psicología interconductual, es decir, la caracterización de "... los tipos de consistencia, o naturaleza funcional de las interacciones organismo-medio..." (p.61). Con base en esta categoría el autor identificó cinco tipos de consistencia jerárquicamente inclusivas: a) ajustiva, b) efectiva, c) pertinente, d) congruente, y e) coherente.

Adicionalmente, dos extensiones analíticas fueron postuladas: una sobre el desarrollo, la cual captura el proceso de tránsito entre los diferentes niveles del campo psicológico, así como la adquisición, ejercicio y transferencia de competencias en diferentes estadios de la vida de los individuos (Ribes, 1996). Un ejemplo de lo anterior son los trabajos de Mares y Rueda (1993) sobre desarrollo funcional vertical y el desarrollo competencial horizontal. En segundo lugar, se encuentra la teoría de la individuación, la cual da cuenta de la forma idiosincrásica en la que se configuran los procesos generales compartidos por todos los

individuos, típicamente llamada la personalidad (Ribes, 1990a). Ejemplos de los avances técnicos en relación con medición fueron presentados por Viladrich y Doval (2005).

Esta presentación del interconductismo tiene un carácter sintético ya que una revisión exhaustiva rebasaría por mucho los alcances y propósitos del presente trabajo. Por el momento es suficiente señalar que desarrollos recientes por parte de Ribes, (2018) han propuesto transformar tanto la terminología como algunos de los planteamientos de la “obra madre original” sin que la evidencia acumulada o las revisiones pertinentes en torno a sus problemas fundamentales haya sido consideradas en dichas transformaciones. Véase como brillan por su ausencia en dicha obra la evidencia recabada por Serrano (2009; 2013; 2016) en torno al problema de la inclusividad de los niveles situacionales en Teoría de la Conducta, la extensa revisión de Peña-Correal, Ordóñez & Fonseca (2012) en torno a los resultados del estudio del comportamiento sustitutivo o la discusión de Trigo y Martínez (1994) en relación con la validez de los diseños de investigación empleados en el estudio interconductual del comportamiento humano.

Ahora, regresando al objetivo del presente trabajo en lo que sigue se tratará de responder a la pre-

gunta ¿Puede el interconductismo satisfacer las expectativas de Quine respecto de la información que la psicología puede suministrar para el proyecto de la epistemología naturalizada?

Recordemos qué es lo que Quine (1969) esperaba obtener al vincular a la psicología con la epistemología: “...Mejor es descubrir cómo se desarrolla y se aprende de hecho la ciencia...” (p.104). En este sentido, Quine esperaba encontrar en la psicología una descripción del proceso de generación de las teorías, respuestas concernientes al cómo se aprende la ciencia, cómo los individuos de hecho generan la gran cantidad de respuestas creativas a partir de su contacto con las estimulaciones externas del mundo. Ante estas expectativas, el interconductismo podría proveer información general relativa complejidad de una situación operativa o intelectual particular mediante la teoría general de proceso o Teoría de la Conducta. Así mismo puede dar cuenta de la forma en la que, de hecho, se desarrollan las competencias en ciencia y de cómo se da la estabilización y consistencia del comportamiento de científicos particulares ante las demandas institucionales o disciplinares cambiantes.

Específicamente, la investigación interconductual relativa al aprendizaje de la ciencia ha generado

resultados en torno al cómo son: a) los ajustes del individuo en cada uno de los distintos componentes de la práctica de investigación científica (Ribes, 1994b; Ribes, Moreno & Padilla, 1996), b) los procesos psico-pedagógicos (Morales, Peña, Hernández & Carpio, 2017; Moreno, Martínez, Morales, Pérez & Trigo, 1992; Padilla, 2006; Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño & Carpio, 2014), la elaboración de textos y habilidades escritoras (Pacheco, Ortega & Carpio, 2011; Pacheco, 2010), la comprensión de textos científicos (Arroyo, Morales, Silva, Camacho, Canales & Carpio, 2008), la creatividad y la inteligencia (Carpio, Canales, Morales, Arroyo & Silva, 2007), el diseño de materiales de metodología (Moreno, Chacón & Martínez, 2002) o inclusive respecto de la intrincada dinámica del trabajo en equipo en la formación científica y universitaria (Arroyo, Camacho, Fernández, Ruíz & Anaya, 2017).

A pesar de la riqueza en la literatura disponible, podría parecer que se carece de estudios sobre “el conocer y el creer” como temas de fundamentales para la epistemología. Para demostrar que esto no es así a continuación se presentan avances respecto del tema que históricamente ha preocupado a los estudiosos del conocimiento: las creencias.

## Creencias y conocimiento

Los interconductistas preocupados por la claridad conceptual para comenzar sus exploraciones empíricas, aspiran a realizar lo que Tomasini (2004) ha caracterizado como la labor de un filósofo analítico real:

*“...discute un bache de pensamiento con la ayuda de un determinado aparato conceptual pero desprovisto de recetas, fórmulas, algoritmos, argumentos de autoridad, etc. Tiene él que generar su propia respuesta. Eso es algo mucho más difícil de lograr que recurrir al cómodo expediente de aplicar un esquema ya listo...” (p. 373)*

En este sentido resulta entendible la influencia de Wittgenstein en autores de corte interconductual; sólo por mencionar algunos ejemplos tenemos los trabajos sobre el pensamiento, de la percepción, la memoria, la imaginación y los sueños de Ribes (1994; 1990b; 1990c), sobre la cognición de Roca (2001), y más recientemente en el análisis de los procesos sociopsicológicos (Ribes, 2001).

En lo que toca a las creencias, Wittgenstein consideró que una creencia es un tipo de disposición del sujeto que cree, dicha disposición no puede ser reducida a algún proceso fisiológico por el simple hecho de que no existe correlato fisioló-

gico de las disposiciones (Wittgenstein, 1985; Saab, 1989). La disposición debe ser entendida como una colección o conjunto de estados de aceptación del sujeto. Ahora, estos estados son evidentes para los otros por los patrones de conducta que los constituyen.

