



alternativas en psicología

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

Abuso sexual infantil: caso de estudio desde la praxis Psicológica Forense

Martha Patricia Gutiérrez Quintana

Análisis de los aspectos metodológicos de la dependencia emocional en jóvenes y estudiantes universitarios

Guillermo Amado Rojas Huamán, Claudia Rios-Cataño

Leis, poder e ideologia: crítica ao discurso sobre a transgressão no Brasil

Mériti de Souza

La crisis epidemiológica de COVID-19: una crisis en la intervención de salud mental

Jorge Carreño Meléndez, Cecilia Mota González y Claudia Sánchez Bravo

Manejo de la identidad sexual por parte de personas bisexuales: construcción de una escala psicométrica

Omar Alejandro Olvera-Muñoz

Argumentaciones sobre textos de pseudoterapias desde las creencias epistemológicas de estudiantes

José Manuel Meza Cano, Víctor Eduardo Salas García

Alteraciones emocionales y físicas en estudiantes universitarios ante el distanciamiento social por COVID 19

Guillermina Arenas Montaña, Alba Luz Robles Mendoza, Oliva López Sánchez, Juana Olvera Méndez, Laura Victoria Ortega Leonard

Transmisiones subjetivantes en nivel inicial: presentación de un modelo de análisis

Débora Grunberg, Gustavo Cantú

Validez de las escalas de actitudes y estigma hacia Covid-19 en estudiantes del centro de México

Gerardo Arturo Limón-Domínguez, José Marcos Bustos-Aguayo, Margarita Juárez-Nájera, Cruz García-Lirios, Francisco Rubén Sandoval-Vázquez, Bertha Leticia Rivera Varela

Mujeres construyendo carreras en las universidades chilenas: el conflicto entre trabajo y familia

Soledad Martínez Labrín

Evidencia de validez de contenido de un instrumento de estilos de identidad profesional en psicólogos

Daniel Aarón García Dottor, Martha Elizabeth Zanatta Colín

Inventario de Habilidades Matemáticas y Componentes No Cognitivos del Aprendizaje

Rodrigo Peña Durán, Sandra Castañeda Figueiras, Iván Leonardo Pérez Cabrera

Revista Semestral. Tercera Época. Año XXVI
Número 48. Febrero - Julio 2022

Indizada en IRESIE UNAM, LATINDEX, PEPSIC y PSERINFO

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

Indizada en IRESIE UNAM, LATINDEX, PEPSIC y PSERINFO

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

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.alternativas.me

info@alternativas.me

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

Diseño y formación: creamos.mx

Edición y corrección: Tania Torres Gómez Tagle

Revista Alternativas en Psicología, año XXVI, número 48. Febrero - Julio 2022, es una publicación semestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.alternativas.me, info@alternativas.me. Editor responsable: Laura 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 2022.

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

Directora fundadora: E. Joselina Ibáñez Reyes

Directora actual: Laura Evelia Torres

Vicepresidente actual: Jorge Guerrero Barrios

Comité técnico

Laura Evelia Torres Velázquez

Maricela Osorio Guzmán

Georgina E. Bazán Riverón

Margarita Nabor Govea

Consejo editorial

Marco Eduardo Murueta Reyes

UNAM, FES Iztacala. Fundador

E. Joselina Ibáñez Reyes

UNAM, FES Iztacala. Fundadora

José de Jesús Vargas Flores

UNAM, FES Iztacala. Fundador

Laura Evelia Torres Velázquez

UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Rocío Soria Trujano

UNAM, FES, Iztacala. Fundadora

Jorge Guerrero Barrios

UNAM, FES Iztacala. Fundador

Rocío Tron Álvarez

UNAM, FES Iztacala

Laura Palomino Garibay

UNAM, FES Iztacala

Nayely Yael Rosas López

UNAM, FES Iztacala

Adriana Guadalupe Reyes Luna

UNAM, FES Iztacala

Adriana Garrido Garduño

UNAM, FES Iztacala

Laura N. Cedillo Zavaleta

UNAM, FES Iztacala

David Ochoa Pérez

UNAM, FES Iztacala

Comité editorial internacional

Fabián Spinelli

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Edgar Galindo

Universidade Lusófona Lisboa, Portugal

Manuel Calviño

Universidad de la Habana, Cuba

Fernando Ortiz

Universidad Estatal de Washington

Jorge Pérez Alarcón

UAM, Xochimilco

Alma Herrera Márquez

UNAM, FES Zaragoza

Germán Gómez

UNAM, FES Zaragoza

María del Refugio Cuevas

UNAM, FES Zaragoza

Brian McNeill

Universidad Estatal de Washington

Carmen Mier y Terán Rocha

UAM, Iztapalapa

José Joel Vázquez Ortega

UAM, Iztapalapa

Lucy Reidl

UNAM, Facultad de Psicología

Luis Joyce Moniz

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Nuria Codina

Universitat de Barcelona, España

Carolina Moll Cerizola

Universidad Católica, Uruguay

Humberto Giachello

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay

Luis Morocho

Colegio de Psicólogos del Perú

Luis Benites Morales

Universidad de San Martín de Porres, Perú

Mario José Molina

Federación de Psicólogos de la República Argentina

Ada Casal Sosa

Universidad Médica de la Habana, Cuba

Ana María del Rosario Asebey

UA de Querétaro

Rosalba Pichardo

UA de Querétaro

Betty Sanders Brocado

UAM, Xochimilco

Antonio Tena Suck

Universidad Iberoamericana, Santa Fe

Ana Mercês Bahia Bock

Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Eduardo Almeida Acosta

Universidad Iberoamericana, Puebla

Emily Ito Sugiyama

UNAM, Facultad de Psicología

Odair Furtado

Consejo Federal de Psicología de Brasil

Javier Guevara Martínez

Departamento de Ciencias Biológicas, UPAEP, México

Marcos Ribeiro Ferreira

CRP, Santa Catarina, Brasil

Héctor Magaña Vargas

UNAM, Fes Zaragoza

Bernardo Muñoz Riverol

DGEO, UNAM

Carmen María Salvador Ferrer

Universidad de Almería, España

Índice de contenido

Abuso sexual infantil: caso de estudio desde la praxis Psicológica Forense.....	8
Martha Patricia Gutiérrez Quintana <i>Instituto de Posgrado en Psicoterapia Cognitivo-Conductual, Querétaro, México</i>	
Análisis de los aspectos metodológicos de la dependencia emocional en jóvenes y estudiantes universitarios.....	25
Guillermo Amado Rojas Huamán, Claudia Rios-Cataño <i>Universidad Continental, Perú</i>	
Leis, poder e ideologia: crítica ao discurso sobre a transgressão no Brasil.....	37
Mériti de Souza <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil</i>	
La crisis epidemiológica de COVID-19: una crisis en la intervención de salud mental.....	52
Jorge Carreño Meléndez, Cecilia Mota González y Claudia Sánchez Bravo <i>Instituto Nacional de Perinatología, México</i>	
Manejo de la identidad sexual por parte de personas bisexuales: construcción de una escala psicométrica.....	66
Omar Alejandro Olvera-Muñoz <i>Universidad Autónoma Metropolitana</i>	
Argumentaciones sobre textos de pseudoterapias desde las creencias epistemológicas de estudiantes.....	79
José Manuel Meza Cano, Víctor Eduardo Salas García <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México</i>	

Alteraciones emocionales y físicas en estudiantes universitarios ante el distanciamiento social por COVID 19.....	98
Guillermina Arenas Montaña, Alba Luz Robles Mendoza, Oliva López Sánchez, Juana Olvera Méndez, Laura Victoria Ortega Leonard <i>Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, México</i>	
Transmisiones subjetivantes en nivel inicial: presentación de un modelo de análisis.....	110
Débora Grunberg, Gustavo Cantú <i>Universidad de Buenos Aires / CONICET, Argentina</i>	
Validez de las escalas de actitudes y estigma hacia Covid-19 en estudiantes del centro de México.....	125
Gerardo Arturo Limón-Domínguez, José Marcos Bustos-Aguayo, Margarita Juárez-Nájera, Cruz García-Lirios, Francisco Rubén Sandoval-Vázquez, Bertha Leticia Rivera Varela	
Mujeres construyendo carreras en las universidades chilenas: el conflicto entre trabajo y familia.....	137
Soledad Martínez Labrín <i>Universidad del Bío-Bío, Chile</i>	
Evidencia de validez de contenido de un instrumento de estilos de identidad profesional en psicólogos.....	157
Daniel Aarón García Dottor, Martha Elizabeth Zanatta Colín <i>Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México</i>	
Inventario de Habilidades Matemáticas y Componentes No Cognitivos del Aprendizaje.....	172
Rodrigo Peña Durán, Sandra Castañeda Figueiras, Iván Leonardo Pérez Cabrera <i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>	

Abuso sexual infantil: caso de estudio desde la praxis Psicológica Forense

Martha Patricia Gutiérrez Quintana¹

*Instituto de Posgrado en Psicoterapia Cognitivo-Conductual,
Querétaro, México*

Resumen

Esta investigación aborda los aspectos psicológicos y jurídicos implicados en el sufrimiento de las víctimas de Abuso Sexual Infantil (ASI). Se expone el caso de una menor de tres años que presenta sintomatología propia de ASI. Con la exposición de un caso se busca concientizar sobre el enfrentamiento de los menores a un Sistema Judicial Mexicano que no está totalmente preparado para atender situaciones de esta naturaleza. Los menores de edad que son víctimas de este delito (ASI) tendrán que enfrentarse tanto a las consecuencias desastrosas de este evento como a las adversidades propias de la vida.

Palabras clave: Rapport, revictimización, revelación, testimonio.

Abstract

This research addresses the psychological and legal aspects involved in the suffering of victims of Child Sexual Abuse (CSA). The case of a child under 3 years old who presents symptoms of CSA is exposed. With the exposure of a case, we seek to raise awareness

¹ Licenciada en Psicología Social por la Universidad Mexicana Plantel Central, Coach Ontológico Certificado por World Coaching Corporation, Maestrante en Psicología Jurídica Forense por el Instituto de Posgrado en Psicoterapia Cognitivo Conductual Correo electrónico: info@sise-servicios.com

about the confrontation of minors with a Mexican Prosecution System that is not fully prepared to deal with situations of this nature. Minors who are victims of this crime (CSA) will have to face both the disastrous consequences of this event and the adversities of life.

Keywords: Rapport, revictimization, disclosure, testimony.

Introducción

El menor que sufre abuso sexual es una víctima desde el momento que padeció la agresión, la cual permanecerá durante toda su vida, pues sufrirá las secuelas de los hechos violentos de los que fue objeto debido a que su agresor ha flagelado sus fibras más sensibles como ser humano, ha fracturado la estructura y esencia emocional, cognitiva y conductual del menor de edad cuando estas aún se encontraban en desarrollo.

Corby y colegas (2017), definen el ASI como “forzar o persuadir a un niño o a un joven para que participe en actividades sexuales”. Hacen hincapié en dar prioridad al testimonio de los menores. Señalan que a pesar de que existen limitados indicadores externos y confiables en el testimonio de los menores, paulatinamente se les está dando mayor credibilidad e importancia con respecto a los hechos acontecidos.

Actualmente, los profesionales y las autoridades muestran mayor apertura para estar al tanto de lo que testifican las niñas, niños y adolescentes; sin embargo, es complejo corroborar que efectivamente se dio un abuso, más aún cuando está involucrado el núcleo familiar.

Se genera, entonces, una disyuntiva entre la probanza de los hechos y los indicadores externos confiables del ASI. Es en esta disyuntiva donde radica la esencia medular de esta investigación, ya que, por una parte, se tienen las baterías de pruebas psicológicas, médicas y judiciales (leyes, protocolos de actuación y tratados internacionales) para la correcta obtención del testimonio de un menor víctima de ASI, mientras que, por otra parte, se encuentra en tela de juicio la palabra, el testimonio o revelación del menor abusado.

También es importante considerar los argumentos de los padres o tutores, que están desorientados respecto a cómo actuar para manejar las

situaciones que enfrentan a partir del momento de la revelación. La complejidad de estos argumentos se magnifica cuando el abuso sexual infantil proviene de alguno de los miembros de la familia.

Derivado de esta problemática intrafamiliar y los procesos judiciales que se inician, cuando se denuncia el abuso se generan eventos y circunstancias que pueden revictimizar al menor. En muchas ocasiones se presentan actuaciones ociosas ordenadas por autoridades en aras de “conocer la verdad”, dejando de lado o restando valor al testimonio de los menores, lo cual desemboca en revictimización institucional.

Se trata de acciones completamente distantes a lo señalado por la legislatura vigente y a los tratados internacionales de los que el estado mexicano forma parte. En este orden de ideas, el Derecho Internacional, a través de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), señala que los niños y niñas dejan de ser simples beneficiarios de los servicios y de la protección del Estado, para concebirse como sujetos de derecho.

Lo relevante de este desarrollo normativo es que supone un reconocimiento de la infancia como

sujeto pleno de derechos, con un catálogo amplio de derechos asignados que le pertenecen. Puesto que se trata de documentos suscritos por el Estado, este desarrollo normativo adquiere claras obligaciones frente a las víctimas menores de edad.

Las víctimas de ASI tendrán una marca emocional y psicológica permanente con la que lidiarán toda su vida. Pese a que el actual Sistema Judicial Mexicano contempla la reparación del daño, las víctimas no encontrarán en ninguna sentencia el alivio a los dolores psicoemocionales provocados por el ASI.

En 2016, el Diario de la República de San Luis Potosí publicó el documento titulado *Una carta, el desahogo de una chica abusada por su padre*, donde se manifiesta el siguiente testimonio: “Siempre me he preguntado por qué mi papá no pudo ser como los otros, por qué no me quiso como papá. Yo quería un padre normal, uno bueno.” (M, M., 2016).

La familia en torno a una víctima de ASI, reacciona de forma multifactorial, es decir, existen factores de índole psicológica, emocional, económica, social y cultural involucrados. La víctima resultará afectada en mayor o menor grado dependiendo

de su edad, la frecuencia y el tipo de agresión y, sobre todo, de la relación que guarde con el agresor.

En este sentido, la psicología como ciencia especializada en el desarrollo de la psique del individuo juega un papel muy importante para la implantación de técnicas innovadoras y mecanismos de indagación para evaluar el hecho y el daño del abuso sexual cometido a los infantes, con la finalidad de mitigar, en la medida de lo posible, el daño sufrido.

Acerca de la problemática del abuso sexual a menores

El ASI es un tema de interés que compromete a amplios sectores públicos y privados. Su importancia exige que todos los profesionistas que trabajan con este tema se sensibilicen, preparen y comprometan con el Interés Superior de la Niñez (ISN).

Si bien es cierto que existen múltiples instrumentos que coadyuvan a detectar el abuso sexual en los menores de edad, también es cierto que no todos los profesionales que trabajan en estos ámbitos psicológicos y forenses conocen la aplicación de estos mecanismos o las vicisitudes

que ocurren durante la praxis, ya sea por falta de capacitación o sensibilidad, por ignorancia o incompreensión de los instrumentos jurídicos.

Por consiguiente, no se establece la seriedad suficiente sobre el tema cuando se crean hipótesis tendenciosas por parte de los profesionistas que trabajan los casos por conveniencia en su afán ciego y desmedido por procurar los intereses de sus mandantes. Esto resulta en la segregación del ISN e impide el esclarecimiento de los hechos revelados por las niñas, niños y adolescentes.

En la práctica nos hemos enfrentado a un sistema judicial plagado de intereses e ignorancia de la problemática infantil, puesto que los profesionales abordan los litigios tratando a los menores de edad como adultos.

A pesar de lo anterior, cada vez son más los jueces y abogados que hacen un trato diferencial y especializado a las niñas, niños y adolescentes por motivo de su etapa evolutiva y grado de vulnerabilidad.

La familia por su parte también juega un rol preponderante en esta problemática, en especial cuando el abuso se ha dado al interior de esta. Este escenario incrementa los daños ocasionados en la estructura psicológica y emocional de los

menores de edad, ya que las consecuencias se prolongan por más tiempo y el pronóstico se reserva a un tratamiento y estrategia psicológica oportuna.

Dado que el ISN está elevado a rango Constitucional (Cfr. Art. 4º), es tarea de todos los profesionales que intervenimos en casos que involucran a menores víctimas de abuso sexual ser garantes del cumplimiento de las disposiciones que emanan de las leyes relacionadas con la materia.

Identificación de los participantes

La investigación se derivó a partir de la petición de un abogado patrono que solicitó un dictamen pericial psicológico de una menor de edad que, se sospechaba, fue víctima de ASI; participaron entonces:

- S1 de 3 años
- Psicóloga
- Juez
- Familia nuclear (madre) y abuelos maternos de S1

Historia del problema

A pesar de que en México existen instituciones especializadas en la defensa y protección de los

niños, aún se percibe desconfianza por parte de los padres o tutores para acudir a dar parte a las autoridades sobre estos hechos de abuso; desconfianza que se suma a la crisis emocional y psicológica que experimentan al momento de la revelación hecha por los niños, niñas y adolescentes.

Una vez que la o el menor de edad realiza la revelación, la problemática se visualiza desde distintas perspectivas. Las identificadas son:

1. La familiar
2. La de la víctima del ASI
3. La mirada jurídica
4. La de la triada de profesionales implicadas de manera directa en la valoración de la víctima (psicólogo-médico-fiscal)
5. La social

No debemos olvidar las variables de dilación en la tramitología de las denuncias, la angustia de los padres o tutores ante la exposición del menor a repetir nuevamente una y otra vez los hechos (revictimización) y la falta de sensibilidad de las autoridades para generar un ambiente de confianza (*rapport*) para ponerse al nivel de comprensión y entendimiento de los menores agredi-

dos, para que estos respondan, conforme a su desarrollo cognitivo, a los interrogatorios que se les hacen.

Se pretende generar en las y los menores de edad la percepción de que su palabra es escuchada, tomada en cuenta y que tienen apoyo y protección en las autoridades.

Marco teórico

Un menor libre de daño sexual se refiere a la naturalidad con la que las infancias deberían desarrollar su sexualidad, sin que existan hechos adversos que alteren o perviertan el curso natural o normal, ni interrumpan dicho desarrollo (Tobar, 1999). El ASI se entiende cuando se involucra a un niño o niña en actividades sexuales que ellos no llegan a comprender, ya que no tienen la madurez intelectual ni psicológica para dar su consentimiento. De igual manera, el ASI es una de las aristas de la violencia porque establece un abuso de poder que implica laceraciones físicas, psicológicas o emocionales irreversibles (Martínez, 2016).

En 2014 la Suprema Corte de Justicia de la Nación emitió el Protocolo de Actuación para Quienes Imparten Justicia en Casos que Involucren Niñas, Niños y Adolescentes (2a Edición). Existen dos

tipos de razonamientos fundamentales que llevaron a la Suprema Corte de Justicia de la Nación a la elaboración de un Protocolo de Actuación en esta materia.

La primera tiene que ver con el marco constitucional y las obligaciones del Estado que se derivan del mismo. La segunda con las características específicas de la infancia y adolescencia que los llevan a considerarlos como personas diferentes a los adultos y que requieren de una atención especializada.

La atención especializada y diferenciada a los menores es también una condición para garantizar condiciones de igualdad en el acceso a sus derechos, debido a su etapa evolutiva y grado de vulnerabilidad.

Es complejo evaluar el grado de daño en una víctima de ASI. Sería ilógico pensar que las conductas deficientes a largo plazo se presentarán solamente cuando ese menor sea un adulto, de ahí la imperiosa necesidad de medir el impacto en función del ISN. Por dicha razón, Viviano (2012) hace un análisis de las consecuencias (a corto, mediano y largo plazo) posteriores al ASI que se presenta en niñas, niños y adolescentes, mismas que se resumen a continuación:

Corto plazo (período inmediato al abuso)

- Dimensión emocional: sentimientos de tristeza y desamparo, cambios bruscos en el estado de ánimo, irritabilidad, rebeldía, temores diversos, vergüenza, culpa y ansiedad.
- Dimensión cognitiva: bajo rendimiento o deserción escolar, baja atención y concentración, desmotivación.
- Dimensión conductual: cambios en los hábitos alimenticios y del sueño, temores, agresividad, rechazo a figuras de autoridad, hostilidad y/o temor frente al agresor, entre otros.

Mediano plazo (de 1 a 3 años posteriores al ASI)

- Dimensión emocional: depresión en diversos grados, trastornos de ansiedad y sueño, terrores nocturnos, trastornos alimenticios, intentos de suicidio o ideas suicidas, distorsión del desarrollo sexual. Los menores abusados experimentan sentimientos básicos de miedo, vergüenza y preocupación, pero de una forma excesiva.
- Dimensión cognitiva: trastornos de aprendizaje.

- Dimensión conductual: deserción escolar, fuga del hogar, consumo de drogas, alcohol, delincuencia, conductas sexuales de riesgo, interés excesivo por juegos sexuales y masturbación compulsiva.

Largo plazo (más de 3 años del ASI)

- Dimensión emocional: se advierte baja autoestima, disfunciones sexuales, depresión, sentimientos de ser diferente a los demás.
- Dimensión cognitiva: fracaso escolar.
- Dimensión conductual: promiscuidad sexual, prostitución, inadaptación social, abuso de sustancias, relaciones familiares conflictivas.

Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo y cuantitativo con alcance descriptivo, pues busca definir las propiedades primordiales a destacar de un fenómeno. Para el estudio se recolectó información en un momento jurídico (etapa probatoria) y se enunciaron los pasos para la elaboración de un dictamen forense en víctimas ASI.

La metodología empleada se esquematiza de la siguiente manera:

ETAPAS	ACTIVIDADES
Etapa de planificación	1. Lectura de antecedentes
	2. Formulación de hipótesis preliminares
	3. Selección de fuentes y procedimientos de recolección de información
	4. Selección del material CLINICO PSICOLÓGICO a analizar
Etapa de ejecución	1. Establecimiento de vínculo y encuadre pericial con el evaluado
	2. Recolección de datos
	3. Cierre (cuando sea el caso)
Etapa de análisis	1. Análisis y confronta del material CLINICO PSICOLÓGICO.
	2. Formulación de hipótesis conclusivas
Etapa de Presentación de Resultados	1. Elaboración del REPORTE PSICOLÓGICO

Figura 1. Diagrama de la Metodología empleada

Pregunta de investigación

¿Qué evidencias psicológicas y forenses es necesario recopilar, analizar e interpretar para sustentar un caso de abuso sexual infantil en contextos jurídicos?

Objetivo de la investigación

Describir la información necesaria para sustentar un dictamen psicológico forense de abuso sexual a una menor de tres años de edad.

Técnicas e instrumentos

a) Entrevista Psicológica Clínica - Forense

b) Batería de pruebas:

- Test de Inventario de frases revisado (IFR): Prueba psicométrica empleada para diagnosticar la presencia de indicadores de comportamiento que indican abuso sexual infantil (Colombo *et al.*, 2005).
- Test de abuso infantil: Prueba psicométrica desarrollada para explorar indicativos de abuso en infantes (Sullivan *et al.*, 2004).
- Hora de Juego Libre: Es una técnica psicológica empleada para que el niño pueda expresar sus sentimientos y problemas, sus temores, su odio, soledad, sentimientos de fracaso y desadaptación por medio del juego.
- Dinámicas con muñecos sexuados o anatómicamente correctos: Los muñecos anatómicos o sexuados se utilizan como una herramienta proyectiva y como un

medio de expresión para que los niños y niñas que han vivido algún tipo de violencia sexual representen por medio del juego esta experiencia que para ellas y ellos es difícil de verbalizar.

- Cuestionario propuesto para sospecha de abuso sexual en niños y niñas: Cuestionario realizado a padres de familia que permite evaluar los cambios experimentados por los menores cuando son víctimas de abuso sexual (Salvagni *et al.*, 2014).
- Cuestionario para padres: Cuestionario realizado a padres de familia que permite evaluar los cambios experimentados por los menores cuando son víctimas de abuso sexual (Soto, 1997).

Se utilizó una metodología adaptada de la Guía para la Evaluación Pericial de Daño en Víctimas de Delitos Sexuales de la Fiscalía Nacional del Ministerio Público de Chile y del Protocolo de Actuación para Quienes Imparten Justicia en Casos que Involucren Niñas, Niños y Adolescentes de la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México.

Procedimiento

Criterios Incluyentes:

1. Principio de la mínima intervención.
2. Preservar la integridad psicoemocional del menor de edad peritado en todo momento de la investigación.
3. Resguardo de la neutralidad técnica.
4. Registro fiel del material clínico forense.

Criterios Excluyentes:

1. Evitar preguntas sugestivas o inducción de respuestas.
2. Evitar emitir juicios de valor.

La solicitud de participación del perito requirió de la identificación y clasificación de los cambios emocionales, psicológicos y conductuales que había experimentado y manifestado la niña.

A partir de este requerimiento se conformó una estrategia pericial que implicó, entre otros elementos, la aplicación de una batería de pruebas psicológicas (véanse las técnicas); consulta con diversas fuentes de información (madre, abuelos, escuela) y el análisis e interpretación de los datos obtenidos para la elaboración de un

dictamen pericial psicológico a la menor en cuestión, al que se referirá como sujeto 1 (S1) en lo sucesivo.

El proceso de evaluación de S1 se llevó a cabo en agosto de 2017. Todos los procesos de evaluación se realizaron en un consultorio privado, en instalaciones ambientadas. Se trata de un espacio especialmente diseñado para que S1 se sintiera cómoda, segura y en confianza, el cual se encuentra equipado con ventilación e iluminación adecuada, mobiliario infantil, material didáctico acorde a la edad cronológica de la menor y materiales que permitan la interacción adecuada entre la menor peritada y el perito. Además, es un espacio aislado de distractores externos, con equipo de grabación audiovisual y donde se procura la generación de rapport en todo momento.

Obtención y procesamiento de la información

Siguiendo la metodología enunciada, las etapas se ejecutaron de la siguiente forma:

1. Etapa de planificación

Se llevó a cabo una entrevista inicial con la madre de S1 para conocer el contexto de esta, así como sus antecedentes en la esfera familiar y social. La entrevista inicial exploró exhaustivamente las

sospechas de la madre de S1 acerca del “secreto” que le confió esta, en donde S1 mencionaba que existieron tocamientos por parte de su padre.

Dada la edad y etapa evolutiva de S1 y conforme a lo establecido por los Protocolos de Actuación, deontología forense y perspectiva de derechos humanos, fue necesario obtener el consentimiento informado por escrito de su madre, previo al inicio de la evaluación.

La madre presentó a S1 a evaluación psicológica de forma puntual, limpia y con aliño. S1 se mostró irritable, insegura, exhibió actitudes de hostilidad, rechazo, inquietud, renuencia, agresividad y temor si la madre no estaba presente.

Información obtenida, analizada e interpretada

Dentro del proceso de recopilación de información se advirtió que S1 es allegada a su madre, mientras que su padre rechazó a S1 desde que estaba en gestación, por lo que no desarrolló una relación paternofilial ni una vinculación afectiva con esta figura.

S1 acostumbraba a dormir con los brazos abiertos. A partir del divorcio de sus padres tuvo convivencias con su padre, y S1 comenzó a dormir en posición fetal, cubriéndose la cabeza con la

almohada o el protector de su cuna y presentando sintomatología de alteración del sueño, propia de pesadillas o terrores nocturnos. Además, a partir de las referidas convivencias, S1 cambió notablemente sus hábitos de sueño, llegando a dormir muy poco cada noche, despertando con sobresaltos y llanto, e incluso solicitando la presencia constante de su madre durante la noche.

Al inicio de las convivencias, S1 se iba con su padre sin mayor problema, pero al cabo de algunas semanas comenzó a llorar mucho y hablar en tono de niña pequeña, “como si fuera bebé”; por otra parte, desarrolló irritabilidad contra las personas con las que convivía y manifestaba violencia en contra de sus juguetes.

Con el paso del tiempo y previo a cada convivencia, S1 presentaba angustia, estrés, ansiedad y temor. Fue cuando se inició la manifestación de rechazo, así como la negación a salir y convivir con su padre. Alrededor de cuatro meses después de haber dejado de ver a su padre, S1 inició progresivamente a dormir de brazos abiertos y los terrores nocturnos disminuyeron.

Cuando S1 tuvo que ver nuevamente a su padre por mandato judicial (convivencias libres), S1

incrementó la sintomatología que presentaba con antelación, además de que empezó a desarrollar conductas de hipersexualidad, es decir, tocarse los genitales de forma frecuente. Al mismo tiempo, S1 inició el hábito de besar en la boca a sus abuelos y a su madre. Al indagar con S1 el porqué de esta conducta, refirió que su padre lo hacía con ella.

En el ámbito escolar, S1 reaccionaba con inquietud a la clase de música los viernes y preguntaba: “¿Qué día es hoy? ¿Hoy toca música?”. Cuando se le respondía que sí, S1 entraba en pánico y comenzaba a llorar, diciendo “no mami, no mami”. Se le preguntó por qué no quería acudir a la clase de música y respondió que cada que salía con su papá ponía una canción en el auto a todo volumen y que no quería acordarse de él.

2. Etapa de ejecución

Resulta necesario, previo a continuar con el proceso, asegurarse que se ha generado rapport con S1. Una vez integrada la información obtenida en la etapa anterior, se procedió a aplicar la batería de pruebas psicológicas acorde con el tipo de caso, así como con los objetivos y motivos que propiciaron la participación del perito.

A continuación, se presenta un extracto de los hallazgos más sobresalientes de la entrevista con S1. Se aprecia al inicio de la entrevista, grabada en audio y video, que al cerrar la puerta la entrevistadora (Psic.) S1 reacciona inmediatamente preguntando:

S1. *¿Por qué la cierras?*

Psic. *¿Cómo la quieres?*

S1. *¡Nooo! –se levanta dirigiéndose a la puerta y diciendo– la tienes que abrir toda así –dejando la puerta de la oficina abierta–.*

Psic. *¿Cómo te llamas?*

S1. *'X'.*

Psic. *- ¿Cómo se llama tu mamá?*

S1. *'Y'*

Psic. *¿Y tu papá?*

S1. *'Z'*

Psic. *¿Me podrías platicar, por qué estás aquí?*

S1. *Lo que diga ella –muestra a la muñeca anatómica–.*

Psic. *¿Cómo se llama ella? – señalando a la muñeca.*

S1. *"X"*

Psic. *"X", ¿tienes algo que contarme?*

S1. *Yo estaba con mi papá... dame una toallita – se le entrega un trapito– y me talló la colita y las pompas.*

Psic. *¿Me podrías explicar?*

S1. *Me agarró la colita y las pompas con la mano.*

Psic. *¿Dónde estaban?*

S1. *Yo estaba en el baño.*

Psic. *¿Y ese baño dónde está?*

S1. *En casa de mis abuelitos.*

Psic. *¿Tus abuelitos de quién son papás?*

S1. *De mi papá.*

Psic. *¿Cuántas veces pasó?*

S1. *Muchas veces.*

Psic. *¿Le contaste a alguien?*

S1. *Sí, al juez y a mi mamá.*

Psic. *¿Qué le contaste?*

S1. *Que nunca pase eso.*

Psic. *¿Qué cosa?*

S1. *Esa cosa que te estoy platicando.*

Psic. *¿Sabes cuáles partes de tu cuerpo te tocó?*

S1. *Si, las pompis y la colita.*

Psic. *¿Cómo juegas con tu papá?*

S1. *Jugamos a que me da besos en el cuerpo.*

Psic. *¿Alguien te da besos en la boca?*

S1. *Ummju –afirma con su cabeza–.*

Psic. *¿Quién?*

S1. *Mi papá.*

Análisis de los resultados

3. Etapa de análisis

Una vez que se concluyó el proceso de evaluación en su conjunto y después de seguir a cabalidad

los protocolos de ejecución, así como de analizar e interpretar los resultados de las pruebas aplicadas, se obtiene lo siguiente:

S1 presenta indicadores psicológicos altamente específicos de ASI. Ya que ha revelado haber sido víctima de abuso sexual. Otro indicador compatible con el ASI son las conductas hipersexualizadas de S1, las cuales son poco frecuentes en niñas de su edad, además de que S1 muestra conocimientos sexuales inusuales a su etapa evolutiva.

Las conductas hipersexualizadas que mostraba S1 fueron masturbación compulsiva, variantes peculiares en sus juegos, como juegos de “médicos”, “los novios”, “el papá y la mamá”, rechazo a los adultos hombres, pedir o intentar besar en la boca, sexualización precoz inusual para la edad de la menor.

4. Etapa de presentación de resultados

Al integrar los resultados de la batería de pruebas psicológicas y en las diversas dinámicas desarrolladas durante la evaluación, se observan suficientes elementos de alteración en diversas áreas que configuran evidencias inequívocas de abuso sexual: cambios en los hábitos del sueño, problemas de integración social, alteración del humor, regresión en la integración escolar,

conductas de hipersexualidad, agresividad, trastornos conductuales, trastornos cognitivos, revelación de abuso sexual, señalamiento de su agresor sexual y negativa absoluta de convivir con su padre.

Se infiere entonces que S1 presenta sintomatología atribuible o asociada a menores que han sido agredidos sexualmente. Con ello se ha recopilado la información necesaria para sustentar un dictamen psicológico forense de abuso sexual a una menor de tres años.

Conclusiones

Actualmente nos enfrentamos a una cuestión sumamente delicada y grave. El ASI no es un tema menor, al contrario, es una problemática cada vez más evidenciada, pero existe desconocimiento del tema, porque en la vida cotidiana es un “secreto” que guardan los menores, un silencio que se manifiesta con consecuencias dramáticas y permanentes que afectan el desarrollo y atentan contra su dignidad. Pero, al mismo tiempo, los hace más vulnerables y propensos a nuevas victimizaciones.

El lenguaje de un menor dista mucho del de un adulto, por ello este trabajo de investigación insta a los padres, tutores y operadores del Sistema de Justicia, a:

1. Valorar su testimonio.
2. Ofrecer un trato especializado y diferenciado debido a su etapa evolutiva y grado de vulnerabilidad.
3. Propiciar un ambiente de seguridad.
4. A generar rapport en todo momento.
5. Informarse y actuar acorde a las sugerencias de los especialistas en la materia.

Es importante destacar la relevancia del papel que juegan todos los profesionistas dedicados a este tema tan sensible, profundo y doloroso. Se debe mostrar empatía sin perder objetividad, como personas y profesionales tenemos la obligación ética de comprometernos cada vez más con las niñas, niños y adolescentes que sufren ASI. Contar con calidad humana permite la actualización de estos temas; aportar a partir de la práctica; generar nuevas investigaciones para tener bases sólidas y de impacto transversal, así como la exigencia misma que implica cambios para

generar nuevas expectativas y poder ofrecer una posibilidad de recuperación y apoyo psicoemocional a las víctimas de ASI.

Derivado de la problemática que enfrenta el Psicólogo Forense en tribunales en este tema, el presente trabajo ofrece a los lectores una guía de apoyo y actuación, porque recopila experiencias, aporta técnicas y ejemplifica signos y síntomas que permiten diagnosticar el abuso que haya sufrido un menor, a la vez que exhibe la forma de recopilar la información necesaria para sustentar un dictamen psicológico forense en abuso sexual a un menor de edad.

A estos mismos lectores, se recomienda el estricto apego a los ordenamientos jurídicos y el seguimiento puntual de los diversos protocolos de actuación existentes en la materia. Con lo anterior, se habrán conseguido al menos dos objetivos:

1. Evitar la revictimización del menor
2. El acceso a la justicia de los menores víctimas de ASI

Si dentro de estos lectores se encuentran autoridades judiciales del estado, se les insta a creer y valorar el testimonio de los menores, a sensibilizarse, a capacitarse, a brindar las condiciones

diferenciales en la atención de las víctimas, a apoyar los esfuerzos de la sociedad para erradicar el flagelo del ASI porque daña las fibras más sensibles de una sociedad en etapa de formación.

A las autoridades, se les exhorta a asumir la responsabilidad de ofrecer la posibilidad de justicia, recuperación y apoyo psicoemocional a los menores víctimas de ASI.

“Si tu hijo o hija decide hablar anímale y muéstrale confianza, para que siempre hable con libertad” (Cecil Campuzano, 2020).

“No podemos enseñar a nuestros niños a comportarse mejor haciéndolos sentir peor...” (Anónimo).

Agradecimientos

Agradezco al Instituto de Posgrado en Psicoterapia Cognitivo-Conductual las facilidades brindadas para la ejecución, desarrollo y revisión del presente artículo.

Un agradecimiento particular a los padres de familia que han confiado en mi experiencia, conocimientos y perseverancia para dictaminar en casos de abuso sexual infantil.

Referencias

- Campuzano, C. (2020, 25 de mayo). *Prevención sobre el abuso sexual infantil*. [Actualización de estado de Facebook]. Obtenido de: <https://www.facebook.com/Pequesueno/>
- Colombo, R., Beigbeder, C., Barilari (2005). *Abuso y maltrato infantil: Inventario de Frases (IFR)*. Buenos Aires: Cauquen Editora.
- Echeburrúa, E., Guerricea, C. (2000). *Abuso sexual en la Infancia: víctimas y agresores*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Colombia: Tercera Edición McGraw Hill.
- Intebi, I. (2007). *Valoración de Sospechas de Abuso Sexual Infantil*. España: Ed. Gobierno de Cantabria.
- Maffioletti, F., Huerta, S., Vásquez, M.I., Fernández, M. (2010). *Guía para la evaluación pericial de Daño en víctimas de delitos sexuales*. Documento de Trabajo Interinstitucional. Santiago de Chile: Ed. Fiscalía Nacional del Ministerio Público de Chile.
- M, M. (2016). *Una carta, el desahogo de una chica abusada por su padre* [TV]. SAN LUIS POTOSÍ. Obtenido de: <https://www.eldiariodelarepublica.com/nota/2016-8-21-16-47-0-una-carta-el-desahogo-de-una-chica-abusada-por-su-padre>
- Martínez, L. R. (2016). *El abuso sexual infantil en México: limitaciones de la intervención estatal*. México: UNAM.
- Podestá, M., Laura, R. (2005). *Abuso Sexual Infantil Intrafamiliar, Un abordaje desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Salvagni, E., Wagner, M. (2016). *Questionnaire for Child sexual abuse*. Brasil: Sociedade Brasileira de Pediatria.
- Sánchez, A., Agnus, D. (2008). Documental, Coproducción México-Francia UACM- *La Femme endormie*: CONACULTA.
- Sánchez, R. (2002). *Abuso sexual aspectos teóricos*. México: Editorial Solar.
- Soto, M. (1997). Cuestionario para Padres. Santiago de Chile: *Taller de Terapias Expresivas para Niños Abusados*.
- Sullivan, D., Everstine, L. (2004). *El sexo que se calla*. México: Editorial Pax.

Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2014). *Protocolo de Actuación para Quienes Imparten Justicia en Casos que Involucren Niñas, Niños y Adolescentes*. México: Ed. Dirección General de Comunicación y Vinculación Social.

Tobar, J.C. (1999). *Violencia Sexual: análisis de la nueva ley*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.

Análisis de los aspectos metodológicos de la dependencia emocional en jóvenes y estudiantes universitarios

Guillermo Amado Rojas Huamán², Claudia Rios-Cataño³

Universidad Continental, Perú

Resumen

La dependencia emocional se define como una necesidad intensa de carácter afectivo que la persona genera en sus parejas. El objetivo del estudio fue analizar los aspectos metodológicos de la dependencia emocional en jóvenes universitarios a través de la revisión descriptiva de la literatura. Se realizó una búsqueda bibliográfica de cinco bases de datos electrónicas: DOAJ, EBSCOhost, ProQuest Psychology Database, Redalyc y Scielo. Los *keywords* fueron “dependencia emocional”, “jóvenes” y “estudiantes universitarios”. Se realizó un análisis de instrumentos y se determinó que el cuestionario de Dependencia Emocional, Lemos y Londoño (2006), fue el más utilizado por su practicidad y sencillez, con una confiabilidad de 0,927. A partir de los hallazgos obtenidos se concluye que la metodología es relevante para el proceso de nuevos conocimientos. El uso del cuestionario de dependencia emocional resulta una buena alternativa para futuros estudios, especialmente con población adolescente y joven.

Palabras clave: Dependencia emocional, Estudiantes Universitarios, Jóvenes.

² Estudiante de la Universidad Continental, Huancayo-Perú; correo electrónico: guillermorojasah@gmail.com

³ Docente de la Universidad Continental, Huancayo-Perú; correo electrónico: crios@continental.edu.pe

Resumo

A dependência emocional é definida como uma necessidade de efetividade intensa que gera nos seus parceiros. O objetivo do estudo foi analisar os aspectos metodológicos da dependência emocional em estudantes universitários por meio de uma revisão descritiva da literatura. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica em 5 bases de dados eletrônicas: DOAJ, EBSCOhost, ProQuest Psychology Database, Redalyc e Scielo. As palavras chave foram "dependência emocional", "jovens" e "estudantes universitários". Realizou-se uma análise dos instrumentos e determinou-se que o questionário de Dependência Emocional de Lemos e Londoño (2006) foi o mais utilizado pela sua praticidade e simplicidade, com uma confiabilidade de 0,927. Com base nos achados obtidos, concluiu-se que a metodologia é relevante para o processo de novos conhecimentos. e imprescindível. O uso do questionário de dependência emocional é recomendado como uma boa alternativa para estudos futuros especialmente quando tratase de amostras em adolescentes e jovens.

Palavras-chave: Dependência emocional, Estudantes universitários, Jovens.

Introducción

Los seres humanos somos sociales y estamos en constante interrelación con otros individuos, por lo que es importante para muchas personas generar vínculos afectivos, pero estos no siempre son sanos.

La dependencia emocional según Momeñe y Estévez (2018), se define como una necesidad intensa de carácter afectivo que la persona genera en sus

parejas en el transcurso de sus distintas relaciones. Se trata de sujetos que evidencian la incapacidad de romper la relación o imaginarse estar sin él/ella a pesar de la insatisfacción con su pareja; como resultado, la pareja se vuelve su prioridad y es el centro de su realidad, así como el sentido de su existencia, en torno del cual gira todo; tienden a tener pensamientos obsesivos hacia la pareja relacionado con un interés de acceso persistente y de exclusividad hacia esta.

La prevalencia de la dependencia emocional en Latinoamérica está incrementada, ya que se hallaron predominio de la muestra con más del 24.6% en estudiantes colombianos, indicando que son mayormente mujeres entre las que prevalece esta afección con un 74.6% de prevalencia. Según el Instituto Peruano de Psicoterapia, la dependencia emocional aflige generalmente a féminas en un 75% más que a los hombres, lo que indica que las mujeres son más propensas a sufrir esta condición por la predisposición de factores tanto biológicos como socioculturales. El Instituto de Salud Mental mencionó que las mujeres son mayormente dependientes emocionales, incluso en varias ocasiones intentando suicidarse por miedo a la ruptura y temor a quedarse solas (Armas, 2018).

Rocha *et al.* (2019) realizó un estudio cuantitativo sobre los estilos parentales y la dependencia emocional, cuyo objetivo fue determinar la relación de las variables de estudio en una muestra de estudiantes universitarios. Se determinó una correlación positiva entre los estilos de apego parental y la dependencia emocional en los vínculos románticos de los jóvenes, así como una correlación positiva entre el estrato socioeconómico y la variable sexo.

Lemos *et al.* (2012) realizó una investigación sobre la dependencia emocional y estilo de apego adulto en las relaciones de noviazgo, cuyo objetivo se propone determinar la relación entre la dependencia emocional y los diferentes tipos de apego adulto. Para la muestra participaron adolescentes y jóvenes españoles. Se determinó que el 23,3% de la muestra presenta signos de dependencia emocional, donde los varones presentaron mayor puntuación, así como los participantes que tuvieron más de dos parejas sentimentales. También se demostró la relación de las variables, siendo el estilo seguro asociado con la carencia de dependencia emocional y el estilo huidizo-temeroso con superiores niveles; finalmente se demuestra el enlace entre las variables y se analizan las repercusiones en las relaciones de pareja.

De acuerdo con lo anterior, el interés de esta investigación se sustenta en la importancia de abarcar el tema de dependencia emocional, ya que se podrá conocer mejor los diferentes aspectos del marco metodológico, brindar una mejor información a profesionales de la salud interesados en el tema y contribuir para encontrar las diferencias y saber qué instrumento es más adecuado con el requerimiento de tiempo y contexto que se quiera trabajar. En ese sentido, el

objetivo de la investigación fue analizar los aspectos metodológicos de la dependencia emocional en jóvenes universitarios a través de la revisión descriptiva de la literatura.

Material y métodos

Se realizó la búsqueda bibliográfica de cinco bases de datos electrónicas: DOAJ, EBSCOhost, ProQuest Psychology Database, Redalyc y Scielo. Los términos de búsqueda fueron “dependencia emocional”, “jóvenes”, “estudiantes universitarios” y sus combinaciones. Los criterios de inclusión fueron artículos que se hayan investigado en el contexto

de universitarios o jóvenes, escritos en idioma español y artículos científicos tipo original. Se excluyeron: revisión de estudios de casos, artículos de revisión y monografías. Se trabajó con 12 artículos, los cuales fueron analizados de manera cualitativa y se elaboraron categorías y subcategorías de análisis.

Resultados y discusión

En la tabla 1 se indican los autores y año de publicación de los 13 estudios analizados y sus países de origen, de los cuales 4 fueron realizados en Colombia, 6 en España y 3 en Perú.

Tabla 1. Análisis bibliográfico de la revisión de la literatura

N°	Autores	Año de Publicación	País	Base de Datos
01	Aller, J. C. & Lemos, H. M.	2009	Colombia	DOAJ
02	Lemos H. M., Jaller, J. C., González, C. A. M., Díaz León, Z.T., & De La Ossa, D.	2012	Colombia	EBSCOhost
03	Urbiola, I., & Estévez, A.	2015	España	ProQuest Psychology Database
04	Ventura, J., & Caycho, T.	2016	Perú	Scielo
05	Estévez, A., Urbiola, I., Iruarrizaga, I., Onaindia, J., & Jauregui, P.	2017	España	ProQuest Psychology Database
06	De la Villa Moral, M., García, A., y Cuetos, G., & Sirvent, C.	2017	España	Redalyc

07	Valle, L., & Moral, M. d. I. V.	2018	España	ProQuest Psychology Database
08	Lemos, M., Vásquez-Villegas, C., & Román-Calderón, J. P.	2018	Colombia	DOAJ
09	Martín, B., & Moral, M. d. I. V.	2019	España	proQuest Psychology Database
10	Ponce-Díaz, C. R., Aiquipa T. J. J., & Arbocó de los Heros, M.	2019	Perú	Scielo
11	Rocha, N. B. L., Umbarila C. J., Meza, V. M., & Riveros, F. A.	2019	Colombia	DOAJ
12	Moral-Jiménez, M. d., la Villa, & González-Sáez, M. E.	2020	España	ProQuest Psychology Database

En la tabla 2 se observa el instrumento utilizado para medir y evaluar la dependencia emocional; se excluyeron distintos instrumentos de evaluación, ya que no fueron motivo de estudio de esta investigación. En cuanto a los instrumentos que miden dependencia emocional, se encontraron 4 distintos instrumentos: 53,85% (6) Cues-

tionarios de Dependencia Emocional CDE, 23,08% (3) El Inventario de Relaciones Interpersonales y Dependencias Sentimentales (IRIDS-100), 15,38% (2) Cuestionarios de Dependencia emocional en el noviazgo de jóvenes y adolescentes, DEN y 7.7% (1) Inventario de Dependencia Emocional-IDE.

Tabla 2. Análisis Metodológico de los artículos estudiados

N°	Instrumento	Hombres	Mujeres	Tipo de Muestra	Edad	Tipo de relación
1	Cuestionario de Dependencia Emocional (CDE)	183	386	Probabilístico	16-31	Si 290 No 276
2	Cuestionario de Dependencia Emocional (CDE)	183	386	Probabilístico	16-31	Si 290 No 276

3	Cuestionario de Dependencia emocional en el noviazgo de jóvenes y adolescentes, DEN	268	420	No Probabilístico	13-30	Todos tuvieron al menos un mes de relación.
4	Cuestionario de Dependencia Emocional (CDE)	147	373	No Probabilístico	16-47	No menciona
5	Dependencia Emocional en el Noviazgo de Jóvenes y Adolescentes, DEN	89	446	No Probabilístico	18-31	Todos tuvieron al menos un mes de relación
6	El Inventario de Relaciones Interpersonales y Dependencias Sentimentales (IRIDS-100)	58	168	No Probabilístico	15-26	No menciona
7	Inventario de Relaciones Interpersonales y Dependencias Sentimentales (IRIDS-100)	172	210	No Probabilístico	18-35	No menciona
8	Cuestionario de Dependencia Emocional (CDE)	183	386	Probabilístico	16-31	Si 290 No 276
9	Inventario de Relaciones Interpersonales y Dependencias Sentimentales (IRIDS-100)	134	262	No Probabilístico	15-30	No menciona
10	Inventario de Dependencia Emocional-IDE	00	1211	No Probabilístico	18 a +	Si 61 No 1150
11	Cuestionario de Dependencia Emocional (CDE)	171	329	No probabilístico	18-25	ser soltero y haber tenido una duración mínima de 6 meses
12	Cuestionario de dependencia emocional (CDE)	91	150	No probabilístico	16-26	Si 118 No 123

El Cuestionario de Dependencia Emocional (CDE, fue construido y validado por Lemos y Londoño (2006) con 23 ítems, con alto índice de fiabilidad (Alfa de Cronbach de 0.927) y una varianza de 64.7% Aller & Lemos (2009). Este cuestionario está

compuesto por la escala Likert que incluye 6 valores para las respuestas: 1. Completamente falso de mí; 2. El mayor parte falso de mí; 3. Ligeramente más verdadero que falso; 4.

Moderadamente verdadero de mí; 5. La mayor parte verdadera de mí; 6. Me describe perfectamente.

En el instrumento encontramos 6 dimensiones que evalúan la dependencia emocional: 1) Ansiedad de separación, que evalúa expresiones de miedo que siente el individuo ante la eventualidad de separación de su pareja; 2) Expresión afectiva de la pareja, que evalúa la necesidad de aceptar reiteradas expresiones de afecto; 3) Modificación de planes, que evalúa la modificación de su rutina, planes y conductas que pretenden llenar sentimentalmente a la pareja o la eventualidad de pasar más tiempo con él/ella; 4) Miedo a la soledad, que evalúa el miedo a quedarse solo, por estar sin pareja y no sentirse amado; 5) Expresión límite, que evalúa comportamientos impulsivos de autoagresión que evita que se disuelva la relación; 6) Búsqueda de atención, que evalúa el esfuerzo por llamar la atención de la pareja, intentando ser el centro de su vida (Ventura y Caycho, 2016).

El Inventario de Relaciones Interpersonales y Dependencias Sentimentales (IRIDS-100), que mide la presencia o ausencia de la dependencia emocional, presenta 100 ítems con alto índice de fiabilidad (Alfa de Cronbach de 0,957). Este Inventario está compuesto por la escala Likert que

incluyen 5 valores, comprendiendo de 1. muy en desacuerdo a 5. muy de acuerdo; este cuestionario mide las dependencias relacionales y cuenta con tres subescalas de dependencia sentimental (Dependencia Emocional, Codependencia y Bidependencia). En este instrumento encontramos 7 dimensiones las cuales son: 1) Necesidad del otro; 2) Búsqueda de sensaciones; 3) Acomodación; 4) Autoengaño; 5) Sentimientos adversos; 6) Identidad/Caracteriosis y 7) Antecedentes personales (Valle y Moral, 2018).

El cuestionario de "Dependencia emocional en el noviazgo de jóvenes y adolescentes" DEN (Urbiola, Estévez y Iraugi, 2014) mide la dependencia emocional en las relaciones de noviazgos y se encuentran 12 ítems; el instrumento está compuesto por la escala Likert de seis puntos: 0. Nunca, 1. Una vez, 2. Alguna vez 3. Muchas veces, 4. Casi siempre, 5. Siempre. El instrumento se encuentra dividido en cuatro dimensiones: 1) Evitar estar solo, hace referencias a las conductas que realiza persona dependiente para no encontrarse sola, ya que requiere sentirse querida y por ello se enreda en las relaciones sentimentales; 2) Necesidad de exclusividad, estas personas requieren conocer en todo momento que la pareja solo esta para él/ella, incluso a aislarse o aislar a su pareja; 3) Necesidad de agradar, se

refiere a la obligación de satisfacer a la pareja, incluso dejando de lado sus prioridades para sentirse querido; 4) Relación asimétrica, muestra cómo las relaciones que establecen las personas dependientes corren riesgo de ser subordinadas y asimétricas. Para la aplicación del instrumento fue obligatorio haber tenido al menos una relación de pareja para responder el cuestionario (Urbiola y Estévez, 2015).

El último instrumento analizado es el Inventario de Dependencia Emocional-IDE, el cual evalúa comportamientos de dependencia afectiva hacia la pareja. Este instrumento presenta 49 ítems y está compuesto por la escala Likert que incluyen 5 valores entre (1 y 5), que en indicadores de confiabilidad obtuvo ($\alpha = 0.97$). En el instrumento encontramos 7 dimensiones del constructo dependencia emocional: 1) Miedo a la ruptura; 2) Miedo e Intolerancia a la Soledad; 3) Prioridad de pareja; 4) Necesidad de acceso a la pareja; 5) Deseos de exclusividad; 6) Subordinación y Sumisión; 7) Deseos de control y dominio (Ponce-Díaz, Aiquipa y Arboccó de los Heros, 2019).

En la muestra se observa que en todos los artículos analizados existe una mayor cantidad de mujeres y en un artículo la muestra fue solo de mujeres. La alta participación del género femeni-

no se debe en su mayoría a que las carreras universitarias seleccionadas por algunos artículos son generalmente cursadas por mujeres.

En los artículos investigados se observa que la edad mínima es de 15 años y la edad máxima es de 47 años, siendo motivo de estudio solo artículos que hayan trabajado con jóvenes universitarios utilizando exclusión de la muestra a otros artículos con distintos contextos, siendo la edad promedio de todos los artículos 20.1 años.

En el “tipo de relación” se consideró si el participante en la investigación se encontraba o no en una relación; seis de los artículos investigados mencionan claramente el tipo de relación, ya que se utilizó como motivo de evaluación; dos de los artículos analizados no mencionan el tipo de relación; sin embargo, hacen referencia a que los participantes debieron tener en algún momento una relación mínima de un mes. Finalmente, 4 de los artículos de estudio no mencionaron si los participantes tenían algún tipo de relación.

En cuanto al análisis del tipo de muestra de los artículos de estudio se encontraron 3 artículos de tipo probabilístico y 9 de tipo no probabilístico, a pesar de que hay artículos que mencionan su tipo de muestra y otros que no; sin embargo, se hizo el

análisis para determinar el tipo de muestra considerando a Otzen y Manterola (2017), quienes mencionan que la técnica de muestreo probabilístico es aquella que permite conocer la probabilidad del participante a ser incluido en la muestra a través de una selección al azar. Y viceversa en las técnicas no probabilísticas, mencionado que los participantes dependen de ciertas características, criterios, etc.

Dicho lo anterior, los artículos trabajaron con técnicas de muestreo probabilísticos: el artículo 1 utilizó una muestra aleatoria simple; el artículo 2 utilizó muestreo aleatorio sistemático; el artículo 8 una muestra aleatoria simple; los artículos que trabajaron con técnicas de muestreo no probabilístico fueron el artículo 4, con una muestra tipo intencional; el artículo 6, con muestreo tipo incidental; el artículo 7, con muestreo tipo opinático o intencional; el artículo 9, con muestreo incidental; el artículo 11, muestreo por conveniencia; mientras que los artículos 3, 5, 10 y 12, no especifican la técnica de muestreo, sin embargo utilizaron criterios para la elección de la muestra como el artículo 3 y 5, que utilizaron el criterio de inclusión de la muestra que ha mantenido al menos una relación de un mes y el artículo 10, que trabajó solamente con mujeres.

En tal sentido, se puede decir que a través del análisis de los instrumentos se escogió como más óptimo el Cuestionario de Dependencia Emocional CDE, construido y validado por Lemos y Londoño (2006), ya que obtuvo un alto índice de confiabilidad, tiene 7 dimensiones que detallan muy bien el constructo, y podemos ver que tiene 23 ítems a diferencia de los otros instrumentos que tienen 100 y 49 ítems respectivamente; es decir que el CDE hace que sea una prueba rápida y que el participante no se agote y aburra del cuestionario, lo que facilita su aplicación para cualquier investigación y sin sesgar la prueba.

Conclusiones

A partir de los hallazgos obtenidos se concluye que la metodología de la dependencia emocional es relevante para el proceso de nuevos conocimientos, y es indispensable para obtener la herramienta más eficaz para el investigador, así como el inicio de base preliminar para iniciar una investigación.

Según lo expuesto anteriormente se menciona que existe mayor prevalencia de dependencia emocional en mujeres y que en todos los artículos predomina el sexo femenino, haciendo a las investigaciones con una mayor conveniencia hacia algún resultado deseado.

Se sugiere promover el desarrollo de más investigaciones de este constructo para tener mayor conocimiento y que de esa manera surjan más investigaciones relacionadas con esta problemática, y así encontrar métodos de intervención adecuados para personas que padecen la dependencia emocional.

Referencias

- Aller, J. C. & Lemos, H. M. (2009) Esquemas Maladaptivos Tempranos en Estudiantes Universitarios con Dependencia Emocional. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (2), 77-83. Recuperado el 31 de mayo de 2020, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552009000200008&lng=en&tlng=en.
- Armas, A. R. (2018). *Factores asociados a la dependencia emocional hacia la pareja, en pacientes adultos atendidos en consultorio externo y hospitalización del Hospital Nacional Sergio E. Bernales, agosto a noviembre 2017* (Tesis Pregrado). Universidad Ricardo Palma, Perú.
- De la Villa Moral, M., García, A., y Cuetos, G., & Sirvent, C. (2017). Violencia en el noviazgo, dependencia emocional y autoestima en adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 8 (2), 96-107. [Fecha de consulta 31 de mayo de 2020]. ISSN: 2171-2069. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2451/245153986004>
- Estévez, A., Urbiola, I., Iruarrizaga, I., Onaindia, J., & Jauregui, P. (2017). Dependencia emocional y consecuencias psicológicas del abuso de internet y móvil en jóvenes. *Anales De Psicología*, 33(2), 260-268. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.255111>
- Lemos H. M., Jaller, J. C., González, C. A. M., Díaz León, Z.T., & De La Ossa, D. (2012). Perfil cognitivo de la dependencia emocional en estudiantes universitarios en Medellín, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(2), 395-404. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-2.pcde>

- Lemos, M. & Londoño, N. H. (2006). Construcción y validación del Cuestionario de Dependencia Emocional en Población Colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2),127-140.
- Lemos, M., Vásquez-Villegas, C., & Román-Calderón, J. P. (2018). Invarianza del Cuestionario de Dependencia Emocional entre sexos y situación sentimental en universitarios. *Revista De Psicología*, 37(1), 218-250. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.008>
- Martín, B., & Moral, M. d. I. V. (2019). Relación entre dependencia emocional y maltrato psicológico en forma de victimización y agresión en jóvenes. *Revista Iberoamericana De Psicología y Salud*, 10(2), 75-89. doi: <http://dx.doi.org/10.23923/j.riips.2019.02.027>
- Momeñe, J., & Estévez, A. (2018). Los Estilos de Crianza Parentales como Predictores del Apego Adulto, de La Dependencia Emocionales y del Abuso Psicológico en las Relaciones de Adultas . *Psicología Conductual*, 26(2), 359-377. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2108802115?accountid=146219>
- Moral-Jiménez, M. d., la Villa, & González-Sáez, M. E. (2020). Distorsiones cognitivas y estrategias de afrontamiento en jóvenes con dependencia emocional. *Revista Iberoamericana De Psicología y Salud*, 11(1), 15-30. doi:<http://dx.doi.org/10.23923/j.riips.2020.01.032>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Ponce-Díaz, C. R., Aiquipa T. J. J., & Arboccó de los Heros, M. (2019). Dependencia emocional, satisfacción con la vida y violencia de pareja en estudiantes universitarias. *Propósitos y Representaciones*, 7(spe), e351-351. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.351>
- Rocha, N. B. L., Umbarila C. J., Meza, V. M., & Riveros, F. A. (2019). Estilos de apego parental y dependencia emocional en las relaciones románticas de una muestra de jóvenes universitarios en Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15 (2), 285-299. [Fecha de consulta 31 de mayo de 2020]. ISSN: 1794-9998. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=679/67962600009>

Urbiola, I., & Estévez, A. (2015). Dependencia Emocional y Esquemas Desadaptativos Tempranos en el Noviazgo de Adolescentes y Jóvenes. *Psicología Conductual*, 23(3), 571-587. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1749659755?accountid=146219>

Valle, L., & Moral, M. d. I. V. (2018). Dependencia emocional y estilo de apego adulto en las relaciones de noviazgo en jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana De Psicología y Salud*, 9(1), 27. doi: <http://dx.doi.org/10.23923/j.ríps.2018.01.013>

Ventura, J., & Caycho, T. (2016). Análisis psicométrico de una escala de dependencia emocional en universitarios peruanos. *Revista de psicología (Santiago)*, 25(1), 01-17. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.42453>

Leis, poder e ideologia: crítica ao discurso sobre a transgressão no Brasil

Mériti de Souza⁴

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

Resumo

Circula na rede social brasileira o discurso que aponta o brasileiro como constituído por uma subjetividade transgressora com dificuldade de acatar a lei. Esse discurso desqualifica a população nacional e esconde a realidade sobre as práticas jurídicas vigentes no país. Para trabalhar essa questão realizamos um estudo utilizando recursos da psicanálise e do marxismo, analisando o poder, a ideologia, a subjetividade, na construção do discurso da transgressão inerente ao brasileiro. Vigora no país o discurso moderno sobre a concepção da lei e da igualdade como valores universais, porém, na prática essa concepção vigora apenas para a elite econômica e cultural. Assim, a maioria da população questiona a instituição jurídica, porém, reconhece a lei. Entretanto, o discurso sobre a transgressão do brasileiro permanece disseminado pois serve a manutenção do poder e do *status quo* pela elite.

Palavras-chave: transgressão; Brasil; ideologia; poder.

⁴ Professora e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil. Doutora em Psicologia Clínica na PUC – SP – Brasil. E-mail: meritisouza@yahoo.com.br

Resumen

Circula en las redes sociales brasileñas el discurso de que el ciudadano brasileño está constituido por una subjetividad transgresora y con problemas para acatar la ley. Ese discurso descalifica a la población nacional y esconde la realidad sobre las prácticas jurídicas vigentes en el país. Para trabajar en ese asunto hemos realizado un estudio utilizando recursos del psicoanálisis y del marxismo, analizando el poder, la ideología y la subjetividad en la construcción del discurso de la transgresión inherente al ciudadano brasileño. Existe en el país el discurso moderno sobre la concepción de la ley y de la igualdad como valores universales. Sin embargo, en la práctica, esa concepción se aplica apenas para la elite económica y cultural. Así, la mayoría de la población cuestiona a la institución jurídica, pero reconoce a la ley. El discurso sobre la transgresión del ciudadano brasileño permanece diseminado porque sirve para mantener el poder y el *statu quo* de la elite.

Palabras clave: transgresión, Brasil, ideología, poder.

Introdução

No atual cenário brasileiro encontramos discursos que associam a transgressão e a falta de ética a brasilidade, bem como, associam esses aspectos a pessoas oriundas de grupos sociais de baixa renda e a grupos culturalmente desqualificados. Ou seja, encontramos disseminada na rede social e entre profissionais de diferentes abordagens a representação de que o brasileiro teria dificuldade subjetiva na inscrição psíquica da lei, bem como, teria dificuldade no cumprimento da lei jurídica, o que redundaria na sua falta de capacidade ética.

Discordamos da pretensa anomia constitutiva do brasileiro embora reconheçamos a discrepância entre a lei formal e a lei praticada no cotidiano, da mesma forma que reconhecemos a impunidade que predomina no Brasil associada a discrepância na aplicação da lei jurídica às diferentes camadas da população (Da Matta, 1983, 1984; Barbosa, 1992; Calligaris, 2000; Birman, 2001).

Entendemos que o cenário acima colabora com a disseminação da concepção de que o povo brasileiro apresentaria dificuldades na construção

e exercício da prática da lei e da ética. Porém, também entendemos que essa concepção se associa a específico discurso que circula na rede social brasileira. Assim, a elite que exerce o poder no país divulga o discurso de que no país vigoram instituições e práticas modernas e éticas, sendo que parcela da população que compõe as camadas pobres não consegue exercer essas práticas éticas. Conforme apontamos discordamos desse discurso e entendemos que em qualquer sociedade, encontramos pessoas que exercem práticas éticas e lidam com a lei, assumindo as leis presentes nas instituições, bem como, incorporando a lei no plano subjetivo, independente da posição social e econômica ocupada (Souza, 2017).

Não obstante, consideramos que a concepção moderna sobre o sujeito como exclusivamente cognoscente e ético e capaz de conhecer plenamente a realidade e agir sobre ela de forma racional e ética, se revela idealizada à medida que estabelece uma relação linear e causal entre essa concepção da constituição subjetiva e a ação do sujeito na prática social. Em outras palavras, o ponto de sutura que associa o ideal moderno de conquista da cidadania ao trabalho exclusivo da consciência se explicita na concepção iluminista que advoga a assunção do sujeito racional e ético

a partir do exercício da cidadania conforme prescrita pelo contrato social. Assim, segundo essa premissa moderna a conquista da cidadania operaria um efeito subjetivo imediato e linear em relação à reorganização subjetiva e cognoscente, pois, a conquista desse lugar social possibilitaria a assunção da razão por meio do trabalho de contenção das paixões redundando necessariamente no lugar ético ocupado pelo sujeito na relação com o outro (Bauman, 2001; Berman, 1986; Jameson, 1996).

Em suma, por um lado, temos a concepção moderna sobre o sujeito cognoscente e ético que utiliza concepções idealizadas sobre o sujeito e adota o pressuposto de que a assunção da cidadania viabilizaria a mudança subjetiva com o estabelecimento da capacidade e do exercício ético. Por outro, temos a concepção de que sociedades definidas como modernas seriam conformadas por sujeitos éticos ou em condições de se tornarem éticos. No contraponto, sociedade definidas como em via de transição para a modernidade apresentariam dificuldade tanto no plano social e institucional, quanto no plano subjetivo, sendo que seus habitantes apresentariam dificuldades no plano ético. Conforme essas análises o Brasil, país em condições de transição para a modernidade apresentaria dificuldades na

produção social de instituições e práticas e na produção subjetiva de sujeitos direcionados ao exercício do cumprimento da lei e da ética.

A partir desse contexto, interessa-nos problematizar a experiência com a lei que atravessa o cenário brasileiro. Assim, nos mobiliza o interesse por analisar a relação estabelecida entre prática transgressiva e perversão da ética na sua interface com o outro que atravessa a constituição subjetiva, considerando os aspectos do poder e da ideologia. Para tanto em termos de estratégia metodológica recorreremos à análise teórica a partir de autores originários de áreas do conhecimento que trabalham com concepções marxistas e freudianas para analisar as concepções de ideologia e de poder e suas associações com a disseminação de discursos pela elite com objetivo de desqualificar camadas pobres da população. Também recorreremos a autores originários da psicanálise e da psicologia para analisar a questão da inscrição da lei em termos subjetivos, considerando essa questão no cenário brasileiro.

Efeitos institucionais e subjetivos da perversão da ética.

As regras estabelecidas no contrato social moderno dizem respeito a lei universal e a adoção de valores que supõem a igualdade de direitos e o concomitante reconhecimento do outro. Entretanto, no Brasil, apesar das leis e normas jurídicas encontrarem-se definidas conforme essas normas e leis, as práticas cotidianas e mesmo um discurso que se repete à exaustão afirmam que ampla parcela da população, no caso pessoas pobres e culturalmente discriminada, não reconhecem as leis e apresentam dificuldades de inscrição da lei no plano subjetivo. Nesse cenário ocorre a disseminação da concepção de que a maioria da população é desqualificada e temos a desigualdade operando tanto no plano social e econômico quanto no plano subjetivo. O outro que não pertence a elite social e econômica do país é transformado em objeto, pois supostamente não consegue corresponder a condição de cidadão.

É conhecido o conceito de banalização do mal, cunhado por Hannah Arendt na obra *Eichmann em Jerusalém* (1999). Ao acompanhar o julgamento de Eichmann a autora argumenta que ele não manifesta responsabilidade ou culpa perante a

morte de milhares de pessoas nos campos de concentração nazistas. Ele apenas menciona que cumpria ordens e paradoxalmente, procura se justificar insinuando que não tinha uma alternativa e que cumpria bem suas funções burocráticas.

A partir do relato de Arendt (1999) é possível entender que Eichmann se coloca em uma posição subjetiva na qual não se implica na relação com o outro. Ou seja, a responsabilidade perante o outro, a culpa ou, paradoxalmente, o ódio, indicam algum tipo de reconhecimento do outro. Porém, no discurso no qual o sujeito se coloca na posição de que era um funcionário exemplar e que apenas cumpria ordens, podemos pensar que a relação com o outro está escamoteada e que esse sujeito se encontra na posição de alienação face ao outro e face a sua própria subjetividade. No caso, também podemos pensar que a rede social e a modulação subjetivação estão atravessadas pelo poder e pela ideologia, como processos que dificultam ao sujeito sua percepção da realidade e do outro.

A psicanálise nos mostra que o outro tanto é importante para o sujeito na vida cotidiana quanto é necessário para a constituição subjetiva do humano. Porém, na rede social contemporâ-

nea o outro também está a assumir a condição de perigoso, sendo entendido inclusive como um perigo para o sujeito. Vários autores nos mostram que essa leitura acontece em decorrência da predominância das modalidades subjetivas atuais que levam as pessoas a se constituírem de forma extremamente narcisista e direcionadas ao gozo imediato. Dessa forma, o outro pode ser tornar um empecilho para o narcisismo e para o gozo do sujeito, já que ele encarna a diferença e a alteridade em relação ao desejo do sujeito (Freire Costa, 1986; 1994; Lasch, 1983).

Como aponta Freud (1914/2004) o narcisismo é necessário à constituição subjetiva, porém, o que vemos é seu incremento e seus efeitos na relação com o outro. Em outras palavras, como afirma Freire Costa (1986, 1994) a rede social brasileira é atravessada pelo narcisismo o que ajuda na produção de sujeitos que não se implicam, não se responsabilizam. Nesse contexto o outro não funciona mais como valor e sim apenas para sustentar o lugar do sujeito. Temos um terreno propício para a perversão da lei e da ética, pois a culpa em relação a condição do outro ou o seu reconhecimento perdem eficácia.

O psicanalista Hélio Pellegrino (1987) afirma que “o pobre absoluto não tem por que manter o

pacto social com uma sociedade que o reduz à condição de detrito, ao mesmo tempo que, em seus estratos dirigentes, se entrega à corrupção e ao deboche impune. Ele tem toda razão de odiar e repelir essa sociedade” (p.204).

Podemos entender que no Brasil as instituições jurídicas, em suas várias modalidades, mantem leis explícitas escritas nas legislações que afirmam a igualdade, porém, existem leis não explícitas, não escritas, mas que funcionam na prática, que afirmam que “nem todos são iguais perante as leis”, principalmente os pobres e os discriminados culturalmente. Temos aqui a perversão da lei e da ética. Continuando e ampliando o raciocínio, também é possível inferir que o poder exerce importante papel na elaboração dessa perversão social. Esse problema nos leva a reconhecer a questão do poder como importante na produção da perversão da ética e da lei, bem como, aponta à necessidade da sua investigação. Parece-nos que esse pacto perverso opera na rede social nacional, pois a realidade de que a legislação jurídica é escrita para servir apenas uma parcela da população é operacionalizada pela elite que instrumentaliza a lei. Ato contínuo, a maioria da população desconhece essa realidade e é capturada pelas artimanhas do poder e da ideologia.

Para lidar com esses discursos que conseguem hegemonia no cenário nacional e buscam desqualificar uma parcela da população entendemos ser importante apontar a existência na sociedade classista na qual vivemos das hierarquias e suas estratégias organizadas nos planos institucionais e nos modos de subjetivar que sustentam o poder. Importante aqui retomar as concepções clássicas que analisam as estratégias presentes nos cenários sociais e subjetivos que procuram manter as hierarquias e a realidade classista. Também, parece importante retomar os estudos sobre o poder e sobre a ideologia, considerando que no plano coletivo e das sociedades, bem como, no plano subjetivo, temos essas estratégias operando e produzindo a sustentação dos discursos que discriminam e desqualificam as classes dominadas. Ou seja, consideramos importante retomar aqui leituras da psicanálise e do marxismo sobre o poder e a ideologia, considerando que elas podem auxiliar na compreensão do nosso tema de estudo, já que elas incidem nos aspectos da rede social e da subjetividade. Essas leituras, ainda que diferentes, e justamente pela sua diferença, podem ampliar o referencial analítico e nos ajudar a trabalhar a questão da relação da população brasileira com as leis. Assim, reto-

mamos aqui alguns aspectos dos clássicos estudos de Marx e de Freud sobre o poder e sobre a ideologia.

Rede Social e subjetividade: poder e ideologia

Tratando-se da ideologia e do poder acreditamos que essas sejam questões chaves na relação do sujeito com o outro e com a desigualdade, nas modalidades da rede social e da subjetividade. Entendemos que no caso do poder temos uma leitura majoritária marxista segundo a qual o poder se debate entre o partido, o Estado e os movimentos da sociedade civil (Marx, 1859/ 1982; 1848-1850/2012). No caso do psiquismo, o poder é entendido na leitura psicanalítica como o embate entre as pulsões e a repressão interna e externa, ou seja, entre as instâncias psíquicas do eu, do supere e do id (Freud, 1919/1977; 1930/1977).

Freud já apontou que o poder é vivido pela criança de forma ambígua. Ela deseja o poder do adulto, que se confunde com seu próprio poder (o adulto satisfaz ou não suas necessidades de carinho, proteção, cuidados físicos, dentre outras). Entretanto, a partir da sua história de vida, sentimentos conflitantes como o amor e o ódio

gerados pela mesma pessoa, irão imbricar-se, levando a criança a desejar e a repudiar o poder. Exemplificando, o poder pode ser representado pela criança como o desejo de repudiar a mãe que demora a dar-lhe o leite, porém, essa mesma mãe já a alimentou a protegeu anteriormente, daí essa criança afasta esse sentimento de ódio reprimindo-o, tornando-o inconsciente, e junto com essa situação cria-se uma outra: a ambiguidade de sentimentos para com o poder, no caso, o desejo e o repúdio.

Sabemos também o quanto o poder se liga à figura paterna (o próprio pai ou uma figura que o substituiu) de várias formas. Numa primeira instância via o conhecido complexo de Édipo, onde a criança deseja a exclusividade do amor e o carinho do progenitor do sexo oposto, passando a se identificar com a figura do mesmo sexo que detém esse carinho. Porém, essa figura com a qual ela se identificou também lhe desperta sentimentos ambivalentes, repetindo-se o fenômeno da repressão do conteúdo afetivo.

Nesse processo, e numa série de outras situações análogas, o poder é representado pela busca e consecução do infantil, conseqüentemente implica a perda da dependência em relação às figuras de autoridade, pois assume-se a igualdade

em essas figuras, assume-se a possibilidade de que a realização dos nossos desejos, da nossa felicidade está em nós, não necessariamente no outro. A negação dessa possibilidade, desse desejo, implica a negação da autonomia desse sujeito, a sua negação do poder em troca da certeza, da segurança, da proteção e do carinho parental, entendido como aquele advindo das figuras associadas ao poder, que suprem necessidades, mas representam autoridade.

Não obstante, a interpretação psicanalítica do poder não é a única. Entre outras, encontramos a análise marxista do poder que trabalhando no plano sociológico e econômico, o caracteriza e delinea. Assim, para Marx o poder localiza-se no Estado, instituição por excelência centralizadora e mantenedora deste e, a função do proletariado (classe revolucionária historicamente determinada) é a tomada do poder político iniciando-se pela tomada do Estado.

Lemos no *Manifesto Comunista* (Marx, K.; Engels, F. 1998): “Uma vez desaparecidos os antagonismos de classe no curso do desenvolvimento, e sendo concentrada toda a produção propriamente dita nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perderá seu caráter político. O poder político é o poder organizado de uma classe para a

opressão de outra ...” (p. 17). Ou seja, podemos entender que Marx preconizava a tomada do Estado dada a convergência, num primeiro momento, entre o poder público e o poder político sendo que ele propunha a extinção do poder político.

O que nos interessa é a leitura marxista do poder, pois o autor o analisa e sugere sua tomada, ou seja, mantém uma relação de confronto com o poder, porém não o renegando, mas o valoriza e demonstra a necessidade de o utilizarmos.

Sobre a ideologia, não é nossa intenção neste estudo trabalharmos com os vários conceitos de ideologia (Chauí, 2008). Interessa-nos a discussão e entendimento do conceito em Marx, dado acreditarmos que uma ampla gama de críticas dirigidas as definições marxistas de fato dirigem-se à uma leitura específica deste, o que não condiz com possíveis leituras da ideologia em Marx.

Encontramos na *Ideologia alemã* (1979), obra de Marx e Engels, a concepção mais divulgada e criticada da ideologia, ou seja, ela é vista como uma máscara que esconde as reais condições sociais e históricas via um processo de inversão da realidade. Ela estaria a serviço, única e exclusi-

vamente da classe dominante existindo, portanto, como ideologia dominante. Como vemos trata-se de uma concepção restrita do conceito, entretanto não podemos afirmar que seja essa a definição marxista de ideologia.

Na obra *Para a crítica da economia política* (Marx, 1859/1982) lemos que se trata de um meio, lugar, no qual os homens se tornam conscientes da luta de classes. Na obra *As Lutas de classes na França* (1848-1850/2012), trata-se de um véu que impede as pessoas a tomada de consciência da luta de classes. Entretanto, no *O Capital* (1867/1989) trata-se de um sistema de valores, crenças, ideias ou teorias que servem aos interesses de uma classe particular e, ainda, se tomarmos a obra marxista no seu todo, encontramos nesta um sentido difuso que conceitua ideologia como forma adquirida pelas ideias históricas da época.

Como notamos, ao trabalharmos com esse conceito em Marx devemos tomar cuidado e não partir de uma específica concepção restrita, no sentido de entendermos uma específica concepção como sendo a única e verdadeiramente marxista. Acreditamos que devemos inverter nossa postura e perguntar o que levou Marx a

trabalhar esse conceito, de quais afirmações ele partir, o que ele se perguntou em relação à ideologia.

Entendemos que Marx partiu basicamente de duas afirmações ao tentar entender a ideologia: as ideias são produzidas pelas condições socioeconômicas e a mediação entre as ideias e a realidade são realizadas pelas práticas sociais. considerando essas afirmações ele perguntava-se como as práticas sociais são determinadas, procurando explicar que as ideias se desligaram da sua origem material e se universalizaram no plano meramente ideal no mundo da mente humana.

Em outras palavras, para Marx as relações sociais de produção engendram as representações – a consciência. Então, como explicar que uma grande parcela da população elabora representações dissociadas da sua realidade material? A resposta encontrada por Marx diz respeito a ideologia, entendida como modo específico de exercício de poder por parte das classes dominantes e do modo de produção capitalista ofusca os mecanismos de sua perpetuação econômica associados a mais-valia, bem como, dissemina o discurso de que seu modo de produção é universal.

Acreditamos na viabilidade de apontar a questão dessa forma e assim procurar entendê-la, pois, como vemos a partir dessas formulações notamos a grande preocupação do autor com a questão da consciência social, ou seja, com a questão de como a ideologia se articula e se sustenta ao nível do sujeito e da sua classe. Assim, o discurso ideológico é entendido como discurso sobre o social realizado como discurso único e verdadeiro que opera no plano transcendental como se estivesse fora do cenário social.

Conforme apontamos anteriormente, entendemos que a leitura de Marx e de Freud, sobre o poder e sobre a ideologia, pode auxiliar em nosso trabalho, justamente pela diferença entre ambas. Assim, conforme apresentado, em nosso entender Marx parte de proposições e perguntas com as quais concordamos, porém, ele atua de forma unilateral em suas respostas em decorrência do caráter das suas preocupações. Unilateral no sentido de que se apoia exclusivamente no sujeito da consciência. Não obstante, por seu turno Freud ao longo da sua obra dirige sua preocupação ao inconsciente como estrutura formadora e mantenedora do poder. Delegando as pulsões e aos desejos a função que é delegada à ideologia em Marx.

Em outras palavras, entendemos que as duas propostas se complementam e que podemos recorrer as duas para analisarmos a questão em estudo. Ou seja, em que pese as diferenças entre as duas propostas da psicanálise e do marxismo, em termos do poder e da ideologia no que se refere ao tema deste artigo, podemos recorrer a elas para ampliar e enriquecer nosso tema de análise. De forma específica, podemos perguntar de que forma a questão observada no Brasil sobre a disseminação do discurso de que a maioria da população não reconhece e não legitima as leis se relaciona com o poder e a ideologia. ¿Ainda, como podemos considerar os aspectos sociais e econômicos, bem como, considerar os aspectos subjetivos, para trabalhar essa questão?

O poder, considerando a perspectiva marxista que se apoia no sujeito social e cognoscente, localiza-se no Estado. Consoante a essa perspectiva temos a leitura sobre a ideologia que entende que a sua superação possibilita o afloramento da consciência social. Freud, por seu lado, abre caminho para o exercício de ações transformadoras por parte do sujeito ao localizar o poder como também alojado no inconsciente, demonstrando a importância de considerarmos essa instância psíquica no questionamento da sociedade e da subjetividade conservadoras.

A população envolta nas artimanhas do poder e da ideologia engendradas pela elite econômica e social encontra dificuldade em perceber a teia ideológica e de poder na qual vive enredada. Em termos de desigualdade social o cotidiano envolve as pessoas em representações e discursos ideológicos que atribuem as camadas desfavorecidas o estereótipo de transgressores que não cumprem a lei. Ainda, o lugar social que essa parcela da população ocupa dificulta o questionamento dessas representações ideológicas, pois, o poder opera propiciando que instituições como o governo e jurídicas referendem não apenas o lugar social, como também as práticas e discursos que o sustentam.

No plano histórico esse contexto explicita a desqualificação da lei jurídica, ou seja, o contrato social que sustenta a regulação social perde a sua eficácia. Concomitante, a inscrição da Lei no plano psíquico ocorre a partir da apropriação singular do sujeito face a rede coletiva simbólica. A rede simbólica disponibilizada aos sujeitos para o seu trabalho de organização subjetiva apresenta-se descolada em relação a práticas sociais e as experiências cotidianas. As regras estabelecidas no contrato social dizem respeito a lei universal e a adoção de valores que supõem a igualdade de direitos e o concomitante reconhecimento do

outro. Assim, a ideia disseminada em nossa cultura, de que aqueles pertencentes às camadas economicamente desfavorecidas são frequentemente transgressores e irresponsáveis e de aqueles pertencentes as classes média e alta, não se enquadram nesse perfil, não se sustenta (Souza, 2017; Pellegrino, 1987; Altoé, 2007). Ainda, aqui a concepção freudiana do inconsciente auxilia a compreender como a constituição subjetiva pode aderir as injunções do poder e do discurso do outro.

Considerando o contexto apresentado acima, podemos entender que esse cenário estimula a exclusão e desqualificação do outro. Ato contínuo, temos a produção subjetiva e a organização institucional atreladas a esse cenário, ou seja, a subjetividade é atravessada pelo narcisismo e pelo desejo de gozo imediato e tende a excluir e desqualificar o outro, consoante a adesão das instituições a essa leitura. No caso das instituições jurídicas podemos observar que cada vez mais elas se associam aos interesses liberais, classistas e muitas vezes, operam a partir desses interesses e não em prol da justiça.

Como aponta Butler (2015) “No entanto, não deveríamos concluir que a determinação legal da culpa ou da inocência seja o mesmo que recon-

hecimento social. Na verdade o reconhecimento muitas vezes nos obriga a suspender o juízo para podermos apreender o outro.” (p. 63). Nessa perspectiva, a questão de que a maioria da população brasileira se encontra em situações de juízo, ou seja, jurídica, nas quais é considerada transgressora não significa que ela de fato seja, pois, temos aqui a questão do poder e da ideologia produzindo os processos jurídicos e a aplicação da lei e forma desigual e injusta para com as pessoas que compõem a camada pobre e discriminada culturalmente. Ainda, o reconhecimento social que essa maioria da população demanda a leva a produzir formas singulares e específicas de vivência da lei, para além da prescrição jurídica e formal (Souza, 2017; Altoé, 2007).

Algumas conclusões

As narrativas construídas sobre o povo brasileiro, no caso específico sobre as camadas pobres e sobre aquelas camadas que não correspondem aos padrões da elite cultural economicamente favorecida, são justamente elaboradas pela elite brasileira. Essas narrativas construídas por essa elite desqualificam a população que não corresponde aos padrões culturais e econômicos dominantes, bem como, elas se sustentam e se disseminam justamente pelo poder dos grupos

dominantes, bem como, pela ideologia que circula na rede social. As elites têm acesso as mídias, aos governos, aos espaços jurídicos, as universidades e, dessa forma, conseguem produzir e disseminar discursos que apontam o brasileiro pertencente a classe dominada econômica e culturalmente como transgressor e descumpridor das leis, dentre outros estereótipos sobre a população nacional.