Dado que una misma proposición puede ser la expresión de múltiples creencias, a Wittgenstein le pareció de mayor importancia analizar lo que le antecede y lo que le sucede al estado más que lo que pasa en sí mismo (Saab, 1989). Esto nos lleva de forma directa al punto medular del presente trabajo: la presentación de información relativa a las circunstancias funcionales que configuran el establecimiento de los estados del creer y su aplicabilidad al proyecto de epistemología naturalizada.

En concordancia con lo anterior, se torna relevante realizar una exploración de las circunstancias que ocurren antes y después de la conformación de la creencia. Es en esta exploración en la que el interconductismo cobra su relevancia ya que como ya hemos mencionado tanto su teoría general como sus extensiones confluyen en un planteamiento integral que explica y describe el comportamiento atendiendo a su pasado

(como reconstrucción analítica), su presente (como descripción funcional) y a su futuro (como predicción empírica).

La aportación teórica directamente relacionada con el conocimiento, los conceptos y las creencias se encuentra en el trabajo de Ribes (2010). En dicho trabajo Ribes sostiene un análisis de las palabras y los conceptos consistente con los planteamientos de varios filósofos del lenguaje asumiendo que: "... los conceptos y las categorías hacen referencia a cómo, mediante su comportamiento, un individuo reconoce, actúa con base en, aplica y formula criterios de ajuste respecto de los atributos y propiedades variantes en una misma situación o entre situaciones." (p. 95). Llegando a la conclusión de que: "Nos comportamos ante el mundo y los otros, no por criterios de verdad o falsedad, sino con base en lo que tiene sentido y lo que no lo tiene." (p. 100) siendo identificables por su análisis cinco tipos de ajuste con sentido conceptual o ajuste categorial: a) por aceptación, b) por uso, c) de polivalencia, d) de transferencia y e) de formulación.

Respecto de la medición de estos tipos de ajuste se asume la utilidad de medidas como son las de amplitud, completud y corrección de una clase o categoría, así como los logros de clasificar, descri-

minar, agrupar, reconocer, comparar e incluir/excluir. En torno al problema del desarrollo y la revisión de dichas creencias Ribes (2010) sugiere el término de "momento evolutivo" cuyo estudio permitirá apreciar cómo se va dando el tránsito funcional y cómo se desarrollan nuevas competencias lingüísticas conceptualmente definidas con lo cual los patrones conductuales se van incrementando en su complejidad hasta delimitar nuevos medios de contacto convencionales.

En términos de investigación, los trabajos de Ribes y Sánchez (1994a, 1994b) abordaron conceptual y empíricamente el tema de las creencias y el conocimiento desde la lógica interconductual mediante el estudio del ajuste del comportamiento a juegos del lenguaje y su ubicación funcional como categorías disposicionales. En su conjunto y de forma sintética, los resultados de las investigaciones mostraron que el ejercicio efectivo en el uso del conocimiento puede ser explorado empíricamente, aunque los mismos autores reconocen problemas de confiabilidad del registro y de homogenización de la complejidad de la situación experimental. Posteriormente, Ávila, Molina y Gómez (2008) continuaron con la exploración empírica pero vinculada con el aprendizaje de las ciencias naturales, mostrando que el orden de presentación de los entrenamientos no

es un factor relevante en el uso del conocimiento y que el entrenamiento directo genera mejores resultados.

De esta forma, se han identificado algunos factores que configuran funcionalmente los estados que constituyen las creencias y cómo cambian durante diferentes momentos evolutivos hasta consolidarse en las formas institucionalizadas de la enseñanza de la ciencia y de la cultura científica.

Con estos trabajos se podría pensar que lo que el interconductismo le tiene que ofrecer al proyecto de la epistemología naturalizada es más de lo que Quine mismo supuso, anticipó o, de hecho, intentado esbozar (véase, Johnsen, 2005). Sin embargo, independientemente de esta diferencia entre lo esperado y lo disponible; la investigación interconductual sobre los distintos juegos de la práctica científica ha generado una literatura considerable lo que le permitiría al epistemólogo naturalizado apoyar su proyecto en una postura integral del mismo y superar algunos de los obstáculos típicamente presentes para aquellos que junto con Quine tienen esas intuiciones conductistas pero que desconocen dichos avances.

Podría parecer que ante tal complejidad del aparato descriptivo queda poco espacio para las elucubraciones conceptuales y la exploración

puramente interpretativa de las condiciones necesarias y suficientes para estudiar nociones como la de justificación, creencia verdadera, la carga normativa, etc. Sin embargo, esto no es así, aún resta mucho trabajo por hacer en lo concerniente a la representación y desarrollo de las categorías metodológicas empleadas (Camacho, 2017) y a la validez de las estrategias de investigación (Trigo & Martínez, 1994). Es ahí donde el interconductismo debe permanecer atento a los resultados de las investigaciones epistemológicas de monitoreo y coordinación (véase Kantor, 1971, p. 610) en las que sus funciones de "...identificación, formulación, evaluación y tal vez de modificación de las normas generales que guían la labor de teorización..." (Johnsen, 2005, p. 90) permitan el desarrollo de nuevas metodologías de investigación y así construir una relación de apoyo recíproco entre disciplinas. Esto abonaría al alcance del interconductismo como alternativa teórica en psicología y evidenciaría su continuidad con otras formas de conocimiento.