Não obstante, a atribuição da prática transgressiva a camada específica da população não se sustenta, pois basta verificar os índices de corrupção e das variadas formas de descumprimento da lei para verificarmos que essas ações são praticadas por pessoas originárias de todas as camadas sociais, econômicas e intelectuais da população brasileira. Inúmeros profissionais, pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento apontam para o fato de que não se sustenta o discurso dominante que aponta os pobres e aqueles que não correspondem aos padrões ideais da elite como os que compõem a parcela da população brasileira que descumpra as leis (Paoli, M. C., Benevides, M. V., Pinheiro, P. S., Da Matta, R., 1982; Nery, M., Adorno, S., 2013).

A experiência da lei e com a lei acontece na rede social brasileira a partir de uma organização social

e institucional na qual são disseminados discursos e práticas que apregoam os valores da sociedade moderna como a cidadania, a separação do público e do privado, a justiça para todos, a igualdade, dentre outros. Porém, temos a operar a discriminação da lei, ou seja, a lei vale para aqueles pertencentes as camadas privilegiadas da população, sendo que os que pertencem as camadas desprivilegiadas em termos econômicos, ou culturais, dentre outros aspectos, não recebe o tratamento de igualdade e de direitos oferecidos nas leis jurídicas (Souza, 2017). Ainda, temos a operar a perversão da ética, pois localizamos a dissociação entre a prescrição jurídica e o discurso moderno em contraponto a práticas institucionais que não aplicam a jurisdição a maioria da população. Temos a captura das subjetividades e das instituições que passam a operar a contramãos das leis jurídicas prescritas nas normas e nos códigos jurídicos.

Dessa forma, a representação dos brasileiros como transgressores e praticantes da instrumentalização da lei, produz uma imagem distorcida sobre a sociedade nacional e a construção de uma “possível justificativa” às transgressões. Essa operação leva as pessoas a acreditarem que “se todos fazem, eu também devo fazer” ou “se alguém não praticou uma transgressão é porque

não teve oportunidade”. Produz-se, assim, a perversão da ética que sustenta o projeto moderno, via a desqualificação da sua eficácia como princípio regulador da vida associativa e a desqualificação dos que adotam o princípio da lei universal como valor, que passam a ser considerados ingênuos ou idealistas.

Frente a esse cenário entendemos que a crítica direcionada ao poder e a ideologia, que auxiliam na manutenção de discursos que produzem a perversão da ética e a construção de estereótipos sobre a população nacional, podem auxiliar no desmonte desses discursos. Também, o reconhecimento da subjetividade cindida, conforme aponta Freud (1919/1977), possibilita o questionamento da organização subjetiva e pode auxiliar na mudança da relação estabelecida pelo sujeito consigo mesmo e com o outro. O contato com o novo em termos de mudança na relação com o poder e com o discurso ideológico, necessita que o sujeito tenha condições subjetivas para questionar suas certezas, podendo reconhecer e sustentar o contato com o outro, interno e externo, sem sentir-se demasiadamente ameaçado. Dessa forma, ele pode pensar sobre os estereótipos construídos pelo discurso oficial, e enxergar a

possibilidade de reconhecer o novo não apenas como estranho, e sentir que é viável desestabilizar as representações elaboradas pela elite.

Referências

- Arendt, H. (1999) *Eichmann em Jerusalém*, um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras.
- Altoé, S. (Org.) (2007) *Direito e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Barbosa, L. (1992) *O jeitinho brasileiro*. Rio de Janeiro: Campus.
- Birman, J. (2001) *Mal-estar na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bauman, Z. (2001) *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Berman, M. (1986) *Tudo que é sólido desmancha no Ar- A aventura da Modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Butler, J. (2015) *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Calligaris, C. (2000) *Hello Brasil!* Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. São Paulo: Escuta.
- Chauí, M. (2008) *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense.
- Da Matta, R. (1983) *Carnaval, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- (1984) *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.
- Freire Costa, J. (1994) *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco.
- (1986) *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freud, S. (1914/2004). À guisa de introdução ao narcisismo. In: S. Freud. *Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente*, vol. 1, Rio de Janeiro: Imago, 95-131.
- (1919/1977) O estranho. In: S. FREUD, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. 17, Rio de Janeiro: Imago, 273-318.
- (1930/ 1977) Mal-estar na civilização. In: S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. 21, Rio de Janeiro: Imago, 75-171.
- Jameson, F. (1996) *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática.
- Lasch, C. (1983) *A cultura do narcisismo: a cultura americana numa era de esperanças em declínio*. Rio de Janeiro: Imago.

Marx, K.; Engels, F. (1998) Manifesto do Partido Comunista. *Estudos Avançados*, vol.12, no.34.

Marx, K.; Engels, F. (1979) *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Ciências Humanas.

Marx, K. (1859/1982) Para a crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural (Os Economistas).

Marx, K. (1848-1850/2012) *As lutas de classes na França*. São Paulo: Boitempo.

Marx, K. (1867/1989) *O capital* (livro 1). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Nery, M.; Adorno, S. (2013) O movimento da criminalidade em São Paulo: Um recorte temático e bibliográfico. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica – BIB*, São Paulo, nº 76, pp. 5-32.

Paoli, M. C.; Benevides, M. V.; Pinheiro, P. S.; Da Matta, R. (1982) *Violência brasileira*. São Paulo, Brasiliense.

Pellegrino, H. (1987) Pacto edípico e pacto social. In: Py, L. A. (Org.) *Grupo sobre grupo*. (pp. 195-205), Rio de Janeiro: Rocco.

Souza, M. (2017) *A Experiência da lei e a lei da experiência: ensaios sobre práticas sociais e subjetividade no Brasil*. Florianópolis: Editora da UFSC.

La crisis epidemiológica de COVID-19: una crisis en la intervención de salud mental

Jorge Carreño Meléndez⁵, Cecilia Mota González⁶ y
Claudia Sánchez Bravo⁷

Instituto Nacional de Perinatología, México

Resumen

El artículo pretende confrontar, en un contexto de crisis epidemiológica, los modelos de intervención para la salud mental, como es la propuesta de la psicología más difundida en los medios de comunicación y es observada en reportes de los sistemas de salud pública y privada. A la par del modelo neoliberal, las ideas de la psicología positiva difundidas en los medios de información elaboran y promueven una psicología divulgada por los propios profesionales. En un contexto de crisis epidemiológica, las ideas de la psicología positiva obstaculizan el proceso de metabolización del duelo por las muertes en la población abierta, así como en el personal de salud. Se vuelve necesario profesionalizar la intervención clínica; para ello, se propone retomar las funciones del Yo de Leopoldo Bellak.

Palabras clave: COVID-19, autoayuda, pseudo terapia, funciones del Yo.

⁵ Investigador B Coordinación de Psicología Instituto Nacional de Perinatología. Correo electrónico: jocame2003@yahoo.com

⁶ Investigador B Coordinación de Psicología Instituto Nacional de Perinatología y Candidata a investigadora del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico motaceci@hotmail.com

⁷ Investigadora C Coordinación de Psicología Instituto Nacional de Perinatología. Correo electrónico: clausanbra@yahoo.com

Abstract

The article aims to confront, in a context of epidemiological crisis, the explanatory models for mental health. Likewise, it is intended to contrast the intervention proposal in psychology that has been disseminated in the media and observed in reports from the public and private health systems. Along with the neoliberal model, the ideas of positive psychology disseminated in the media promote a popular *pseudo-psychology* disseminated even by professionals. In a context of epidemiological crisis, the contributions of positive psychology hinder the process of metabolizing mourning derived from the deaths in population, as well as in health personnel. It becomes necessary to professionalize the clinical intervention; it is proposed to address the Ego Functions (Bellak, 1989).

Keywords: COVID-19, Self-help, Psudotherapy, Ego Functions.

Introducción

En la naturaleza y en el mundo social los fenómenos no se presentan de una manera lineal, tal como es habitual señalar en las explicaciones de los últimos años: visiones parciales con las que se construyó el pensamiento científico.

El origen del virus SARS-COV2 que provoca la enfermedad del COVID-19 aún no ha sido identificado. Recientemente se ha intentado establecer como vector a mamíferos como al pangolín, a una clase de murciélago, a los camellos, entre otros. El cambio de inocuos a virulentos se les atribuye por la comercialización desmedida y el

tráfico de especies. Otra idea es que en algunas poblaciones originarias lo consumen de manera más o menos regular y esto hace que se conviertan en portadores; otros mencionan que algunos virus y bacterias que están en la naturaleza se vuelven patógenos por el cambio climático. Lo que es válido precisar es que el virus es potencialmente mortal para las personas mayores o con enfermedades crónicas como diabetes, hipertensión, obesidad y afecciones cardíacas.

En este contexto, la salud mental o psicológica cobra relevancia. La pandemia ha forzado a las

personas a permanecer confinadas en su casa, a dejar de lado hábitos, rutinas y estilos de vida. También ha introducido el miedo a infectarse y la posibilidad de morir, lo que genera en algunas personas un impacto psicológico importante, e incluso trastornos de pánico, ansiedad y depresión (Wang *et al.*, 2019).

Otra parte de la población afectada psicológicamente por la pandemia es el personal de salud que atiende en los hospitales a la población contagiada. Esta población puede presentar fatiga excesiva, tensión, ansiedad, insomnio, depresión, tristeza, desesperanza, miedo a contagiarse y preocupación por sus familias (Zhang, Wu, Zhao, Zhang, 2019). Es importante precisar, sin embargo, que un trastorno tarda por lo general de seis meses a un año para establecerse y no un par de meses.

En una investigación (datos no publicados) realizada vía internet a nivel nacional a 7,700 personas mediante la aplicación Google Docs, correo electrónico, redes sociales y académicas durante el confinamiento, que fue recolectada mediante la estrategia de bola de nieve del 6 al 17 de abril de 2020, periodo correspondiente a la fase dos de la pandemia por COVID-19 en México se observó que, en la mayoría de los partici-

pantes, no se presentaron cambios en los niveles de depresión y ansiedad. En relación con la violencia de pareja, familiar y dirigida a la mujer, tampoco se identificó un aumento. Incluso, un 15 % de los participantes mencionó que la relación se encontraba mejor que antes de la cuarentena y el 3 % reportó que se habían recrudescido los problemas de violencia que existían de manera previa al encierro.

Impacto de la pandemia

A diferencia de Europa, donde la mayoría de las personas que han muerto son ancianos, en México la enfermedad impactó también a la población de menor edad con enfermedades preexistentes, lo que puso en evidencia las condiciones de salud de la población mexicana. Desde la infancia hasta la ancianidad, es una población enferma como consecuencia de la alimentación con altos contenidos de azúcares y carbohidratos.

La ideología neoliberal alienta a pensar, sentir y actuar de una misma manera (Cornejo, Andino, Borja, Rubio, y Blázquez, 2019). Sociedad, medicina, psicología y medios de comunicación se hacen de un solo lenguaje y toman un rol de voceros del neoliberalismo. Emiten recomendacio-

nes aplicables a niños y adultos, entre las que se encuentra la práctica de la meditación para aliviar el estrés, *enfermedad* que emergió como invento a finales de los años ochenta. Tras introducirse a los estudios de psicología, es ahora una de las áreas de la psicología de la salud más prolíficas. Sin embargo, el concepto no se ha definido de forma precisa y en el contexto de pandemia por COVID-19 se lo emplea para referirse a un abanico de situaciones: su presencia se atribuye al encierro, a las noticias, a la cercanía física en las familias, al cambio de rutinas, a los nuevos horarios; así pasó a ser la principal enfermedad del personal de salud.

Desde las neurociencias, las propuestas que esgrimen que muchos de los problemas emocionales están determinados por las hormonas —sobre todo en las mujeres—, y que los neurotransmisores pueden modificarse teniendo pensamientos positivos han contribuido de manera notable a empobrecer los análisis psicológicos. En dichos estudios, un origen genético aparece como respuesta frente a las situaciones desprendidas de la afectividad humana que no tienen una explicación clara. Dichas situaciones, señalan estos aportes, pueden ser modificadas mediante el trance de la meditación, que modifica el curso

de la salud-enfermedad a través de la intermediación del espíritu —no como postura filosófica sino como una mera práctica—.

Esta amalgama resalta el ideal a alcanzar empleando el concepto de humanismo promovido por personajes reconocidos —personas que tienen un papel relevante dentro de la historia, la ciencia y la cultura— a quienes es necesario emular de una manera narcisista, pues son utilizados como modelos a seguir. Al emularlos se produce un proceso de desidentificación. Como individuo, se trata de una repetición que *desarrolla* el altruismo, el servir, la empatía y cuyo objetivo es volverse más *humano* y alcanzar niveles de espiritualidad más elevados. No se precisa qué es exactamente o cómo se mide, únicamente que se alcanza.

Mediante una fusión de espiritualidad, autoayuda y pensamientos positivos se han formulado, a través del conocimiento holístico (Béjar, 2018), respuestas preconcebidas para todo: “piensa positivo”, “por algo pasan las cosas”, “no es personal”, “fui empático”. Tanto académicos como población en general llegan a conclusiones similares debido a que la gran mayoría recurren a la orientación de la llamada psicología positiva. La investigación sobre espiritualidad, sobre orientaciones neobu-

distas, la autoayuda espiritualista y ciertos aportes de las neurociencias, conducen a la sensación de que la explicación e intervención psicológica especializada la puede realizar cualquier persona —incluso aquella sin formación académica—, pues estas se realizan desde lugares comunes con un lenguaje de tinte seudocientífico.

El modelo neoliberal propone una nueva religión —la espiritualidad—, una nueva enfermedad —el estrés—, y una medicina universal —la meditación—. A partir de esta triada se ofrece la búsqueda de la felicidad, la salud, el bienestar, el desarrollo personal y la autoayuda. Desde el año 2000 proliferó la oferta de títulos de autoayuda que difundieron esta idea, con más de 2,500 publicaciones cuyos tirajes ascendieron a más de cinco millones de ejemplares anuales.

La encuesta nacional de lectura reporta que del 19.7 % de la población lectora, el 86.6 % lee estos libros de autoayuda (Peredo, 2012). La mayor parte de las personas que leen estos libros los recomienda y los regala. Una vez leídos, la población se apropia de una jerga psicológica que permite tener la *certidumbre* de que pensar positivo no es solo una moda, sino que los presenta como seres muy inteligentes por recomendar que el sufrir es solo para personas con un Yo pobre.

En las instituciones de salud, principalmente las públicas, con la emergencia sanitaria la situación no es diferente. A través de los medios de información se ha visto de manera reiterada la difícil situación del personal de salud, en especial el área médica y de enfermería, implicados directamente con atención a enfermos de COVID-19. Debido a las circunstancias, propusieron implementar una serie de estrategias para corregir, en primer lugar, los problemas de salud mental de la población debido al coronavirus, y, en segundo lugar, las reacciones psicológicas y físicas en el personal médico, a causa de lo prolongado de los horarios de trabajo y su intensidad. Sin embargo, no proporcionaron atención psicológica especializada; en algunos casos se proporcionó musicoterapia, risoterapia, psicoanálisis espiritual y mindfulness, y en otros se pasearon mascotas vestidas con equipo de protección para aliviar todo lo que ellos sienten —como si la sensación de incapacidad, desesperanza, dolor y duelo fuera un problema de pensamiento positivo y no de verdaderos dramas humanos—. Gran parte del personal experimentaba agotamiento físico y desesperanza, respuestas que las aproximaciones de mindfulness proponen eliminar, junto con la reacción de estrés.

En el empobrecimiento de la vida psíquica, y a propuesta de algunas aportaciones de las neurociencias, se dice que si alguien finge la risa se va a mejorar, si está enfermo en el cuerpo o la mente se va a curar no solo de coronavirus, sino también de otras afecciones como el cáncer.

En los últimos meses, como nunca en la historia reciente, el país se enfrenta a situaciones pocas veces vistas a causa del dolor que ha dejado en la sociedad las muertes de tantos mexicanos.

La psicología positiva dice que el sufrimiento se relaciona con un espíritu débil, se tiende a rechazar el dolor, explicando que se trata de ciclos que se tienen que cumplir. Promueven la idea que estos ciclos conducen a la reencarnación y los ciclos inician y se cierran de una manera interminable. Sin embargo, la vida afectiva no responde a las reglas de la lógica formal sino a sus propias reglas: un duelo no resuelto puede reactivarse en cualquier momento y convertirse en un duelo complicado. Así, el duelo colectivo actual se quiere negar debido al pensamiento pragmático de la psicología positiva.

Se pone de relieve cómo la medicina, la enfermería y la psicología tienen una visión compartida a partir de ciertos aportes de la neurociencia. Esta

visión comenzó a ser más patente a partir de la década de los noventa, cuando los libros de autoayuda se masificaron y se convirtió en una cultura que ha permeado a la investigación, la práctica y la visión de la ciencia en todos los ámbitos, especialmente en la salud.

Bajo esta postura se vuelve una obsesión (Béjar, 2018) obtener la felicidad por medio de la espiritualidad y el humanismo. Ambos conceptos se manejan de una forma acomodaticia, pues tienen una definición espiritual sin una religión, un humanismo sin humano, y un budismo sin Buda.

De estos conceptos resulta un híbrido: se forman ciudadanos psicopáticos, ya que la trasgresión se festeja al establecer que las personas no deberían tener límites y responder solo a sus necesidades; se forman seres individualistas, donde la trasgresión es altamente festejada. Esto puede mirarse en varios ejemplos: la violencia en la sociedad, la difuminación en los límites entre las especies, el trato a los animales como si fueran humanos. Así, se puede observar que muchas de las expresiones de la *libertad* son una actuación de un pensamiento único globalista y neoliberal de forma de ser; se pregona una libertad absoluta —que no existe—; es en esencia, la actuación de un mandato ideológico del modelo económico exis-

tente. Su efectividad radica en que parece que se trata de un pensamiento original en cada uno de los individuos.

Asimismo, problemas de salud como la obesidad y la diabetes se incrementan debido que se promueve la resiliencia entre la población; se propone que las instituciones de salud y las personas se tienen que volver resilientes y se dice que es un signo de salud. No obstante, no se reconoce que el sobrevivir en condiciones extremas no es una estrategia sino un acto de resignación tras el cual, finalmente, el medio ambiente adverso termina por imponerse y la cuota a la sobrevivencia es muy alta.

La obesidad es un problema que originalmente atendía el área de la psicósomática. La psicología psicósomática en su vocablo original definía que existía una incapacidad para simbolizar la enfermedad; de personas obesas pasó a ser personas con curvas o robustas como una forma de romper la simbolización de la enfermedad. Cuando una persona no podía simbolizar que era obesa, la no representación era la enfermedad. Por una extraña interpretación, algunas aportaciones desde la neurociencia propusieron que la orientación psicósomática era que la mente podía enfermar al cuerpo si se tenía un pensamiento

negativo mediante la ley de la atracción. El pensamiento era fundamental para que a la persona le fuera bien o mal, sanara o enfermara; pensamiento alquimista, similar a querer trucar el plomo en oro —no se dice cómo sino solo que se hará—.

Con la cultura neoliberal se pensó que una alimentación moderna debía eliminar las comidas regionales pues estas eran un asunto de atraso. Los patrones de consumo se modificaron hacia altos contenidos calóricos y carbohidratos, y la población fue enfermado de obesidad (Uribe, Jiménez, Morales, Salazar, y Shamah, 2018). Cuando comienza la pandemia por COVID-19, encuentra una población enferma con más del 70% de sobrepeso y obesidad, hipertensión no diagnosticada, así como diabetes no cuidada. La vulnerabilidad es evidente: al entrar cualquier virus o bacteria a los organismos o poblaciones diezmadas en la salud, la enfermedad se vuelve potencialmente mortal por estas condiciones.

En el contexto social mexicano, los reportes consignan que en el año de 1989 la obesidad afectaba al 7% de la población adulta, y 29 años después, afectaba a alrededor del 73% (Uribe, Jiménez, Morales, Salazar, y Shamah, 2018). Esto coincide con la entrada de modelo económico del

neoliberalismo, el cual, al ser una ideología, no modificó únicamente la economía, sino que trastocó el pensamiento.

El cuestionamiento se dirige a cómo se llegó a esta situación de salud pública. A fines de los años ochenta los patrones alimenticios de la población sufrieron una modificación a instancias de la mercadotecnia. El consumo se vio plagado de alimentos con alto contenido calórico y dejó en la percepción general que la comida tradicional era atrasada y no tenía cabida en un país moderno.

La cultura terapéutica expresada a través de la autoayuda va a fragmentar la subjetividad mediante el individualismo. En esta cultura emocional, lo básico de la enfermedad es la oportunidad del crecimiento espiritual. La enfermedad originada en lo físico o en lo mental puede sanarse mediante la meditación, pues se señala que, al modificar las sensaciones de la mente, el cuerpo sana.

La orientación de psicología de la salud

Desde lo social, en los últimos años se ha generado en la población una visión de simulación, cuando en el país los problemas de salud son importantes, la inseguridad creciente y la

pobreza es una constante. En este contexto, la invención de conceptos que rayan en la ambigüedad es ampliamente festejada, pues a la sociedad se le ha impuesto una visión festiva: las situaciones deberían otorgar placer o ser vistas como una *oportunidad*, mediante el mandato de “vive hoy como si fuera el último día”. Se conforma una mentalidad de la inmediatez que no deriva en un pensamiento sólido. Las expectativas de vida son tan cambiantes que no alcanzan a simbolizarse y la interpretación en la sociedad es que se empieza a vivir de una manera desesperanzada y en una sociedad con miedo. Es aquí donde, con una jerga pseudo-psicológica derivada de la psicología positiva y la autoayuda, se va construyendo un lenguaje paralelo o alternativo: las palabras se vuelven relativas, tener convicciones es algo anticuado, se persigue el éxito sin saber con exactitud qué significa o supone.

Actualmente, se propone una cultura emocional de cómo sentir en lo público y en lo privado, y se esgrime al autocontrol tal como se proponía en la época Victoriana (1837-1900), lo cual se presenta como una tiranía del individualismo. Mostrar afectividad, en este contexto, se considera propio de una persona inmadura. En el otro extremo, las personas que se describen como apasionadas en el mundo social son a menudo representaciones

histriónicas y no una manifestación del afecto. Los términos *perdón*, *empatía*, *bienestar*, *luchonas*, *guerreras*, *empoderadas* y *tolerancia* son empleados por un amplio sector de la sociedad. Puesto que el mandato es ser espontáneo, su uso se festeja ampliamente, como si esto, por sí mismo, hiciera una sociedad mejor: la simulación se vuelve constante y se acepta como una forma de concebir al mundo. En este escenario las personas parecen omnipotentes; todo depende de sí mismos, el sufrimiento es visto como una debilidad moral, en todo momento se recomienda sacar al niño interno en momentos difíciles y negar todo lo que pueda otorgar sufrimiento. Ello resulta en identidades difusas, en una compasión superficial y una libertad absoluta —como reclamo de adolescentes— frente a las normas y valores sociales que hacen la construcción de la cultura.

En este contexto, la intervención debe retomarse desde una postura de la psicología clínica que establezca, mediante los manuales de psicopatología, los límites y diferencias entre la salud y la enfermedad, para saber diferenciar un cuadro psicopatológico de las reacciones y precisar cómo está sucediendo durante el fenómeno de la pandemia.

En realidad, la mayoría de las condiciones que se han observado pueden caracterizarse como reacciones y no como entidades psicopatológicas. Generalmente, cuando los eventos son de origen repentino, alrededor del .5% por la emergencia, esta puede ser el evento desencadenante para que la psicopatología emerja. Hacer de estas posturas una práctica de la intervención conlleva un aporte de la psicología en lo individual, y lo colectivo.

Propuesta desde las funciones del yo

Una forma de observar el proceso de salud-enfermedad desde la psicología clínica es conocer, aplicar y conceptualizar de manera individual y colectiva las 12 funciones del yo (Bellak, 1989), la que quizá sea la última contribución a la teoría desde el enfoque dinámico a la psicología clínica.

La aportación de las funciones del yo está diseñada para detectar fenómenos observables en el comportamiento social. Estas funciones no se presentan de manera aislada, sino que se observan siempre a manera de superposición: alguna de esas funciones puede tener mayor o menor jerarquía que otra en una misma persona. Por ello, la siguiente esquematización posee únicamente fines explicativos.

Prueba de realidad

Lo fundamental de esta función es diferenciar los estímulos internos de los externos, es decir, las percepciones externas o internas y la exactitud de los acontecimientos externos, conciencia reflexiva y prueba de realidad interna. Las personas que pierden la realidad interna-externa bajo la condición de pandemia se vuelven riesgosas para sí mismas y para los demás, pues desde la psicología positiva se propone que los pensamientos son energía capaz de transformar el mundo exterior. Por ejemplo, la persona está convencida que si piensa en la enfermedad, se enfermará, y si no lo hace, se salvará.

Juicio

Esta función refiere a la capacidad de una persona para anticiparse a las consecuencias de un hecho de sí misma o de los otros, con adecuación emocional para esa anticipación. Cuando esta función se encuentra alterada, se hacen propuestas como: “yo elijo estar sano”. Es decir, se piensa que aquello es suficiente para *moldear* al cerebro y vivir en salud.

Sentido de realidad de sí mismo

Es el grado de realización y personalización respecto a la identidad y la autoestima incluso en

situaciones de crisis, así como los límites de la propia identidad y el mundo. En una situación de encierro por pandemia esta función es vital para saber que es necesario posponer algunas de sus actividades. Una alteración de esta función resulta en la incapacidad de tener pausas en sus actividades; al ser un estilo de vida inmediateista se aniquila a esta función del Yo.

Regulación y control de las tendencias afectos e impulsos

Refiere a la directividad de la expresión y de los impulsos, el efecto expresado de manera organizada, reconocer la efectividad de los mecanismos de postergación y respuesta de su propia elección. La manera de distorsionar esta función es mediante la negación de los afectos que conlleva una situación de emergencia, la tendencia a resolverlo vía la positividad y el optimismo, y al no reconocer los cambios que se muestran al modificar las condiciones de encierro y enfermedad.

Relaciones objetales

Refiere al grado y la clase de relaciones bien definidas por mutualidad, profundidad y expresividad, y una gratificación adulta. También es el grado a través del cual las personas se perciben a sí mismas, y perciben a los otros como diferentes de

sí mismos. En esta función se observa el proceso de duelo a causa de la situación de la enfermedad del COVID-19 —la cifra de decesos en el país ronda los 70,000 individuos—, las reflexiones que se generan en torno al dolor de la pérdida y el reconocimiento de que la afectación es importante. El narcisismo impuesto en las relaciones esgrime explicaciones *espirituales* para evadir el sufrimiento por la pérdida objetal y complicar la adaptación ante la pérdida. Mediante la llamada terapia del perdón, la pérdida que se presenta no hace referencia al otro, y se maneja como una oportunidad para crecer espiritualmente desde un ángulo de omnipotencia; la persona, espiritualmente, parece *hacerse buena* por tener la capacidad de perdonar.

Procesos del pensamiento

Tiene que ver con la memoria, la concentración, la atención y la capacidad para conceptualizar y simbolizar el proceso primario y el proceso secundario en asociaciones integradas. Bajo las directrices de la psicología positiva, una de las formas reconocidas es la supresión del proceso de simbolización; al referenciar un optimismo voluntarioso, el curso y el proceso de pensa-

miento se fragmenta en la medida en que se remite a frases hechas que impiden la reflexión con impacto en la vida cotidiana.

Regresión adaptativa al servicio del yo

Hace referencia a regresiones controladas, con el disfrute que, de manera sublimada mediante el arte, el humor, los juegos y con las nuevas configuraciones, permite romper las rutinas aprendidas. Esta función permite que, bajo una condición de encierro por la emergencia sanitaria, puedan modificarse las rutinas aprendidas y reconocer mecanismos que permitan disminuir la sensación de aburrimiento. En esta función se emplea frecuentemente el ocio como una forma de descanso, a diferencia de las propuestas emanadas de la psicología positiva en las que basta con simular la emoción para que el cerebro se reorganice y, de manera lineal, se aleje el aburrimiento y el *estrés* que provocó el encierro a causa de la pandemia. Dichas propuestas recomiendan hacer meditación acompañada de aromaterapia, musicoterapia y masajes corporales que permitan la relajación y la vuelta a la paz espiritual.

Función defensiva

Refiere a la presencia de elementos defensivos adaptativos, tanto a acontecimientos externos como intrapsíquicos. Cuando los mecanismos de defensa son elaborados, el éxito o el fracaso de las defensas permiten modular la ansiedad o el pánico frente a situaciones de cuarentena o de encierro prologado. En ocasiones, el miedo resulta un elemento protector para que se presente el autocuidado, por lo que no es conveniente intentar eliminar el miedo.

Barrera de estímulos

Tiene que ver con el umbral, con la sensibilidad a la estimulación subliminal, la función autónoma asociada con la atención, la memoria, la percepción, la voluntad, la capacidad de trabajo y las habilidades aprendidas. Reconoce el grado de relación entre eventos psíquicos y conductuales para mantener un sentido del humor adecuado. Con una función disminuida, lo anterior puede verse vulnerado con facilidad por situaciones internas y externas. Cuando no funcionan se puede reaccionar con exageración frente a la estimulación sensorial, y generar trastornos del sueño, migrañas y cefaleas. La barrera de estímulos se ve minada cuando se determina que la realidad es relativa y cada persona le da el sentido

que quiere, sin aceptar que la realidad existe independientemente de que guste o no, y que muchas veces es ajena a la persona que la observa.

Función sintética integrativa

Es el grado de reconciliación e integración de actitudes, valores, conductas y capacidad de reconciliación de las contradicciones internas o externas. Las conductas éticas, morales y de las tradiciones se aniquilan cuando las personas tienen la orientación hacia un yo ideal; la subjetividad se contamina con ideas de que la espiritualidad hace a la persona más humana —aunque no tome en cuenta a los seres humanos de su entorno—.

Dominio competencia

Tiene que ver con la capacidad de interacción, control, dominio activo y causalidad sobre el ambiente y los grados de discrepancia entre dos componentes. Si bien es cierto que algunas características del ambiente pueden ser modificadas por una persona, habrá otras situaciones que dependen de la causalidad. En la psicología positiva una de las condiciones es que las personas no tienen límites, pues de manera obsesiva se plantea que las limitaciones son de *seres pequeños*. Una de las principales características del ser

humano es la capacidad de reconocer sus limitaciones y su finitud, y así renunciar a la omnipotencia.

Conclusiones

El rostro de la posmodernidad en México ha permitido generar un pensamiento mágico, el cual obstaculiza el desarrollo de la psicología clínica frente a la emergencia de la pandemia por COVID-19, y la pregunta de qué contribuciones tendrá la psicología —sobre todo la clínica— para la atención a la salud, debe replantearse el quehacer de la disciplina. Es necesario reconceptualizar la vida psíquica y someter a evaluación a la psicología positiva, pues existe una alta probabilidad de que haya ralentizado el desarrollo científico de la investigación. A pesar de tanta información acumulada, esta no se centra en crear conocimiento sino en reproducir conceptos. El quehacer de la psicología clínica se redujo a replicar instrumentos derivados de la psicología positiva sin tomar en cuenta los manuales de diagnóstico; lo que anteriormente se consideraba patológico, en la actualidad es relativo (por ejemplo, algunas manifestaciones de la sexualidad que eran parafilias ahora se consideran *normales* por constituir una elección individual). De este modo, la relatividad de las cosas se establece en la medida

que cada persona establece la normalidad. Sin embargo, en un mundo representado por tantas normalidades la comunicación es complicada; se convierte en un mundo atomizado.

En un contexto de crisis epidemiológica, los aportes de la psicología positiva obstaculizan el proceso de metabolización del duelo por las muertes en la población abierta, así como en el personal de salud. Se vuelve necesario profesionalizar la intervención clínica; para ello, se propone retomar las funciones del Yo (Bellak, 1989). En el contexto de crisis es la posibilidad de retomar la psicología clínica como herramienta de intervención que contribuya al desarrollo científico.

Referencias

- Béjar, H. (2018). El código espiritualista de la autoayuda: la felicidad negativa. *Athenea Digital*, 18(3). Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2339>
- Bellak, L., y Goldsmith, L. (1994). *Manual para la evaluación de las funciones de Yo*. Ciudad de México: Ed. Manual Moderno.

Cornejo Valle, M.; Martín-Andino, B., Esteso Rubio, C., y Blázquez Rodríguez, M. (2019). El giro saludable: sacrificio, sanación, bienestar y su relación con la espiritualidad contemporánea. *Athenea Digital*, 19(2), 1-22. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2125>

Uribe-Carvajal, R., Jiménez-Aguilar, A., Morales-Ruan, M. del C., Salazar- Coronel, A. A., y Shamah-Levy, T. (2018). Percepción del peso corporal y la probabilidad de desarrollar obesidad en adultos mexicanos. *Salud Pública De México*, 60(3), 254-262. <https://doi.org/10.21149/8822>

Peredo Merlo, M. A. (2012). En busca de la felicidad los libros de autoayuda. *Intersticios Sociales*, 4, 1-31.

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu L., Ho, C. S., Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), doi:10.3390/ijerph17051729.

Zhang J, Wu W, Zhao X, Zhang W. (2020). Recommended psychological crisis intervention response to the 2019 novel coronavirus pneumonia outbreak in China: a model of West China Hospital. *Precision Clinical Medicine*, 3(1), 3-8, doi: 0.1093/pc-medi/pbaa006

Manejo de la identidad sexual por parte de personas bisexuales: construcción de una escala psicométrica

Omar Alejandro Olvera-Muñoz⁸

Universidad Autónoma Metropolitana

Resumen

Los estudios sobre el manejo de la identidad sexual por parte de personas bisexuales son escasos. Por ello, se buscó construir una escala para aproximarse a la medición del manejo de la identidad sexual. Se aplicó a 100 personas la escala de manejo de la identidad sexual. Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio y un análisis de consistencia interna. Se encontró que la escala de manejo de la identidad sexual tiene dos dimensiones que explican el 64.01% de la varianza. Ambas dimensiones tienen una consistencia interna por encima del 0.8. La escala tiene adecuada validez de construcción y consistencia interna. Por tanto, se sugiere su uso con fines de investigación.

Palabras clave: apertura, identidad sexual, personas bisexuales, ocultamiento.

Abstract

In Mexico, there are few studies that address the management of the identity of bisexual people. Therefore, this study aims to analyze the internal consistency and validity of a scale on the management of sexual identity. A scale was developed that was applied to

⁸ Licenciado en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Especialista y Maestro en Medicina Social por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X). Correo electrónico: psic.omar.olvera@hotmail.com

100 bisexual people. A confirmatory factor analysis and an internal consistency analysis were performed. It was found that the items are distributed in two dimensions that explain 64.01% of the variance. Also, each dimension has an internal consistency above 0.8. The Sexual Identity Management Scale in bisexual people has adequate psychometric properties. However, it is recommended to continue studying its psychometric adequacy.

Keywords: openness, sexual identity, bisexual people, concealment.

Introducción

En México, las personas bisexuales son cuestionadas constantemente sobre su “verdadero” deseo sexual (Olvera-Muñoz, 2020). Vale decir que, en el imaginario colectivo, se considera que las personas bisexuales se encuentran en una etapa (Riesenfeld, 2006) y por ello se les debate de manera reiterada sobre su orientación sexual. Esta situación se agrava debido a que este cuestionamiento proviene tanto de personas heterosexuales como homosexuales (Arroyo, 2011).

Desde esta línea argumentativa, las personas bisexuales serían discriminadas por no observar la heterosexualidad y al mismo tiempo, serían discriminadas por personas homosexuales quienes pueden considerarles como “indecisos” en la aceptación de una supuesta homosexualidad “esencial” (Olvera-Muñoz, 2017a).

Empero, debido a la labor de diversos grupos activistas y académicos se ha abordado el estudio de las bisexualidades trabajando en pro de la aceptación de la bisexualidad y de las personas bisexuales (Yáñez, 2015; FELGTB, 2016). En general, se busca lograr la aceptación por parte de la población heterosexual y homosexual (Salinas, 2010).

En ese sentido, investigadores como Domínguez (2017) plantean que una de las principales dificultades a las que se enfrenta la población bisexual es la invisibilización. Esta se caracteriza por no reconocer a la bisexualidad como una orientación sexual, sino como un proceso de transición. Es así como dicha invisibilización plantea el imaginario de que la bisexualidad no existe. En otros términos, la bisexualidad no es ni normal ni anormal, simplemente es inexistente (García-Ordóñez, 2011).

Este proceso de invisibilización y de doble discriminación genera efectos en la salud de las personas bisexuales. Es decir, en comparación con sus pares gays, lesbianas y heterosexuales las personas bisexuales muestran prevalencias significativamente más altas de mala salud en general (Ulrich, 2010). Ante esta situación a la que se enfrentan las personas bisexuales se ha encontrado que desarrollan estrategias de afrontamiento para lidiar con las vivencias de discriminación, y por consiguiente tener menores daños a su salud.

Con relación a dichas estrategias, Woods (1993) reporta la posibilidad de 3 tácticas de afrontamiento: 1) construir o simular una vida de identidad heterosexual; 2) utilizar una estrategia de evitación con la cual evitan hablar sobre el tema, y 3) usar una estrategia integrativa en la cual abiertamente revelan su identidad sexual.

En relación con el estudio de las estrategias utilizadas por las personas bisexuales para afrontar dicha discriminación, autores como Rosario-Hernández y colaboradores (2009), tras examinar la relación entre el manejo de la identidad sexual en el trabajo, reportan que las personas bisexuales utilizan menos la estrategia de apertura de la identidad sexual. En otras palabras, prefieren no

decir su identidad sexual. Los autores enuncian que esta situación ocurre debido al mayor estigma que existe hacia la bisexualidad y hacia las personas bisexuales.

Asimismo, Olvera (2017b), describe que el ocultamiento de la identidad sexual es una de las estrategias más utilizadas por las personas bisexuales para evitar ser discriminados por heterosexuales y homosexuales. Esto resulta similar a lo encontrado por Feinstein y colaboradores (2020), quienes enuncian que las personas bisexuales refieren un intento deliberado de ocultar su identidad bisexual en su vida cotidiana debido a motivaciones intrapersonales (por ejemplo, no sentirse cómodo con ser bisexual) y motivaciones interpersonales (por ejemplo, preocupación por ser juzgado o tratado negativamente); estas últimas, se asociaron significativamente con niveles más altos de depresión y ansiedad generalizada.

En síntesis, las personas bisexuales pueden preferir utilizar como estrategia el no decir su orientación sexual, con la finalidad de evitar la discriminación o la constante puesta en duda de su deseo sexual. En contraste, también pueden

enunciar su identidad sexual para evidenciar la existencia de personas bisexuales que se asumen con dicha orientación sexual.

Ante el contexto anteriormente expuesto, en México no se encontró registro de alguna escala psicométrica que aborde el manejo de la identidad sexual por parte de personas bisexuales y que coadyuve a identificar con más precisión las estrategias utilizadas por este colectivo para lidiar con la doble discriminación. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo crear y analizar la confiabilidad y validez de una escala de manejo de la identidad sexual por parte de personas bisexuales.

Método

a. Participantes

Se elaboró un estudio con un diseño de tipo transversal, observacional, con enfoque cuantitativo y alcance exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), en el que participó una muestra constituida por 100 personas bisexuales.

b. Instrumentos

Hoja de datos sociodemográficos: permitió obtener la información necesaria para analizar las caracte-

rísticas de la muestra, y consta de cuatro preguntas (identidad, edad, escolaridad y ciudad o estado en el que vive).

Escala de Manejo de la identidad sexual: dicha escala se construyó para esta investigación y cuenta con 12 ítems que tienen una opción de respuesta tipo Likert de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

c. Procedimiento para la recolección de información

Para la aplicación de la Escala de Manejo de la identidad sexual en personas bisexuales se elaboró un formulario en Google, el cual se difundió en la red social Facebook en diversos grupos que abordan temáticas de sexualidad o sobre diversidad sexual, principalmente, así como en aquellos donde se enuncian temas de bisexualidad. En relación con ello, se solicitó que exclusivamente respondieran personas que se asumieran bisexuales. La recolección de la información se llevó a cabo durante el mes de septiembre del 2020.

d. Análisis de los datos

Mediante el programa estadístico SPSS V.19 se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio por medio del método de extracción de componentes

principales y rotación varimax. Además, se estudió la confiabilidad del instrumento por medio del alpha de Cronbach. Finalmente, se realizó un análisis para obtener los rangos de calificación y se obtuvieron los porcentajes de manejo de la identidad que obtuvo el grupo de personas participantes.

e. Consideraciones éticas

La aplicación fue por medio de un formulario de Google en el que se solicitó que exclusivamente respondieran personas que se asumieran bisexuales. No obstante, se incluyó un apartado en el que se enunciaba el objetivo de la investigación y el uso de los datos con fines de investigación. Por tanto, se buscó asegurar la confidencialidad de la información de las personas participantes. Vale decir, se buscó mantener una participación bajo las normas planteadas por la Sociedad Mexicana de Psicología (2010) evitando revelar la identidad de las personas participantes u obligándoles a participar.

Resultados

Los resultados del presente estudio se presentan en tres apartados: A) características sociodemográficas de las personas participantes, B) análisis de propiedades psicométricas, y C) criterios para calificar la escala.

A. Características sociodemográficas

Participó una muestra de 100 personas bisexuales (Tabla 1). El 59% se identificó como mujer cisgénero, seguido de un 33% que se enunció como hombre cisgénero. La edad promedio del grupo de personas bisexuales participantes es de 26.06 años con una desviación estándar de ± 4.67 años. La escolaridad principalmente fue licenciatura concluida con 59%, seguida del nivel preparatoria con un 25%. Finalmente, la mayoría reporta que su lugar de procedencia es la Ciudad de México (48%).

Tabla 1	
<i>Características sociodemográficas de las personas participantes, N = 100</i>	
Identidad de género	Mujer cisgénero 59% (59)
	Hombre cisgénero 33% (33)
	Persona no binaria 7% (7)
	Hombre trans 1% (1)
Edad	<p>Ā 26.06 D.E 4.76</p> <p>Min. 18 años</p> <p>Max. 40 años</p>
Escolaridad	Secundaria 2% (2)
	Carrera técnica 3% (3)
	Preparatoria 25% (25)
	Licenciatura trunca 1% (1)
	Licenciatura en curso 5% (5)
	Licenciatura concluida 59% (59)
	Maestría 4% (4)
	Doctorado 1% (1)
Ciudad o estado en el que vive	Ciudad de México 48% (48)
	Estado de México 27% (27)
	Otros estados de la república 25% (25)

B. Análisis de propiedades psicométricas

Análisis Factorial Exploratorio

Previo al análisis y con base en las recomendaciones de autores como Dziubna y Shirkey (1974), se exploró la adecuación psicométrica de los ítems que componen la Escala de Manejo de la identidad sexual en personas bisexuales. En ese sentido, la prueba de esfericidad de Bartlett (1950) mostró que los ítems eran dependientes ($p < 0,0001$). Asimismo, el índice de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (1970) se encontraba por encima del 0.50 recomendado ($KMO = 0.883$). Por lo tanto, los datos recolectados tenían una buena adecuación muestral. Por ello, el número de participantes es suficiente para la aplicación del Análisis Factorial Exploratorio.

Al identificar que el número de participantes era suficiente, se realizó un análisis por medio del método de extracción de componentes principales y rotación varimax. Cabe aclarar que para la extracción del número de factores se aplicó el

criterio de Kaiser (valor eigen superior a la unidad) y para mantener los ítems como parte de la escala se consideraron las cargas factoriales iguales o mayores a 0.50 (Kline, 1994, citado en Morales, 2013). Lo anterior, con la finalidad de tener ítems adecuados para el constructo en cuestión.

Fue así como el gráfico del Scree test de Cattell (Cattell, 1966) o gráfico de sedimentación sugirió una estructura de 2 dimensiones, la cual explicaría el 64.01% de la varianza total. La dimensión de mayor peso factorial es la primera ya que explica el 50.79% de la varianza del total de la escala. Por su parte, la segunda dimensión explica el 13.22%.

Ampliando lo anterior, la estructura factorial mostró que en la dimensión 1 se agruparon los ítems 3, 6, 9 y 12. Mientras que para la segunda dimensión se tienen los ítems 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10 y 11. Empero, considerando las cargas factoriales iguales o mayores a 0.50 (Kline, 1994, citado en Morales, 2013), tuvieron que eliminarse los ítems 1 y 11.

Tabla 2		
<i>Cargas factoriales y alphas de Cronbach</i>		
	Factor 1	Factor 2
3. Comento mi atracción hacia personas de mí mismo género y del género opuesto.	.878	
6. Enuncio mi interés por personas de mí mismo género y del género opuesto.	.848	
9. Permito conozcan que me asumo bisexual.	.844	
12. Expreso abiertamente mi bisexualidad.	.833	
1. Le digo que soy heterosexual u homosexual para ligarme a esa persona.		.399
2. Me aseguro de no decir comentarios que me puedan asociar a la bisexualidad.		.707
4. Hablo de relaciones ficticias para no enunciar me como bisexual.		.766
5. Prefiero no responder si me preguntan que soy bisexual.		.691
7. Finjo que únicamente me gustan las personas de un género.		.664
8. Oculto que he tenido parejas sexuales de mí mismo género y del género opuesto.		.588
10. Hago creer que no soy bisexual.		.542
11. Evito hablar acerca de mi bisexualidad.		.414
Coeficiente de alpha de Cronbach	.899	.882

Asimismo, con base en las sugerencias de Beavers y colaboradores (2013) de mantener un subfactor con un mínimo de 3 ítems se mantuvieron 10 ítems distribuidos en dos dimensiones (Tabla 2). Al revisar de manera minuciosa el contenido de cada una de las dimensiones, se determinó que la dimensión 1 fuese referida como: *Apertura de la identidad sexual* y la dimensión 2 se nombrara como: *Ocultamiento de la identidad sexual*.

Análisis de confiabilidad

Posteriormente se analizó la confiabilidad de las dos dimensiones de la escala a través del cálculo de la consistencia interna, por medio del alpha de Cronbach (Tabla 2). Se puede observar que ambos subfactores tiene valores superiores al valor recomendado de 0.70 (Nunnally y Bernstein, 1994).

C. Criterios para calificar

Para conocer el tipo de estrategia para el manejo de identidad que tienen las personas bisexuales se requiere hacer una suma de los ítems en cada una de las dimensiones. Por ejemplo, para el caso de la estrategia de apertura deben sumarse los resultados de los 4 ítems. En ese sentido, un puntaje más alto refleja un mayor uso de dicha estrategia. Lo mismo sucede con la estrategia de ocultamiento, donde se deben sumar los puntajes de los 6 ítems. Por tanto, un puntaje más alto reflejaría un mayor uso de dicha estrategia (Tabla 3).

Ampliando lo anterior, se realizó un análisis de los porcentajes de manejo de la identidad que tuvo el grupo de personas participantes. En ese sentido, para este grupo se encontró que la mayoría de las personas bisexuales tienen un porcentaje medio de la estrategia de apertura y un porcentaje bajo de la estrategia de ocultamiento.

Tabla 3. *Criterios para calificar y porcentajes de manejo de identidad sexual*

Nivel	Factor: Apertura		Factor: Ocultamiento	
	Rangos para calificar	Porcentaje	Rangos para calificar	Porcentaje
Bajo	4-9	16%	6-14	72%
Medio	10-15	45%	15-22	21%
Alto	16-20	39%	23-30	7%

Discusión

El presente estudio permitió conocer la confiabilidad y validez de la escala de manejo de la identidad sexual por parte de personas bisexuales. En ese sentido, el dato del KMO fue de 0.883, el cual es considerado por encima de lo sugerido, lo que significa una adecuada pertinencia para utilizar el análisis factorial como técnica adecuada para esta muestra de datos (Nava, Bezies y Vega, 2015).

Del mismo modo, el porcentaje de varianza explicada obtenido fue de 64.01%, el cual se encuentra entre el 60% y 70% recomendado (Reidl-Martínez, 2012). En otros términos, existe una estructura factorial conforme a la teoría de la que se parte, y en función de ella se puede explicar un porcentaje adecuado sobre el manejo de la identidad sexual de las personas bisexuales.

Por otra parte, cabe recordar que se mantuvieron los ítems con las cargas factoriales iguales o mayores a 0.50 (Kline, 1994, citado en Morales, 2013). Con relación a ello, el análisis de la consistencia interna, por medio del Alpha de Cronbach, reflejó que las dos dimensiones tienen valores cercanos al 0.9, los cuales se encuentran por encima al valor recomendado (Reidl-Martínez, 2013).

En suma, el análisis factorial exploratorio y de consistencia interna, por medio del alpha de Cronbach, refleja que la Escala de Manejo de la identidad sexual en personas bisexuales con sus 10 ítems distribuidos en dos dimensiones tiene adecuadas propiedades psicométricas.

Conclusión

El presente estudio muestra que la Escala de Manejo de la identidad sexual en personas bisexuales tiene adecuada validez de construcción y consistencia interna. Por tanto, se sugiere su uso con fines de investigación y para el uso de atención clínica a personas bisexuales. En relación a esto, Vázquez-Rivera (2014) refiere la relevancia del uso de materiales generados por investigaciones científicas para el trabajo clínico con personas bisexuales. Por tanto, con los datos generados en esta investigación se recomienda usar la Escala de Manejo de la identidad sexual en personas bisexuales y continuar con el estudio de sus propiedades psicométricas.

Referencias

- Arroyo, F. (2011). Empujados hacia la muerte. Guiones trágicos para los hombres que aman a otros hombres. *Revista Icono 14*, 9(3), 58-97.
- Beavers, A., Lounsbury, J., Richards, J., Huck, S., Skolits, G. y Esquivel, S. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 1-13.
- Cattell, R. B. (1966). The screen test for number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276.
- Domínguez, I. (2017). *Bifobia. Etnografía de la bisexualidad en el activismo LGBT*. España: EGALES EDITORIAL.
- Dziuban, C. D., y Shirkey, E.C. (1974). When is a correlation appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin*, 81(6), 358-361.
- Feinstein, B., Xavier, C., Dyar, C., y Davila, J. (2020). Motivations for Sexual Identity Concealment and Their Associations with Mental Health among Bisexual, Pansexual, Queer, and Fluid (Bi+) Individuals. *Journal of Bisexuality*. 20(3), 324-341.
- FELGTB. (2016). *2016 Año por la visibilidad bisexual en la diversidad*. FELGTB. Recuperado de: <https://www.gramenet.cat/fileadmin/Files/Ajuntament/Igualtat/LGBTI/dossier-ano-de-la-visibilidad-bisexual-en-la-diversidad.pdf>.
- García-Ordóñez, D. (2011). La bisexualidad en el imaginario social. En Peña, S., Hernández, A., y Ortiz, P. (coords.). *Iguals pero diferentes: Diversidad sexual en contexto. Memorias de la VII semana Cultural de la Diversidad Sexual*. (71-77). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación sexta edición*. México: McGraw-Hill.
- Morales, V. (2013). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Madrid: España.
- Nava, C., Bezies, R. y Vega, C. (2015). Adaptación y validación de la escala de percepción de apoyo social de vaux. *LIBERABIT*, 21(1): 49-58.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory, tercera edición*. Nueva York. McGraw-Hill.
- Olvera-Muñoz, O. (2017). *Género, heteronormatividad y sufrimiento psicológico en hombres homosexuales y bisexuales en México (Tesis de Maestría)*. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco.
- Olvera-Muñoz, O. (2017). La vivencia del rechazo social a la bisexualidad y su impacto en el sufrimiento psicológico. *Pensamiento Crítico. Revista de Investigación Multidisciplinaria*, 4(6), 35-44.
- Olvera-Muñoz, O. (2020). *El rechazo social de la bisexualidad: un estudio sobre hombres y mujeres bisexuales*. Federación Mexicana de Psicología, A.C. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/0045509739f34c2afc073>.
- Riesenfeld, R. (2006). *Bisexualidades, entre la homosexualidad y la heterosexualidad*. México: Paidós.
- Reidl-Martínez, L. (2012) El diseño de investigación: conceptos actuales. *Investigación en Educación Médica*, 1(1) 35-39.
- Reidl-Martínez, L. (2013) Confiabilidad en la medición. *Investigación en Educación Médica*, 2(6). 107-11.
- Rosario-Hernández, E., Rovira, L., Luna, C., Neris, M., y Acevedo, G. (2009). Saliendo del clóset en el trabajo: La relación entre el manejo de la identidad sexual, heterosexismo organizacional percibido, actitudes de trabajo y bienestar psicológico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 20,103-143.
- Salinas, H. (2010). *Políticas de disidencia sexual en América Latina. Sujetos sociales, gobierno y mercado en México, Bogotá y Buenos Aires*. México: Ediciones Eón.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código Ético del psicólogo, cuarta edición*. México: Trillas
- Ulrich, L. (2010). *Invisibilidad Bisexual: Impactos y recomendaciones*. Comité Asesor LGBT de la Comisión de Derechos Humanos de San Francisco.

Vázquez-Rivera, M. (2014). La "B" en terapia: experiencias, modelos y asuntos particulares de la población bisexual en psicoterapia. *Boletín Diversidad*, 5(1), 12-15.

Woods, J. D. (1993). *The corporate closet: The professional lives of gay men in America*. Nueva York: The Free Press.

Yáñez, J. (2015). La población bisexual y sus derechos en la Ciudad de México. *Dfensor. Revista de Derechos Humanos*, 3(XIII), 48-53.

Argumentaciones sobre textos de pseudoterapias desde las creencias epistemológicas de estudiantes⁹

José Manuel Meza Cano¹⁰, Víctor Eduardo Salas García¹¹

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

Resumen

Las creencias epistemológicas nos permiten conocer cómo las personas dotan de significado a la información a la que están expuestas. El objetivo fue indagar las creencias epistemológicas de estudiantes al revisar textos de Internet sobre pseudoterapias. Se realizó un estudio mixto, con una muestra no probabilística por conveniencia conformada por doce estudiantes de psicología, quienes emplearon un guión para analizar dos textos sobre pseudoterapias. Los resultados muestran que las palabras frecuentes están relacionadas al contenido y a la pertinencia científica del texto; también se encontraron argumentos con posicionamientos sofisticados sobre la certeza, fuente y justificación del conocimiento, pero se hallaron afirmaciones consideradas ingenuas en el apartado de simplicidad del conocimiento. En conclusión se puede afirmar que el guión fue un andamio que favoreció un análisis profundo para tomar un posicionamiento respecto al conocimiento de un texto, promoviendo sus reflexiones.

⁹ Estudio financiado por el proyecto PAPIIT - IA302121: Creencias Epistemológicas Específicas a Internet y su relación con la discriminación de noticias falsas en redes sociales.

¹⁰ Correo electrónico: manuel.meza@iztacala.unam.mx

¹¹ Correo electrónico: salasgvictorunam@gmail.com

Palabras clave: Creencias epistemológicas, Internet, conocimiento, pseudociencia, andamiaje cognitivo.

Abstract

Epistemological beliefs allow us to know how people give meaning to the information to which they are exposed. The objective was to inquire students' epistemological beliefs by reviewing Internet texts on pseudotherapies. A mixed study was conducted, with a convenience non-probabilistic sample with twelve psychology students, whom used a script to analyze two texts about pseudotherapies. The results show that frequent words are related to the content and scientific relevance of the text, arguments were also found with sophisticated positioning on the certainty, source and justification of knowledge, but claims considered naive were found in the simplicity of knowledge section. In conclusion, it can be said that the script was a scaffolding that favored an in-depth analysis to take a position on knowledge of a text, promoting its reflections.

Keywords: epistemic beliefs, Internet, knowledge, pseudoscience, cognitive scaffolding.

Introducción

Las pseudoterapias intentan probar su veracidad con artículos en apariencia científicos. Un ejemplo de esto es el Reiki; al emplearlo como palabra clave en Google académico, se obtienen más de 10,000 resultados en todos los idiomas desde 2016 hasta 2020 y más de 1,000 en español; otro caso son las Flores de Bach, con más de 17,000 resultados desde 2016 hasta 2020; usando *Bach Flowers* el buscador arroja 17,000 documentos en

todos los idiomas. Por lo tanto, es importante saber cómo es que las personas determinan la validez de la información proveniente de Internet, en específico los estudiantes de psicología que se encuentran en un proceso formativo, y así conocer cómo se acercan al conocimiento.

Pseudociencias y pseudoterapias

Según Martí-Sánchez y Roger-Monzó (2018) la pseudociencia hace referencia a prácticas que

carecen de respaldo de evidencias válidas y verificables desde el punto de vista científico, pretendiendo dar la impresión de que se han realizado tomando en cuenta cierto rigor científico. Domènech-Casal (2019) menciona que las pseudociencias presentan un énfasis en la confirmación, con una marcada ausencia de autoevaluación y una fuerte fundamentación en testimonios, empleando para ello un lenguaje aparentemente sofisticado al usar términos científicos como “cuántico”, “resonancia”, “energía” o “fluido”, lo que puede favorecer que las personas le provean de cierta credibilidad. En los medios de comunicación se encuentran datos como los reportados por Martí-Sánchez y Roger-Monzó (2018), quienes realizaron una investigación en la prensa digital española a través del análisis de los contenidos sobre homeopatía en los tres principales diarios, desde el 2012 hasta el 2016, encontrando que se relaciona con términos como la medicina, la ciencia y la terapia, mientras que Cortiñas-Rovira y Zaragoza (2018) llaman la atención de la incursión de la pseudociencia en las bibliotecas públicas digitales españolas, lo que consideran como una amenaza, pues le dota de legitimidad dado que encontraron más de 22,000 títulos que abordan alguna manifestación pseudocientífica como tema principal, siendo los más

comunes: Astrología, Horóscopo, Homeopatía, Tarot, Grafología, Acupuntura, Adivinación y Espiritismo.

En cuanto al campo de la salud, las pseudociencias se presentan a partir de las llamadas pseudoterapias que incluyen prácticas como la homeopatía, las constelaciones familiares o el Reiki, muchas veces siendo favorecidas por el público caracterizado por el “pensamiento mágico” (Domènech-Casal, 2019), lo que puede atentar contra la salud. Al extender el campo de la salud a la psicología se debe tener cuidado con estas prácticas; García y Gutiérrez (2020) afirman que se deben promover los métodos basados en evidencia científica, desechando las propuestas que incluyen en la práctica el uso de energías invisibles o metafísicas. Al respecto Domènech-Casal (2019) menciona que es necesario llevar a los alumnos no sólo hacia la obtención de pruebas empíricas, sino también a una mayor identificación con la ciencia. Esto podría estar relacionado también con las convicciones epistemológicas de los alumnos en las actividades científicas, quienes deben ver a la ciencia como algo que provee de evidencia; más allá de ser una transmisión autoritaria de conocimientos, en este pano-

rama es necesario describir a las creencias epistemológicas como una variable importante en este proceso.

Creencias epistemológicas

Al hablar de la validación del conocimiento, su naturaleza y el proceso de conocer, se deben tener en cuenta criterios de análisis para argumentar acerca de la veracidad de los textos y la evidencia que proporcionan, lo cual se aplica también a textos de carácter científico y pseudocientífico. Lo anterior también permea la formación de los estudiantes de psicología, quienes desde posturas científicas, deben formarse en el método científico y su uso en investigación.

Según Hofer (2000) las creencias epistemológicas incluyen creencias acerca del conocimiento, cómo se construye, cómo se evalúa, en dónde reside y cómo ocurre el conocer, lo que puede modificar la comprensión del mundo y determinar cómo se da significado a la información. Esto es aplicable al proceso de investigación y construcción de conocimiento científico, pues el sujeto se enfrenta a preguntas propias del proceso de indagación, como la evaluación de la credibilidad de la información y su diferenciación con respecto a posturas pseudocientíficas, la contrastación de

fuentes y definición de estándares. Al parecer, las creencias epistemológicas impactan tanto en el aprendizaje como en los procesos cognitivos relacionados con él, por lo que también podrían asociarse con el aprendizaje de la ciencia. Según Zanotto y Gaeta (2018), esto incluye el desarrollo de cuestionamientos y análisis de información al construir conocimiento científico.

Esta variable tiene como uno de sus principales exponentes a Hofer y Pintrich (1997), quienes propusieron un modelo que incluye la naturaleza del conocimiento y el proceso de conocer. En el área sobre la naturaleza del conocimiento se encuentran dos dimensiones: la Certeza del conocimiento que se refiere al grado de que se ve al conocimiento como fijo, estable o más fluido, por lo que en niveles menos sofisticados existe la creencia de una verdad absoluta, mientras que en niveles sofisticados el conocimiento cambia y evoluciona. Respecto a la Simplicidad del conocimiento, en un extremo poco sofisticado, se ve como la acumulación de hechos aislados, conocibles y concretos, mientras que en la visión sofisticada se le considera como conceptos interrelacionados, relativos y contextuales.

En el área sobre el proceso del conocer se encuentra la Fuente del conocimiento en donde

en los niveles menos sofisticados se establece que el conocimiento se encuentra fuera del ser, en autoridades externas, por lo que debe ser transmitido por ellas y asimilado por la persona, mientras que en la posición sofisticada se cree que el conocimiento puede construirse en interacción con otros y por medio de la reflexión. Con relación a la Justificación del conocimiento, menciona cómo los individuos evalúan las demandas de conocimiento; por lo tanto, cuando el conocimiento es incierto, los individuos menos sofisticados justifican sus creencias a través de la observación o una autoridad, mientras que en los niveles sofisticados se emplean estrategias de indagación e investigación.

El modelo de Hofer y Pintrich (1997) también ha sido utilizado en investigaciones orientadas al análisis del papel de la epistemología en el aprendizaje en medios como Internet tomándolo como un entorno abierto y poco estructurado. Braten, Stromso y Samuelsen (2005) encontraron que los estudiantes que creen que Internet es una fuente de hechos simples, específicos y exactos, que además detenta la verdad absoluta de las cosas, tienen menor tendencia a enfrentar el desafío de manejar información que se contrapone, evaluarla y utilizarla, por lo que tratan la búsqueda en Internet como algo sencillo, con

exceso de confianza en sus habilidades, empleando los primeros resultados sin una evaluación.

Chiu, Liang y Tsai (2016) exploraron el papel de la educación y la experiencia de búsqueda en Internet y su relación con las creencias epistemológicas de estudiantes entre 12 y 26 años, encontrando que aquellos con más años de educación tendían a tener creencias sofisticadas con respecto a la incertidumbre del conocimiento basado en Internet, siendo propensos a creer que Internet es una buena fuente que contiene conocimientos precisos, además de justificar y evaluar el conocimiento con otras fuentes. En otro estudio, Kammerer *et al.* (2013) encontraron que cuando los estudiantes tienen creencias poco sofisticadas sobre la certeza y la estructura del conocimiento tienden a no evaluar las fuentes durante la búsqueda de Internet; tampoco creen necesaria su verificación, ni emplean estrategias de análisis o el uso del conocimiento previo, mostrando bajo desempeño en la argumentación sobre sus elecciones. Por otro lado, en el trabajo de Olvera (2017), se indagó en las creencias epistemológicas de estudiantes de una carrera en línea en México en tres momentos diferentes: semestres iniciales, intermedios y finales. Encontró que los estudiantes que mostraron la creencia de que es el

aprendiz quien puede construir su conocimiento fueron alumnos que reportaron contar con estudios universitarios previos, descartando variables como el semestre que cursan, el género y la edad. Respecto a la contrastación del conocimiento, encontró que consideran que la información debe de ser comparada con fuentes diversas.

Con base en estas evidencias, cabe preguntarse cómo es que los estudiantes evalúan el conocimiento de fuentes de Internet, cómo justifican las fuentes y las nociones de certeza que le asignan a este tipo de fuentes, sobre todo al hablar de pseudociencias como parte de una tarea académica auténtica que involucre motivacionalmente a los participantes en la argumentación de su posición epistemológica (Shah, 2015). Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es indagar las creencias epistemológicas de los estudiantes al revisar textos de Internet sobre pseudoterapias.

Método

Se trató de un estudio mixto en el que se indaga, a partir del análisis de las argumentaciones de los estudiantes, cómo son sus creencias sobre el conocimiento en textos elegidos como ejemplos de pseudoterapia, así como la identificación de las palabras más frecuentes para conocer cuáles son las que se usan específicamente en cada apartado del guión empleado.

Muestra

Se trató de una muestra no probabilística por conveniencia que estuvo conformada por doce estudiantes pertenecientes a los últimos dos semestres (octavo y noveno) de psicología, inscritos a un programa en la modalidad a distancia: diez mujeres y un hombre, con una media de edad de 30 años. La actividad se enmarca en un curso en línea de psicología, como parte de las entregas a realizar para su aprobación. Se tuvo un periodo de una semana para el desarrollo de la actividad.

Instrumento

El Guión para el análisis de textos desde las Creencias Epistemológicas se compartió en la plataforma LMS basada en Moodle, y contaba con dos secciones: en una debían llenarse los espacios con la información general del texto a revisar,

mientras en la segunda se debía responder a preguntas abiertas sobre cada dimensión del modelo de Creencias Epistemológicas (Hofer y Pintrich, 1997) y cerrar con una conclusión sobre el texto, este instrumento se puede ver en la Tabla 1.

Tabla 1. *Guión para el análisis de textos desde las Creencias Epistemológicas*

Tema principal:	Revista/portal (incluyendo su página web):	Institución que respalda (incluyendo su página web):
Referencia APA:		
Certeza: ¿Qué tan verdadero crees que es el conocimiento del texto? Argumenta la razón.		
Simplicidad/complejidad: ¿el conocimiento del texto se relaciona con otras disciplinas, conceptos o hechos?		
Valoración de la Fuente: ¿el conocimiento vertido es contrastable con otras fuentes como libros, Internet o experiencia personal?		
Importancia: Menciona la importancia que podría tener el texto para el campo de estudio, si no la tiene argumenta la razón.		
Justificación: Describe cómo haces para saber que el conocimiento vertido en el texto es verdadero o falso.		
Conclusión acerca del conocimiento expuesto en el texto.		

Procedimiento

A los estudiantes se les proporcionaron dos textos para su análisis, uno de ellos hablaba del Reiki para el tratamiento del estrés y la ansiedad (Kurebayashi *et al.*, 2016) y otro texto sobre el uso de Flores de Bach y su uso durante el embarazo (Blay, 2003). Dichos textos se encontraban publicados en sitios académicos, en una memoria de congreso y en una revista indexada, respectivamente.

Se les facilitó el Guión para el análisis de textos desde las Creencias Epistemológicas (tabla 1) y los estudiantes tuvieron una semana para realizar el trabajo y enviarlo a través de la plataforma Moodle en un espacio de tarea. Se descargaron los guiones y se empleó un procesador de

palabras para cuantificar la cantidad de palabras por cada apartado y por cada participante. También se empleó una hoja de cálculo para obtener la suma total y las medias de cada participante y de cada apartado. Por último, se empleó el software Voyant-tools (<https://voyant-tools.org/>) para cuantificar la cantidad de palabras por apartado, conjuntando todas las respuestas de los participantes en un documento y así obtener las diez palabras más frecuentes, para indagar en el sentido del contenido de cada apartado tomando en cuenta los datos grupales.

Resultados

Los resultados se inician por los datos cuantitativos sobre la cantidad de palabras de acuerdo con los apartados del guión empleado (Tabla 2).

Tabla 2. Cantidad total y media de palabras por apartado del guión y por participante.

Participante	Certeza	Simplicidad	Fuente	Importancia	Justificación	Conclusiones	Total	Media
1	116	71	64	66	89	67	473	78.83
2	745	70	331	177	284	274	1881	313.5
3	228	60	97	49	124	155	713	118.8
4	26	32	19	52	38	65	232	38.6
5	83	63	62	61	85	67	421	70.1
6	35	25	29	43	13	22	167	27.8
7	9	136	12	25	27	35	244	40.6
8	67	76	116	115	61	120	555	92.5
9	57	15	38	64	45	180	399	66.5
10	99	59	108	115	181	157	719	119.8
11	32	29	93	104	70	47	375	62.5
12	95	19	46	69	74	153	456	76
Total	1592	655	1015	940	1091	1342	6635	
Media	132.6	54.5	84.5	78.3	90.9	111.8		

Como puede notarse el participante que proporcionó mayor cantidad de palabras fue el 2 con un total de 1881 y una media de 313.5 palabras por apartado. El apartado con mayor cantidad de palabras fue el de Certeza con 1592 y

una media de 132.6 palabras por participante. A continuación, se muestran las palabras más frecuentes por cada apartado de manera grupal (Tabla 3).

Tabla 3. Muestra las diez palabras más frecuentes por cada apartado y su frecuencia entre paréntesis.

Apartado	10 palabras más frecuentes		
Certeza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Texto (11) 2. Bebé (10) 3. Estrés (10) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evidencia (8) 2. Científica (7) 3. Científico (7) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Madre (7) 2. Masaje (6) 3. Percepción (6) 4. Ansiedad (5)
Simplicidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Psicología (8) 2. Reiki (4) 3. Ansiedad (3) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autor (3) 2. Desarrollo (3) 3. Espiritual (3) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrés (3) 2. Masaje (3) 3. Práctica (3) 4. Terapia (3)
Fuente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reiki (9) 2. Fuentes (7) 3. Autor (6) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Científica (5) 2. Complementaria (5) 3. Masaje (5) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Medicina (5) 2. Texto (5) 3. Textos (5) 4. Contrastar (4)
Importancia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrés (12) 2. Ansiedad (9) 3. Investigación (7) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información (6) 2. Texto (6) 3. Científica (5) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autor (4) 2. Evidencia (4) 3. Reiki (4) 4. Bach (3)
Justificación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ansiedad (5) 2. Estrés (5) 3. Tema (5) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Artículos (4) 2. Cognitivo (4) 3. Conceptos (4) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eficacia (4) 2. Fuentes (4) 3. PDF (4) 4. Terapia (4)
Conclusión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigación (7) 2. Reiki (6) 3. Texto (6) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Científico (5) 2. Masaje (5) 3. Parto (5) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Personas (5) 2. Resultados (5) 3. Terapia (5) 4. Ansiedad (4)

Como puede notarse, el apartado con mayor cantidad de palabras fue el de Certeza, seguido de la Conclusión. El que menor cantidad de palabras presentó fue Simplicidad, en donde debían relacionar el conocimiento con otras áreas disciplinares. Se puede observar, también, que hay palabras frecuentes sobre el contenido de las lecturas o referencias a él, como es "Bebé", "Estrés", "Reiki" o "Ansiedad". Sin embargo, también hay palabras relacionadas con la argumentación de los participantes acerca de la pertinencia del texto desde el punto de vista científico, como son "Evidencia", "Científica", "Científico" o "Investigación".

En la siguiente sección se muestran ejemplos relevantes de cada apartado del guión y su importancia con relación al modelo de creencias epistemológicas (Hofer y Pintrich, 1997).

Para el apartado de Certeza del conocimiento se encontraron diversos posicionamientos. Uno de ellos tuvo que ver con la relación entre ciencia-verdad, a partir de la afirmación "si no es científico no es verdad", como puede verse en el participante 1:

"No podemos sustentar algo como cierto, si no cuenta con bases y sustento científico para su comprobación."

Mientras que otro tipo de argumentación se encontró en el participante 2, quien para afirmar que algo es cierto, lo relacionó con el conocimiento previo que posee del tema:

"Es común que exista el estrés durante el embarazo, sin embargo el autor no menciona el tipo de estrés, bien podría ser estrés positivo (eustrés) como por ejemplo los estresores a los que se ve expuesta la madre..."

Para el apartado de Simplicidad del conocimiento se encontraron dos tipos de argumentaciones. La primera puede ser ejemplificada con la argumentación del participante 2 quien afirma que no hay relación entre lo presentado en el texto y la ciencia en general, sobre todo por la falta de evidencia:

"Sin embargo con artículos científicos no se puede relacionar porque el texto expuesto no tiene ningún tipo de evidencia científica."

Sin embargo, apareció otro tipo de argumentación en donde se menciona que sí hay una conexión con disciplinas científicas; es el caso del partici-

pante 6 quien menciona el tipo de disciplinas que podrían estar relacionadas con el conocimiento del texto:

“Si con la psicología, la neurociencia y la genética. Al inicio el autor menciona estas disciplinas para hablarnos del desarrollo del hombre desde su nacimiento.”

En este caso, ambas afirmaciones van en sentidos opuestos, por lo que podríamos calificar la del participante 2 como sofisticada y a la del participante 6 como poco sofisticada. Respecto al apartado de Fuente del conocimiento, las argumentaciones encontradas se enmarcaron en dos vías: por un lado, las fuentes relacionadas con el mismo tipo de pseudoterapia, lo que autorrefuerza su contenido, como lo menciona el participante 3:

“Se puede contrastar con otras fuentes sobre Flores de Bach como las que cita el texto, de igual manera, la Asociación SEDIBAC brinda fuentes de información sobre el tema para sus usuarios.”

Mientras que otros participantes, como el 8, mencionaron que, a partir del análisis de las fuentes citadas en el texto, estas contrarrestan la información presentada:

“El texto trata de valorizar los conceptos de Reiki y Masaje Anmá, sin embargo, termina por sugerir referencias que no le dan una validez científica, y además refutan la utilidad de dichas técnicas...”

Después del análisis del modelo de Hofer y Pintrich (1997) se decidió separar el apartado de Justificación del conocimiento en dos secciones, para preguntar a los estudiantes sobre la importancia que podría tener el texto para el campo de estudio. En este apartado se encontraron dos afirmaciones, una de ellas relacionada con la falta de evidencias científicas, lo que le resta importancia al texto en relación con el campo de estudio:

“No tiene importancia para el campo debido a que no cuenta con evidencia científica que lo avale.”

Mientras que, por otro lado, hubo participantes, como el 4, que consideraron que el texto presenta una apariencia de importancia, pero que en realidad no la tiene por lo cual pierde credibilidad:

“El autor intenta mostrar el tema de una manera más formal para ganar credibilidad.”

Para la segunda parte del apartado de Justificación del conocimiento, se les solicitó a los

participantes que describieran cómo hacen para saber que el conocimiento vertido en el texto es verdadero o falso, encontrando una variedad amplia de respuestas; pero se mencionan principalmente tres como las más relevantes. La primera, es la justificación a partir de la contrastación con otras fuentes de información, como lo hace el participante 1, quien además ofrece un enlace a un recurso externo que considera importante:

“El estrés y la ansiedad son situaciones que se tratan a nivel físico y psicológico con un estudio previo y con técnicas válidas para tal situación. <http://www.bvs.hn/Honduras/pdf/TrastornoAnsiedad.pdf>”

Por otro lado, se encontró al participante 12, quien también realizó un proceso de indagación, pero con respecto a la institución que respalda el texto y la posibilidad de que contenga las credenciales suficientes para publicarlo:

“Para poder saber si el contenido del texto es verdadero es necesario conocer las Instituciones que lo avalan, la Institución que está detrás del artículo está enfocado a tratamientos complementa-

rios y alternativos cuyo elemento principal es la movilización de energías y ninguna de sus prácticas contempla disciplinas como la psicología...”

Otros participantes como el número 11, realizaron una justificación del conocimiento a partir del análisis del conocimiento del texto y de una posible apertura a la obtención de evidencia que avalen los hallazgos. Es decir, no descartó por completo el conocimiento del texto, pero sugiere apegarse al método científico y la obtención de evidencia:

“...la evidencia publicada hasta ahora manifiesta gran cantidad de limitaciones en los estudios realizados, además de la necesidad de llevar a cabo mayor número de ensayos clínicos que revelen y afirmen fehacientemente los beneficios que se obtienen de la aplicación de las terapias complementarias en este tipo de pacientes.”

Por último, respecto al apartado de conclusiones, se encontraron dos argumentos representativos de esta sección. Uno de ellos del participante 1 quien, en una reflexión sobre la publicación, afirma que, aunque el texto esté presente como un recurso en Internet, no lo hace científico ni creíble:

“Aunque muchos textos son presentados en revistas y en buscadores educativos y científicos, no todos pueden tener la credibilidad ni la sustentabilidad empírica para aparecer como un escrito, investigación o intervención de corte científico.”

Mientras que el participante 6, juzgó el texto y el conocimiento presentado en él como algo de poca utilidad, fuera de su interés y sin valor:

“Es un texto con nulo valor científico. Lo considero personalmente inútil ya que este tipo de prácticas no son de mi interés.”

Como puede observarse en estos ejemplos, son varios los argumentos que presentaron los estudiantes en las diferentes secciones del guión, lo que permite realizar un análisis de sus creencias epistemológicas.

Conclusiones

El presente trabajo tuvo por objetivo indagar en las creencias epistemológicas de los estudiantes al revisar textos de Internet sobre pseudoterapias. Para lograrlo se propuso un guión de análisis de textos desde las creencias epistemológicas. Este guión permitió dirigir las argumentaciones de los participantes lo que abona a las afirmaciones de Terrazas (2016), pues afirma que las creencias

epistemológicas se relacionan con los juicios emitidos por una persona frente a problemas que requieren de una argumentación, ya que orientan las estrategias para el análisis de información y la forma de abordar los diferentes grados de certeza para su solución, por lo que permitió encontrar dos grandes ventajas. La primera es que favoreció a que los participantes argumentaran en correspondencia con el objetivo de cada apartado del guión, derivado del modelo de Hofer y Pintrich (1997), por lo que se puede afirmar que fue un andamio con fines pedagógicos que permitió llevarlos a un análisis menos superficial, guiado, para tomar un posicionamiento respecto al conocimiento del texto y a su vez impulsarlos a dar a conocer su voz y reflexiones (Bontempo y Flores, 2016). Como pudo observarse en los resultados, se encontró que los estudiantes de psicología tuvieron una amplia variabilidad en la cantidad de palabras empleadas en sus argumentaciones y que, inclusive, la mayoría de estas retoman los conceptos relevantes de los temas (estrés, madre, Reiki) y otras palabras que están relacionadas con el análisis del texto en donde resaltaron algunas como Evidencia, Investigación o Científico. Este análisis de frecuencia permitió dar cuenta del sentido de las argumentaciones vertidas como grupo en cada uno de los apartados del guión.

La segunda ventaja del uso del guion fue la posibilidad de tener cristalizado el discurso de los participantes para su análisis y, así, indagar en su posicionamiento epistemológico. En términos de la naturaleza del conocimiento, se encontró que los estudiantes mostraron un posicionamiento que puede tomarse como sofisticado en relación con las afirmaciones de tipo “si no es científico, no es verdad”, y recurriendo al conocimiento previo del tema, para así juzgar la veracidad de la información. Estas argumentaciones sobre la veracidad de la información se acercan más a posiciones relativistas, pues se basan en la búsqueda de evidencia, alejándose de las absolutistas (Bontempo y Flores, 2016).

Con respecto a la dimensión sobre Simplicidad del conocimiento, los estudiantes realizaron afirmaciones que pueden considerarse como sofisticadas, por un lado, al hacer alusión a que lo mostrado en el texto no tiene relación con la ciencia, pero también ingenuas al mencionar que este conocimiento puede tomarse como válido al ser relacionado con disciplinas como la psicología o la medicina. En este caso se debe tomar en cuenta el contexto de la información del texto, en donde se muestran prácticas de pseudoterapias y, por lo tanto, contar con claridad sobre los marcos teórico-científicos, sus métodos y cómo se cons-

truye el conocimiento científico desde la teoría hasta la práctica, permitiendo afirmar que una pseudoterapia no está relacionada con una disciplina científica. Este conocimiento previo es necesario y fue notoria la aparición de divergencias al respecto, lo cual es entendible dado que, según autores como Zanotto y Gaeta (2018), en el nivel licenciatura se tiende a disociar la teoría de la metodología e investigación, por lo que algunos estudiantes pueden tener dificultades para visualizar que la teoría fundamenta las investigaciones, métodos y por lo tanto las prácticas.

En cuanto al área del Proceso de conocer se encuentra la dimensión de Fuente del conocimiento. En ella, los participantes afirmaron que el conocimiento de los textos empleados se encuentra diferenciado del conocimiento científico, cayendo en pseudociencia, por lo que no es posible contrastar ambos tipos de conocimiento; esto se denominaría como una posición sofisticada, al ver la discrepancia entre ellos. Esto se relaciona con los hallazgos de Olvera (2017), quien afirma que los estudiantes de este nivel de estudios se dan a la tarea de evaluar y contrastar la información para así construir un nuevo pensamiento. Este proceso los llevó a la conclusión de que se trata de áreas no comparables: ciencia y pseudociencia.

En este mismo apartado argumentaron que las fuentes citadas se contraponen con la información del texto, por lo que se deduce que hubo una revisión de las referencias. Esto habla de una sofisticación en la posición sobre la Fuente del conocimiento y en el proceso de su contrastación, lo que Zanotto y Gaeta (2018) denominan como una integración coherente de información intertextual, lo que manifiesta sofisticación sobre la Justificación del conocimiento.

En este sentido, en la Justificación del conocimiento, al hablar de la importancia del conocimiento del texto con respecto al campo de estudio, las aseveraciones fueron de corte sofisticado al mencionar que no hay un aporte significativo dado que no hay evidencia que lo pueda avalar, pero el texto presenta un esfuerzo importante por aparentar importancia. Esto habla del uso de normas de evaluación y razonamiento sobre la información (Zanotto y Gaeta, 2018).

También valoraron la Justificación del conocimiento a través de un proceso de indagación sobre las fuentes, incluso colocando direcciones web dentro del guión como muestra de una mejor forma de abordar los problemas planteados (ansiedad, cuidado del parto) a través de prácticas basadas en evidencia. De hecho, el estudiante

número 12 indagó en la institución precedente, demostrando sofisticación, en concordancia con Brandmo y Bråten (2018) quienes afirman que la justificación por múltiples fuentes es una vía sofisticada que favorece la construcción de una base de conocimientos confiable con respecto a los temas a tratar.

Al abordar las conclusiones del guión, los estudiantes afirmaron que no todo lo que se encuentra publicado necesariamente es científico, por lo que debe tomarse con precaución, mientras que otra afirmación fue encaminada a demeritar por completo el texto, dado que consideró que no estaba relacionado con sus intereses; curiosamente se trató del participante 6, quien además utilizó menos palabras en sus argumentaciones, lo que puede ser señal del distanciamiento inmediato con el texto, por lo que puede tomarse como una afirmación de alguien que da a conocer su voz como conocedor activo (Bontempo y Flores, 2016).

Una de las limitantes de la investigación se encuentra en el tamaño de la muestra, pues con 12 participantes no se puede generalizar a la población de estudiantes de psicología a distancia; a futuro puede solicitarse esta tarea a más estudiantes a través de la negociación con

otros profesores. Otra forma de proceder sería emplear software de análisis cualitativo para codificar las argumentaciones de los participantes y relacionarlas con el modelo de Hofer y Pintrich (1997), e indagar en cómo los estudiantes construyen sus argumentos. A pesar de esto, el presente estudio inicia una línea de trabajo empleando andamios que faciliten a los estudiantes un posicionamiento epistemológico frente al conocimiento de Internet.

Referencias

- Blay, E. (2003). Gestación, nacimiento y Flores de Bach. *IV Congreso Sedibac de Terapia*. https://sedibac.org/wp-content/uploads/2018/01/24_Po-nencia_Enrique_Blay.pdf
- Bontempo, L., & Flores, R. D. (2016). El desarrollo de la auto-autoría en estudiantes de Psicología de la UNAM. *Psicología Iberoamericana*, 24(1), 30-37.
- Brandmo, C., & Bråten, I. (2018). Investigating relations between beliefs about justification for knowing, interest, and knowledge across two socio-scientific topics. *Learning and Individual Differences*, 62, 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.010>
- Braten, I., Stromso, H., & Samuelsen, M. (2005) The relationship between Internet-specific epistemological beliefs and learning with Internet technologies. *Educational computing research*, 33 (2) 141-171
- Chiu, Y. L., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2016). Exploring the roles of education and Internet search experience in students' Internet-specific epistemic beliefs. *Computers in Human Behavior*, 62, 286-291. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.091>
- Cortiñas-Rovira, S., & Zaragoza, M. D. (2018). Análisis de la presencia de pseudociencia en los catálogos de las bibliotecas públicas españolas. *Revista española de documentación científica*, 41(1), 197. <https://doi.org/10.3989/redc.2018.1.1474>
- Domènech-Casal, J. (2019). Escalas de certidumbre y balanzas de argumentos: una experiencia de construcción de marcos epistemológicos para el trabajo con Pseudociencias en secundaria. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 3(2), 37-53. <https://doi.org/10.17979/arec.2019.3.2.4930>
- García, J. R., & Gutiérrez, M. L. E. (2020). De la pseudoterapia a la psicoterapia basada en evidencia ¿por qué es importante diferenciarlas? *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 8(16), 65-68.