## Referencias

- Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I., Canales, C. & Carpio, C. (2008). Análisis funcional del conocimiento previo: Sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 55-64.
- Arroyo, R., Camacho, I., Fernández, E., Ruíz, J. V. & Anaya, D. (2017). En el trabajo en equipo ¿el todo es la suma de las partes? *Interacciones, Revista de avances en psicología*, 3, 183-195.
- Ávila, P., Molina, C. & Gómez, D. (2008). Efecto diferencial de criterios de ajuste efectivo en una tarea de ciencias naturales. En D. Gómez, G. Reyes, M. W. Salas & E. Zepeta (Coords.) *Investigación en psicología aplicada a la educación*. Tomo II. (p. 29-40). México: Universidad Veracruzana.
- Camacho, Arroyo & Serrano (2011). *Psicología y lógica: Una relación transdisciplinaria*. *Interdisciplinaria*, 28, p. 221-230.

- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L. J. Hayes, E. Ribes & F. López (Coors.), *Psicología Interconductual. Contribuciones en honor a J. R. Kantor.* (p. 45-68). México: Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. & Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 41-50.
- Guerrero, P. G. (2015). El Sistema Epistemológico de Quine. *Universitas Philosophica*, 64, p. 26- 39.
- Harman, G. (1983). Significado y existencia en la filosofía de Quine. *Cuadernos de Crítica*. Vol. 18. UNAM: México
- Ibáñez, C. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, p. 99-114.
- Johnsen, B. C. (2005). How to read "Epistemology Naturalized". *The Journal of Philosophy*, 102, p. 78-93.
- Kantor, J. R. (1924-1926) *Principles of Psychology*. New York, A. Knopf
- Kantor, J. R. (1936). *An objective psychology of grammar*. Bloomington, Indiana University Press
- Kantor, J. R. (1945-1950). *Psychology and logic*. Bloomington: The Principia Press
- Kantor, J. R. (1959). *Interbehavioral Psychology*. Chicago: The Principia Press
- Kantor, J. R. (1971). *The Aim and Progress of Psychology and other Sciences*. Chicago: The Principia Press
- Kantor, J. R. (1984). *Psychological comments and queries by "Observer"*. Chicago, The Principia Press
- Mares, C. G. & Rueda P. E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal. *Acta Comportamental*, 1, p. 63-82.
- Morales, Peña, Hernández & Carpio, (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Revista Alternativas en Psicología*, 37, 24-35.
- Moreno, R., Martínez, R., Morales, M., Pérez, J. A. & Trigo, E. (1992). Uso de la noción de desligamiento funcional en la enseñanza de la metodología científica. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 4, 131-151.
- Moreno, R., Chacón, S. & Martínez, R. (2002). Criterios para la enseñanza y la construcción de material docente de metodología científica: Una evalua-

- ción. En G. Mares & Y. Guevara (Coors.) *Psicología Interconductual. Avances en la investigación Tecnológica.* (p.145- 174) México: UNAM.
- O'Donahue, W. & Kitchener, R. (1999). *Handbook of behaviorism.* San Diego: Academic Press.
- Pacheco, V. (2010). Clasificación de párrafos y desarrollo de habilidades escritora en estudiantes de psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 2, 257-268.
- Pacheco, V., Ortega, M. & Carpio, C. (2011). Composición escrita en universitarios: Papel del contacto visual en la revisión de textos. *Suma Psicológica*, 18, p. 29-40.
- Padilla, M. A. (2006). *Entrenamiento de competencias de investigación en estudiantes de educación media y superior.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Padilla, M. A. (2009). A Strategy for Promoting Creative Behavior in Scientists-in-Training. En J. C. Penagos & M. A. Padilla, M. A (Eds.). *Challenges in Creativity & Psychology for the XXI Century* (p. 149-163) México: UDLAP/UdeG. ISBN 9786077690962.
- Peña-Correal, T. E., Ordóñez, S. & Fonseca, J. (2012). La investigación de la función sustitutiva referencial. En M. A. Padilla y R. Pérez-Almonacid (Eds.) *La función sustitutiva referencial: análisis histórico-crítico. Avances y perspectivas* (p. 35-100) México: University Press of the South.
- Quine, W. V. O. (1969). *Epistemology Naturalized. Ontological relativity and other Essays.* New York: Columbia University Press.
- Quine, W. V. O. (1990). *La búsqueda de la verdad.* Barcelona: Crítica.
- Ribes, E. (1990a). El problema de las diferencias individuales: un análisis conceptual de la personalidad. *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano.* México: Trillas.
- Ribes, E. (1990b). *Psicología general.* México: Trillas.
- Ribes, E. (1994a). El análisis de la conducta humana: la morfología como enemigo público número uno. En L. J. Hayes, E. Ribes & F. López (Coors.), *Psicología Interconductual. Contribuciones en honor a J. R. Kantor.* (p. 143-158). México: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E. (1994b). The behavioral dimensions of scientific work. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20 (monográfico), 169-194.
- Ribes, E. (1996). Reflexiones sobre la naturaleza de una teoría del desarrollo del comportamiento y su

- aplicación. En S. W. Bijou & E. Ribes, (Coords.). El desarrollo del comportamiento (p. 267- 282). México: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E. (2001). Functional dimensions of social behavior: Theoretical considerations and some preliminary data. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27, 285-306.
- Ribes, E. (2018). El estudio científico de la conducta individual. Una introducción a la teoría de la Psicología. México: Manual Moderno.
- Ribes, E. & López, F. (1985). Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico. México: Trillas.
- Ribes, E. Moreno, R. & Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: Extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamental*, 4, p. 205-235.
- Ribes, E. & Sánchez, U. (1994a). Conducta, juegos de lenguaje y criterios de validación del conocimiento. *Acta Comportamental*, 2, 57-86.
- Ribes, E. & Sánchez, U. (1994b). Acerca de los juegos de lenguaje y el conocimiento: Nota experimental sobre una replicación parcial. *Acta Comportamental*, 2, 233-236.
- Roca, J. (2001). Sobre el concepto "proceso" cognitivo. *Acta Comportamental*. Vol. 9
- Saab, S. (1989). La creencia y su conexión con los actos lingüísticos. *Dianoia*. Vol. XXXV.
- Serrano, M. (2009). Complejidad e inclusividad progresivas: Algunas implicaciones y evidencias empíricas en el caso de las funciones contextual, suplementaria y selectora. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35 (Monográfico), 161-178.
- Serrano, M. (2013). Efectos de tres tipos de entrega de agua sobre el ajuste comportamental. *Acta Comportamental*, 21, 273-283.
- Serrano, M. (2016). Ajuste comportamental bajo diferentes condiciones de entrega de agua. *Acta Comportamental*, 24, 5-13.
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño, H. & Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40, 32-46.
- Trigo, E. & Martínez, H. (1994). Diseño y procedimientos de validación en la psicología Interconductual: Discriminación condicional y estrategias logitudinales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 67-82.

Tomasini, B. A. (2004). Filosofía analítica: Un panorama. Plaza y Valdez Editores, México.

Viladrich, M. C. & Doval, E. (2005). Requisitos psicométricos para tests conductuales de personalidad. Acta Comportamentalia, 13, p. 67-78.

Wittgenstein, L. (1985). Zettel. IIF-UNAM.

## Diseño y validez de contenido del instrumento: estilos identitarios en adultos mayores

Lizbeth Vera Esqueda<sup>27</sup>, Martha Elizabeth Zanatta Colín<sup>28</sup>, Alejandra Moysén Chimal<sup>29</sup> y Aida Mercado<sup>30</sup>

*Facultad de Ciencias de la Conducta. Universidad Autónoma del Estado de México*

### Resumen

El objetivo del presente es reportar la validez de contenido del Instrumento: "Estilos identitarios en adultos mayores", sustentado en la teoría de Erikson que plantea dos tendencias, una sintónica (integridad) y otra distónica (desesperanza). Para la recolección de datos se realizó un juicio de expertos conformado por seis docentes-investigadores de la Universidad Pública. El formato de evaluación considera tres aspectos: pertinencia, saturación y redacción con dos opciones de respuesta: si o no cumple con el criterio. Se realizó un análisis estadístico con la prueba binomial, el cual arroja que 13 ítems evaluados en el factor de integridad y 9 en el de desesperanza cumplen con los tres criterios. Por tanto, el instrumento cumple con validez de contenido en 22 de los 61 reactivos propuestos.

**Palabras clave:** validez de contenido, estilos identitarios, adultos mayores

<sup>27</sup> UAEMéx. FaCiCo. Correo electrónico: veraesqueda@hotmail.com

<sup>28</sup> UAEMéx. FaCiCo. Correo electrónico: elizatt12@live.com

<sup>29</sup> UAEMéx. FaCiCo. Correo electrónico: amoysec@uaemex.mx

<sup>30</sup> UAEMéx. FaCiCo. Correo electrónico: aidamercadom@gmail.com

## Instrument content design and validity: identity styles in older adults

### Abstract

The objective of the present is to report the validity of the contents of the Instrument: "Identity Styles in Older Adults", based on Erikson's theory that raises two trends, one sonic (integrity) and one dystonic (hopelessness). For the collection of data, an expert trial consisting of six teachers-researchers from the Public University was carried out. The evaluation format considers three aspects: relevance, saturation and drafting with two response options: whether it meets the criterion. A statistical analysis was performed with the binomial test, which shows that 13 items evaluated in the integrity factor and 9 in the hopelessness meet the three criteria. Therefore, the instrument complies with content validity in 22 of the 61 proposed reagents.

**Keywords:** content validity, identity styles, older adults

### Introducción

En los últimos años se han realizado importantes avances en el estudio de la identidad desde varias disciplinas, tal es el caso de la psicología. Sin embargo, ha sido poco estudiado el tema de la identidad en los adultos mayores. El estudio del estilo identitario se ha centrado en población adolescente, se cuentan con pocos estudios sobre adultos mayores y ningún instrumento que sea capaz de explorar la identidad en personas de la

tercera edad. Por tanto, el presente artículo plantea la validez de contenido de un instrumento sobre estilos identitarios en adultos mayores.

Con la finalidad de visualizar un marco de referencia que permita comprender la postura teórica desde la cual se plantea la construcción del instrumento, se procede a explicar el estilo desde la lingüística y la psicología. Para la Real Academia Española (RAE) (2019) el estilo comprende un conjunto de características que identifican, diferencian y dotan de un carácter propio. En el campo de la psicología Adler (1971) explica que el estilo

se forma según la elaboración de las impresiones vividas en la infancia. Los principios que componen el estilo son los componentes heredados y las vivencias que otorga el medio ambiente favoreciendo un sentimiento positivo o negativo.

La identidad desde una postura evolucionista tiene como principal representante a Erikson (1985) quién refiere que distingue a una persona del resto del grupo desde el momento del nacimiento y al elegir el nombre con el que será llamado y con el que se responderá al cuestionamiento de ¿Quién soy? hasta la adolescencia. Posteriormente durante dicha etapa, buscará responder a la interrogante ¿Soy quién creo que soy? La respuesta a este cuestionamiento surge a partir de poner en duda la variedad de autoimágenes que se han formulado desde la niñez, han sido signadas por la sociedad y se pondrán en duda durante cada una de las crisis psicosociales que atravesará la persona.

Con base en el planteamiento de Erikson, Marcia (1966) propone cuatro *status* identitarios por los que pasa el adolescente para la construcción de la identidad. Posteriormente Berzonsky (1992) parte de las ideas planteadas por Marcia y alude al estilo identitario como:

*“conjunto de estrategias sociales y cognitivas que sirven para la construcción de la identidad personal otorgando un marco de referencia y administrando los recursos psíquicos para la adaptación y sobrevivencia” (p. 138).*

Bajo esta lógica el proceso de construcción de la identidad se vuelve dinámico, pero sin perder su particularidad, debido a que el sujeto se encuentra en constante incorporación de experiencias e información que interfieren en la integración de estrategias que se vean reflejadas en los pensamientos y el comportamiento de la persona (Berzonsky, 2006).