- Hofer, B. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1026>
- Hofer, B., y Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88-140.
- Kammerer, Y., Braten. I., Gerjets, P. y Stromso, H. (2013) The role of Internet-specific epistemic beliefs in laypersons' source evaluations and decisions during Web search on a medical issue. *Computers in Human Behavior* 29, 1193-1203.
- Kurebayashi, L. F., Turrini, R. N., Souza, T. P., Takiguchi, R. S., Kuba, G., & Nagumo, M. T. (2016). Masaje y Reiki para reducción de estrés y ansiedad: ensayo clínico aleatorizado. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 24. https://www.scielo.br/scielo.-php?pid=S0104-11692016000100434&script=sci_arttext&tIng=e
- Martí-Sánchez, M., & Roger-Monzó, V. (2018). La percepción social de la homeopatía en la prensa digital española: un análisis semántico. *Panace*, 18(47), 115-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6629817>
- Olvera, L. (2017) *Creencias epistemológicas sobre el conocimiento en Internet en estudiantes en tres momentos distintos de la carrera de Psicología SUAyED*. [Tesis de licenciatura], FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2018/agosto/0779250/Index.html>
- Portela, A. I., Boarini, M. G., Di Marco, M. E., & González, M. L. (2018). El problema de la brecha epistemológica en las teorías psicoeducativas. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 27. <http://hdl.handle.net/10553/55178>
- Shah, C. (2015). Collaborative information seeking: From 'what?' and 'why?' to 'how?' and 'so what?'. En *Collaborative Information Seeking* (pp. 3-16). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18988-8_1

Terrazas, S. (2016). Creencias epistemológicas: premisas constitutivas de perspectivas acerca del conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3). <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/752>

Zanotto, M., & Gaeta, M. L. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. *Perfiles educativos*, 40(162), 160-176. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2018.162.58757>

Alteraciones emocionales y físicas en estudiantes universitarios ante el distanciamiento social por COVID 19¹²

Guillermina Arenas Montaña¹³, Alba Luz Robles
Mendoza¹⁴, Oliva López Sánchez¹⁵, Juana Olvera
Méndez¹⁶, Laura Victoria Ortega Leonard¹⁷

Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, México

Resumen

La dimensión emocional mantiene una estrecha relación entre lo individual y colectivo. Cuando las emociones son afectadas por procesos de confinamiento social causan alteraciones biopsicosociales en las personas e influyen en su salud. El objetivo fue identificar las alteraciones emocionales y físicas que presenta una muestra de estudiantes de la FES Iztacala ante el distanciamiento social por COVID-19. Se aplicó un instrumento para medir las características psicosociales y socioemocionales frente a la contingencia sanitaria. Se analizó, para este trabajo, solo la pregunta abierta sobre las experiencias del alumnado en confinamiento. Se identificaron dos categorías: emociones desagradables relacionadas con violencia, miedo, tristeza e incertidumbre; y alteraciones en la salud

¹² Agradecemos al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la UNAM por el financiamiento brindado para realizar este estudio. Proyecto PAPIIT IN301021

¹³ Profesora de la Carrera de Enfermería en la FES Iztacala UNAM. Correo electrónico: guillearenasm@gmail.com

¹⁴ Profesora de la Carrera de Psicología en la FES Iztacala UNAM. Correo electrónico: albaluz.robles@iztacala.unam.mx

¹⁵ Profesora de la Carrera de Psicología en la FES Iztacala UNAM. Correo electrónico: olivalopezs@gmail.com

¹⁶ Profesora de la Carrera de Psicología en la FES Iztacala UNAM. Correo electrónico: juanaolmen_mar@yahoo.com.mx

¹⁷ Licenciada en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNAM. Estudiante de posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM. Correo electrónico: victoria.ortega.leonard@gmail.com

física durante el distanciamiento social, generados por la ruptura de la cotidianidad y manipulación de los medios de información.

Palabras clave: emociones, distanciamiento social, COVID-19, salud, universitarios.

Abstract

The emotional dimension maintains a close relationship between the individual and the collective. When social confinement processes affect emotions, it causes a biopsychosocial alteration in people and influences their health. The goal was to identify emotional and physical disturbances within a sample of FES Iztacala students in the face of social distancing by COVID-19. An instrument was applied to measure psychological and socioemotional characteristics against health contingency. Only the open question about the experiences of students in confinement was discussed for this work. Two categories were identified: unpleasant emotions related to violence, fear, sadness and uncertainty, and alterations in physical health during social distancing generated by the breaking off daily life and information manipulation by the media.

Key words: emotions, social distancing, COVID-19, health, university students.

Introducción

A principios del año 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020a) informó sobre la existencia de la enfermedad por COVID-19, y reportó el brote de más de 9,700 casos en China y otros países, declarando una emergencia de salud pública internacional. Después de la evaluación de los riesgos para la salud del COVID-19, en México se difundieron las recomendaciones para la

prevención de la propagación del virus, entre las que se encuentran el distanciamiento social, que significa estar físicamente separados al mantener una distancia de al menos dos metros con las demás personas y un contacto limitado con los familiares que comparten el hogar. También se solicitó mantenerse en casa y evitar asistir a lugares públicos concurridos como escuelas, transporte público y centros comerciales.

Asimismo, mantenerse informados a partir de reportes de autoridades sanitarias locales y nacionales (OMS, 2020b).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en abril del 2020 decidió continuar las actividades de docencia en línea a través de aulas virtuales, plataformas de comunicación remota, repositorios, bibliotecas y materiales digitales, entre otras. Esto supuso la suspensión temporal de actividades presenciales educativas de 5.3 millones de personas, que equivale a 4.2% de la población nacional (citado en Concheiro, 2020).

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) implementó el modelo de educación a distancia, que ha implicado un aprendizaje autónomo y flexible, que exige mayor autorregulación por parte del estudiante (Juca, 2020).

Actualmente, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han propiciado cambios importantes en la transmisión del aprendizaje; sin embargo, el estudiantado de la FESI no estaba preparado para pasar de forma abrupta de la enseñanza presencial a la educación a distancia. Esto propició una triple situación de vulnerabilidad: el distanciamiento, la probabilidad

de enfermar por COVID-19 y un sistema desconocido de enseñanza, que entrelazados, desorganizaron el estado emocional de dicha población.

Un rendimiento académico adecuado requiere de condiciones apropiadas para el estudio, así como de estudiantes física y emocionalmente saludables. Se sabe que, en el proceso educativo, las competencias emocionales son complementarias a las competencias cognitivas; la motivación y el razonamiento están ligadas a la dimensión afectiva, que incita a realizar aquello que interesa, incluso a disfrutar del aprendizaje. Cuando se generan emociones agradables para la persona y su entorno social disminuye el nivel de estrés, incrementa el nivel cognitivo y motivacional y disminuye la idea de fracaso, aunque existan factores externos que pueden favorecerla o reprimirla (Navarro, 2018).

Según Izard (1993), las emociones cumplen una función social importante en el proceso de comunicación, facilitan la interacción social, controlan la conducta de los demás, permiten la comunicación de los estados afectivos y promueven la conducta prosocial. Son reconocidas como emociones el miedo, la ira, la tristeza, la alegría, la sorpresa, entre otras; estas constituyen patrones de conducta. Se caracterizan por ser relacionales y

sociales, manteniendo una estrecha vinculación entre lo individual y colectivo (Ariza, 2020; López, 2016).

Cuando las emociones como el miedo, la ira y la tristeza se mantienen por periodos prolongados en los individuos causan sufrimiento emocional significativo, el cual puede influir en la salud. Ante tal perspectiva, el objetivo de esta investigación fue identificar las alteraciones emocionales y físicas que presenta la población estudiantil de la FES Iztacala ante el distanciamiento social provocado por la pandemia del COVID-19. El marco analítico utilizado para entender los procesos emocionales y físicos combinan una postura biopsicosocial, donde interactúan los procesos del desarrollo con la expresión de las emociones como producto de la cultura, las instituciones e interacciones sociales de los sujetos en entornos específicos de salud pública (García, 2019).

Metodología

Se realizó un estudio exploratorio y descriptivo de diseño mixto. Se aplicó un cuestionario en modalidad virtual para ser contestado de forma voluntaria por la comunidad estudiantil de la FESI, en la cual se imparten las licenciaturas de Medicina, Enfermería, Odontología, Optometría, Psicología y

Biología. El muestreo fue intencional, dado que el interés fundamental fue la comprensión del fenómeno en su complejidad. El estudio cuenta con aval de la comisión de ética de la Facultad, prevaleciendo el respeto y protección de los derechos humanos y la confidencialidad de la información y datos personales.

El instrumento constó de ocho secciones, siendo la última parte una pregunta abierta sobre las experiencias personales ante el confinamiento social por COVID 19. La información generada por la pregunta abierta fue integrada al paquete informático del software Excel, realizándose categorías de campos semánticos. Las respuestas se clasificaron por colores según los fragmentos que tuvieran relaciones similares, se codificaron y se construyeron las subcategorías de análisis, que contenían elementos de subjetividad. Se aplicaron los criterios de rigor científico de credibilidad, aplicabilidad y neutralidad, para lo cual se contrastaron las interpretaciones con otras fuentes.

Hallazgos

El instrumento fue contestado por 3,407 estudiantes, siendo 69.2% mujeres, 30% hombres y 0.6% no binarios. El 45.5% se encontró en el rango de edad de 18-20 años y el 35.8 % de 21-23 años.

El 91.4 % son de licenciatura; 5.7% pasantes y 2.9 % de posgrado. El 51.8% son estudiantes de psicología; 16.4 % de optometría; 12.3% de biología; 7.7 % de medicina; 6.7% de odontología y 5.1 % de enfermería. El 97% vive con sus familias y el 90% ha mantenido el distanciamiento social voluntario, reportando salidas exclusivamente para compra de alimentos y medicinas. Se encontraron dos categorías que emergieron de los discursos: 1. Emociones identificadas como desagradables con cuatro subcategorías, vínculo de emociones y violencia, miedo ante la información incesante, tristeza generalizada por aislamiento social e incertidumbre ante situaciones futuras; y 2. Alteraciones en la salud física durante el confinamiento sanitario.

Categoría 1. Emociones identificadas como desagradables

Se define a la emoción como todo aquel proceso interno que se produce en los individuos como consecuencia de la cultura y las situaciones sociales. Las emociones identificadas como desagradables por los participantes son respuestas ante experiencias displacenteras transformándose en dañinas y peligrosas, siendo la experiencia indeseable duradera e intensa (García, 2019).

Subcategoría 1. Vínculo de emociones y violencia

La violencia se define como el uso deliberado del poder o de la fuerza física, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (DOF, 2012).

Las experiencias por situaciones de violencia promueven emociones de estrés, ansiedad y angustia, las cuales son consideradas emociones desagradables debido a que muchas veces se escapan del autocontrol de la persona y se legitiman por el entorno social. Algunas narraciones de estudiantes que expresan esta relación son:

“Me encuentro en un proceso jurídico por violencia, también frenado, tengo una fuerte presión y me causa estrés” E2928.

“Las emociones negativas y agresiones hacia las personas han sido más evidentes” E3437.

“Mis papás trabajan en hospital y las noticias me provocan ansiedad, temo por su integridad” E675.

“Me angustia tener que regresar a clases y que me asalten” E3154.

El estudiantado manifiesta sentir estrés, presión, temor, ansiedad y angustia, generadas por violencia familiar, de género, económica, medidas autoritarias y agresiones hacia las personas. Se vuelve notoria la presencia de emociones displacenteras, el desaliento por las situaciones que perciben y la imposibilidad para dar solución a la problemática que expresan.

Subcategoría 2. Miedo ante la información incesante

El incremento de la emoción de miedo en estudiantes representó dificultades en la forma de interactuar en casa y en la concentración para estudiar. Esta emoción responde al imaginario instituido a partir de la creciente oleada de información procedente de medios de comunicación, como son: televisión, YouTube, WhatsApp, Twitter y Messenger. Desde la epidemiología surge el término de infodemia, que se refiere a un exagerado volumen de información relacionada con un tema particular, que puede volverse exponencial en un período corto, debido a un incidente concreto como lo es el COVID-19. Aparece la desinformación, rumores, manipulación de

reportajes, noticias falsas e incorrectas, que también afectan la salud mental de las personas (OMS, 2020b).

Bauman (2007) menciona que el miedo principal es el miedo a la muerte que todas las personas tenemos, debido al instinto de supervivencia de la propia evolución humana. Así lo describen los discursos del estudiantado:

“En las noticias escuché el abandono de una persona de la tercera edad en una clínica del seguro, Cómo se ha de sentir la señora de 74 años al saber que su familia la dejó tirada como si se tratara de un perro” E310.

“Ya me cansé, esto me está generando desesperación, no solo por el aislamiento sino ver lo mismo por medio de las redes sociales y en las noticias, no me concentro ni puedo dormir” E331.

“La desinformación de los medios de comunicación en general, eso causa estrés, miedo en la población, no saben informar adecuadamente” E3375.

Es evidente la función que tienen los medios de comunicación al actuar como dispositivo de poder en la estructura dominante y producir en los individuos una manipulación de la realidad, así como

un adiestramiento para la pérdida de valores y manejo de emociones. Los programas televisivos y otros medios de información dan mayor importancia a los asuntos de escasa trascendencia, promueven la violencia, no tienen control de calidad en lo que se publica y violan las leyes de la comunicación (OMS, 2020c).

Subcategoría 3. Tristeza generalizada por aislamiento social

La tristeza regularmente se presenta ante la amenaza o pérdida de alguna persona, relación, animal o cosa que sea significativa para la persona. La situación actual que se vive por la COVID-19 incluye componentes biopsicosociales, como el distanciamiento social que propicia cambios en las emociones, pensamientos y valores (Buitrago *et al.*, 2020).

El aumento y prolongación de la tristeza, catalogada como una emoción displacentera, presente en el estudiantado durante el distanciamiento social y confinamiento, muestra los efectos nocivos en la comunidad estudiantil.

“Me siento todo el tiempo angustiada y triste por saber que va a pasar después” E343.

“Las rutinas se han desvanecido por el confinamiento, estar aislado hace sentirme muy mal, ansiosos, triste...” E1019.

“Tristeza, he sentido separación de algunos amigos y eso me preocupa y me hace sentir mal”. E2256.

“Siento mucha tristeza y ansiedad, estar encerrada me pone a pensar demasiado, siento que todo está aumentando” E1019

La emoción de tristeza se relaciona con el encierro y la separación de las relaciones sociales; se hace evidente, como mencionan Lavell *et al.* (2020), que la interrupción del funcionamiento rutinario de una sociedad, debido a un evento físico, biológico o antrópico adverso, produce cambios en la percepción de las actividades cotidianas, lo que constituye un evento desfavorable que se vive emocionalmente como negativo y, en este caso, percibido como triste. Buitrago *et al.* (2020), mencionan que las consecuencias de esta pandemia ponen al descubierto la necesidad de considerar las alteraciones emocionales y atender los aspectos psicosociales y sus repercusiones en la salud mental de las personas.

Subcategoría 4. Incertidumbre ante situaciones futuras

Otra emoción que predomina en la comunidad estudiantil es la incertidumbre, debido a su estrecha relación con emociones como el miedo y a menudo considerada como un antecedente clave de la ansiedad (Ouellet *et al.*, 2019). Se presentan algunas narraciones al respecto.

“Las condiciones a las que ahora nos encontramos expuestos generan incertidumbre más allá del distanciamiento, la pérdida de rutinas, empleos, etc. Está ocasionando a mi parecer la mayor parte de las angustias en la sociedad” E188.

“Hay mucha incertidumbre y constante bombardeo de información, más personas sólo hablan de sus problemas para dormir, económicos y de ánimo. Lo cual genera un malestar en mí” E811.

“Mi incertidumbre académica viene de que algunos profesores dejan bastante tarea y yo ayudo en mi casa, así que no siempre puedo cumplir con los deberes de la carrera” E883.

La pandemia ha propiciado desajustes entre los esquemas disponibles y el entorno real. Dicho

desequilibrio es una señal que exige la implementación de procesos cognitivos y emocionales que concuerden activamente con el comportamiento para una adaptación más eficiente. Por lo tanto, la definición de incertidumbre tiene una notable similitud con las condiciones que indican la necesidad de control (Landowska, 2019).

Si bien un enfoque específico de esta experiencia es la falta de conocimiento sobre el problema de salud que se está viviendo, algunos autores destacan que la incertidumbre no es equivalente a una mera ignorancia, sino la conciencia de la experiencia subjetiva de esta (Anderson *et al.*, 2019). En consecuencia, es esperable el reconocimiento de no estar preparados y no saber cómo reaccionar ante la crisis de la pandemia, en el que diversas actividades de la vida cotidiana se vieron modificadas, por lo que se experimenta una vulnerabilidad compartida (Sandoval, 2020). Un estudio reciente de Godinic *et al.* (2020) encontró reducción del bienestar psicológico durante la pandemia a causa de la incertidumbre económica y laboral, debido a que las personas son menos propensas a comportamientos prosociales por la constante preocupación de la situación financiera y familiar.

Categoría 2. Alteraciones en la salud durante el confinamiento sanitario

Las emociones participan en el proceso de salud de los individuos cuando la capacidad de forjar un proyecto de vida se ve interferida y pone en conflicto la posibilidad de tomar decisiones (Salinas *et al.* 2018).

El estudiantado ha manifestado diversos síntomas y signos clínicos. Se sabe que los estados de ansiedad se caracterizan por una sensación de aprensión difusa, desagradable y vaga, que a menudo se acompaña de síntomas vegetativos como cefalea, diaforesis, taquicardia, opresión torácica y malestar epigástrico (Cardona, 2015). Cuando una persona es expuesta a una situación que experimenta como amenazante o agresiva para su integridad, intereses o libertad, responderá conforme a sus experiencias y creencias. Veamos algunos comentarios.

“Mi estado físico ha estado empeorando, constantemente me enfermo de vómito, diarrea o dolores de cabeza” E54.

“Todo el tiempo tengo dolor de cabeza y quiero llorar varias veces al día” E487

“He aumentado mi consumo de drogas” E488

“Nunca me habían dado ataques de ansiedad tan fuertes como ahora hasta el grado de darme dolores físicos por la tensión” E1720.

“Me comenzaron a salir ronchas, y me fastidio” E2422

Ante la situación actual, el incremento de alteraciones emocionales en la población conlleva a que algunos comportamientos y padecimientos que forman parte de la vida cotidiana o del ciclo de vida de las personas se traten como enfermedades. Por ejemplo, el duelo por la muerte de un ser querido, dolores, angustia y ansiedad; asimismo se propicia el tratamiento con medicamentos (Sy, 2018).

Cobo *et al.* (2020) mencionan que los jóvenes universitarios presentan síntomas de tristeza, depresión, ansiedad, ideación suicida y estrés postraumático. Los reportes giran en torno a las consecuencias del distanciamiento social y al cierre de las instituciones educativas que alteró en gran medida los estilos de vida de los estudiantes. Los resultados de este estudio expresan que las emociones derivadas de la pandemia han afectado su salud mental y física en formas diversas, resultados similares a otros estudios (Johnson, *et al.* 2020; Ceballos y Sevilla, 2020).

Consideraciones finales

No todas las personas afrontan de una manera efectiva y funcional una crisis y mucho menos situaciones inesperadas como el distanciamiento social por COVID-19, que dan lugar a experiencias de incertidumbre por el futuro, así como la amenaza de la pérdida de la salud y la vida. La abrupta modificación de actividades rutinarias y cambios en los estilos de vida, además de la inseguridad de los planes a futuro, conlleva inevitables consecuencias negativas a nivel físico, emocional y social. Por tanto, es necesario la generación de políticas públicas sobre salud mental y bienestar biopsicosocial de las personas que permita generar estrategias preventivas y de afrontamiento para sobrellevar esta situación mundial.

Referencias

- Anderson, E. C., Carleton, R. N., Diefenbach, M. & Han, P. (2019). The Relationship between uncertainty and affect. *Frontiers in Psychology*. (12) 1-17. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02504>
- Ariza, M. (2020). La apuesta por la inclusión de la dimensión emocional en la investigación social. En: M. Ariza (2020). *Las emociones en la vida social: miradas sociológicas*. México: LIBRUNAM. 1a Ed. 7-34.
- Bauman, Z. (2007) *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós Ibérica. 3th.Ed.
- Buitrago, F., Ciurana, R., Fernández, M.C. & Tizón, J.L. (2020). Pandemia de la Covid-19 y salud mental: reflexiones iniciales desde la atención primaria de salud española. *Atención Primaria*. 53(1) 89-101. <https://bit.ly/32WuDOc>
- Cardona, J. A., Pérez, D., Rivera, S., Gómez, J. & Reyes, A. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. 11(1): 79-89. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67943296005.pdf>
- Ceballos, A.N. & Sevilla, S. (2020). Consecuencias del cierre de escuelas por el covid-19 en las desigualdades educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 9(3e): 2254-3139. https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2020_9_3/630

- Cobo, R., Vega, A. & García, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19 *CienciAmérica* 9(2). 277-284. <https://bit.ly/3IK1bSW>
- Concheiro, L. (2020). *Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del COVID-19*. Subsecretaría de Educación Superior.
http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF_ACCIONES_SES_COVID_19_ANUIES.pdf
- Diario Oficial de la Federación (24 de enero de 2012). Ley general para la prevención social de la violencia y la delincuencia. Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. Estados Unidos Mexicanos. <https://bit.ly/3pH6fcW>
- García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sociológica (Méx)*. 34(96), 39-71. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018701732019000100039&script=sci_abstract
- Godinic, D., Obrenovic, B. & Khudaykulov, A. (2020). Effects of Economic Uncertainty on Mental Health in the COVID-19 Pandemic Context: Social Identity Disturbance, Job Uncertainty and Psychological Well-Being Model. *International Journal of Innovation and Economic Development*. 6(1). 61-74. <http://doi.org/10.18775/ijied.1849-7551-7020.2015.61.2005>
- Izard, E. (1993) Organizational and motivational functions of discrete emotions. M. Lewis (Editor). *Handbook of emotions*. Nueva York: The Guilford Press. 631-641
- Johnson, M.C., Saletti, L. & Tumas, N. (2020) Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva* 25 (Suppl. 1). 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Juca, F.J. (2020). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Universidad y Sociedad* 8 (1). 106-111. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Landowska, A. (2019) Uncertainty in emotion recognition. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*. 17(3). 273-291. <https://doi.org/10.1108/JICES-03-2019-0034>

- Lavell, A., Mansilla, E., Maskrey, A. & Ramírez, F. (2020) *La construcción social de la pandemia COVID-19: desastre, acumulación de riesgos y políticas públicas*. LA RED. Red de estudios sociales en prevención de desastres en América Latina [Sitio en internet]. <https://www.desenredando.org/>
- López O. (2016) *La pérdida del paraíso. El lugar de las emociones en la sociedad mexicana en los siglos XIX y XX*. México: FES Iztacala UNAM.
- Navarro, V. (2018) Metodologías interdisciplinarias como herramienta para motivar a alumnado de altas capacidades. *Revista Iberoamericana de Educación* 78(1). 43-66. <https://doi.org/10.35362/rie7813227>
- Organización Mundial de la Salud (2020a). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. [Sitio en Internet]. <https://bit.ly/3nxN6s5>
- Organización Mundial de la Salud (2020b). *Entender la infodemia y la desinformación en la lucha contra la COVID-19*. 2020. Hoja informativa Salud digital. [Sitio en Internet]. <https://bit.ly/2IPoqwo>
- Organización Mundial de la Salud (2020c) *Actualización Epidemiológica Nuevo coronavirus (COVID-19)*. [Sitio en Internet]. <https://bit.ly/3fdjmOy>
- Ouellet, C., Langlois, F., Provencher, M. D. & Gosselin, P. (2019) Intolerance of uncertainty and difficulties in emotion regulation: Proposal for an integrative model of generalized anxiety disorder. *European Review of Applied Psychology* 69 (1). 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2019.01.001>
- Salinas, N. D., Baeza, M. J., Escobar, B. A., Coloma, J. & Carreño, M. (2018). Predictores culturales y psicológicos de la búsqueda de ayuda psicológica en estudiantes universitarios. *Revista CUHSO Cultura-hombre-sociedad* 28(1). 79-101 <https://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2018.cuhso.01.a03>
- Sandoval, P. E. (3 de julio del 2020). Reflexiones sobre la nueva normalidad. *Gaceta Iztacala UNAM* [Sitio en Internet] <https://bit.ly/2IM7jf2>
- Sy, A. (2018). La medicalización de la vida: hibridaciones ante la dicotomía Naturaleza/Cultura. *Ciência & Saúde Coletiva* 23(5) 1531-1539. <https://bit.ly/2Kmbdfe>

Transmisiones subjetivantes en nivel inicial: presentación de un modelo de análisis

Débora Grunberg¹⁸, Gustavo Cantú¹⁹

Universidad de Buenos Aires / CONICET, Argentina

Resumen

Presentaremos avances de la investigación “Transmisiones subjetivantes en espacios escolares de nivel inicial socialmente vulnerables”, correspondiente a la Tesis de Doctorado en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Definiremos el problema de estudio, orientado a indagar las *transmisiones subjetivantes* de docentes de nivel inicial. El problema de investigación surge de un trabajo en terreno en un Jardín de Infantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el que realizamos una experiencia de trabajo durante dos años. El material recabado, su análisis y enlaces con material teórico, nos ha permitido diseñar una matriz de análisis específica que se organiza en torno a una macro dimensión teórica: la *Función encuadrante* (Green, 2010), de la cual se desprenden tres dimensiones de análisis específicas. Esta matriz, que en esta ocasión presentaremos, ha permitido sustentar hipótesis de articulación de las transmisiones subjetivantes con los procesos de subjetivación de los/as niños/as.

Palabras claves: Transmisiones subjetivantes, Jardín de infantes, Estructura encuadrante.

¹⁸ Ayudante de Trabajos Prácticos, Cátedra Psicopedagogía Clínica. Supervisora, Carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica UBA. Becaria Doctoral CONICET. Correo electrónico: deb.grunberg@hotmail.com

¹⁹ Jefe de Trabajos Prácticos en la Carrera de Grado y como Coordinador Académico en la Carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica. Correo electrónico: gcantu@psi.uba.ar

Abstract

This paper aims at presenting some advances of the research "Subjective transmissions in socially vulnerable school spaces at the initial level", corresponding to the Doctoral Thesis in Psychology at the University of Buenos Aires. We will define the research problem, aimed at investigating the subjective transmissions of pre-school teachers. The problem arises from field work in a kindergarten in Buenos Aires, where we carried out a two-year work experience. The material collected, its analysis and links with theoretical material, has allowed us to design a specific analysis matrix that is organised around a macro theoretical dimension: the Framing Function (Green, 2010), from which three specific dimensions of analysis are derived. This matrix has allowed us to support hypotheses of the articulations of subjectivising transmissions with the processes of subjectivation in children.

Keywords: Subjectivising transmissions, Kindergarten, Framing structure.

Presentación

El escrito que en esta ocasión desarrollamos es una presentación de avances preliminares de una Tesis Doctoral en elaboración, que se inscribe en el Programa de Investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Programa coordinado por la Dra. Patricia Álvarez, en el que nos hemos ocupado a lo largo de las últimas cuatro décadas de realizar investigaciones

vinculadas al aprendizaje y la subjetividad históricamente en el ámbito clínico y en la última década incursionando en el espacio escolar.

La Cátedra cuenta con tres espacios de trabajo estrechamente articulados que nutren los interrogantes de investigación:

Clínico: El Servicio funciona de manera gratuita tanto en una de las Sedes de la Facultad como en el Hospital de Clínicas José de San Martín. Realiza

procesos de diagnóstico y tratamiento psicopedagógico a niños, niñas y adolescentes con dificultades detectadas en su desempeño escolar.

Del espacio clínico surgen interrogantes específicos acerca de características psíquicas y subjetivas de los/as niños/as que promueven u obstaculizan sus procesos de aprendizaje, como así también aspectos de las transmisiones históricas que se entraman en su constitución subjetiva y psíquica.

Docencia: en el Ciclo de Formación Profesional de la Licenciatura en Psicología, se sitúa la materia “Psicopedagogía Clínica” como asignatura optativa de la orientación en Educación. Allí se imparten, discuten y actualizan los principales aportes teóricos que nutren nuestro pensamiento conceptual.

En el área de Posgrado la Carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica —cuyo cuerpo docente está formado por integrantes de la Cátedra— ofrece la oportunidad de profundizar en la comprensión y formas de intervención en la problemática subjetiva actual de los procesos de simbolización de niños/as y adolescentes con dificultades en el aprendizaje, a partir de la profundización teórica y el espacio de práctica profesional en el que los/as alumnos/as realizan

procesos diagnósticos y tratamientos psicopedagógicos, acompañados de un espacio dialógico de supervisión con docentes de la Carrera.

En el área de Docencia se transfieren hallazgos investigativos a estudiantes y profesionales en formación, a la vez que se someten a discusión los aportes teóricos que favorecen la comprensión de nuestro objeto de estudio.

Investigación: Desde la década del 80, en el marco del Programa de Investigación hemos concursado y nos han otorgado numerosos y sucesivos financiamientos de distintos organismos (UBACyT, PICT, PDTs, Voluntariado) para profundizar nuestras investigaciones acerca de interrogantes sobre la articulación de la subjetividad y el aprendizaje. Actualmente se encuentran vigentes dos investigaciones UBACyT, dirigidas por la Dra. Álvarez (2018-2021 *Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones*. 20020170100257BA) y la Dra. Analía Wald (2020-2021 *Problemas de aprendizaje: tratamiento de niñas y niños con problemáticas complejas*. 20720190200010BA). El Programa resulta a su vez un espacio fértil para la formulación de proyectos de investigación de Tesis tanto de Maestrías como de Doctorados. Investigadores/as del Programa

estudiaron modos específicos de producción simbólica en niños/as con dificultades de aprendizaje (Álvarez, 2010; Cantú, 2011; Grunin, 2014; Wald, 2015); abordaron estos modos de producción atendiendo a la calidad de la oferta simbólico-libidinal de sus familias que potencian o merman su despliegue (Yapura, 2015); focalizaron en la potencialidad transformadora del dispositivo clínico de tratamiento elaborado por Schlemenson (2009) (Rego, 2015; Bo, 2009); y han incurrido en investigaciones en el campo educativo (Schlemenson, 2001; Di Scala, 2009; Patiño, 2015; Grunberg, 2018; Adinolfi, 2018; Milanesi, 2019).

Los problemas de investigación parten de interrogantes que surgen de la experiencia clínica y los trabajos en territorio en instituciones educativas, que redundan en material teórico que se comparte en las instancias de formación y en acondicionamientos en los espacios de trabajo clínicos e institucionales.

De este modo la articulación entre los tres ejes de trabajo (docencia, clínica, investigación) implica relaciones complejas que no permiten reducir la clínica a una mera aplicación de teorías, ni la teoría a una serie de conceptualizaciones abstractas desligadas de la praxis en los campos clínico y educativo.

Referencias teóricas

El modo en el que entendemos el aprendizaje remite a una perspectiva compleja (Morin, 1999; Najmanovich, 2019) y focaliza en la dinámica psíquica y subjetiva de cada niño/a en particular (Schlemenson, 2009) como parte de un complejo entramado que incluye múltiples dimensiones de su historia y su presente.

Entendemos nuestro objeto de estudio como un campo problemático (Najmanovich, 2019) que reconocemos en su amplio y diverso interjuego dialógico de sentidos en tensión necesariamente irresoluble. En esta línea, Morin (1999) propone al Paradigma de la Complejidad, como una orientación en un modo específico de comprensión, que se asocia a un posicionamiento epistemológico que sostiene la imposibilidad de arribar a una completud o totalidad interpretativa, por la definición misma de realidad que sostiene. Frigerio (2004) resalta la importancia de la actividad intelectual exploratoria que se habilita a transitar los espacios de extranjería disciplinar. Resulta necesario, desde esta perspectiva, construir diferentes capas o niveles de referencias, sin que sean excluyentes, al modo de un pensamiento hojaldrado (Frigerio *et al.*, 2017).

Entendiendo entonces el carácter multidimensional de la realidad, abordamos nuestro objeto de estudio con la rigurosidad conceptual que aportan autores que se inscriben en el Psicoanálisis Contemporáneo, con la porosidad suficiente para entablar diálogo con otras disciplinas (fundamentalmente de las áreas sociales y educativas), que permiten sostener la complejidad de la temática. Hacemos entonces lo que Najmanovich (2019) denomina “zoom” en una porción de la trama.

Desde este posicionamiento epistemológico nos ocupamos de la temática del aprendizaje en los ámbitos clínicos e institucionales y sobre ellos investigamos: focalizamos en los procesos psíquicos involucrados y en los modos en que los/as niños/as procesan y simbolizan sus experiencias, entramados en la coyuntura social y epocal.

Entendemos al aprendizaje como la posibilidad de simbolizar, como la puesta en marcha de la sustitución vía la actividad de representación, lo cual implica intensos trabajos psíquicos de metabolización de la información (Aulagnier, 1977). Los sujetos construyen de esta manera el mundo (su mundo), los vínculos con otros/as y a sí mismos, en las permanentes interpretaciones que realizan

de sus experiencias. Para Aulagnier (1977) *psique* y mundo se construyen mutuamente, de manera recursiva (Morin, 1999) como resultado de la complejización psíquica, a partir de distintos encuentros que se suscitan entre ambos.

Cada sujeto establece relaciones de sentido con los objetos, la realidad y sí mismo según modalidades singulares articuladas, pero no determinadas, con los recursos libidinales y simbólicos que les fueron transmitidos, y de los modos de procesamiento y apropiación que hace de este legado. Schlemenson (2001) define al aprendizaje como un complejo proceso de transformación e inclusión de novedades por el que cada sujeto se relaciona con objetos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan según su historia personal. Es decir, que en las dinámicas de investimento y desinvestimiento que los objetos movilizan, podemos encontrar indicios de significaciones históricas. Consideramos al aprendizaje psíquicamente satisfactorio cuando los procesos de investimento y desinvestimiento se combinan dinámicamente, instalándose formas dúctiles de simbolización (Schlemenson, 2009), que se suscitan cuando opera un equilibrio inestable (Green, 1996) entre los procesos primarios (ligado a los

afectos) y secundarios (vinculado a aspectos más formales de las producciones), en términos de proceso terciario.

Cuando las experiencias primarias son precarias, inestables, hostiles o incluso excesivamente avasallantes, pueden producirse inhibiciones o vacíos representacionales que restringen los/as aprendizajes de los/as niños/as (Schlemenson, 2009). Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de “experiencias primarias”? En ocasiones, el psicoanálisis restringe las transmisiones simbólicas primarias a las familiares (Puget y Käes, 2006) e iniciales como fuente primordial de referencias afectivas, modalidades de procesamiento psíquico y como índice libidinal de objetos. Bozzollo (2015) considera necesario pensar la subjetividad como continuidad, sin un momento de síntesis, más que con el mismo detenimiento de la vida: refiere a la subjetividad en términos de proceso, destacando el movimiento, el dinamismo, jerarquizando las transformaciones posibles y la interconexión de lo propio, el origen y lo social. Cuestiona las restricciones que implica sustantivar “la subjetividad”, sustancializando un proceso, por demás, complejo. Señala lo plural que se invisibiliza al hablar de “la subjetividad”; destaca lo múltiple y simultáneo de los procesos de subjetivación. Fischer (2020) retoma aportes conceptuales de

Silvia Bleichmar al considerar “la subjetividad como aquella que define al sujeto como producto histórico cultural (Bleichmar, 2004). En sí mismo el sujeto no es una persona sino una posición desde la cual cada humano se vincula con sus pulsiones, deseos y con los otros” (p. 7). Bleichmar (2004), por su parte, sostiene que es necesario explorar los cambios en la subjetividad producidos a finales del siglo XX y comienzo del XXI, especialmente en Argentina, efecto de la desocupación, la marginalidad y la depredación económica.

Otra hebra que atañe al complejo tejido de los procesos de subjetivación tiene que ver con la escolarización. Cuando los/as niños/as se incluyen en las dinámicas escolares, se enfrentan a múltiples desafíos y novedades: nuevos pedidos, nuevos objetos de conocimiento, nuevos vínculos, nuevas formas de interpretación acerca de aspectos de sí mismo (sus modos de razonar, vincularse, producir, jugar) así como también nuevos tiempos, entran en escena.

Lo expuesto hasta aquí da cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de las transmisiones primarias que se articulan con los procesos de subjetivación de los/as niños/as, irreductibles a las transmisiones familiares, y en las que la escuela y los/as docentes ocupan un lugar central que es

necesario destacar y analizar. Recuperamos a Schlemenson (2001) cuando afirma que “La inscripción social de un individuo no depende exclusivamente de los suministros psíquicos primarios, sino de la calidad de la oferta social existente para su despliegue” (p. 22). Desde esta óptica nuestra posición clínica psicopedagógica (no necesariamente terapéutica) apuesta a promover transformaciones enriquecedoras de la dinámica psíquica de los/as niños/as al ofrecer nuevas modalidades de relación con la oferta social.

Problema de investigación

Entre los años 2014 y 2015 formamos parte del equipo de investigación de un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs P002) “Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables” subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, y dirigido por la Dra. Álvarez. A continuación, presentaremos los objetivos y metodología de trabajo de este Proyecto.

Objetivos Generales y Específicos

Los objetivos generales del Proyecto fueron:

- Promover procesos de imaginación, curiosidad, interrogación y reflexión crítica en niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social.
- Generar estrategias de intervención para el despliegue de los procesos de simbolización con el uso de nuevas tecnologías en niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social

El Proyecto se desglosó en dos espacios de trabajo, por lo que los objetivos específicos se organizaron según la población con la que trabajamos. Los objetivos específicos para dispositivos de trabajo con niños/as pequeños en un jardín de infantes fueron:

- Promover la curiosidad y el deseo por conocer a partir del uso de herramientas tecnológicas con ofertas lúdicas motivadoras.
- Propiciar oportunidades de intercambio de los/as niños/as con sus pares a partir de experiencias compartidas.
- Incentivar en los/as adultos a cargo de los/as niños/as estrategias para la habilitación de propuestas y prácticas de enseñanza que potencien la imaginación y creatividad.

Los objetivos específicos para dispositivos de trabajo con adolescentes en una escuela secundaria fueron:

- Propiciar procesos reflexivos frente a diversas situaciones sociales y conflictivas existentes.
- Promover la autonomía de opinión a partir de intercambio sobre situaciones fílmicas compartidas.
- Generar estrategias creativas mediante la elaboración de material en guiones escritos, fílmicos y fotográficos.
- Incentivar en los/as adultos estrategias para la habilitación de propuestas y prácticas de enseñanza que potencien la imaginación y la creatividad.
- Elaborar espacios que propicien la reducción de distancias entre la Escuela Media y el ámbito Universitario.

La experiencia que compartimos en este artículo focaliza en el trabajo que realizamos en el Jardín de Infantes. El mismo se sitúa en la Villa 31 Bis en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), asentamiento que surge en la década de 1930 bajo el nombre “Villa Desocupación”, y que aún hoy aguarda las promesas de urbanización. Las construcciones edilicias son precarias, como así

también el acceso a los servicios esenciales; muchos/as de los/as adultos que allí residen están desocupados o tienen trabajos informales con ingresos mínimos. El acceso a la salud y a la educación es desafiante por una multiplicidad y complejidad de factores que exceden este escrito. Pero sí nos interesa situar que debido a la escasa oferta de instituciones públicas que cobijen la primera infancia en el barrio, se fundó en el marco de una Asociación Civil este jardín que recibe a niños/as que cursan sus salas de 2 a 5 años.

Metodología de trabajo

A lo largo de los dos años de duración del Proyecto (Álvarez, Cantú, Diéguez, Durán, Grunberg y Patiño, 2016), logramos consolidar un compromiso y estabilidad de trabajo en y con el Jardín de Infantes. La propuesta inicial tuvo que ver con proponer un espacio extracurricular regular en el que una dupla de investigadores/as trabajara con una sala asignada por el período de un año. A cada sala asistían 22 niños/as acompañados/as por dos docentes.

Los encuentros han sido sumamente variados: con grupos pequeños de niños/as y con el grupo completo, tanto dentro de la sala como en otros espacios (Biblioteca, Sala de Arte). Las propuestas

de cada encuentro se han elaborado en acuerdo con las docentes, en función de características del grupo y de la planificación didáctica de las maestras. Así también, hemos firmado un acuerdo de trabajo con la institución y se ha compartido un Consentimiento Informado con los/as adultos/as a cargo de los/as niños/as para que aquello que ocurriera en los encuentros pueda ser parte del material de investigación.

Las actividades propuestas incluyeron progresivamente diferentes dispositivos tecnológicos (netbooks, notebooks, celulares, cámaras de fotos, tablets, grabadores, auriculares), con la expectativa de trabajo colocada sobre los modos de uso y de relación con estos objetos y propuestas. Los dispositivos tecnológicos fueron pensados como mediadores que podrían favorecer procesos de simbolización enriquecedores. Siendo que en la época actual los/as niños/as se encuentran expuestos/as al uso de estas tecnologías, en ocasiones de modos que pasivizan sus procesos psíquicos y retraen su curiosidad, consideramos de relevancia favorecer oportunidades de *encuentro* (Aulagnier, 1977) con estos objetos que han conquistado nuestra vida cotidiana. Ofrecerlos con la asistencia de adultos disponibles para crear oportunidades transicionales de uso, con la atención suficiente como para resguardarlos del

atrapamiento en las pantallas y el uso desligado, resulta una oportunidad de enriquecimiento psíquico para cada uno/a de los/as pequeños/as.

Para que esto ocurra resulta indispensable conocer en su singularidad a cada uno/a de los/as niños/as, sus modos prevalentes de funcionamiento psíquico y las características distintivas de procesar simbólicamente. Esto nos permite intervenir de modos subjetivamente pertinentes con cada pequeño/a. Lo mismo pensamos con relación a las docentes: los modos en que las maestras proponen frenos, propulsan acercamientos, así como también aquello que señalan, destacan, celebran, promueven, restringen, tendrán potenciales resonancias subjetivas en cada uno/a de los/as niños/as. No sabemos si tendrán efecto, ni cuándo, ni cómo. Pero sí consideramos que aquello que las docentes dicen y hacen con relación a los modos de producción simbólica de los/as niños/as y sus productos (sean discursivos, gráficos, escritos), en articulación con las propuestas didácticas, pero extendiendo la mirada sobre ellas, conforman lo que dimos a llamar *transmisiones subjetivantes*, tema del que nos ocupamos en la Tesis Doctoral.

Formulación del problema de investigación

Durante el período en el que se desarrolló el Proyecto distintos/as integrantes del equipo de investigación, fuimos focalizando diferentes interrogantes sobre lo que en el trabajo cotidiano acontecía. Se formularon distintos proyectos de Tesis a partir de esta experiencia: Patiño (2015) focaliza en las transformaciones de los procesos de simbolización de los/as niños/as durante esta experiencia de trabajo, mientras que Grunberg (2018) se orienta a la función de los/as adultos en el apuntalamiento de los procesos de simbolización de los/as niños/as.

Elaboramos entonces una propuesta de trabajo que fue postulada en la convocatoria a Becas en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) y que fue otorgada en 2016. En este marco presentamos el Plan de Tesis en el Doctorado en Psicología en el Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, aprobado en 2018 y que lleva como título “Transmisiones subjetivantes en espacios escolares de nivel inicial socialmente vulnerables”. Actualmente nos encontramos analizando el material recabado, luego de haber construido una matriz de análisis, que presentaremos en el siguiente apartado.

Los objetivos generales de esta investigación son:

1. Interpretar características de las transmisiones subjetivantes de docentes en espacios escolares de nivel inicial socialmente vulnerables, desde una perspectiva compleja.
2. Elaborar hipótesis sobre las articulaciones de las transmisiones subjetivantes de los docentes con los procesos de subjetivación de niños y niñas que asisten a espacios escolares de nivel inicial en contexto social vulnerable.
3. Describir e interpretar transformaciones y permanencias de las transmisiones subjetivantes de los docentes, a partir de intervenciones fundadas en propuestas de pensamiento clínico.

Transmisiones subjetivantes

El Psicoanálisis propone, como premisa de la constitución psíquica y subjetiva, al otro como antecedente (Bajtín, 2000); y los sucesivos encuentros (Aulagnier, 1977) como promotores de complejización. La presencia del otro conmueve, desafía, interpela a lo largo de la vida favoreciendo conflictos psíquicos (Rego, 2015) que dinamizan los propios modos de procesamiento

simbólico, como así también el devenir subjetivo. Definimos anteriormente la subjetividad como una posición desde la cual cada sujeto se vincula con sus pulsiones, deseos y con los otros (Bleichmar, 2004), producto de múltiples influencias (históricas, familiares y de distintas coyunturas), y siempre en proceso de transformación (Bozzolo, 2015).

Ya Freud en *Tótem y Tabú* (1913/ 1986) describía a la transmisión como inevitable y necesaria para el despliegue de lo humano; Hassoun (1996) pone el acento en la no linealidad de las mismas: cada sujeto metabolizará subjetivamente las transmisiones que le son ofrecidas. Nos interesa recuperar también el carácter de *intento* de las transmisiones, en cuanto a la imposibilidad de anticipar y conocer sus posibles efectos, por lo expuesto anteriormente. Especialmente destacamos su carácter plural y heterogéneo (tanto intersubjetiva como intrasubjetivamente): por la variedad de figuras significativas de la crianza de lxs niñxs, y por considerar que las transmisiones pueden resultar ajenas, disímiles al propio devenir subjetivo, transmisiones que desalojan, resultan superyóicas o con expectativas adaptativas, que restringen más que promover arborescencia; las hay acogedoras, enriquecedoras, desafiantes, amorosas.

Hornstein (2003) plantea la necesidad del yo de nuevos espacios y de nuevos destinatarios a los cuales demandar placer y reconocimiento narcisista. Ubica como primer espacio el familiar, y como segundo, al medio escolar.

En la escuela la noción de transmisión se ha asociado a la idea de transferencia en un sentido pedagógico en el que alguien (docente) posee algo (un saber) que le hace llegar a otro (alumno) que lo recibe. Esta perspectiva mecánica hace pensar que cualquier alteración, interrupción, diferencia en este proceso se signe como falla, error, desviación o fracaso. “Sostendremos que sin transferencia no hay transmisión y que, con ella, la transmisión alude a algo que desborda el contenido, volviéndolo casi una excusa” (Frigerio, 2017, p. 15). Se abre entonces la pregunta por los efectos subjetivantes de aquello que ocurre en la escuela, además de las intenciones y propósitos didácticos, aunque no independientemente de ellos.

Desde un territorio de sentidos diferentes al del campo de la didáctica, en esta investigación nos preguntamos por las características de las transmisiones subjetivantes de los/as docentes, tanto en sus modalidades como en los conteni-

dos, y formulamos interrogaciones sobre sus relaciones complejas con la constitución subjetiva de los niños y niñas.

Presentación de la matriz de análisis

En nivel inicial se trabaja con niños/as pequeños/as, cuyo psiquismo en constitución se encuentra en momentos fundacionales. Se despliegan procesos heterogéneos (Aulagnier, 1977; Green, 1996) que se integran en la construcción de un sistema de organización psíquica de características porosas y abierto a posibles transformaciones. La dialogicidad (Bajtín, 2000) que subyace como premisa de este modo de entender la constitución psíquica, ubica y compromete al otro, especialmente al adulto, en funciones estructurantes, necesarias e insustituibles. El/la adulto como prótesis colabora con la posibilidad de dar trámite a las experiencias del/a niño/a, y crea condiciones para oportunidades elaborativas, para lo cual resulta imprescindible su implicación afectiva: “No hay reemplazo del adulto en ese plano, en el plano del sostén, para poder habilitar una pregunta y una experiencia que no cierre en la clausura de lo ya-sabido” (Álvarez y Cantú, 2017, p. 23). Green refiere que esta *matriz encuadrante* que se produce como interfase entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo, en un proceso sostenido por la

función encuadrante de los adultos, es condición de posibilidad para que el trabajo de la representación tenga lugar: “El sostenimiento para Green genera un marco que, sobre la base de la alucinación negativa, será la pantalla en blanco sobre la cual se procederá al trabajo representativo. Este marco que encuadra las primeras investiduras del sujeto y les da estabilidad, es la matriz encuadrante” (Sverdlik, 2010, p. 72).

Por lo expuesto proponemos a la función encuadrante como articuladora de las transmisiones subjetivantes, y por tanto, configura la macrodimensión de esta investigación; la función encuadrante (Green, 2010) “propicia un espacio y tiempo adecuado (singular) de *transición gradual*, de *desfasaje óptimo*, entre presencia y ausencia, entre la *indiscriminación* y la inauguración del orden de la *diferenciación* entre la *ilusión* fantaseada y la *desilusión* que impone la exigencia de la realidad” (Álvarez y Grunin, 2010, p. 8). Implica el despliegue de un espacio encuadrante de la ausencia como potencialidad (transicional) de presencia (Green, 2010).

Introducimos las tres dimensiones de análisis que nos permiten abordar nuestro objeto de estudio: una primera que alude a la *trama temporal*, una segunda a la temática de *las diferencias*, y una

tercera a la *dinámica del afecto*. Las variaciones temporales; los modos de construcción y relación con el otro; y los modos de circulación del afecto que redundan en las posibilidades de implicación afectiva, se entretajan como dimensiones indisolubles que hacen a los modos de despliegue de la función encuadrante de los adultos, en esta investigación, situada en el espacio escolar.

Palabras finales

Nos preguntarnos entonces ¿cuáles son las funciones metapsicológicas de los/as adultos en la institución escolar? ¿Qué modos de ejercer la función encuadrante en el espacio escolar existen? ¿Cómo se entran las características del encuadre escolar en la tensión que plantea su función social y la atención por la subjetividad?

Especialmente en nivel inicial, los/as adultos que trabajan con la infancia temprana se encuentran con desafíos específicos en relación a los momentos constitutivos de sus pequeños/as alumnos/as: temáticas referidas a la autonomía, intimidad y cuerpo, el despliegue del lenguaje como herramienta de elaboración y de intercambio sobre la experiencia, por ejemplo ¿Qué modos de despliegue de la presencia-ausencia se dan por parte de los/as docentes? Nos proponemos “refle-

xionar sobre las dimensiones del encuadre que propician los procesos de transicionalidad para que el trabajo de duelo sobre las modalidades psíquicas primarias se constituya en una herramienta de investimento de las modalidades más complejas de pensamiento” (Álvarez y Grunin, 2010, p. 3) y no como sustitución de proceso primario por proceso secundario generando modalidades productivas adaptativas.

Referencias

- Álvarez, P. y Grunin, J. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, Vol. X, 15-33
- Álvarez, P., Grunberg, D., Patiño, Y. y Yapura, C. (2015). Procesos de simbolización y nuevas tecnologías: una propuesta investigativa con niños y adolescentes socialmente vulnerables. *Anuario de investigaciones*, Vol. XXII, 93-98
- Álvarez, P. et al. (2017). *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Entreideas.
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2017). Subjetividad y simbolización en la escuela. Problemas y perspectivas de trabajo. En Álvarez, P. et al. *Imaginando (en) la*

- escuela. *Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes* (pp. 13-32). Buenos Aires: Entreideas.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. (V. Fischman Trad.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Bleichmar, S. (2004). Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. *Revista Topía*, Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/1%ADmites-y-excesos-del-concepto-de-subjetividad-en-psicoan%3%A1lisis>
- Bozzolo, R. (2015). Nuevas armas para pensar los procesos de subjetivación. *Pablo Hupert Historiador*. Recuperado de <http://www.pablohupert.com.ar/index.php/nuevas-armas-para-pensar-los-procesos-de-subjetivacion/>
- Fischer, I. (Comp). (2020). *De vínculos, subjetividades y malestares contemporáneos*. Buenos Aires, Argentina: Entreideas.
- Freud, S. (1986). Totem y Tabú. En Freud, S. *Obras completas* (Vol. 13, pp.1-213). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1913).
- Frigerio, G. (2004). Ensayo, bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En Elichiry, N. (comp.). *Aprendizajes escolares. Desarrollos de psicología educativa*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Ensayos y Experiencias
- Green A. (1996). *La Metapsicología Revisitada*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Grunberg, D. (2018). Transmisiones subjetivantes en espacios escolares de nivel inicial socialmente vulnerables. Plan de tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Hornstein, L. (2003). *Intersubjetividad y clínica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Hassoun, J. (1998). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires. Argentina: Nueva visión
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc

- Patiño, Y. (2015). Subjetividad, simbolización y aprendizaje de niños pequeños en la escuela. Plan de tesis doctoral. Facultad de Psicología Universidad de Bs As, Argentina
- Puget, J. y Käes, R. (Comps). (2006). *Violencia de estado y psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Lumen
- Rego, Ma. V. (2015). *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Entreideas.
- Schlemenson, S (2001). Constitución psíquica y espacio escolar. La narración como activador de la complejización simbólica. Tendencias y perspectivas. Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sverdlik, M. (2010). *La creación del pensamiento en los orígenes*. Buenos Aires, Argentina: Teseo

Validez de las escalas de actitudes y estigma hacia Covid-19 en estudiantes del centro de México

Gerardo Arturo Limón-Domínguez²⁰, José Marcos Bustos-Aguayo²¹, Margarita Juárez-Nájera²², Cruz García-Lirios²³, Francisco Rubén Sandoval-Vázquez²⁴, Bertha Leticia Rivera Varela²⁵

Resumen

El objetivo del documento es probar empíricamente un modelo estructural de la relación entre estigma y actitudes. Se realizó un trabajo transversal, psicométrico y predictivo con una muestra de 100 estudiantes, considerando su exposición al Covid-19 en sus prácticas profesionales y servicio social. Se encontró una estructura factorial que explicaba el 89% de la varianza y la relación entre ambas variables, sugiriendo la inclusión de otras variables como la necesidad de información, el encuadre mediático y la estrategia de comunicación del gobierno.

Palabras clave: Covid-19, estigma, modelo, actitud, comportamiento.

²⁰ Profesor investigador, UPN, Departamento de ciencias de la educación. Correo electrónico: galimonxm@upn.mx

²¹ Profesor investigador, UNAM, Departamento de psicología. Correo electrónico: marcos.bustos@unam.mx

²² Profesora investigadora, UAM, División de ciencias básicas e ingeniería. Correo electrónico: mjn@azc.uam.mx

²³ Profesor investigador, UAEMEX, Departamento de trabajo social. Correo electrónico: cgarciali@uaemex.mx

²⁴ Profesor investigador, UAEM, Departamento de ciencias políticas. Correo electrónico: fsandoval@uaem.mx

²⁵ Profesora investigadora, UNAD, Departamento de ciencias de la educación. Correo electrónico: briveravrela@unad.mx

Abstract

The objective of the document is to empirically test a structural model of the relationship between stigma and attitudes. A cross-sectional, psychometric and predictive work was carried out with a sample of 100 students, considering their exposure to Covid-19 in their professional practices and social service. A factorial structure was found that explained 89% of the variance and the relationship between both variables, suggesting the inclusion of other variables such as the need for information, media framing and the government's communication strategy.

Keywords: Covid-19, stigma, model, attitude, behavior.

Introducción

A partir de enero 2021, los SARS-COV-2, coronavirus y las enfermedades pandémicas COVID-19 han infectado a 120 millones de personas, enfermado a 10 millones, y matado a dos millones en el mundo (OMS, 2020). La crisis sanitaria obligó al confinamiento y condujo gradualmente a una recesión y una crisis económica moldeada por el desempleo y la inflación.

La pandemia del SARS CoV-2 y la enfermedad Covid-19 han causado la muerte de alrededor de dos millones y han dado lugar a subregistros identificados como portadores asintomáticos, pero sus efectos también se han pronunciado en las actitudes de las personas ante este problema, así como

en la gestión de los gobiernos y los efectos sobre el medio ambiente, principalmente en aquellos ambientes donde las tasas de contagio y letalidad han sido desproporcionadas a escenarios fatalistas, generando expectativas inusuales de contagio y contaminación (Bustos, García y Juárez, 2020) . Este es el caso de México, donde se esperaban 65 mil muertes y hasta enero de 2021 hay 150 mil víctimas.

Castanho *et al.* (2020) observaron actitudes derivadas del confinamiento pandémico de turistas con respecto a la estadía; asimismo, reportaron intenciones preponderantes en la elección de opciones solidarias, como albergues o propiedades familiares, con respecto a la estadía en

hoteles. Se trata de evitar el contacto y el aislamiento, incluso cuando se ejerce la función turística. En otras palabras, el estigma hacia Covid-19 se origina en el confinamiento flexible.

Sorokowski *et al.* (2020) demostraron que la exposición a información sobre el coronavirus CoV-2 y Covid-19 del SARS genera ansiedad relacionada y centrada en las nacionalidades del ensayo que han tenido un manejo epidemiológico cuestionable por el número de víctimas. Esto es así porque la atribución de responsabilidad racial o económica estaría relacionada con actitudes emocionales y desfavorables hacia personas de un sector o grupo al que se le atribuye responsabilidad en la transmisión comunitaria del coronavirus.

Ramaci *et al.* (2020) demostraron que en entornos confinados y de alto riesgo, como los hospitales, los trabajadores desarrollan actitudes discriminatorias y estigmas que inhiben su desempeño. El estigma y las actitudes, junto con el estrés laboral, explicarían el maltrato de los pacientes o familiares con Covid-19, aunque también explicarían el impacto del marco informativo en las decisiones y acciones de los profesionales sanitarios.

De esta forma, la validez del instrumento en muestras expuestas a riesgos como hospitales

sugiere la observación de variables concomitantes con actitudes como el estigma y el prejuicio, así como la integración de variables en un modelo estructural para poder establecer las trayectorias predictivas entre las variables (Juárez *et al.*, 2020).

Se modelaron los componentes de las actitudes como predictores del estigma y los prejuicios hacia las personas que están asociadas con nacionalidades diezmadas; las trayectorias y las relaciones entre las variables anticipan escenarios de convivencia en espacios cerrados y de alto riesgo, como las prácticas profesionales y el servicio social en los hospitales públicos. La prueba empírica de la hipótesis es posible con respecto a las diferencias significativas entre la estructura de relación teórica con respecto al modelo predictivo de lesión en hospitales y hacia portadores del coronavirus SARS CoV-2 (García, Carreon y Espinoza, 2021).

¿Existen diferencias significativas entre la estructura de actitudes y el estigma hacia Covid-19 reportados en la literatura con respecto a la estructura observada en el presente trabajo?

La premisa que sustenta este estudio es que la pandemia ha impactado en la conciencia social ambiental, generando actitudes hacia el medio ambiente (Bustos *et al.*, 2020). En este escenario, emergen estructuras emocionales, afectivas, cognitivas e intencionales que pueden ser resultado de la deliberación, planificación y protección sistemática de la naturaleza, así como producto de un apego al lugar de origen o un sentido de identidad que se activa observando el retorno animal a los espacios públicos (García *et al.*, 2020). Es un fenómeno dual en el que las personas desarrollan ambivalencias cognitivas, o desesperanza ante el inminente cambio en la relación entre la humanidad y las especies animales y vegetales (Carreón *et al.*, 2020). Tales actitudes estarían relacionadas con el estigma hacia grupos identificados como contaminantes y asintomáticos de la enfermedad Covid-19 (Molina *et al.*, 2020).

Método

Diseño

Un trabajo exploratorio, transversal y correlacional se llevó a cabo con una muestra de 100 estudiantes ($M = 260.31$ $SD = 40,21$ edad; $M = 10412.45$ $SD = 951.26$ ingreso mensual) de una universidad pública en el centro de México, considerando confinamiento prolongado (permanencia en un lugar del 15 de marzo de 2020 al 15 de enero de 2021) y uso intensivo de tecnologías, dispositivos y redes electrónicas. Los criterios de selección de la muestra fueron el acceso a la Internet a través de un dispositivo móvil, ordenador portátil o de sobremesa en espacios cerrados y abrir el acceso a Internet.

Instrumento

Se construyó la escala de actitudes hacia la pandemia (EAP-12), que incluye 12 afirmaciones en torno a tres variables preponderantes: emocional-afectivo-sentimental ("El coronavirus afecta a los consumidores"); cognitivo ("La pandemia es un efecto del cambio climático") e intencional-conductual ("Los ecologistas trabajan más en este

encierro"). Todos los elementos se responden con una de las cinco opciones, que van desde 0 = "poco probable" a 5 = "bastante probable"

Se construyó la escala de Estigma hacia los Portadores de Covid-19 (SCC-20) que incluye 20 ítems relacionados con la atribución de responsabilidad económica ("Covid-19 es una enfermedad de los pobres"), la atribución de responsabilidad racial ("COVID- 19 es una enfermedad de los orientales"), la atribución de responsabilidad migratoria ("Covid-19 es una enfermedad traída por los migrantes"), la atribución de responsabilidad política ("Covid-19 expuso la ineptitud de los gobiernos populistas") y la atribución de responsabilidad de la edad ("Covid-19 es una enfermedad de los ancianos") . Cada elemento se responde con una de las cinco opciones que van desde: 5 = "Totalmente de acuerdo" a 0 = "Nada de acuerdo".

Procedimiento

Las invitaciones se enviaron a los correos electrónicos institucionales de los encuestados. Una vez recibidas las solicitudes, se envió el consentimiento informado, destacando: 1) la identificación de la persona principal en cargo del proyecto, 2) los objetivos y el acceso abierto a los resultados,

3) la aclaración de que se trataba de un estudio con académicos fines y sin fines de lucro, 4) la ausencia de pago de contestador el cuestionario, y 5) la garantía de confidencialidad y anonimato tanto en la codificación como en la interpretación de las respuestas. También se adjuntó el EAP-21 y un cuestionario de datos sociodemográficos.

Análisis

Los datos se procesaron en el paquete de análisis estadístico para las ciencias sociales (SPSS) versión 23.0. Se realizaron análisis de media, desviación estándar, alfa de Cronbach, prueba de Bartlett, KMO y análisis factorial exploratorio de ejes principales con rotación promax, considerando los requisitos de distribución normal, confiabilidad, adecuación, esfericidad, validez, linealidad, normalidad. e independencia de las estructuras de trayectorias y relaciones entre las variables para contrastar la hipótesis nula de diferencias significativas entre las estructuras reportadas en la literatura con respecto a las observaciones realizadas en este trabajo.

Resultados

La Tabla 1 muestra los valores de las escalas que muestran una tendencia hacia la opción "bastante

probable" para las dimensiones de actitudes y "totalmente de acuerdo" para las dimensiones de estigma hacia Covid-19. En otras palabras, la muestra encuestada parece corroborar lo reportado en la literatura sobre el hecho de que

las actitudes hacia el Covid-19 y el estigma hacia los portadores del virus están relacionados, pero son diferentes a los hallazgos reportados en muestras no confinadas donde las variables no son relacionadas.

Tabla 1. Descripción del instrumento

R	M	DE	A	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
r1	4.12	1,25	,732	,651							
r2	4.34	1,46	,744	,572							
r3	4.31	1,67	,721	,304							
r4	4.25	1,87	,745	,453							
r5	4,92	1,56	,765		,456						
r6	4.03	1,43	,776		,453						
r7	4,90	1,23	,784		,562						
r8	4.62	1,25	,735		,549						
r9	4.43	1,13	,735			,562					
r10	4.30	1,25	,724			,543					
r11	4.18	1,67	,754			,623					
r12	4.49	1,45	,713			,547					
r13	4.45	1,34	,756				,612				
r14	4.42	1,26	,723				,603				
r15	4,71	1,45	,714				,572				
r16	4,40	1,46	,724				,435				

r17	4,72	1,01	,762					,542		
r18	4,89	1,23	,745					,564		
r19	4,75	1,35	,735					,657		
r20	4,56	1,82	,772					,650		
r21	4,54	1,34	,781					,546		
r22	4,32	1,32	,720					,641		
r23	4,37	1,24	,781					,675		
r24	4,98	1,09	,706					,549		
r25	4,60	1,89	,752						,621	
r26	4,12	1,67	,761						,543	
r27	4,37	1,43	,780						,564	
r28	4,63	1,76	,782						,542	
r29	4,23	1,24	,775							,546
r30	4,31	1,28	,763							,620
r31	4,32	1,90	,751							,657
r32	4,36	1,71	,704							,548

Nota: Elaborada con los datos del estudio. M = Media, DE = Desviación Estándar, A = Alfa quitando el valor el ítem. Método: ejes principales, rotación: Promax. F1 = Atribución de la responsabilidad económica (13 % de la varianza explicada y ,704 alfa), F2 = Atribución de la responsabilidad racial (10 % de la varianza explicada y alfa con ,762), F3 = Atribución de la responsabilidad migratoria (7% de varianza total explicada y alfa con ,740), F4 = Atribución de responsabilidad política (5% de varianza total explicada y alfa con ,765) F5 = Atribución de responsabilidad por edad (3 % de varianza total explicada y alfa

con ,753). F6 = Emociones (19 % de la varianza total explicada y alfa de ,780), F7 = Cognitivo (17 % de la varianza total explicada y alfa de ,765), F8 = Intenciones (15% de la varianza total explicado y alfa de ,753). Todos los elementos se responden con una de las cinco opciones, que van desde 0 = "nada de acuerdo" a 5 = "totalmente de acuerdo".

Los valores de confiabilidad y validez indican que ambas escalas serían consistentes en diferentes muestras y escenarios, ya que explican el 89% de la varianza total. Esto es así porque el fenómeno se explica por un alto porcentaje de la relación entre actitudes y estigma. En este sentido, la

predicción de discriminación se haría a partir de la estructura de los ocho factores establecidos. Para observar en detalle las relaciones entre los factores se realizó una prueba de correlación bivariada de Pearson donde se observan asociaciones significativas (ver Tabla 2).

Tabla 2. Relaciones entre variables

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>	<i>F5</i>	<i>F6</i>	<i>F7</i>	<i>F8</i>
<i>F1</i>	23,21	16,21	1.000							
<i>F2</i>	28,20	17,21	,562 *	1.000						
<i>F3</i>	27,01	14,89	,491 *	,21 *	1.000					
<i>F4</i>	21,39	13,21	,541 *	,562 *	,314 *	1.000				
<i>F5</i>	20,54	18,43	,328 **	,451 **	,452 *	,567 *	1.000			
<i>F6</i>	28,56	10,32	,541 *	,673 *	,493 **	,541 **	,567 **	1.000		
<i>F7</i>	20,13	14,53	,672 *	,425 ***	,569 *	,632 *	,345 *	,546 *	1.000	
<i>F8</i>	21,37	16,53	,603 *	,329 *	,562 ***	,451 *	,541 **	,532 *	,325 *	1.000

Nota: Elaborada con los datos del estudio; M = Media, DE = Desviación estándar; F1 = Atribución de responsabilidad económica, F2 = Atribución de responsabilidad racial, F3 = Atribución de responsabilidad migratoria, F4 = Atribución de responsabilidad política, F5 = Atribución de responsabilidad por edad, F6 = Emociones, F7 = Cognitivo, F8 = Intenciones; * p <0,01; ** p <<, 001; *** p <.0001

Los valores de correlación indican que prevalece una asociación entre las variables y sus factores, posibles predictores de comportamiento discriminatorio en el Covid-19 reportado, aunque la literatura indica que estas asociaciones se generan a partir de una exposición excesiva a noticias que atribuyen responsabilidad a grupos y sectores minoritarios. En consecuencia, la observación de los ejes, trayectorias y relaciones entre variables, factores e indicadores nos permitió investigar el fenómeno como una estructura de información con efectos negativos en audiencias confinadas que no pueden contrastar los datos de los medios con su experiencia con Covid-19.

La estructura del modelo advierte que el fenómeno del estigma y la actitud hacia Covid-19 están relacionados, pero los valores de la perturbación entre los constructos y los factores sugieren que estos pueden estar influenciados por otras variables antecedentes. La literatura indica que la información sobre la pandemia difundida en los medios de comunicación influye en sus actitudes y estigmas, pero con relación a una estructura de los determinantes del prejuicio.

Los parámetros de ajuste y residual [$\chi^2 = 2\,56,76$ (40 gl) $p > .05$; CFI = ,997; GFI = ,995; RMSEA = .007]

sugiere el no rechazo de la hipótesis nula con respecto a las diferencias significativas entre la estructura de trayectoria reflectante sustraída de la literatura con respecto a la estructura de relación observada.

Discusión

La contribución del estudio radica en la prueba empírica de un modelo de estigma y actitudes que la literatura identifica como parte de una estructura de influencia mediática sobre la discriminación de portadores de Covid-19. Se validaron dos escalas que explicaron el 89% de la varianza total, sugiriendo la extensión del trabajo a otras líneas de investigación relacionadas con la estructura del prejuicio. La relación entre ambas variables indica líneas de investigación relacionadas con muestras en espacios no confinados, pero cerrados y de alto riesgo como los hospitales, donde los estudiantes desarrollan prácticas profesionales y de servicio social.

La relación entre actitudes y estigma explica parte del proceso de influencia de los medios de comunicación en las audiencias, aunque están asociadas a otras variables cognitivas; las actitudes moderarían este proceso. En el caso del

estigma, la escala propuesta mide cinco dimensiones que podrían diversificarse a medida que se intensifiquen las noticias sobre el coronavirus CoV-2 y Covid-19 del SARS. La prueba empírica de esta hipótesis podría realizarse sobre el efecto de los artículos periodísticos sobre los lectores y sus conductas de evitación del contacto con personas a las que se atribuye la responsabilidad de la pandemia.

Como consecuencia, el contraste de un modelo para el estudio del fenómeno mediático de Covid-19 y su efecto sobre la evitación del contacto, el aislamiento social y el encierro podría explicar por qué las muestras estudiadas en espacios cerrados de bajo riesgo están desarrollando actitudes y estigmas hacia los portadores de la enfermedad coronavirus del SARS CoV-2.

Conclusión

El objetivo de este trabajo fue contrastar la relación entre actitudes y estigma reportada en la literatura con respecto a su estructura observada en el presente trabajo. Los resultados indican el no rechazo de la hipótesis sobre las diferencias entre los hallazgos de la literatura con respecto a los resultados del presente estudio, sugiriendo la

extensión del trabajo hacia la predicción de la evitación del contacto, el aislamiento y el encierro social.

En cuanto a las diferencias entre muestras no confinadas que desarrollan el estigma hacia infectados con Covid-19 y muestras confinadas que desarrollan este estigma a partir de la recepción de la información disponible en los medios, este trabajo advierte: 1) El proceso la influencia de la información de los medios sobre el coronavirus, el aislamiento y el confinamiento social podría explicarse no solo por el estigma sino también por las actitudes; 2) Al ser una estructura consistente frente a la información de los medios sobre la pandemia, las actitudes anticipan intenciones y acciones discriminatorias; y 3) la relación entre estigma y actitudes puede diluirse si se aclara repetidamente la atribución de responsabilidad racial, migratoria, económica, política y de edad.

De esta forma, las líneas de investigación sobre la relación entre actitudes y estigma podrían enriquecerse con la inclusión de variables que midan: a) la necesidad de información de las audiencias, b) el marco informativo de los medios, y c) la comunicación social del Estado. Tal modelo de gestión podría reorientar las políticas de salud pública en materia de prevención del contagio.

Referencias

- Bustos, JM., Juárez, M. y García, C. (2020). Percepción de seguridad frente a Covid-19. *Investigación académica sin fronteras*, 13 (32), 1-26
- Bustos, JM., Juárez, M., García, C., Sandoval, FR. y Amemiya, M. (2020). Determinantes psicosociales de la reactivación del turismo. *Turismo y Desarrollo Social*, 29 (13), 1-23 <https://www.eumed.net/es/revistas/turydes/vol-13-no-29-dicDiciembre-de-zembro-2020/reactivacion-turismo-covid19>
- Carreón, J., Bustos, JM., Bermúdez, G., Espinoza, F. y García, C. (2020). Actitudes hacia la pandemia causada por el coronavirus CoV-2 y Covid-19 del SARS. *Invurno*, 15 (2), 12-16
- Castanho, R. A., Couto, G., Pimentel, P., Sousa, Á., Carvalho, C., y Batista, M. G. (2020). El impacto del brote de SARS-CoV-2 en la selección de alojamientos de los turistas azorianos. Un estudio basado en la evaluación de las actitudes de la población de las Azores. *Sostenibilidad* 12, (23): 1-14. <https://doi.org/10.3390/su12239990>
- García, C., Carreón, J. y Espinoza, F. (2021), Índice de encuadre de emprendimiento social en el confinamiento causada por el coronavirus SARS CoV-2 y la enfermedad CVID-19. *Journal of Geography Environmental and Earth Science International*, 10 (1), 1-12
- García, C., Juárez, M., Bustos, JM., Sandoval, FR. y Quiroz, CY. (2020). Especificación de un modelo de estudio de percepción de riesgo. *Gestao , educacao ae Tecnologia Ambiental*, 24 (43), 1-8 <https://doi.org/10.5902/2236117045266>
- Juárez, M., Bustos, JM., Carreón, J. y García, C. (2020). La percepción de riesgo en estudiantes universitarios ante la propagación del coronavirus SARS CoV-2 y la enfermedad Covid-19. *Revista de psicología*, 8 (17), 94-107
- Molina, HD., García, M., García, ML., Carreón, J. y García, C. (2020). Un enfoque estadístico del comportamiento del brote de Covid en China continental. *Tepexi*, 7 (4), 3-16
- Organización Panamericana de la Salud (2020), *Statistic el coronavirus SAR S-CoV-2 y la enfermedad Covid 19 en las Américas*. Nuevo York: OPS

Ramaci, T., Barattucci, M., Ledda, C., y Rapisarda, V. (2020). Estigma social durante COVID-19 y su impacto en los resultados de los trabajadores sanitarios. *Sostenibilidad* 12 (9) , 1-13 <https://doi.org/10.3390/su12093834>

Sorokowski, P., Groyecka, A., Kowal, M., Sorokowska , A., Białek , M., Lebuda , I., Dobrowolska , M., Zdybek , P. y Karwowski , M. (2020). ¿Puede la información sobre pandemias aumentar las actitudes negativas hacia grupos extranjeros? Un caso de brote de COVID-19. *Sostenibilidad*, 12 (12) : 1-10 <https://doi.org/10.3390/su12124912>

Organización Mundial de la Salud (2020). Estadísticas del coronavirus SARS-CoV-2 y la enfermedad Covid-19 en el mundo. Ginebra: OMS <https://www.who.int/es>

Mujeres construyendo carreras en las universidades chilenas: el conflicto entre trabajo y familia

Soledad Martínez Labrín²⁶

Universidad del Bío-Bío, Chile

Resumen

El presente artículo analiza factores que afectan la relación entre la vida familiar y la vida laboral en mujeres académicas en universidades de Chile. Una de las grandes dificultades que deben asumir las académicas es que el exigente desarrollo de carrera ocurre en simultaneidad con el desarrollo de la vida familiar. Esta situación es complejizada por los mandatos de género que las mujeres reconocen, incluyendo el mandato de que las mujeres sean identificadas como madres y asuman un rol central en la crianza de hijos e hijas. Utilizando un enfoque narrativo, esta investigación muestra los significados y estrategias que un grupo de académicas ha construido para poder balancear la vida laboral y familiar. Las narraciones muestran que este balance es vivido como un conflicto, vivenciado con ambivalencia y de forma individual. Este conflicto es un factor que contribuye a los altos índices de inequidad de género presentes en las universidades chilenas.

Palabras clave: Conciliación trabajo/familia, género, académicas.

²⁶ Académica Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Correo electrónico cmartine@ubiobio.cl

Abstract

This article analyzes different factors that affect the relationship between family life and working life in women who work as academics in universities of the Governing Council de Chile (CRUCH). One of the great difficulties that academics must assume is that the demanding career development occurs simultaneously with the development of family life. This situation is complicated by the great gender mandatory ideas that women recognize, including that those women must be identified as mothers and assume a central role in raising their children. Through a narrative approach, this research shows the different meanings and strategies that a group of academic women must generate to balance work and family life. The stories show that this balance is experienced as a conflict by academics, which is experienced with ambivalence and individually. This conflict is a factor that contributes to the high rates of gender inequality present in Chilean universities.

Keywords: Work/family conciliation, gender, academic women.

Introducción

La baja presencia de mujeres en las más altas jerarquías dentro de la academia en Chile, y en el mundo, está muy bien descrita en cifras como segregación vertical o jerárquica. En efecto, mientras las mujeres han ido aumentando sus niveles de educación y especialización, aún se evidencia que, dentro de la academia, hay inequidad en el acceso a posiciones de mayor jerarquía, así como situaciones contractuales más precarias para las

mujeres en relación con los hombres. Esta inequidad estructural respecto de los puestos de toma de decisión y jerarquía, constatada a nivel mundial y replicada a nivel nacional, también comporta otras diferencias, tales como la segmentación por género de las actividades al interior del trabajo académico y diferencias en las continuidades y progresiones en la trayectoria académica individual.

Las mujeres experimentan la vida universitaria, y más específicamente el trabajo académico, de manera diferente a los hombres, lo cual podría estar sustentado tanto en la estructura organizacional y de bienestar de las universidades, como en aspectos simbólicos o culturales respecto de la concepción de lo masculino y lo femenino que académicos y académicas utilizan para construirse subjetivamente (Ollier-Malaterre y Foucreault, 2017).

Lo anterior hace necesario el estudio del trabajo académico, ya que permite comprender cómo se distribuye el poder en la ciencia y en la producción de conocimiento, y puede relacionarse directamente con lo que llamamos el cambio social, donde las élites intelectuales son una parte visible de dichos procesos de cambio.

La subjetividad de género de las mujeres como madres y de los hombres como sujetos laborales es producto del proceso histórico de industrialización y han sido naturalizadas (Burin, 1998; 2015). La concepción moderna del trabajo supone una división binaria entre lo laboral, como perteneciente al ámbito de lo público y la familia a lo privado. Desde este punto de vista, el espacio

laboral marca una línea divisoria con la vida familiar, que para las mujeres no parece estar tan clara.

En el caso de las mujeres, la maternidad es un elemento bastante relevante en la mayoría de los contextos espacio-temporales. Para Burin (1998) “la función materna es un trabajo invisible, que sólo se lo percibe cuando se realiza mal o de forma insuficiente” (p. 81); además, siendo una función del mundo privado, es pobremente delimitada y difusa. Mientras que los roles propios del mundo público, más asociados a los hombres, se encuentran mucho más delimitados (por ejemplo, en el contrato de trabajo). Adicionalmente, las condiciones culturales actuales hacen que la maternidad sea vista como una obligación, mientras que la paternidad sea vista como una opción (Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género Universidad de Chile, 2013). Así pues, tener hijos e hijas afecta de modo distinto a mujeres y hombres en relación con su inserción laboral, y en el caso de las mujeres, los efectos de tener hijos e hijas suelen ser negativos en términos laborales (Lupica, 2010). Incluso se ha descrito una “desventaja por maternidad” que consiste en una relación negativa entre tener hijos e hijas y el salario, donde cada nuevo/a hijo/a significa un efecto negativo sobre el salario de la mujer, establecién-

dose una penalización económica a la maternidad, efecto que no ha sido observado en el caso de los hombres (Lupica, 2010).

En la sociedad patriarcal, además de ejercer el rol maternal, las mujeres tienen como roles principales el conyugal y el doméstico, siendo el conyugal muchas veces parecido al maternal (Burin, 1998). A eso debe agregarse el rol de cuidado de otros/as que las mujeres llevan a cabo casi de manera exclusiva, así como el rol de promoción comunitaria que muchas mujeres realizan (Rodrigou *et al.*, 2011).

Particularmente en Chile, la estructura de las familias ha experimentado cambios que agudizan un poco este asunto, tales como que ha aumentado la proporción de niños y niñas que viven sólo con la madre (ComunidadMujer, 2016). Los cambios en la configuración familiar también han significado la disminución de la disponibilidad de redes familiares de cuidado (Ullmann *et al.*, 2010), lo que contribuye fuertemente a que la relación entre trabajo y familia sea vivida como más conflictiva (Ollier-Malaterre y Foucreault, 2017). En el caso de las mujeres de clase media alta, esto ha supuesto el traspaso de la responsabilidad del cuidado al servicio doméstico remunerado para posibilitar el desarrollo de un proyecto extrado-

méstico (PNUD, 2017), es poco claro lo que ocurre con las mujeres de clase media trabajadoras a tiempo parcial, como podrían ser algunas académicas con contratos a honorarios.

Para las mujeres académicas, la familia y los roles domésticos son identificados como los factores que impiden en mayor medida una buena conciliación entre el trabajo y el resto de la vida (Toffoletti y Starr, 2016; Lupica, 2010). Estos ámbitos caben dentro del denominado trabajo reproductivo, cuyo fin fundamental es la producción de sujetos y que se rige por las leyes del intercambio afectivo estrecho y se mide sólo a través de la prestación de servicios afectivos (Burin, 2015). El cumplimiento cabal del rol doméstico, con sus muchas facetas, ha sido asociado a problemas de salud mental en las mujeres, en general (Burin, 1998; Lupica, 2010): “habitualmente, las mujeres con trabajo extradoméstico mantienen su ocupación como amas de casa o, en el caso de contar con ayuda doméstica igualmente conservan la responsabilidad y la decisión por lo que sucede en el ámbito doméstico, esto genera situaciones de cansancio que las mujeres expresan en sensaciones de tensión y de agotamiento, productoras de estrés” (Burin, 1998, p. 85). Las exigencias domésticas también han sido

asociadas con menor productividad y calidad de vida laboral para las académicas en específico (Castañeda y Ordorika, 2016).

A nivel mundial, las mujeres realizan entre una y dos veces más trabajo no remunerado que los hombres. En Chile, los hombres jóvenes comienzan a realizar más labores del hogar que los mayores, pero aun la mayoría de este tipo de trabajo es dejado a las mujeres, y esto se ha visto como un rasgo causal fundamental en la desigualdad del mercado de trabajo chileno (PNUD, 2017). Las brechas de género en la cantidad de tiempo que hombres y mujeres dedican a labores domésticas son consistentes a través de todos los niveles socioeconómicos en Chile (PNUD, 2017): “los cambios relacionados con la fecundidad, los cambios en los patrones de participación laboral femenina y los cambios más generales en las estructuras de las familias latinoamericanas no han sido acompañados por cambios paralelos en la manera como se organizan y reparten las responsabilidades domésticas y de cuidado dentro del hogar” (Ullmann *et al.*, 2010, p. 50). En el caso específico de las académicas, esto no parece ser diferente (Castañeda y Ordorika, 2016). Así, uno de los aspectos que más llama la atención sobre la división sexual de trabajo, es la diferencia de prestigio y reconocimiento que

ambas esferas, productiva y reproductiva, tienen respectivamente: “la valoración social del trabajo es muy distinta si se trata de la producción de objetos o de sujetos: aquel producirá bienes materiales; éste producirá bienes subjetivos que quedarán naturalizados y se tornarán invisibles” (Burin, 2015, p. 77). Esto nos permite comprender la gran complejidad de la relación entre trabajo y familia, especialmente para las mujeres, puesto que la exigencia de conciliación entre trabajo y familia tiene una lógica claramente productivista, pero pone en las mujeres la responsabilidad de adaptarse a las exigencias de ambos mundos con igual calidad (Rodrigou *et al.*, 2011); más que ser sólo dos ámbitos en relación, en realidad pueden llegar a ser dos ámbitos en conflicto.

En efecto, como se ha dicho, un número creciente de mujeres se desempeña simultáneamente en las esferas familiar y laboral, con grados de intensidad comparables, llegando a describirse una “doble jornada” para ellas (Rodrigou *et al.*, 2011). De hecho, se ha llegado a hablar de “Doble presencia/ausencia” connotando que las mujeres deben estar focalizadas en ambos ámbitos, dando como resultado que no se está plenamente en ninguno. Se propone hablar incluso de “triple presencia/ausencia”, integrando la participación sociopolítica como un apartado importante en la

vida de las mujeres. Las exigencias de las simultaneidades de tiempos y espacios se han asociado con problemas de salud mental o insatisfacción laboral (Castañeda y Ordorika, 2016) y sentimientos de incomodidad e inadecuación (Rodrigou *et al.*, 2011). La posibilidad de que un ámbito influya sobre el otro se describe como una permeabilidad, la cual se entiende como una propiedad muchas veces asimétrica, lo cual significa que puede existir interferencia diferenciada y en ambas direcciones (Rodrigou *et al.*, 2011).

Una de las consecuencias de la entrada de las mujeres en el mercado de trabajo ha sido la importante transformación del uso y distribución de sus tiempos, diversificando su trabajo, que ahora debe incorporar tiempos y espacios extradomésticos (Castañeda y Ordorika, 2016). Es por esto por lo que conocer la distribución y uso de los tiempos de mujeres y hombres se ha vuelto clave para comprender las brechas de género en los diferentes ámbitos. En el trabajo dentro de las universidades se ha descrito la existencia de “tiempos académicos”, que resultan de las diversas partes del itinerario de la carrera académica. Es importante reconocer aquí que las mujeres presentan trayectorias más discontinuas, lo que no sólo redundaría en sus posibilidades de ascenso y en una menor previsión (PNUD, 2017), sino

también en los indicadores de prestigio académico. En el estudio realizado en la Universidad de Chile se reconoce que “El modelo de desarrollo de carrera y de evaluación de productividad que se ha impuesto en la Universidad de Chile, entendido como las horas dedicadas a la docencia, investigación y a la publicación, está construido a partir del ciclo vital y profesional masculino, sin considerar que, en el caso de las mujeres, la época de mayor productividad coincide con la maternidad y la crianza” (Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género Universidad de Chile, 2013, p. 151). Los largos tiempos necesarios para preparar una carrera académica, tomados en la realización de postgrados y los tiempos establecidos en los reglamentos de cada institución para pasar de un grado o jerarquía al siguiente, hacen que, frecuentemente, el periodo de reproducción y de mayor exigencia académica coincidan, lo cual, en el caso de las mujeres, resulta especialmente complejo (Ward y Wolf-Wendel, 2012). Otro factor importante es que es común que las académicas de carrera tengan como pareja a alguien que también está haciendo una carrera académica. Son las mujeres quienes tienden más a tener parejas académicas/os y dan mayor importancia

que los hombres al desarrollo de la carrera de sus parejas al momento de tomar decisiones sobre su propia carrera académica.