La formación de la identidad no surge ni se detiene en la adolescencia, sino que es modelada desde diferentes esferas: familiares, sociales y culturales desde el nacimiento hasta la muerte. Por tanto, es necesario abordar características y problemáticas propias de los adultos mayores como: el distanciamiento de los hijos, la probable disminución de las capacidades físicas y cognitivas, el deterioro de las facultades cognitivas, cambio de roles, búsqueda de la gerotranscendencia y la experiencia de una vida que tuvo aprendizajes y desafíos. Como resultado de todas estas experiencias surge un nuevo paradigma según Erikson (1985) ¿Quién somos a comparación de lo que

éramos a la mitad de la vida? Han ocurrido cambios corporales, de roles, de ideologías que pueden poner en tela de juicio quién es y qué papel debe desempeñar durante esta nueva etapa de la vida.

El cumulo de los diversos contextos y sentimientos en el que se desenvuelven los adultos mayores hace necesaria la investigación para el diseño de instrumentos y programas de intervención que permitan explorar cómo surge y se desenvuelve el proceso de construcción de la identidad en los adultos mayores y, de esta manera, tener datos para la prevención e intervención capaces de abordar las necesidades de esta población. En el presente existen pocos instrumentos dirigidos a población geriátrica, más aún interesados en el estilo identitario. La revisión de instrumentos sólo arrojó un instrumento diseñado por Pereyra Lavandina (2014) que mide esperanza y desesperanza, sin embargo, su aplicación está dirigida a población de adolescentes, adultos y tercera edad. Por tanto, se considera que no está completamente contextualizado a las problemáticas que tiene este tipo de población.

La identificación del estilo identitario permitiría tener medidas de prevención e intervención de estilos identitarios. Ante tal panorama, el diseño

de un instrumento que cumpla con los criterios de validez y confiabilidad capaz de determinar el estilo identitario de integridad o desesperanza en el adulto mayor podrá ser de utilidad para psicólogos clínicos, investigadores y geriatras que atiendan o realicen estudios a dicho sector que cada vez ocupará un porcentaje mayor de la población.

De acuerdo con Erikson (1985) durante la senectud la persona configura su estilo identitario a partir de resolver la crisis entre: la integridad o la desesperanza. Estos dos estilos se conforman a partir de sus vivencias pasadas, propósitos existenciales y la transición por cada uno de los estadios antecedentes. La propuesta teórica de este autor refiere que la reconstrucción de la identidad en los adultos mayores es condicionada por el logro o fracaso de la tarea evolutiva. En el polo positivo es llamada integridad, mientras que en el negativo desesperanza.

La integridad para Erikson (1985) tiene la esencia de los polos sintónicos antecedentes que conforman un sentimiento de *coherencia y totalidad* ante la pérdida de vínculos en los tres procesos de organización: el *soma, psique y ethos*, y que conlleva a la sabiduría. Para Salvarezza (1991) es la aceptación de la responsabilidad de su propia

vida. Bordinon (2005), por su parte describe cinco indicadores de la integridad: aceptación de sí, integración emocional, convicción del propio estilo e historia de vida, confianza en sí y nosotros; y vivencia del amor universal en los cuales se plantea la estructura hipotética del instrumento.

En suma podemos inferir a partir del pensamiento de Bordinon (2005) que la aceptación de sí conlleva la admisión de sí mismo de su historia personal, de su proceso psicosexual y psicosocial. Es decir, la capacidad de ver en retrospectiva, valorar los acontecimientos positivos y negativos que le han construido hasta el momento e integrarlos como parte de sí mismo. La integración emocional se conforma a partir de las fuerzas sintónicas anteriores que tienen una participación fundamental en el proceso de construcción de la identidad. Así la confianza, autonomía, iniciativa, industria, identidad, intimidad, y generatividad son fuerzas que se mantienen a través de las diferentes etapas hasta la vejez y permiten sobrellevar la última etapa de la vida.

La premisa de Erikson (1985) respecto a la construcción identitaria de la vejez es el sustento en la convicción del propio estilo e historia de vida que permite tener una visión de la contribución que se ha hecho a la humanidad a través de los años. En

esta etapa se espera tener la certeza de haber conformado un estilo de vida que haya aunado a la conformación de un mundo mejor. La confianza en sí y nosotros permite formar una ilusión sobre lo que serán las próximas generaciones puesto que es posible presentarse como modelo por la vida vivida y por la elaboración de la etapa final de la vida. Finalmente encontramos la vivencia del amor universal, como experiencia que resume su vida y su trabajo. El amor universal tiene sus fundamentos en la confianza que provee de amor y la amistad con los otros posibilitando según Erikson (1985) el desapego de los objetos materiales y acercándose a la trascendencia.

En contraparte encontramos el estilo identitario que Erikson (1985) denominó desesperanza. Salvareza lo define como un sentimiento de acabamiento, confusión y desamparo que expresa el sentimiento de un tiempo demasiado corto para intentar emprender un nuevo camino que lleve a la integridad. Al respecto Bordinon (2005), señala cinco indicadores de la desesperanza en el octavo estadio: ausencia de valores, temor a la muerte, desesperación, dogmatismo y desdén. La ausencia de valores se refiere al conjunto distónico y de ritualizaciones desintegrantes contenidas en los estadios anteriores que se manifiestan en la última etapa de la vida.

Las personas orientadas a polos distónicos suelen tener resistencia y rechazo a formar vínculos, lo cual conlleva a un distanciamiento regresivo e individualista que provoca un estancamiento personal que los retira de la vida social y productiva. Para Erikson (1985) la muerte es vista como una amenaza, el temor a la muerte da cuenta de una preocupación por la descendencia, un apego a las cosas materiales y miedo a la soledad.