Los tiempos diarios también son complejos de compatibilizar. En un estudio realizado en la UNAM fue posible constatar que, respecto a la jornada laboral diaria, los hombres académicos en general tendían a exceder los tiempos en la universidad, pasando de 8 horas hasta 12 horas de trabajo al día. Esto se relaciona fuertemente con el estado civil, ya que las académicas casadas tendían a ajustar sus tiempos de permanencia en la universidad a las 8 horas estatutarias, mientras que sólo las solteras excedían estos tiempos a rangos equivalentes a los de los hombres; los hombres casados son quienes registran más tiempo de permanencia en el trabajo (Castañeda y Ordorika, 2016). El tener o no hijos e hijas también supone diferencias en los tiempos de permanencia de hombres y mujeres en el trabajo académico, e incluso el número de hijos e hijas, ya que a medida que este número aumenta, también aumenta la diferencia en los promedios de permanencia entre hombres y mujeres (Castañeda y Ordorika, 2016). Asimismo constataron que “quienes tienen una distribución más propensa a privilegiar el trabajo profesional sin combinaciones críticas con el trabajo doméstico

se colocan en los niveles ‘elevado’ y ‘muy elevado’ de productividad, lo cual coincidió fuertemente con el género; es decir, fueron las mujeres quienes mostraron las relaciones más complejas entre los tiempos profesionales y los extraacadémicos, con una consiguiente menor productividad. Las mujeres académicas reconocen que la maternidad significa un cambio radical en sus estilos de vida y una responsabilidad con variados costos, entre los que se cuenta una baja en la productividad (Palomar, 2009). Sin embargo, no es posible asegurar que el tener familia sea un predictor de baja productividad para las mujeres, aunque se ha visto que afecta el inicio de la carrera académica y la obtención de mejores posiciones. Más aún, es necesario reconocer que la familia también puede constituirse en un espacio de gratificación y motivación laboral importante (Mena, 2016).

Uno de los temas que pone de relieve el conflicto entre trabajo extradoméstico asalariado y familia es el de las demandas de trabajo que exceden sus fronteras, definidas como la frecuencia con que se recibe contacto relativo al trabajo fuera de las horas de trabajo normales (Glavin *et al.*, 2011). En una investigación de Glavin *et al.* (2011) se vio que existen diferencias de género en el estrés provocado por la irrupción de demandas laborales fuera de horario de trabajo, inclusive referido a

demandas sencillas, tales como correos electrónicos o llamadas breves, ya que las mujeres parecen sentir mayor estrés asociado a falta de control sobre el trabajo, baja autoeficacia percibida y mayor culpa por el cumplimiento parcial del rol familiar. Las autoras de esta investigación sugieren que este estrés va más allá de los aspectos logísticos concretos y corresponde a la concepción simbólica, que genera cuestionamientos respecto de ser buenas madres, afectando un aspecto central de la representación de la feminidad. Esto es muy importante, dado que a menudo se propone solucionar el problema de la relación conflictiva entre trabajo y familia con medidas asociadas a cuestiones concretas de horario, salario, o formas de trabajo, dejando de lado los significados diferenciados socialmente vigentes respecto de ser mujeres y hombres, y que implican que la vivencia del trabajo sea diferente para cada persona, muchas veces incluso independientemente de las condiciones materiales laborales concretas. Esto no significa, sin embargo, dejar de lado las inequidades reales que existen aún, pero sí que es necesario entender las cuestiones simbólicas sobre las concepciones relativas a género, familia y trabajo que hombres y mujeres manejan. En algunos estudios realizados inclusive en países con políticas de género

fuertemente igualitaristas, se ha visto que la distribución de los roles al interior de los hogares tiende a estar fuertemente estereotipada por género (Ollier-Malaterre y Foucreault, 2017), lo cual puede estar más relacionado con las representaciones subjetivas y culturales, que con las políticas públicas concretas adoptadas.

En el estudio realizado en la UNAM citado con anterioridad, también se vio que la mayor cantidad de tiempo de trabajo profesional en casa tienden a tenerlo las mujeres (Castañeda y Ordorika, 2016), lo cual podría implicar que a la multiplicidad de tareas simultáneas que realizan las mujeres académicas en el ámbito doméstico, se suma el profesional.

Todo lo expuesto se suma al hecho de que las universidades, al sostener un discurso de neutralidad y meritocracia, no se han hecho cargo, como instituciones, de mejorar las condiciones bajo las cuales las personas concilian vida familiar con vida laboral. Más aún, las investigaciones muestran que las mujeres tienden a orientarse atributivamente hacia explicaciones meritocráticas y neutras al género a la hora de evaluar las dificultades y ventajas que tiene su vida laboral (Castañeda y Ordorika, 2016; Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género Universidad de

Chile, 2013). Además, se ha visto que las mujeres tienden a negar toda influencia de su género en sus éxitos o fracasos laborales. Específicamente, en algunos casos, ser académica puede verse como una situación privilegiada, por lo que tiende a minimizarse cualquier situación de desventaja percibida como un costo menor (Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género Universidad de Chile, 2013). A esto se suma una visión individualista y liberal en la que “la meritocracia se ve reforzada por el discurso de las libertades, según el cual todo individuo tiene la libertad de decidir sobre su vida en un horizonte de igualdad de oportunidades. En este sentido, los méritos que cada cual tenga dan cuenta de su esfuerzo personal y de sus capacidades y no guardan relación con construcciones sociales” (Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género Universidad de Chile, 2013, p. 157). Esto se ilustra en un estudio con académicas de universidades australianas, en que se vio que respecto del balance trabajo-vida, las mujeres lo consideran difícil, pero lo ven como un problema individual, que depende de las habilidades propias y no del sistema social en su conjunto, o bien de organización, aun cuando reconocen que afecta negativamente sus carreras (Toffoletti y Starr, 2016). En Chile, se ha visto que la maternidad es retardada por las mujeres,

muchas veces como una estrategia de conciliación individual (Ilic y Marchant, 2018). Ward y Wolf-Wendel (2012) hablan del fenómeno de evitación de sesgo, en que las académicas evitarían tener hijos e hijas, o intentarían alinear sus hitos reproductivos de tal manera en el tiempo, que les permita eliminar la necesidad de llamar la atención de la universidad por ayuda, evitando así ser vistas como débiles o problemáticas. En general, se ha visto que las mujeres prefieren estrategias individuales en vez de redes institucionales para conciliar trabajo remunerado y familia. Sin embargo, el apoyo institucional es un factor clave para mejorar el balance trabajo-familia para las académicas y el aporte institucional es relevante, por ejemplo, en aspectos como realizar postulaciones a fondos de investigación, resolviendo el desbalance de género que existe en la adjudicación de fondos, las restricciones de tiempo y la gran carga de trabajo (Leberman *et al.*, 2016).

Método

Se trabajó desde una perspectiva cualitativa, con un enfoque de narrativas personales, por medio de entrevistas en profundidad, que consistieron en variados encuentros. El procedimiento para ayudar a la persona a producir relatos en forma

de narraciones sugiere enmarcar la entrevista y plantear una pregunta abierta sobre cualquier historia relativa al tema de investigación (Chase, 2015). En este caso, las entrevistas indagaban sobre diversos aspectos de la vida laboral y familiar de las académicas, abordando la interacción trabajo/familia.

Las participantes fueron siete académicas pertenecientes a universidades del CRUCH. Los nombres de las participantes fueron modificados por pseudónimos y se incluyeron otras consideraciones éticas que permiten resguardar sus identidades, tales como reemplazar nombres propios y disciplinas de estudio por palabras genéricas dentro de paréntesis cuadrado. Las disciplinas de origen son variadas, siendo los criterios de participación que tuvieran jornada completa como académicas, tener el grado de Doctoras, que hayan sido responsables de proyectos de investigación externos a los fondos de sus universidades de trabajo y que tuvieran publicaciones Web Of Sciences y Scielo. Los resultados se han ido combinando con extractos de las entrevistas, luego de los cuales entre paréntesis se ha puesto el nombre ficticio de la participante a quien corresponde la cita.

Resultados y discusión

Como se ha discutido, la interacción trabajo remunerado/familia se caracteriza por una serie de prácticas e interacciones específicas de género. En el caso de los datos específicos de esta investigación, es posible visualizar cuatro áreas en las cuales esta relación se expresa con mayor fuerza: primero, la pareja y los hijos e hijas aparecen como elementos de gran saliencia. Estas dos áreas se ven fundamentalmente en tensión con el trabajo extradoméstico, por lo que podría hablarse de conflicto de conciliación.

a) Pareja

Las narraciones muestran que, más allá de las experiencias concretas que cada académica tiene, la pareja es vista como una figura que tensiona con el trabajo remunerado y, más específicamente, el desarrollo académico. Otro elemento relevante es que la pareja que tensiona ya sea real o imaginada, es explícitamente un hombre, y su género es puesto en el centro del juego narrativo para relatar el conflicto. Esto se expresa narrativamente de cuatro maneras:

1. La propia experiencia es valorada como atípica, y la académica se siente afortunada cuando esta tensión no ocurre, o es mitigada por características atribuidas a la pareja.

La participante con pseudónimo Elsa, expresa: “Afortunadamente, mi pareja es de la misma onda, o sea que no me va a cuestionar porque me llevo un informe para leer, o un artículo que tengo que revisar, y entonces eso también me da la libertad de llevármelo, de decir ‘hoy, ya no alcanzo a hacerlo aquí, me lo llevo para la casa’”.

Mariana reporta que “Además, tengo un compañero, que probablemente, sin ese compañero que tengo yo creo que no habría logrado ser todo lo que soy. Yo creo que es un compañero muy *compañera*. Se parece mucho a lo que las mujeres padecemos habitualmente con los hombres. Esto de partir para cualquier parte, esto de hacerse cargo del crío cuando la mamá sale. Lo hace siempre”.

2. No se tiene pareja, y la ausencia de esta figura se ve como la causa de cierta libertad y falta de tensión con el trabajo remunerado.

El relato de Isabel ilustra esto: “Afortunadamente, digo, entre comillas, no tengo pareja. No tengo que estar preocupada de que ‘oye, pongámonos

de acuerdo ¿qué cocinamos?’ porque yo no estoy [ríe] para cocinarle a nadie, mi hija sabe ‘¿qué comemos?’ me dice ella ‘¿fajitas con palta?’ y ella queda feliz con fajitas con palta, yo también, pero un... un hombre no, entonces ya decirle que él tiene que encargarse de cocinar o si él quiere comer y ya es una complicación porque ya tienes una preocupación encima. Entonces, no tengo ese tipo de preocupaciones. Yo le digo a mis amigas ‘el control remoto es mío’, no veo fútbol en mi casa, el control remoto es mío, ¿sí? pero porque, en este minuto, yo disfruto estar tranquila”.

3. Se tiene pareja y esta tensiona con el trabajo remunerado.

Mac, relata “Mi pareja, se queda cuidando la casa, bueno, yo pensaba que se iba conmigo originalmente, pero ¡guau! Es un poco como un sueño, que pasara eso, porque un hombre no te va a acompañar al otro lado del mundo, o sea [ríe] una mujer sí, pero un hombre... claro, sus amigos le decían ‘¡y qué vas a ir a hacer allá! vas a estar ahí ¡cocinando!’ así que se queda. Pero yo creo que básicamente eso, que existe la necesidad de especializarse porque tu *pega* no es permanente. Por otra parte, me dice ‘tengamos un hijo ¡tengamos un hijo!’ y con un hijo, yo no puedo pensar en salir, porque, o sea, para una mujer es casi prohi-

bitivo con un bebé pequeño, entonces, tomando esas dos cosas en cuenta, ahora es el mejor momento para salir a especializarme”.

Pame, reporta que “Hubo problemas también en mi matrimonio, [marido] me decía ‘¡para qué me trajiste acá! ¡por perseguirte a ti mira dónde estoy!’ él se sentía tonto y yo le decía ‘yo también tengo problemas con el idioma y eso que yo tengo el idioma de antes y yo no soy tonta’ y ahí tuve que estarlo... en lo económico también”.

4. Se entiende que, clásicamente, o por experiencia de otras mujeres, la pareja tensiona con el trabajo remunerado.

El relato de Paula lo ilustra: “Yo pensaba en el sacrificio, que yo iba hacer lo que el novio quisiese porque yo me iba a adaptar a la organización que él tenía, porque juntos íbamos a construir una familia, todas esas tonteras que uno piensa cuando es joven”.

Mac expresa: “Es que, si no, es muy difícil compatibilizar la vida, creo yo. Para una mujer. Porque, por ejemplo, la mayoría de ellos, si tuvieron alguien en ciencias, ya se separaron. Por ejemplo, yo me voy ahora a [país] al postdoctorado un año y me voy sola ¿te fijas? bueno, inicialmente mi

pareja se iba conmigo, pero tiene mil cosas así que no puede. Pero mis colegas que se han ido se van con su señora”.

Mariana expresa este aspecto como sigue: “No me gusta, por ejemplo, en la Universidad, ver que hay compañeras de camino que teniendo, incluso más potencialidades que los hombres, no puedan llegar a las estructuras a las que deberían llegar, porque tienen que preocuparse que el *cabro chico* tiene fiebre, porque tienen que llegar en la tarde a hacerse cargo de las tareas domésticas”.

Como puede apreciarse, en el caso de la pareja, aun cuando puede verse como un importante soporte para la carrera, es, al mismo tiempo vista en constante tensión con el trabajo académico propio, y también en el caso de otras mujeres. Un elemento destacado como ventajoso, a juicio de las mujeres, es que la pareja se dedique también a la academia, lo cual le permite empatizar mejor con las exigencias del trabajo remunerado. Esta coincidencia puede resultar conflictiva, en tanto los tiempos e intereses de ambos pueden converger y antagonizar (Castañeda y Ordorika, 2016). En este caso, la convergencia no significa armonía, sino traslape, que exige priorizaciones, que, muchas veces, van en desmedro de las mujeres, cuando se carece de redes extralabora-

les. Por ejemplo, en decidir quién hará los viajes a congresos de la disciplina que ambos cultivan o, frente a un mismo evento académico, tomar decisiones sobre quién cuidará a hijos e hijas. Viladot y Steffens (2016) describen que, muchas veces, estar en el mismo campo de estudio con sus parejas hombres, genera conflictos para las mujeres. Esto porque generalmente, son las mujeres las que ceden, para dar prioridad a la carrera del hombre. Esto resulta importante, ya que se ha visto que existe una fuerte tendencia a la endogamia disciplinaria en las parejas donde ambas personas son académicas, lo cual tiende a ser mayor en académicas, que en académicos.

b) Hijos/as:

Aunque no todas las participantes tienen hijos e hijas y algunas de ellas ya han vivido la época de crianza, hijos e hijas siguen siendo marcadores vitales centrales en las narrativas de sus vidas académicas. Quienes no tienen hijos/as se sitúan desde la potencialidad de tenerlos o desde las experiencias de otras académicas que sí los tienen. En todos los casos, hijos e hijas son narrados de manera ambivalente, como algo relevante, pero a la vez complejo y emocionalmente desgastante. La experiencia de maternidad siempre conflictúa con la carrera académica, pero

este conflicto es resuelto por medio de estrategias individuales, que afirman el mandato femenino de ejercer la función materna. A partir de ello, es posible identificar cuatro aspectos clave de la relación entre tener hijos e hijas y llevar una carrera académica:

1. Se expresa tensión entre tener hijos e hijas y el trabajo académico y el desarrollo de carrera: Cuando esta tensión no se resuelve, se evidencia en malestar subjetivo, culpa y renunciaciones laborales.

El relato de Elsa lo ilustra: “Entonces claro, eso afectó a mi hija que estaba chica, ahí me compré celular, porque no tenía hasta ese entonces. Ella llamaba para llorarme en el teléfono que se había caído y se había roto una rodilla, por ejemplo, algo, y claro, eso te afecta también el hecho de dejar a los niños entonces a veces me trataba de volver a mitad de semana, fue sacrificado”. “Porque yo me volví para estar con los chicos, para no dejarlos solos, entonces, claro entonces eso ahí también te va limitando porque a lo mejor si no los hubiera tenido yo me habría, quedado porque típico que uno en las cenas en las conferencias comparte con otra gente, cierto, se dan otras instancias, pero bueno, son las respon-

sabilidades que uno tiene y que también tiene que asumir, o sea para mí eso es muy importante, es muy importante no dejar a los chicos”.

Isabel reporta: “No le echo la culpa a mi hija de que yo no viajé al extranjero porque estaba chica. No importa. Pero sí tiene su carga, sus cargas sociales, porque un papá que se queda con un hijo no transa eso. Tiene que tener una mujer que le haga las cosas, no pueden vivir sin el apoyo familiar de otras personas, en cambio uno como mujer asume toda esa responsabilidad y a veces muy ambivalentemente”.

En el relato de Pame también puede evidenciarse este punto: “Y me acuerdo de que en ese tiempo fui muy criticada. Por todas las mamás de aquí de la Universidad. ‘Cómo es posible esta mujer tan desnaturalizada’ ‘madre del año’, me decían. Pero sabes tú que yo lo pensé mucho y dije ‘si me voy con ella ¿dónde la meto allá?’ ‘¿qué voy a hacer con ella? ¿La voy a dejar en manos de quién? y... aquí está mejor con su padre”.

En el caso de los hijos e hijas, si bien esta relación no es narrada como tan conflictiva, y se reporta el despliegue de estrategias y adaptaciones para armonizar este mundo con el trabajo académico, se describe una gran carga energética en momen-

tos en que la crianza cursa con hitos relevantes de la formación académica (Ward y Wolf-Wendel, 2012). Es interesante que, además, en general, el momento de mayor exigencia de desarrollo de la carrera académica sucede en el momento de mayor exigencia reproductiva, en el caso de las mujeres (Palomar, 2009). Algunas de las académicas, de hecho, reportan que aplazar el tener hijos e hijas, minimizar el lapso entre hijos/as, o simplemente no tener hijos/as, son estrategias posibles para amortiguar el impacto de este problema. Igualmente, existe ambivalencia respecto de hijos e hijas, ya que se reportan como una relación muy satisfactoria, pero a la vez agotadora y generadora de angustia y culpa, tal como ha sido descrito en este trabajo y por otras investigaciones (Palomar, 2009; Ward y Wolf-Wendel, 2012; Burin, 1998).

2. Compatibilidad de hijos e hijas y trabajo remunerado: También hijos e hijas pueden compatibilizarse con el trabajo remunerado, para lo que las académicas generan estrategias de compatibilización. Casi siempre estas estrategias son individuales. Esto último representa un gran desgaste energético para las mujeres, ya que siempre se entiende la crianza como una responsabilidad primaria de la madre.

El relato de Mariana ilustra lo anterior: “Yo creo que la única renuncia, pero que al final resultó buena, es que tal vez sobre todo antes que naciera [hijo] yo era la que podía trabajar el sábado, podía trabajar el domingo. En cambio, desde que está el niño yo me dicté por disciplina más interna, que yo no trabajo los sábados, incluso cuando me piden acá que haga algún curso de postgrado en día sábado, no lo tomo”.

Al respecto, Elsa reporta: “Ahora yo también de repente fui sola a una conferencia, y dejé a los niños, bueno, los dejé con el papá en todo caso, ahí uno se relaja, yo por lo menos, cuando están con el papá están bien. Y ahí puedo hacer libremente otras cosas. Pero así dejarlos solos, solos, claro que no. Lo mismo ocurre en el caso de [marido], si los iba a dejar solos por ejemplo por ir a acompañarme, no, prefería quedarse y yo también prefería que él se quedara”.

Isabel enfatiza en la integración de su hija en el trabajo: “Cuando yo estaba haciendo mi tesis de doctorado, andábamos juntas para todos lados. Tengo fotografías de mi hija manipulando [objetos de estudio], tomando datos, yo le gritaba datos y ella iba con una tabla de datos anotando, entonces ella vivió los terrenos conmigo, las actividades de campo, y era entretenido. Porque ella

era pequeña y ya sabía lo que tenía que hacer, o yo la instalaba en el mesón del laboratorio y le decía ‘necesito que me muelas todas estas muestras’. Y yo la dejaba trabajando, mientras yo hacía otra cosa. Obviamente, no le daba trabajos muy complicados, pero ella era consciente de lo que era el trabajo de su mamá. Y logré sobresalir en ese período”.

En el relato de Isidora, puede evidenciarse esto: “El hecho de vivir un poco lejos del lugar de estudio o del colegio de mi hijo, hacía que perdiéramos mucho tiempo en viajar, para mí quedarme hasta tarde muy tarde en la noche estudiando y al otro día levantarme muy temprano para seguir una rutina normal era muy estresante y muy cansador”.

La compatibilización de los tiempos laborales y la crianza es vivida como gratificante y al mismo tiempo algo angustiante. La gratificación, por un lado, está relacionada con los lazos de amor reportados. En efecto, la mayoría de las académicas se ven a sí mismas como el vínculo prioritario para hijos e hijas, como ya fue reportado por Mena (2016), incluso situándose como figura de identificación principal. La angustia, por otra parte, se relaciona especialmente con dudas respecto de los posibles efectos negativos que

pudo haber tenido el desarrollo de la carrera académica de ellas en los hijos e hijas; esta sensación incluye culpa por situaciones en las cuales ellas consideran que abandonaron o descuidaron a sus hijos e hijas, sobre todo con relación a priorizar la carrera académica; o aprehensiones respecto de la potencial relación de daño con hombres, posibles parejas románticas de ellas.

3. Redes de cuidado y conciliación con el trabajo remunerado: Se reporta la potencial presencia e importancia de redes de cuidado o experiencias concretas en las que hijos e hijas son atendidos/as por una red de cuidados más bien femenina y, secundariamente, por la pareja. Las redes son pequeñas y escasas. Delegar el cuidado siempre implica cuestionamientos basados en el deber ser de una madre como cuidadora principal. Como en el caso de Elsa, quien relata que “Aquí las cosas buenas eran que estaban los papás de [marido], entonces, por ejemplo, teníamos ayuda con los niños, y que teníamos la cuestión social armada también, porque estaba la familia”.

Mac reporta que: “Si tú, como mujer, tienes un hijo y quieres irte, si no tienes el apoyo de una pareja o una familiar, alguien que te acompañe, yo lo veo súper complicado. Conozco mujeres que

lo han hecho. De hecho, recordaba que yo estuve en [ciudad] en [país] por una pasantía, 6 meses. Allí conocí a otra académica, y ella salía a veces en las noches y yo quedaba con su hijo. A veces al niño lo dejaba solo, y yo lo veía como súper arriesgado, por eso le decía ‘yo me quedo, no te preocupes’”.

En el relato de Isabel queda de manifiesto la importancia de las redes: “Cuando ya... estaba en los últimos años, nació mi hija y ahí fue particularmente más difícil, porque el papá no me apoyaba, entonces, yo tenía que correr, me levantaba a las seis de la mañana, llevaba a la niña al jardín, volvía a la U, me escapaba de las clases para ir al jardín a darle leche, volvía. Me preguntaban ‘oiga y ¿por qué se demora tanto en el baño?’ ah, mentía un poco y volvía escaparme otra vez”

4. Adaptaciones laborales por hijos e hijas. Se pueden reconocer cambios realizados a la rutina laboral que permiten armonizar mejor la relación con hijos e hijas, pero que no son reportados como renuncias, o como generadoras de grandes costos personales. A menudo, se menciona hijos e hijas en contrapunto con el desarrollo del relato sobre la carrera académica, haciendo en cada punto de inflexión una relación de cómo se vivió en función de esta figura afectiva. Como en el

caso de Isabel, quien relata que: “Me gustaba trabajar acá y tener la oportunidad de estar con mi hija más cerca, almorzar con ella y todo” o, como lo reporta Mariana: “Pero me discipliné en eso, trato de estar en la casa de seis y media siete de la tarde y trato de no trabajar en la casa cuando está el niño”.

Elsa enfatiza en las adecuaciones laborales a partir de la familia: “La verdad es que tengo que confesar que cuando yo decidí venirme a la universidad, lo vi como algo bien *light*, o sea, yo dije ‘me voy a ir media jornada, voy a tener tiempo para mis hijos’, siempre pensé yo en tener una familia grande, llevaba 2, me quedaban 3 todavía”. “Nosotros, pero eso era algo que yo lo hacía en conjunto con [marido] llegaba la hora de que los chicos salían del colegio y nos íbamos a la casa a almorzar, nosotros no comíamos en cualquier lado, nos íbamos a la casa para almorzar. Siempre para nosotros ha sido... hemos privilegiado esas instancias en que tú te reúnes con los hijos y sobre todo después de... siempre fue eso así de después de salir del colegio, cuando eran chicos, sobre todo, porque tenían dos jornadas. Era ‘a ver, cómo le fue y cuénteme, vayan contando”.

Conclusiones

A partir de las narrativas es posible reconocer que existe una importante tensión en la relación entre trabajo remunerado y familia, la que se vuelve, en muchos casos, un conflicto de conciliación. Esta conciliación es vivida con estrés y angustia, similarmente a lo encontrado por varias investigaciones (Rodrigou *et al.*, 2011; Ward y Wolf-Wendel, 2012; Castañeda y Ordorika, 2016). Este conflicto se produce a partir de la tensión entre el trabajo académico, por un lado, entendido como un trabajo de fronteras temporales extendidas más allá de sus fronteras espaciales, como un trabajo que exige tiempos y espacios para pensar, y como un trabajo que conlleva viajes y traslados fuera del lugar en que se habita. Por otro lado, están la pareja y los hijos e hijas, que suponen exigencias de permanencia temporal, cuidado, despliegue emocional ligados a los mandatos de género tradicionales. A partir de ambos aspectos, las mujeres reconocen que el tener hijos e hijas afecta diferencialmente la carrera académica de las mujeres, similarmente a lo descrito por Rodrigou *et al.* (2011).

Respecto de los hijos e hijas, es posible visualizarles como figuras muy relevantes en la vida de

las mujeres, teniendo una influencia mayor en las decisiones que han tomado en el mundo académico. Esto resulta concordante con lo encontrado por Ward y Wolf-Wendel (2012), quienes agregan que ambos, academia y maternidad, se ejercen como roles que van a permanecer a lo largo de la vida. De hecho, en esta investigación, la permeabilidad de hijos e hijas hacia la vida académica cotidiana aparece visible, y en los grandes hitos de la vida académica son fundamentales, mostrando que la carrera ya se ha moldeado en función de hijos e hijas, por lo que el día a día ya se ha previsto en las grandes decisiones. Hijos e hijas, de este modo, resultan ser figuras muy cargadas de afectos positivos, pero también resultan problemáticos, ya que producen gratificación y angustia al mismo tiempo. Secundariamente, es posible reconocer un desborde de roles, pero que es manejado agénticamente por las mujeres. Esto pone el foco de atención en la gran relevancia que tienen hijos e hijas en todos los ámbitos de la vida de las mujeres académicas, donde, además, la crianza de hijos e hijas es vista como un imperativo personal femenino, que implica un gran gasto energético y una gran responsabilidad, coincidentemente con los mandatos patriarcales sobre una mujer. Ello puede verse, incluso, en aquellas mujeres que no tienen hijos. Sumado a ello, las

académicas ven que el cuidado de hijos e hijas es una responsabilidad individual, no dando relevancia a la institución para contribuir en ello. Inclusive, los relatos muestran que las mujeres transmiten a otras académicas ideas y consejos para sobrevivir la conciliación academia-familia. Dichas estrategias son fundamentalmente personales, en las que incluso actúa la evitación de sesgo, ya que intentan minimizar el impacto subjetivo, tanto como la visibilización institucional/laboral de dicho impacto; por ejemplo, en evitar la baja en la productividad académica, a partir del mínimo distanciamiento de los nacimientos de hijos e hijas.

Resulta relevante que las mujeres deben, además, lidiar con la tensión entre trabajo remunerado y familia, propia de la vida laboral de las mujeres actuales. Las académicas, sin embargo, establecen una serie de estrategias que les permiten vivir con cierto equilibrio ambos mundos, pero con un gasto energético considerable, lo que es coincidente con varias investigaciones realizadas en universidades. Efectivamente, como ya se ha discutido, existe una fuerte asociación social entre mujer y madre, por lo que, para las mujeres, la crianza de sus hijos e hijas es un imperativo dado por naturaleza, volviéndose una práctica relacional fundamental.

Es claro que, comprender las negociaciones que las académicas deben llevar a cabo para trabajar en la universidad requiere conocer su contexto biográfico, las condiciones estructurales bajo las cuales se despliega el trabajo remunerado, así como sus experiencias y apreciaciones individuales sobre este. La universidad no es meramente una institución educacional o un lugar de trabajo; es un sitio en el que se reproducen las desigualdades.

Referencias

- Burin, M. (1998) *Ámbito familiar y construcción del género*. En Burin, M. & Meler, I. *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Burin, M. (2015) *Masculinidades y Femeinidades: Identidades laborales en crisis*. En Hazaki, César (comp.) *La Crisis del Patriarcado*. Buenos Aires: Topía.
- Castañeda, M. y Ordorika, T. (2016) *Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida*. CEIICH-UNAM.
- Chase, S. (2015) *Investigación narrativa, multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces*. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.) *Manual de Investigación Cualitativa*. Vol. IV. Barcelona: Gedisa.
- ComunidadMujer (2016) *Informe GET, Género, Educación y Trabajo: la brecha persistente. Primer estudio sobre la desigualdad de género en el ciclo de vida. Una revisión de los últimos 25 años*. Chile.
- Glavin, P., Schieman, S. y Reid, S. (2011) *Boundary-Spanning work demands and their consequences for guilt and psychological distress*. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(1), 43-57.
- Haas, M., Koeszegi, S. y Zedlacher, E. (2016) *Breaking patterns? how female scientists negotiate their token role in their life stories*. *Gender, Work and Organization*, 23 (4), 397-413.
- Ilic, V. y Marchant, V. (2018) *Maternidad tardía: ¿una decisión? Una lectura de las claves teóricas para la comprensión de la construcción biográfica de la maternidad actual*. En Cárdenas, A. y Yévenes, A. (Comps.) *Mujer(es), Familia(s) y trabajo(s). Un debate internacional*. Buenos Aires: Teseo.
- Leberman, S., Eames, B. y Barnett, S. (2016) *Unless you are collaborating with a big-name successful professor, you are unlikely to receive funding*. *Gender and Education*, 28(5), 644-661.
- Lupica, C. (2010) *Anuario de la maternidad, los hijos ¿influyen de igual manera en la vida de las mujeres y de los hombres?* Observatorio de la Maternidad.

- Mena, J. (2016) "I love my work, but this is not my life": women of color in the academy. *NASPA Journal About Women in Higher Education*, 9(2), 190-207.
- Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género Universidad de Chile (2013) *Del biombo a la cátedra: igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile*. Santiago: U. de Chile.
- Ollier-Malaterre, A. y Foucreault, A. (2017) Cross-national work-life research: cultural and structural impacts for individuals and organizations. *Journal of Management*, 43(1), 111-136.
- Palomar, C. (2009) Maternidad y mundo académico. *Alteridades*, 19(38), 55-73.
- PNUD (2017) *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rodrigou, M., Blanes, P., Buriyovich, J. y Domínguez, A. (2011) *Trabajar en la Universidad (Des) Igualdades de Género por Transformar*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Toffoletti, K. y Starr, K. (2016) Women academics and work-life balance: gendered discourses of work and care. *Gender, Work y Organization*, 23(5) 489-504.
- Ullmann, H., Maldonado, C. y Rico, M. (2010) *La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010: Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado*. Serie Políticas Sociales N°193. Naciones Unidas.
- Viladot, M. y Steffens, M. (2016) *Estereotipos de Género en el Trabajo*. Barcelona: UOC.
- Ward, K. y Wolf-Wendel, L. (2012) *Academic Motherhood. How Faculty Manage Work and Family*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Evidencia de validez de contenido de un instrumento de estilos de identidad profesional en psicólogos

Daniel Aarón García Dottor, Martha Elizabeth Zanatta Colín²⁷

Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

El objetivo del presente trabajo consistió en la obtención de evidencias de validez de contenido de un instrumento que tiene como finalidad explorar los estilos de identidad profesional en psicólogos, sustentado desde la teoría de Marcia (1966) y Berzonsky (2011), las cuales fueron fusionadas y posicionadas en las dimensiones de la identidad profesional propuestas por Harrsch (2005). Se empleó el juicio de expertos quienes valoraron la relevancia de los ítems a través de una escala tipo Likert de cuatro opciones que fueron desde irrelevante hasta esencial. Se aplicó el índice de validez de contenido de Lawshe (1975) con la modificación propuesta por Tristán-López (2008) para definir qué ítems conservar. Se valoraron 164 ítems de los cuales 141 resultaron relevantes. Se concluye que las evidencias basadas en el contenido obtenidas dan consistencia y solidez al instrumento. Se sugiere continuar con la obtención de otro tipo de evidencias de validez.

Palabras clave: Validez de contenido, validez, identidad profesional.

²⁷ Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Ciencias de la Conducta. Correo electrónico: elizatt12@live.com

Abstract

The purpose of this work was to obtain content validity evidence through a test that explore the styles of professional identity in psychologists, supported by the theory of Marcia (1966) and Berzonsky (2011), which were integrated and stand in the dimensions of professional identity suggested by Harrsch (2005). The judgment of specialists was used who rated the relevance of the items through a Likert-type scale of four options that ranged from irrelevant to essential. The content validity index of Lawshe (1975) was applied the modification proposed by Tristán-López (2008) to define which items to keep. 164 items were assessed, of which 141 were relevant. It is assumed that the evidence-based on content obtained provides consistency and solidity to the instrument. It is suggested to continue obtaining other types of valid evidence.

Key words: Content validity, validity, professional identity.

Introducción

La identidad es un concepto integral que hace referencia a la forma en que una persona se ve a sí misma, se distingue en relación con los demás y se proyecta hacia un futuro. La conformación de la identidad es un proceso que forma parte del desarrollo que se construye a través de las distintas etapas de la vida. Erikson sostiene (en Marcia, 1980) que es en la adolescencia cuando convergen una serie de elementos, tanto físicos como psicológicos y sociales, que permiten un proceso de conformación de la identidad óptimo. Es también durante esta etapa que el adolescente debe elegir una forma de ganarse la vida para

ingresar al mundo de los adultos, en el que gradualmente pasará de ser una persona dependiente a ser un proveedor.

Marcia (1993) derivó de la teoría de Erikson una tipología de los estados de identidad, en los que se puede clasificar a las personas según el estado de desarrollo en que se encuentre su identidad. Los estados se caracterizan por la presencia o ausencia de compromiso con ciertas ideas, valores y creencias, así como la presencia o ausencia de un proceso de exploración previo. Este autor propone cuatro estados de identidad: moratoria, son aquellos que se están esforzando por

alcanzar un compromiso y dedican recursos a la exploración; difusa, quienes han realizado poca o ninguna exploración y carecen de compromiso; hipotecada, con un compromiso asumido de otras personas sin un proceso de exploración; y logro de identidad, con compromisos alcanzados después de un periodo de exploración (Kroger y Marcia, 2011).

Berzonsky (2011) a su vez propone cuatro estilos de identidad a partir del trabajo de Marcia; la connotación *estilo* hace referencia a su carácter dinámico, mientras que el *estado* se considera como un aspecto más estático, algo parecido a una fotografía de la identidad. Los estilos de identidad se clasifican en: informativo, donde se encuentra en un proceso de exploración activo, con un bajo compromiso, pero con disposición para analizar opciones antes de tomar una decisión o comprometerse; normativo, con baja exploración y alto compromiso, sin previa exploración de las alternativas, donde sus expectativas y normas han sido interiorizadas de otras personas sin previo análisis; difuso, con bajo compromiso y bajo nivel de exploración, se orienta a la evasión de las decisiones hasta que son inevitables; y conformado, abierto a las alternativas, con un compromiso firme después de realizar un proceso de exploración.

La identidad personal es la base para la conformación de una identidad profesional, y esta a su vez le da solidez a la primera. El trabajo es uno de los elementos principales en la vida de las personas; la actividad laboral da sentido a las personas y razón de quiénes son. La identidad profesional de acuerdo con Zacarés y Linares (2006, p. 128) se puede entender como un “ámbito de la identidad personal más sensible a la participación en programas formativos profesionalizadores”. Para Dubar (citado en Gewerc, 2001, p.7) la identidad social y profesional consisten en “las construcciones sociales implicadas en la interacción entre las trayectorias individuales y los sistemas de empleo, de trabajo y de formación”. La identidad profesional se vincula estrechamente con la identidad personal, comienza con la formación universitaria y continúa durante el ejercicio profesional en el ámbito laboral.

Harrsch (2005) analiza el proceso de conformación de la identidad profesional en psicólogos, desde la formación que es cuando comienza a configurarse. También plantea tres dimensiones que configuran a la identidad profesional: la personal, teórica y práctica. La dimensión personal comprende las experiencias, intereses y valores del estudiante; la teórica, los conocimientos adquiridos, y la práctica, las destrezas y

habilidades que los estudiantes deben desarrollar durante su formación. Los dominios por lo general se encuentran detallados en forma de competencias en el currículum del programa educativo, pero pueden verse de manera general en el perfil de ingreso y egreso. Estos dominios se emplearon para la construcción del instrumento de identidad profesional; se integró un dominio ético para analizar los valores profesionales de forma particular.

Para el diseño del instrumento se partió de la teoría de los estilos de identidad propuesta por Berzonsky (2011) y de los estados de identidad de Marcia (1966). Se realizó un análisis de las características de cada teoría, y se decidió fusionarlas por los criterios de congruencia y cercanía teórica. La compatibilidad teórica permitió integrar las ventajas de cada propuesta para el análisis de la identidad. Los estilos de identidad se configuraron en los tres dominios de la identidad profesional propuestos por Harrsch (2005), más la dimensión centrada en el aspecto ético. Una vez presentados en forma general los enfoques teóricos de la identidad, es conveniente analizar los principios psicométricos sobre los que se llevó a cabo el proceso de obtención de las evidencias de validez referidas al contenido.

La validez de acuerdo con Cronbach y Meehl (1955) se divide en cuatro: validez predictiva, validez concurrente, validez de contenido y validez de constructo. Los dos primeros tipos de validez se orientan hacia la evidencia empírica, puesto que precisan de criterios claramente definidos para poder someterse a prueba. La validez de contenido se establece a través de criterios representativos de los conceptos definidos en la teoría; se debe demostrar que los reactivos son una muestra representativa del universo que se pretende medir. La validez de constructo busca la relación entre aquellos ítems que pertenecen a un mismo dominio y pueden ser agrupados en lo que se denomina un factor. Bajo esta perspectiva se puede decir que un instrumento es válido cuando mide el atributo que pretende medir y no otro.

No obstante, en los estándares para la pruebas educativas y psicológicas (AERA, APA y NCME, 2018) no se recomienda la clasificación de la validez en tipos, sino más bien se propone el empleo de evidencias de validez, como parte de un concepto unitario que se suman para probar la validez como un aspecto general. Tampoco se acepta la expresión de instrumento válido, puesto que no es el instrumento en sí lo que demuestra validez, sino las interpretaciones que demuestran que el instrumento es útil en los usos previstos

para los que fue diseñado. Considerar que una prueba es “válida” puede llevar a los diseñadores y usuarios de instrumentos a cometer el error de no justificar con evidencia empírica el uso de una prueba en específico. La idea que se pretende transmitir es que un instrumento debe ser sometido constantemente a pruebas que constaten su utilidad para los usos propuestos.

La evidencia de contenido “puede incluir análisis lógicos o empíricos de la adecuación con la que el contenido de la prueba representa el dominio de contenidos y de la relevancia del dominio de contenido” (AERA, APA y NCME, 2018, p. 15). Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto (2013) refieren que la validez de contenido es un aspecto imprescindible, pero insuficiente para realizar una interpretación de los puntajes arrojados por las pruebas. También resaltan el aumento en su protagonismo como una de las fuentes de evidencia de validez. El juicio de expertos es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29).

De acuerdo con Prieto y Delgado (2010) el juicio de expertos es uno de los métodos más habituales

para estimar la validez de contenido. Sin embargo, recientemente se emplean otros métodos como los basados en la observación directa, entrevistas o análisis de documentos. Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) refieren que para poder definir un adecuado universo de reactivos es necesario contar con definiciones operacionales de los constructos y dimensiones que se pretenden medir, pues es a partir de ellos que se elaboran los ítems. Los estándares para las evaluaciones educativas y psicológicas refieren que las evidencias basadas en el contenido se pueden obtener a través de los juicios de expertos, quienes valoran el nivel de relación entre el constructo a medir y los ítems, además de juzgar distintos aspectos como la relevancia, coherencia y claridad de los ítems (AERA, APA y NCME, 2018).

Método

Población

Se realizó una selección no probabilística de tipo intencionada y entre los criterios de selección se emplearon los siguientes: Contar con el grado académico de doctor o en su caso poseer grado de maestría, con una experiencia probada en el tema de estudio, en la construcción de instrumen-

tos y en el desarrollo de investigaciones. El grupo de expertos se conformó por seis docentes investigadores de una universidad pública en el Estado de México. Cinco de ellos con grado de Doctor y uno con Maestría, con experiencia promedio de treinta años en investigación y elaboración de instrumentos. Todos cuentan con publicaciones en revistas indexadas.

Instrumento

Se envió la solicitud de apoyo junto con la plantilla para la revisión y los criterios de valoración entre los que se incluyó la claridad, coherencia y relevancia de los reactivos. En este documento únicamente se presentan los resultados relativos a la relevancia dada la extensión de la información. Se empleó una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta; los jueces valoraron la relevancia de cada ítem a partir de las opciones de la Tabla 1.

Tabla 1. *Escala de valoración de la relevancia del ítem*

<p>Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.</p>	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderad nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Nota: Tomado de "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización" por Escobar-Pérez, J., Cuervo-Martínez, A. (2008).

Se asignó 1 cuando el ítem se consideró irrelevante, 2 cuando se consideró que el ítem puede estar incluido en otra dimensión, 3 cuando el ítem se consideró importante y 4 cuando se consideró que el ítem tenía que ser incluido. En la plantilla para la asignación de puntajes por parte de los jueces se incluyó el objetivo de la prueba, la defi-

nición de las variables y dimensiones que se pretende medir, así como las instrucciones para su aplicación y categorías de respuesta. En la tabla 2 se puede observar la estructura del instrumento en la que se incluyen las dimensiones e indicadores.