Para Erikson (1985) la desesperación surge de la sensación de correr peligro o la ausencia de otro que le proporcione cuidado, mientras que para Bordington (2005) la vida puede ser desesperadamente no deseada debido al contenido distónico pasado. El dogmatismo se encuentra basado en la búsqueda de un poder totalizante y compulsivo, en el que no admite que se discutan afirmaciones, opiniones o ideas y puede transformarse en ortodoxia coercitiva. Mientras que el desdén puede ser considerado una respuesta natural y necesaria ante la admisión de una debilidad humana que cada vez se ha vuelto más evidente ante el deterioro y una resistencia a la aceptación del final de la vida que cada vez está más próximo. Sin embargo, también puede ser una reacción de acabamiento, confusión y desamparo percibido en sí mismo u otros.

Con base en el fundamento teórico señalado, la estructura hipotética del Instrumento sobre Estilos identitarios en el adulto mayor se compone de dos factores: integridad y desesperanza. El primer factor se compone de las dimensiones de: aceptación de sí, vivencia del amor universal, integración emocional, convicción del propio estilo y forma de vida, y confianza en sí y nosotros. En contraparte el estilo identitario de desesperanza se integra de las dimensiones: desdén, dogmatismo, desesperación, temor a la muerte y ausencia de valores.

La comprobación de la validez en psicología se ha vuelto cada vez más compleja agrupándose en validez interna de contenido y constructo, y externa, relacionada con un criterio. A pesar de que los tres tipos aportan una parte muy importante a la veracidad de la medición del constructo la validez de contenido es reportada en muy pocas ocasiones otorgando prioridad a la relacionada con el criterio y más aún a la de constructo. La validez de contenido según Ecurra L. M. (1988) es definida como el grado en que una prueba es sustentada en el dominio teórico, ésta se determina mediante la comparación sistemática que realizan jueces expertos de los ítems con el dominio teórico del constructo estudiado. El procedimiento utilizado para la realización de un juicio de

expertos del instrumento sobre estilos identitarios es el método de 8 pasos propuesto por dicho autor.

La selección del método de análisis es un aspecto de vital importancia puesto que es el primer filtro por el que debe pasar un ítem para ser integrado al instrumento. Actualmente existen varios métodos de análisis estadístico, los más utilizados son: el coeficiente de concordancia W de Kendall, coeficiente V de Aiken, coeficiente Kappa y la Prueba binomial, estas diferentes pruebas nos permiten trabajar con datos a nivel nominal u ordinal, sin embargo, el coeficiente W de Kendall y Kappa han sido criticadas por el número de categorías y la distribución de las observaciones ya que puede haber un error en la direccionalidad de la concordancia de los jueces. Por tanto, se eligió la Prueba binomial ya que esta otorga un porcentaje de aceptación y significancia de cada reactivo, que no otorga las otras pruebas mencionadas.

Otra controversia planteada por Ecurra (1988) y Lawshe (1975) es la generada por la lección de 0.80 como punto de corte para la aceptación o rechazo de un ítem, ambos autores coinciden en considerar el número de jueces como criterio para establecer el grado de acuerdo necesario para la aceptación del reactivo. Puesto que ambos men-

cionan que a menor número de jueces mayor será el porcentaje de aceptación que requiere cada reactivo. Con la finalidad de reducir el error por la elección de un número de jueces reducido se decidió realizar la validez de contenido en dos momentos. Se procedió con la primera evaluación, posteriormente se realizaron las correcciones señaladas por los jueces y se vuelve a someter a evaluación el instrumento hasta que se tenga un porcentaje mínimo de aprobación del 99%.

## Método

### Población

Para la obtención de la validez de contenido se siguió el método y criterios de selección de jueces planteados por Escobar Pérez y Cuervo Martínez (2008). La población se conformó de 6 jueces docentes-investigadores de la Universidad Pública, con experiencia en la evaluación de instrumentos, buena reputación ante la comunidad académica y motivación para participar.

### Instrumento

De la construcción teórica planteada se diseñó un formato de evaluación que tuvo como objetivo: plantear la validez de contenido del instrumento

sobre estilos identitarios del adulto mayor. El formato de aplicación presentó el consentimiento informado con estructura teórica a la cual obedecen los ítems y población a la que está dirigida. La evaluación del instrumento valora tres aspectos de cada ítem: pertinencia, saturación y redacción, dos opciones de respuesta: si cumple con el criterio o no cumple, en caso de que no cumpla con alguno de los criterios se consideró un espacio para observaciones.

Las instrucciones fueron: Estimado juez, a continuación se muestra el factor e indicador con su definición correspondiente, favor de colocar **x** o / según corresponda para evaluar si el ítem cumple o no con el criterio correspondiente. En caso de colocar **x** favor de colocar las observaciones que crea pertinentes. De antemano agradezco el tiempo y apoyo prestado al presente. El método estadístico seleccionado para obtener el grado de aceptación de cada reactivo fue la prueba binomial.

## Resultados

Para determinar la validez de contenido del instrumento "Estilos identitarios en adultos mayores" mediante juicio de expertos se eligieron a seis investigadores versados en la construcción de instrumentos. Se sometieron a evaluación un total de 61 ítems, de los cuales 31 cumplen con el criterio de pertenencia; 30, saturación y 25 con el de redacción al contar con un porcentaje de aceptación mayor al 99% y una significancia menor a 0.05.

El factor hipotético teórico del Estilo identitario de Integridad se conformó por cinco dimensiones que son: aceptación de sí, amor universal, integración emocional, confianza en sí y nosotros; y convicción sobre su propio estilo y forma de vida. Dicho factor se conformó de 30 indicadores (6 ítems por dimensión), sin embargo sólo 13 cumplieron con los tres criterios mencionados anteriormente. En la tabla 1 se observan las puntuaciones por cada reactivo.

Tabla 1. Validez de contenido del factor Integridad del Instrumento Estilos Identitarios en Adultos Mayores según la prueba binomial

	Aceptación de sí						
	n	Pertinencia		Saturación		Redacción	
		% ac	Sig	% ac	Sig	% ac	Sig
R.5.Me siento bien al realizar actividades sin ayuda	6	10 0	0.0 31	10 0	0.0 31	1 0 0	0.0 31
R.25.Platico con los jóvenes sobre mis experiencias para que aprendan	6	10 0	0.0 31	10 0	0.0 31	1 0 0	0.0 31
R.30.Me siento satisfecho con lo que he vivido	6	10 0	0.0 31	10 0	0.0 31	1 0 0	0.0 31
Vivencia del amor universal							
	n	Pertinencia		Saturación		Redacción	
		% ac	Sig	% ac	Sig	% ac	Sig
R.28.Acepto la muerte tranquilamente	6	10 0	0.0 31	10 0	0.0 31	1 0 0	0.0 31
Integración emocional							
	n	Pertinencia		Saturación		Redacción	
		% ac	Sig	% ac	Sig	% ac	Sig
R.8.Me siento entusiasmado para aprender cosas nuevas	6	10 0	0.0 31	10 0	0.0 31	1 0	0.0 31

							0
R.14.Soy quien quiero ser	6	10	0.0	10	0.0	1	0.0
		0	31	0	31	0	31
						0	
R.24.He perdonado a los que me dañaron	6	10	0.0	10	0.0	1	0.0
		0	31	0	31	0	31
						0	
R.27.Pienso que soy una persona única		10	0.0	10	0.0	1	0.0
		0	31	0	31	0	31
						0	
R.29.Disfruté las etapas anteriores de mi vida	6	10	0.0	10	0.0	1	0.0
		0	31	0	31	0	31
						0	

Confianza en sí y nosotros

	n	Pertinencia		Saturación		Redacción	
		%	Sig	%	Sig	%	Sig
		ac		ac		ac	
R.2 Me siento apoyado por mis seres queridos	6	10	0.0	10	0.0		0.0
		0	31	0	31		31
R.20.Soy unido con mi familia	6	10	0.0	10	0.0	1	0.0
		0	31	0	31	0	31
						0	
R.23.Soy un modelo para seguir para otras personas	6	10	0.0	10	0.0	1	0.0
		0	31	0	31	0	31
						0	

Convicción del propio estilo y forma de vida

	n	Pertinencia		Saturación		Redacción	
		%	Sig	%	Sig	%	Sig
		ac		ac		ac	

R.11.Siento que sigo siendo productivo	6	10	0.0	10	0.0	1	0.0
		0	31	0	31	0	31
						0	

Fuente: Elaboración propia con base en análisis estadístico de información recabada por expertos en diseño de instrumentos

Como se observa en la tabla 1 la dimensión que obtuvo mayor número de indicadores fue integración emocional con cinco reactivos, seguido de aceptación de sí y confianza en sí y nosotros, con tres, por último encontramos las dimensiones de convicción del propio estilo y forma de vida; y vivencia del amor universal con 1 reactivo cada una.

El factor hipotético teórico del Estilo identitario de desesperanza se conformó de cinco dimensiones: dogmatismo, desdén, ausencia de valores, temor a la muerte y desesperación. Este factor se compuso de 31 indicadores (siete indicadores en la dimensión ausencia de valores y el resto con seis cada dimensión), sin embargo sólo nueve cumplieron con los tres criterios de evaluación. En la tabla 2 se muestran las puntuaciones obtenidas por cada reactivo.

Tabla 2. Validez de contenido del factor desesperanza del Instrumento Estilos Identitarios en Adultos Mayores según la prueba binomial

	Dogmatismo						
	Pertinencia			Saturación		Redacción	
	n	% ac	Sig	% ac	Sig	% ac	Sig
61. Nadie me recordará	6	10 0	0.0 31	10 0	0.0 31	1 0 0	0.0 31
	Ausencia de valores						
	Pertinencia			Saturación		Redacción	
	n	% ac	Sig	% ac	Sig	% ac	Sig
40 Siento que fallé en las metas que me propuse	6	10 0	0.0 31	10 0	0.0 31	1 0 0	0.0 31
44. Siento que he dejado de ser yo	6	10 0	0.0 31	10 0	0.0 31	1 0 0	0.0 31
	Temor a la muerte						
	Pertinencia			Saturación		Redacción	
	n	% ac	Sig	% ac	Sig	% ac	Sig
59. Tengo miedo a la muerte	6	10 0	0.0 31		0.0 31		0.0 31

	Desesperación						
	Pertinencia			Saturación		Redacción	
	n	% ac	Sig	% ac	Sig	% ac	Sig
41 Me siento improductivo	6	100	0.031	100	0.031	100	0.031
42. Siento que no sirvo para nada	6	100	0.031	100	0.031	100	0.031
43. Me siento inútil	6	100	0.031	100	0.031	100	0.031
60. Siento que es tarde para arreglar mi vida	6	100	0.031	100	0.031	100	0.031
58. Me duele recordar mi vida	6	100	0.031	100	0.031	100	0.031

Fuente: Elaboración propia con base en análisis estadístico de información recabada por expertos en diseño de instrumentos

En la tabla 2 se observa que la dimensión que obtuvo mayor número de indicadores aprobados es desesperación con cinco reactivos, seguido de ausencia de valores con dos reactivos y finalmente dogmatismo y temor a la muerte con un reactivo cada uno. En la dimensión de desdén no se encontraron indicadores que cumplieran con los tres criterios.

## Discusión

Los indicadores propuestos que obtuvieron el porcentaje y significancia requerida para formar parte del instrumento son congruentes con el fundamento teórico planteado y permiten identificar las diferentes expresiones del estilo identitario en el adulto mayor. El estilo identitario de integridad

de acuerdo con Bordington (2005) se integra por cinco dimensiones las cuales se componen de al menos un indicador. Los indicadores que lograron ser congruentes con la teoría en la dimensión de Aceptación de sí son: Me siento bien al realizar actividades sin ayuda, platico con los jóvenes sobre mis experiencias para que aprendan y me siento satisfecho con lo que he vivido. Estos son congruentes con el planteamiento de Bordington (2005) puesto que el adulto mayor acepta su historia de vida, la resignifica a través de la palabra y se siente en paz con sus experiencias. En la dimensión vivencia del amor universal el reactivo que mostró congruencia con la teoría es aceptar la muerte tranquilamente. Para Erikson (1985) conlleva a la gerotranscendencia se refiere a lograr desapegarse de lo material y de la propia existencia.

La integración emocional se compone de indicadores como: Sentirse entusiasmado para aprender cosas nuevas que proviene de la iniciativa; ser quien quiere ser, que se refiere a la formación de una identidad lograda y el perdón a quienes le han dañado. De acuerdo con Erikson (1985) es la conformación positiva de las fuerzas sintónicas antecedentes manifestó congruencia teórica con

el paso por las diferentes etapas da cuenta de la importancia que cada una de ellas ha tenido en la formación de la identidad.

La confianza en sí y nosotros hace alusión a las expectativas en las futuras generaciones como consecuencia de un modelo de vida y de significado personal acerca de la muerte. Los reactivos con los cuales se encontró mayor relación teórica son: soy un modelo para seguir para otras personas, soy unido con mi familia y me siento apoyado por mis seres queridos. La convicción del propio estilo y forma de vida según Bordington se refiere a una contribución positiva a la humanidad manifestada por el indicador: siento que sigo siendo productivo: el adulto mayor siente que colabora al bienestar de la humanidad.

En contraparte encontramos el estilo identitario de desesperanza, conformado por las siguientes dimensiones propuestas por Bordington: dogmatismo, ausencia de valores, desesperación, temor a la muerte y desdén. En este último no se encontraron indicadores que guardaran congruencia teórica con la definición propuesta por el autor que puede deberse a la influencia de una cultura colectivista. El dogmatismo como la búsqueda de un poder totalizante que no permite que se discutan sus decisiones y lleva a una individuación tal

como lo plantea Bordington es coherente con el indicador "nadie me recordará" puesto que es consecuencia de un alejamiento físico y psíquico del otro.

La ausencia de valores es referida teóricamente como el conjunto distónico en el cual los dos indicadores que lograron congruencia teórica son: siento que falle en las metas que me propuse y siento que he dejado de ser yo, en el primero se hace una evaluación en retrospectiva y existe culpa respecto a la vida vivida, en el segundo indicador se percibe una confusión de la identidad que imposibilita el logro de la identidad. Estas crisis de identidad son producto de cambios que originan cambios existenciales como lo señala Erikson en la adolescencia, por tanto. Se forman nuevos vacíos a partir de los formados previamente y ante la incapacidad de afrontar los constantes cambios por los que pasa el adulto mayor.

## Conclusiones

Lo expuesto anteriormente permite concluir que el instrumento "Estilos identitarios en adultos mayores" sustentado en la teoría de Erikson posee validez de contenido en 22 reactivos, puesto que cumple con los criterios de pertinencia, saturación y redacción; éstos fueron evalua-

dos por expertos investigadores y analizados mediante la prueba binomial, en consideración al nivel de medición de las variables y los resultados que otorga dicho análisis como el porcentaje de aceptación y significancia, aspectos esenciales en la evaluación de las cualidades psicométricas.

Los ítems fueron agrupados en dos factores: integridad y desesperanza que a su vez se ramificaron en 5 dimensiones para el primero y 4 para el segundo. La redacción de los diferentes reactivos permitió explorar las diferentes manifestaciones del estilo identitario y la forma en que se reconocen durante esta etapa de la vida. La elaboración de herramientas de diagnóstico e investigación diseñadas exclusivamente para población geriátrica podrá ser de utilidad para profesionales que atiendan o estudien a dicho sector de la población, debido a que hasta el momento no se tiene registro de un instrumento que sea equiparable en intención y fundamento teórico. Por lo anterior se recomienda dar continuidad al proceso de validación del instrumento por medio de la comprobación de la validez de constructo.

## Referencias

Adler, A. (1971). El carácter neurotico. Buenos Aires: Paidós.

- Berzonsky , M. (2006). Identity processing style and self-definition:effects of a priming manipulation. Polish Psychological Bulletin, vol. 36 (3) , 137-143.
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. Journal of Personality V. 60 N. 4 <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00273.x> , 771-788.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo Psicosocial de Erikson. El diagrama epigenético del adulto. Revista Lasallista de Investigación, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre , 50-63.
- Erikson, E. (1985). El ciclo vital completado. México: Paidós.
- Escobar Pérez, J., & Cuervo Martínez , A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en Medición, 6, 27-36, 27-36. Recuperado de: [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf) .
- Escurra L.M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. Revista De Psicología, 6(1-2),, 103-111. Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. Personnel Psychology, 28(4),, 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego identity status. Journal of Personality and social Psychology. Vol. 3 No. 5, 551-558.
- Pereyra Lavandina , M. (2014). Test de Esperanza-Desesperanza TED-TED R. México : Manual Moderno .
- Real Academia Española. (13 de Diciembre de 2019). Asociación de Academias de la Lengua Español. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/?w=estilo+>
- Salvareza , L. (1991). Psicogeriatría: Teoría y Clínica. Buenos Aires : Paidós.