Tabla 2. Estructura del instrumento

	Dimensión	Indicador	Ítems	Total
Estilo Informativo	Personal	Disposición para explorar aspectos de la profesión en su crecimiento personal	10	41
	Teórica	Disposición para explorar y obtener distintos aprendizajes teóricos abierto a opciones	12	
	Práctica	Disposición para explorar y desarrollar distintas habilidades propias de su profesión	10	
	Ética	Disposición para explorar y conformar valores propios de su profesión	9	
	Personal	Convicción asumida por otras personas y factores externos para formarse profesionalmente	10	
Estilo Normativo	Teórica	Convicción asumida de manera ortodoxa hacia ciertos enfoques y teorías, dirigido por otras personas y factores externos	12	41
	Práctica	Desarrollo de habilidades rutinarias que se siguen al pie de la letra	10	
	Ética	Adhesión rígida hacia valores profesionales sin previo análisis	9	
	Personal	Falta de disposición e interés para tomar decisiones y mantener decisiones y objetivos profesionales por cuenta propia	10	
Estilo Difuso	Teórica	Falta de disposición e interés para formar preferencias teóricas	12	41
	Práctica	Sensación de incapacidad para desarrollar habilidades o falta de interés y disposición	10	
	Ética	Valores y creencias endebles que ajustan a las circunstancias	9	
	Personal	Compromisos profesionales conformados de manera razonada y personal	10	
Estilo conformado	Teórica	Compromiso conformado de manera razonada y flexible hacia las fortalezas de cada enfoque y teoría	12	41
	Práctica	Confianza en sus habilidades y competencias profesionales	10	
	Ética	Desarrollo y compromiso razonado con los valores propios de su profesión	9	

Dimensión		Indicador	Ítems	Total
			Total	164

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Para calcular el índice de validez de contenido se empleó la ecuación propuesta por Lawshe (1975). Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto (2013) refieren que el IVC es el método actual más empleado para calcular la validez de contenido. Polit, Beck y Owen (2007) refieren que entre las ventajas de usar este método se encuentra la facilidad para calcular e interpretar el índice, la información a nivel de ítem y prueba además del acuerdo en la relevancia del ítem y en el consenso entre los jueces. Es importante señalar que esta prueba considera como aceptables aquellos ítems que tienen una puntuación mayor o igual 0.29; no obstante, esto aplica cuando se tiene un número grande de jueces. Si se desea calcular el índice de validez de contenido con esta fórmula y pocos jueces (3 a 7 por ejemplo) se tendrían que obtener puntuaciones de 1, es decir, que todos los jueces estuvieran de acuerdo en la relevancia del ítem. A continuación, se presenta la ecuación para obtener el índice de validez de contenido:

$$IVC = \frac{ne - N/2}{N/2}$$

Donde ne = número de jueces que señalaron al ítem como muy relevante, por lo que debería ser incluido. N = número total de jueces.

Tristán-López (2008) hace referencia a la dificultad de contar con una amplia cantidad de jueces expertos para responder a las exigencias actuales, hecho que lo motivó a plantear un modelo alternativo para obtener índices de validez de contenido que permitan seleccionar ítems de calidad sin la necesidad de contar con muchos expertos, ni tener niveles de acuerdo unánimes con pocos jueces. De modo que plantea la siguiente fórmula para obtener una medida más balanceada:

$$IVC' = \frac{IVC + 1}{2}$$

Donde IVC = La razón de validez de contenido para cada ítem. N = número total de jueces.

A partir de este ajuste se obtiene una proporción constante del número de jueces, y de acuerdo con

Tristán-López (2008) el consenso mínimo para el acuerdo entre jueces y la aceptación de ítem, siempre será de 58.23 %. De acuerdo con Urrutia, Barrios, Gutiérrez y Mayorga (2014) el nivel de acuerdo en la revisión de un ítem debe ser de al menos un 80 %, de modo que para este trabajo se aceptaron sólo los ítems que superaron este porcentaje. Cabe mencionar que las opciones de respuesta se reducen a una alternativa dicotómica en la que se incluye el acuerdo de muy relevante y relevante, de un lado y algo relevante e irrelevante del otro. Por la extensión del instrumento no es posible presentar todos los ítems y cálculos realizados a cada uno; no obstante, en la tabla 3 se presentan los ítems del estilo informativo en la dimensión personal y en la tabla 4 el proceso que se llevó a cabo para calcular el índice de validez de contenido.

Tabla 3. *Ítems Estilo informativo dimensión personal*

ítem	Estilo informativo Dimensión Personal
1	Estoy en proceso de conocer mis aptitudes como psicólogo
2	Reflexiono para tener objetivos profesionales claros
3	Me relaciono con compañeros con ideas diferentes a las mías
4	Conforme aprendo me visualizo más como

	psicólogo
5	Reflexiono sobre mis capacidades para convertirme en psicólogo
6	Estudio psicología como parte de mi desarrollo personal
7	Pienso con frecuencia en cómo se va formando mi identidad como profesional
8	Considero importante conocer más aspectos sobre mi carrera
9	Conozco más sobre la carrera para saber qué me interesa
10	Analizo las decisiones que puedan afectar mi formación

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 es posible apreciar los puntajes dados por los jueces a cada uno de los ítems del estilo informativo en el dominio personal. Es importante recordar que la escala en conjunto pretende medir cuatro estilos de identidad profesional en los dominios personal, teórico, práctico y ético. Además de que se empleó este mismo método para valorar la coherencia y la claridad de los ítems. No obstante, nos centraremos en la relevancia que es el criterio principal para conservar o eliminar un ítem, ya que este puede ser relevante pero no claro o coherente; es decir, con posibilidad de ajuste, pero no puede ser claro,

coherente y no relevante, porque puede parecer

bien redactado y lógico, pero si no aporta nada al domino no tiene caso que se incluya.

Tabla 4. *Análisis del índice de validez de contenido con corrección*

Constructo	Dimensión	Ítems	Muy relevante	Relevante	Algo relevante	Irrelevante	CVR	CVR'
Estilo informativo	Personal	1	6	0	0	0	1.00	1.00
		2	5	1	0	0	1.00	1.00
		3	3	1	0	2	0.33	0.67*
		4	6	0	0	0	1.00	1.00
		5	6	0	0	0	1.00	1.00
		6	5	1	0	0	1.00	1.00
		7	5	0	1	0	0.66	0.83
		8	6	0	0	0	1.00	1.00
		9	4	0	2	0	0.33	0.67*
		10	6	0	0	0	1.00	1.00
					CVI global		0.83	0.92
					CVI ítem aceptables			0.98

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del análisis por parte del grupo de expertos

Después de la aplicación del IVC de Lawshe (1975) con la corrección de Tristán-López (2008), se puede observar que se conservan 8 de 10 ítems, puesto que el número 3 y el 9 no alcanzan el criterio mínimo para conservar el ítem. El CVI

global sin el ajuste se encuentra por arriba de .80 y con el ajuste se incrementa a .92, lo que proporciona un índice de validez de contenido alto. Para el caso de los ítems aceptables el promedio es de .98 muy cercano al acuerdo total.

En la tabla 5 se muestra la estructura del instrumento antes y después de que se realizó el cálculo del IVC.

Tabla 5. Estructura inicial y final del instrumento

	Dimensión	Ítems iniciales	Total	Ítems finales	Total
Estilo Informativo	Personal	10	41	8	36
	Teórica	12		11	
	Práctica	10		9	
	Ética	9		8	
Estilo Normativo	Personal	10	41	7	23
	Teórica	12		7	
	Práctica	10		5	
	Ética	9		4	
Estilo Difuso	Personal	10	41	5	22
	Teórica	12		5	
	Práctica	10		6	
	Ética	9		6	
Estilo conformado	Personal	10	41	7	26
	Teórica	12		8	
	Práctica	10		6	
	Ética	9		5	
		Total	164	Total	107

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse el estilo que conservó la mayor cantidad de ítems es el informativo, los demás estilos en general disminuyeron casi a la mitad el número de ítems que los componen. En el estilo informativo sólo 5 de 41 ítems se consideraron no relevantes. En el estilo normativo 18 ítems fueron considerados no relevantes; la mayor disminución se dio en los dominios práctico y ético. El estilo difuso tuvo una disminución de 19 ítems; la mayor disminución se dio en los dominios personal, teórico y práctico; además, este estilo tuvo la mayor cantidad de ítems eliminados. Finalmente, el estilo conformado tuvo una disminución de 15 ítems conservando la mayor cantidad en el dominio personal y teórico, y con la mayor pérdida en el dominio práctico y teórico.

Discusión

El instrumento sobre estilos de identidad profesional arrojó el mayor número de ítems relevantes en el estilo informativo. Los estilos normativo, difuso y conformado conservaron un poco menos de la mitad de los ítems presentados a los jueces. La escala es larga, no obstante, se recomienda contar con una cantidad considerable de ítems antes de su aplicación en una muestra. Todos los ítems que se conservaron tuvieron un índice mayor a .80, que es lo mínimo que se recomienda

cuando hay de dos a siete expertos (Polit, Beck y Owen, 2007). Todos los estilos conservaron ítems que permiten mantener la representatividad en cada uno de los dominios: personal, teórico, práctico y ético.

De modo que es posible considerar que, aunque algunos dominios como en el caso del ético perteneciente al estilo normativo que conservó 4 ítems, todavía no puede ser descartado como parte de la escala, puesto que únicamente se podrá saber después de recabar evidencias basadas en la estructura interna. Para mayor solidez y consistencia se procederá a una prueba piloto que permitirá la obtención de datos para analizar el comportamiento de los ítems. Las evidencias de validez de contenido son la base sobre la cual se puede avanzar en la construcción de un instrumento. Es posible continuar con la recopilación de otros tipos de evidencias de validez, en virtud de la consistencia que se reporta a partir de la valoración de los expertos.

Sireci menciona (2007) que dentro de la teoría de la validez la presentación de pruebas no es perfecta, pero sí es bastante aceptable. El desarrollo de instrumentos es una de las actividades centrales de los investigadores en psicología; la experiencia ha demostrado que no basta con

traducir instrumentos de otros países y aplicarlos sin más en otras poblaciones. Morales, Urosa y Blanco (2003) consideran que muchas veces es más conveniente generar un instrumento nuevo a partir de la teoría, puesto que traducir y validar un instrumento en otro contexto conlleva procedimientos y gasto de recursos semejantes a los que se necesitan en la generación de un nuevo instrumento. Bajo esta idea fue que se decidió construir un instrumento para medir los estilos de identidad profesional, a pesar de que existen otros instrumentos como el de Berzonsky, el de Marcia o Adams; dichos instrumentos, además de requerir un proceso de adaptación, no abordan las dimensiones de la identidad profesional.

Conclusiones

El presente trabajo se enfocó en la obtención de evidencia de validez basada en el contenido, considerada como la base para el desarrollo de un instrumento. La finalidad del instrumento es explorar el proceso de construcción de la identidad profesional. Se partió de la teoría de los estados de Identidad de Marcia (1965) y los estilos de identidad de Berzonsky (2011). Los estilos se ubicaron en las dimensiones de la identidad profesional propuestas por Harrsch (2005), personal, teórica y práctica, más una ética que se

añadió al modelo teórico. La relevancia de cada ítem fue valorada por expertos, quienes asignaron una puntuación. Se empleó el método de Lawshe (1975) con el ajuste de Tristán-López (2008) para estimar el índice de validez de contenido, porque permite trabajar con pocos expertos. Los estilos normativo, difuso y conformado presentaron la mayor disminución de ítems, con 17 en promedio. El estilo informativo conservó el mayor número de ítems: 36 de 41.

De este modo, se obtuvo evidencia de validez de contenido como parte de la construcción de una escala de estilos de identidad profesional. Este procedimiento de obtención de evidencias de validez se considera necesario, más no suficiente para probar que un instrumento cumple con el criterio de validez, puesto que es sólo una fuente de evidencia. Sireci (2007), considera que los procesos de validación no son infalibles, pero proporcionan una base bastante confiable. La obtención de evidencias de validez es un proceso dinámico en el que son responsables tanto los diseñadores de instrumentos como los profesionales que los emplean. Se recomienda continuar con el proceso de recopilación de evidencias de estructura interna y correlación con otras variables.

Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (AERA, APA y NCME). (2018). *Estándares para las evaluaciones educativas y psicológicas*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Berzonsky, M. (2011). A social-cognitive perspective on identity construction. In S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vingoles (Eds), *Handbook of identity theory and research* (pp. 55-76). New York: Springer.
- Chacón, S. Pérez-Gil, J., Holgado, F., y Lara A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13(2).
- Cronbach, L. y Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4).
- Escobar-Pérez, J., Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5(2)1-16.
- Harrsch, C. (2005). *Identidad del psicólogo*. México: Pearson.
- Kroeger, J., Marcia, J. (2011). The identity statuses: origins, meanings, and interpretations. In S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vingoles (Eds), *Handbook of identity theory and research* (pp. 55-76). New York: Springer.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. En *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551-558.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, 9, 159-187.
- Morales, P., Urosa, B., y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert: una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20.
- Polit, D. Beck, C., y Owen, S. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 30, 459-467.
- Prieto, G. y Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1). Pp. 67-74.

Sireci, S. (2007). On validity theory and test validation. *Educational Researcher*, 36 (8), 477-481.

Sireci, S. y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*, 26(1), 100-107.

Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. En *Avances en Medición*, 6.

Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M., y Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. En *Educación Médica Superior*, 28 (3).

Zacarés, J., Linares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 34, 123-147.

Inventario de Habilidades Matemáticas y Componentes No Cognitivos del Aprendizaje

Rodrigo Peña Durán²⁸, Sandra Castañeda Figueiras,
Iván Leonardo Pérez Cabrera

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo el diseño, calibración y validación de una prueba de ejecución en habilidades matemáticas y de un inventario de autorreporte sobre la volición, regulación emocional y emociones epistémicas, referidas a dicha ejecución. La muestra fue de 678 estudiantes universitarios. Se utilizaron técnicas de calibración dicotómica y politómica de reactivos, así como análisis factoriales confirmatorios para la validación de los modelos subyacentes a la prueba y al inventario. Los resultados mostraron buenos índices de discriminación ($\alpha > 0.65$) y dificultad (-3 a 3) de los reactivos, así como altos índices de ajuste práctico en los modelos de la prueba de ejecución y en los modelos del inventario de autorreporte. Con esta base, este trabajo presenta los dos instrumentos estandarizados, útiles a la evaluación de estudiantes del nivel medio superior y superior, tanto en la ejecución como en el autorreporte de componentes no cognitivos que inciden en el aprendizaje matemático.

Palabras clave: habilidades matemáticas, volición, emociones, calibración, validación.

²⁸ Correo electrónico: asphericalmind@gmail.com

Abstract

The objective of this investigation was the design, calibration, and validation of an execution test on mathematical skill and a self-reported inventory on volition, emotional regulation and epistemic emotions, related to its execution. The sample was of 678 university students. Dicotomic and polytomic calibration techniques of reactivities were used, as well as confirmatory factorial analysis for validation of models underlying the test and inventory. Results showed good discrimination ($\alpha > 0.65$) and difficulty (-3 to 3) rates on reactivities, as well as high practical adjustment on execution test models, and the models of self-reported inventories. On this basis, this work presents two standardized instruments, useful on evaluating high school and higher education students on execution as well as self-report of non-cognitive components that affect mathematical learning.

Keywords: mathematical skills, volition, emotions, calibration, validation.

Introducción

La evaluación del aprendizaje en la Educación Superior se ha tornado en una tarea de suma complejidad, debido a que existen diversas formas de caracterizarle y conceptualizarle, así como de la puesta a prueba de múltiples componentes que se considera ejercen influencia durante la construcción del aprendizaje.

Ello ha denotado la necesidad de hacer investigación y diseñar herramientas de evaluación, a fin de entender cuáles son los factores que se asocian al aprendizaje, es decir, dar cuenta de las

características que se pueden manifestar en diversos contextos culturales y tareas de aprendizaje (Pintrich, 2000; Cornejo y Redondo, 2007).

Lograr lo anterior demanda rebasar la insuficiencia de la calidad y cantidad de la evaluación del aprendizaje, a partir de diseñar modelos y procedimientos de evaluación que valoren su adecuación a las demandas del contexto, de tal modo que los instrumentos de evaluación permitan valorar y potenciar al mismo (Castañeda, 2006).

Es así como resulta pertinente poner de relieve la intervención de componentes de diferente naturaleza, como lo son los emocionales y volitivos, por mencionar algunos, bajo un enfoque funcional que busque entender la arquitectura o el diseño funcional del proceso de estos componentes en los individuos en tareas concretas (Kuhl, 2000; Cervone, 2005; Jostmann y Koole, 2010), donde la naturaleza particular de una tarea académica concreta puede conllevar configuraciones particulares sobre el efecto que tienen dichos componentes durante la realización de la misma, ya sea para favorecerle o dificultarle.

Tener en cuenta este tipo de componentes conlleva un gran potencial, en vista de que a través de las diferentes producciones científicas, estos han mostrado tener influencias importantes en el desempeño en tareas demandantes o de alta exigencia (Jostmann *et al.*, 2010; Chen y Chung, 2011; Muis, Psaradellis, Lajoie, Di Leo y Chevrier, 2015; Trevors, Muis, Pekrun, Sinatra y Winne, 2016).

Con base en ello, se han retomado diversos componentes como lo son el volitivo, la regulación emocional y las emociones epistémicas, ya que

éstos han mostrado tener influencia sobre el logro del éxito ante tareas de alta complejidad, en diferentes contextos.

En el campo de la educación y el aprendizaje, la personalidad ha sido abordada mediante los ámbitos de la cognición y la volición (conación), en vista de que estos aspectos conciernen a la mejora de los logros y optimizaciones del desempeño, ya que a su vez se relacionan con aspectos emocionales sobre el éxito y el fracaso en situaciones de alta exigencia (Schouwenburg, 1995; De Raad y Schouwenburg, 1996; Zeidner y Endler, 1996; Hockey, 1997; Jostmann y Koole, 2010). En este contexto, se parte de la volición ya que este constructo es considerado como especial y distintivo de la humanidad, así como de sus acciones (Ross, 2007).

La volición se manifiesta como un proceso de control de la acción, el cual genera un autocontrol que suprime la activación de otros subsistemas y procesos para reducir el riesgo de que otra acción dificulte la intención establecida, lo que provee de apoyo cognitivo y emocional en la autogeneración de metas y acciones, ya que permite mantener una intención activa en la memoria y protegerla de la competencia de otras tendencias de acción. Con esto, se presentan procesos autorregulato-

rios que permiten a los sujetos formar, mantener e implementar (o liberarse) de sus propias intenciones, logrando un mejor funcionamiento en situaciones de alta exigencia (Kuhl, 2000, 2005; Jostmann y Koole, 2010).

De esta forma, en el presente estudio se contemplan dos variables volitivas: la persistencia y la volatilidad. La primera representa el grado en que las personas tienen la capacidad para mantener el desarrollo de acciones encaminadas a metas, enfocándose en una actividad hasta terminarla de la mejor manera; por su parte, la volatilidad implica los problemas para mantener el desarrollo de acciones encaminadas a metas, de tal modo que los sujetos se muestran distraídos y tienden a pasar de una actividad a otra, sin completar las mismas (Kuhl, 1994; Kuhl y Beckman, 1994).

Dentro de este mismo contexto, resulta pertinente incluir otra variable que, si bien es de naturaleza afectiva, tiene implicaciones importantes con la volición y el desempeño en general. Esta variable es la regulación emocional, cuyo constructo hace referencia a una serie de procesos que efectúa el individuo para influir en la intensi-

dad y valencia de las emociones que se presentan en el mismo, en una situación concreta (Gross y Thompson, 2007).

Asimismo, el buscar incidir dentro de las emociones puede tener implicaciones directas en el desempeño de los sujetos, debido a que el resultado obtenido de los procesos de la regulación emocional se puede utilizar para hacer las cosas mejor o peor, es decir, para favorecer el desempeño del sujeto, o bien, de llevarle en el sentido opuesto (Gross y Thompson, 2007).

Bajo estos planteamientos, se han planteado cinco procesos que los sujetos pueden desarrollar para abordar la regulación de sus emociones (Gross, 1998, 2001; Gross y Thompson, 2007; John y Gross, 2007): 1) selección de la situación (evitar vs mantenerse); 2) modificación de la situación (adaptarla vs preservarla); 3) despliegue de atención (distraerse vs concentrarse); 4) cambio cognitivo (revaloración vs rumiación); y 5) modulación de la respuesta (cambio vs supresión/expresión de agresividad).

En este caso, para las intenciones particulares de esta investigación, se retoman aquellos procesos que tienen relación con el cambio cognitivo, es decir, con la capacidad que tienen los sujetos para

cambiar la forma en cómo valoran su situación, a partir de modificar la forma en que piensan sobre la situación o sus propias capacidades para manejarse ante la misma (Gross y Thompson, 2007).

Así, se pone especial atención en la capacidad para revalorar el significado de la situación hacia ámbitos más positivos (Gross, 2001; John y Gross, 2007; Ochsner y Gross, 2007), o bien, manejarse en el contraste de la revaloración, lo cual implica la rumiación emocional, en donde no sólo se mantiene el significado, sino que además se vuelve un foco de atención para el sujeto, obstaculizando otros procesos comportamentales orientados a la acción.

El último constructo a considerar hace hincapié a las emociones epistémicas, las cuales son producciones afectivas ligadas al conocimiento y las tareas que de este se decantan, es decir, refiere a aquellas emociones que se despiertan en el sujeto cuando está inmerso en un proceso de corte cognitivo-epistémico, dando lugar a expresiones emocionales como la sorpresa, la curiosidad, el disfrute, la confusión, la ansiedad, la frustración o el aburrimiento (Pekrun y Stephens, 2012; Pekrun y Linnenbrink-García, 2014; Muis, Psaradellis, Lajoie, Di Leo y Chevrier, 2015; Trevors, Muis, Pekrun, Sinatra y Winne, 2016).

Dentro de estas emociones, aquellas que resultan de una naturaleza puramente epistémica son la curiosidad y la confusión, ya que están directamente ligadas con los procesos de construcción y valoración del conocimiento, razón por la cual son consideradas de gran relevancia dentro del presente estudio.

Así, la curiosidad consiste en aquel estado afectivo que se genera cuando se presenta una información o situación nueva cuyas respuestas pueden tener importantes implicaciones prácticas para los estudiantes, dando lugar a que exista un interés por implicarse con esa situación o contenido (Morton, 2010; Muis *et al.*, 2015).

Por su parte, la confusión es la emoción que surge cuando se presenta una incongruencia cognitiva que los estudiantes tienen que resolver y que, por lo general, genera un conflicto de información o una contrariedad con lo que el estudiante asume como verdadero. Así, la confusión puede empujar a los individuos a resolver la controversia presentada, o bien, a involucrarse sólo superficialmente con el contenido abordado (D'Mello, Lehman, Pekrun y Graesser, 2014; Muis *et al.*, 2015).

De esta forma, la confusión puede ser vislumbrada bajo dos modalidades, la primera

cuando la confusión es percibida como soluble y, una segunda forma, cuando es percibida como no soluble.

Es con base en estos planteamientos que consideramos pertinente valorar la influencia de estos componentes en tareas de aprendizaje consideradas demandantes, complejas e incluso aversivas, en donde el dominio de las matemáticas se presenta como un área comúnmente percibida así por los estudiantes (Zeidner, 1998; Pekrun y Stephens, 2012; Muis *et al.*, 2015).

Por tal motivo, el objetivo general de este trabajo se centra en presentar los resultados del proceso de diseño, calibración y validación de una prueba de ejecución en habilidades matemáticas, así como los de un inventario de autorreporte sobre la volición, la regulación emocional y las emociones epistémicas referidas a la ejecución en habilidades matemáticas, considerando una muestra de estudiantes universitarios de México.

Método

Diseño de la investigación

El estudio es de tipo cuantitativo multivariado, de corte transversal y de observaciones pasivas.

Participantes

Se contó con una muestra intencional no probabilística de 678 estudiantes universitarios provenientes de siete Instituciones de Educación Superior (IES) de México: Universidad Nacional Autónoma de México (7.6%), Universidad Autónoma de Chapingo (5.7%), Universidad Autónoma de Guadalajara (20.1%), Universidad Autónoma de Chiapas (17.3%), Universidad de Veracruz (19.7%), Universidad de Sonora (17.3%) e Instituto Tecnológico de Apizaco (12.3%). La distribución por programa académico se presentó de la siguiente forma: Humanidades y artes (38.3%), Sociales (25.7%), Físico-matemáticas e ingenierías (27.7%) y Biológicas y de la salud (8.3%).

Instrumentos

Para la recolección de los datos del estudio se utilizó el Inventario de Volición, Regulación Emocional y Emociones Epistémicas en el Aprendizaje Académico Autorregulado en su versión posterior a la tarea (VyRE Post) y una prueba de ejecución en habilidades matemáticas. Ambos instrumentos fueron aplicados en Web.

El VyRE Post es un inventario cuyo objetivo es identificar y cuantificar autovaloraciones sobre aspectos volitivos (persistencia y volatilidad), regu-

latorios emocionales (revaloración y rumiación emocionales) y emocionales epistémicos (curiosidad, confusión soluble y confusión no soluble), que los estudiantes manifiestan durante la realización de una tarea concreta. Utiliza una

escala de Likert con cuatro opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo) y consta de 49 reactivos, organizados en tres dimensiones y siete subdimensiones (ver Tabla 1).

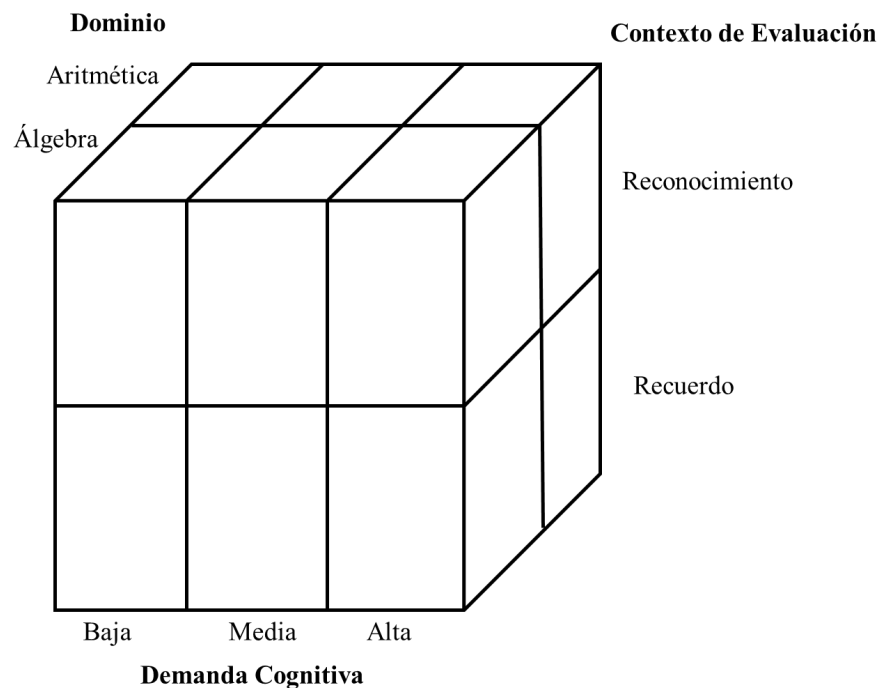
Tabla 1. Estructura del Inventario de volición, regulación emocional y emociones epistémicas en el aprendizaje académico autorregulado en su versión posterior a la tarea (VyRE Post)

Dimensión	Reactivos	Subdimensión	Reactivos
Volición	16	Persistencia	8
		Volatilidad	8
Regulación Emocional	12	Revaloración Emocional	6
		Rumiación Emocional	6
Emociones Epistémicas	21	Curiosidad	3
		Confusión Soluble	6
		Confusión No Soluble	12

La prueba de ejecución en habilidades matemáticas evalúa dos dominios que son comunes en la formación en Educación Media Superior de los estudiantes (aritmética y álgebra), contemplando diferencias en el tipo de contexto de evaluación (reconocimiento, con 4 distractores plausibles y una respuesta correcta; y recuerdo,

donde el alumno debe construir la respuesta en un campo de textos) y de demanda cognitiva (baja, media y alta). En la figura 1 se presenta la estructura de las tareas de aprendizaje implementadas para la prueba de ejecución en habilidades matemáticas.

Figura 1. Estructura de las tareas de aprendizaje en habilidades matemáticas



Es así como atendiendo a la estructura planteada para la prueba de ejecución en habilidades matemáticas y a partir de la revisión de las aportaciones que se han generado en torno a la evaluación de conocimientos y habilidades matemáticas en los dominios de aritmética y álgebra (Mullis y Martin, 2013; Martin, Mullis y Hooper, 2016), se determinaron los temas y subtemas a abordar para cada dominio, así como el nivel de complejidad apriorística atribuida a cada reactivo,

considerando: a) la cantidad y tipo de operaciones matemáticas implícitas demandadas, b) las magnitudes o tipos de números utilizados, c) la sobrecarga de memoria en función del tipo y número de operaciones a utilizar y d) las operaciones cognitivas específicas demandas en cada reactivo. Tomando en cuenta lo anterior, se elaboraron 40 reactivos de ejecución, de los cuales 20 pertenecían al dominio de aritmética y los otros 20 reactivos al dominio de álgebra (ver Tabla 2).

Tabla 2. Estructura de la prueba de ejecución en habilidades matemáticas

Dimensión	Reactivos	Subdimensión	Reactivos
Aritmética	20	Operaciones con enteros	5
		Operaciones con fracciones	5
		Operaciones con decimales	5
		Operaciones con exponenciales	5
Álgebra	20	Operaciones con ecuaciones lineales	5
		Operaciones con sistemas de ecuaciones lineales	5
		Operaciones con ecuaciones de segundo grado	5
		Operaciones con desigualdades lineales	5

Procedimiento

Los dos instrumentos fueron aplicados vía Web en los centros de cómputo de cada una de las Instituciones de Educación Superior participantes. Asimismo, primero se aplicó la prueba de ejecución en habilidades matemáticas y posteriormente el VyRE Post.

Los análisis estadísticos fueron realizados mediante dos paquetes estadísticos: 1) el software IRTPRO 4.1 (SSI, 2017) para la calibración de reactivos; y 2) el software EQS versión 6.1 (Bentler, 2006), para la validación de constructo mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

Resultados

A partir de los datos obtenidos de la aplicación de ambos instrumentos se realizaron análisis de calibración dicotómica de reactivos para la prueba de ejecución y de calibración politómica de reactivos mediante el modelo de respuesta graduada de Samejima (1969) para la prueba de autorreporte. Derivado del análisis se escogieron aquellos reactivos que satisficieron los requerimientos psicométricos de discriminación ($a > 0.65$), dificultad (-3 a 3), errores estándar menores a 1.00 y coeficientes de lambda iguales o mayores que 0.30 (ver tabla 3 y 4).

Tabla 3. Índices de Calibración de la prueba de ejecución en habilidades matemáticas

Dimensión	Subdimensión	<i>a</i>	<i>s.e.</i>	<i>c</i>	<i>s.e.</i>	<i>b</i>	<i>s.e.</i>	λ_1	<i>s.e.</i>
Aritmética	Enteros	1.97	0.46	-1.10	0.20	0.56	0.09	0.76	0.13
		1.79	0.44	-0.61	0.15	0.34	0.08	0.72	0.14
		0.79	0.17	0.82	0.11	-1.04	0.21	0.42	0.13
		1.34	0.25	-2.25	0.21	1.68	0.21	0.62	0.12
	Fracciones	0.83	0.24	-0.79	0.10	0.95	0.28	0.84	0.25
		2.13	0.85	-1.35	0.35	0.63	0.12	0.44	0.17
		1.49	0.25	-2.26	0.22	1.52	0.18	0.78	0.21
	Decimales	1.33	0.20	0.34	0.11	-0.25	0.08	0.62	0.10
		1.85	0.26	-1.18	0.16	0.64	0.08	0.74	0.08
		0.79	0.14	-0.66	0.10	0.83	0.17	0.42	0.10
		3.35	0.83	-4.26	0.85	1.27	0.10	0.89	0.08
		2.13	0.33	-1.89	0.23	0.89	0.09	0.78	0.08
	Exponenciales	1.55	0.62	-2.08	0.42	1.34	0.30	0.67	0.25
		1.18	0.33	-3.08	0.32	2.60	0.53	0.57	0.18
		1.15	0.37	-2.59	0.30	2.26	0.52	0.56	0.21
		1.54	0.68	-3.02	0.64	1.96	0.48	0.67	0.28
Álgebra	Ecuaciones lineales	1.94	0.28	-0.69	0.14	0.35	0.07	0.75	0.08
		2.03	0.30	0.28	0.14	-0.14	0.07	0.77	0.08
		1.45	0.20	0.09	0.11	-0.06	0.08	0.65	0.09
		1.95	0.28	-1.78	0.19	0.91	0.10	0.75	0.08

		1.01	0.15	-1.07	0.11	1.06	0.15	0.51	0.10
	Sistemas de ecuaciones lineales	1.57	0.20	-0.55	0.12	0.35	0.08	0.68	0.08
		2.05	0.29	-0.72	0.14	0.35	0.07	0.77	0.07
		1.63	0.21	-0.58	0.12	0.35	0.07	0.69	0.08
		1.82	0.25	-1.24	0.15	0.68	0.09	0.73	0.08
		1.86	0.25	-1.15	0.14	0.62	0.08	0.74	0.08
		Ecuaciones de segundo grado	1.05	0.15	-0.27	0.10	0.26	0.10	0.52
	1.47		0.20	-0.57	0.11	0.39	0.08	0.65	0.09
	1.28		0.18	-0.66	0.12	0.52	0.10	0.60	0.09
	1.75		0.23	-0.90	0.14	0.52	0.08	0.72	0.08
	2.72		0.48	-2.01	0.30	0.74	0.07	0.85	0.07
	Desigualdades lineales	1.24	0.17	0.56	0.11	-0.45	0.10	0.59	0.09
		2.55	0.43	-0.82	0.19	0.32	0.06	0.83	0.07
		2.90	0.57	-1.49	0.28	0.51	0.07	0.86	0.07
		1.15	0.16	0.43	0.10	-0.37	0.09	0.56	0.09

Tabla 4. Reactivos con los mejores índices de calibración del VyRE Post

Dimensión	Subdimensión	a	s.e.	b_1	s.e.	b_2	s.e.	b_3	s.e.	λ_1	s.e.
Volición	Persistencia	1.85	0.17	-2.47	0.20	-1.01	0.09	1.01	0.17	0.74	0.05
		1.52	0.15	-2.84	0.26	-0.95	0.10	1.26	0.15	0.67	0.06
		1.92	0.17	-2.05	0.16	-0.49	0.08	1.31	0.17	0.75	0.05
		1.67	0.15	-2.32	0.19	-0.69	0.09	1.38	0.15	0.70	0.06
		2.62	0.24	-1.32	0.09	-0.30	0.07	1.37	0.24	0.84	0.04

		1.22	0.13	-2.84	0.28	-1.24	0.14	1.52	0.13	0.58	0.07
		2.71	0.26	-1.36	0.09	-0.46	0.07	1.23	0.26	0.85	0.04
		2.77	0.27	-1.17	0.08	-0.14	0.07	1.36	0.27	0.85	0.04
	Volatilidad	1.46	0.14	-2.27	0.21	-0.73	0.10	0.97	0.11	0.65	0.06
		2.59	0.23	-1.29	0.11	0.12	0.07	1.23	0.09	0.84	0.04
		1.95	0.17	-1.69	0.14	-0.04	0.07	1.37	0.11	0.75	0.05
		2.13	0.19	-1.81	0.15	-0.37	0.08	1.37	0.11	0.78	0.05
		3.16	0.30	-1.44	0.11	-0.32	0.07	0.83	0.07	0.88	0.03
1.48	0.14	-1.95	0.18	-0.38	0.09	1.40	0.13	0.66	0.06		
2.50	0.23	-1.83	0.14	-0.47	0.07	0.89	0.08	0.83	0.04		
Regulación Emocional	Revaloración Emocional	1.80	0.18	-2.48	0.21	-1.06	0.10	1.22	0.12	0.73	0.06
		1.65	0.16	-2.55	0.23	-0.96	0.10	1.37	0.13	0.70	0.06
		2.35	0.23	-2.10	0.16	-0.88	0.08	1.09	0.10	0.81	0.05
		2.80	0.31	-2.00	0.15	-0.96	0.08	0.98	0.09	0.86	0.04
		2.20	0.22	-2.25	0.18	-1.15	0.09	1.01	0.10	0.79	0.05
		1.38	0.14	-2.78	0.27	-1.12	0.12	1.72	0.17	0.63	0.07
	Rumiación Emocional	2.75	0.24	-0.82	0.08	0.36	0.08	1.53	0.13	0.85	0.04
		2.41	0.21	-1.20	0.09	0.25	0.08	1.75	0.15	0.82	0.04
		2.06	0.18	-1.18	0.10	0.54	0.09	1.96	0.17	0.77	0.05
		2.89	0.27	-0.88	0.08	0.48	0.08	1.74	0.15	0.86	0.03
		2.90	0.27	-1.11	0.08	0.28	0.07	1.74	0.15	0.86	0.04
		3.24	0.33	-0.96	0.07	0.27	0.07	1.56	0.13	0.89	0.03

Emociones Epistémicas	Curiosidad	2.21	0.24	-1.88	0.15	-0.49	0.08	1.25	0.11	0.79	0.05
		3.61	0.60	-1.58	0.11	-0.57	0.07	1.03	0.09	0.90	0.05
		2.08	0.20	-1.70	0.14	-0.71	0.08	1.23	0.11	0.77	0.05
	Confusión Soluble	1.92	0.17	-2.33	0.18	-0.81	0.09	1.19	0.11	0.75	0.05
		3.04	0.28	-2.00	0.13	-0.83	0.07	1.00	0.09	0.87	0.03
		3.26	0.31	-2.05	0.13	-0.73	0.07	0.98	0.09	0.89	0.03
		3.02	0.28	-1.84	0.12	-0.77	0.07	1.02	0.09	0.87	0.03
		2.42	0.22	-2.01	0.14	-0.86	0.08	1.16	0.11	0.82	0.04
		2.36	0.21	-1.86	0.13	-0.83	0.08	1.20	0.11	0.81	0.04
	Confusión No Soluble	2.52	0.25	-1.14	0.09	0.46	0.15	1.72	0.24	0.83	0.04
		3.18	0.34	-1.03	0.08	0.27	0.13	1.55	0.23	0.88	0.04
		2.66	0.29	-1.02	0.09	0.42	0.14	1.60	0.24	0.84	0.05
		3.66	0.50	-0.84	0.07	0.39	0.13	1.46	0.23	0.91	0.04
		3.75	0.54	-0.80	0.07	0.47	0.14	1.53	0.24	0.91	0.04
		4.05	0.69	-0.92	0.07	0.43	0.13	1.57	0.25	0.92	0.04
		2.09	0.18	-1.44	0.11	0.28	0.10	1.76	0.18	0.78	0.05
		2.43	0.22	-1.12	0.09	0.50	0.10	1.85	0.18	0.82	0.04
		2.48	0.22	-1.19	0.09	0.28	0.10	1.72	0.17	0.82	0.04
		3.80	0.43	-0.97	0.07	0.41	0.09	1.56	0.16	0.91	0.03
		3.36	0.35	-0.95	0.07	0.37	0.09	1.70	0.17	0.89	0.03
		3.92	0.51	-0.83	0.07	0.50	0.10	1.69	0.18	0.92	0.03

Así, de los 40 reactivos de la prueba de ejecución en habilidades matemáticas, se conservaron 35 reactivos (16 reactivos de aritmética y 19 reactivos de álgebra), perdiendo un reactivo de la subdimensión de enteros, dos reactivos de la subdimensión de fracciones, un reactivo de la subdimensión de exponenciales y un reactivo de la subdimensión de desigualdades lineales.

Por su parte, de los 49 reactivos del VyRE Post, se conservaron 48 reactivos, perdiendo un reactivo de la subdimensión de volatilidad.

Posterior a la calibración de los reactivos, se realizaron los análisis de validación de constructo de cada una de las dimensiones que componen al instrumento, vía Análisis Factorial Confirmatorio, estimando los parámetros de los modelos a través del método de máxima verosimilitud (Byrne, 2006).

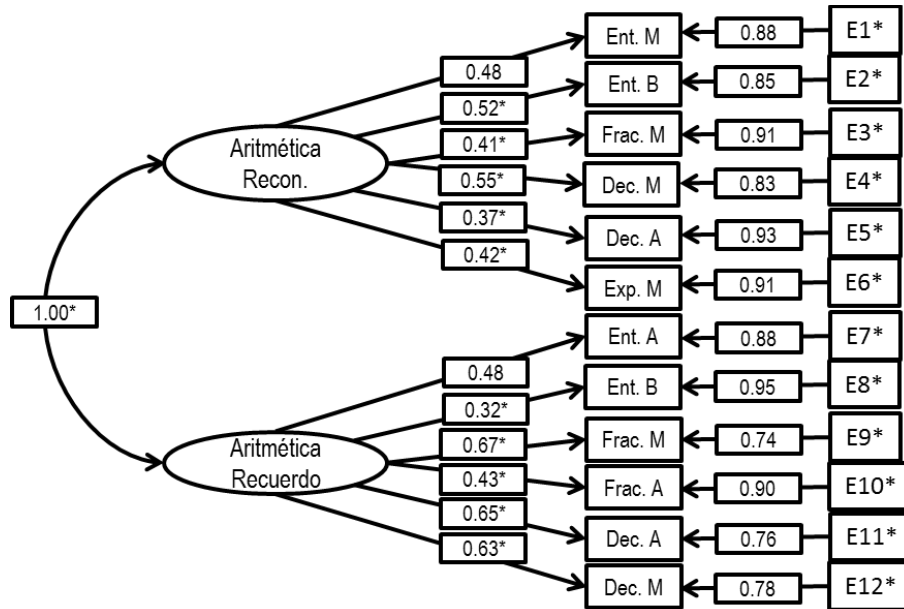
La evaluación de cada uno de los modelos consideró los diferentes coeficientes de bondad de ajuste: el ajuste acorde al coeficiente de X^2 ; los índices de ajuste comparativo (NFI, NNFI y CFI), con valores iguales o mayores a 0.90 son considerados representativos de un buen ajuste, aunque se aconseja que estos sean cercanos o superiores a 0.95; el índice de ajuste incremental

(IFI) con valores cercanos a 0.95; los índices de ajuste absoluto con valores superiores a 0.89 para el MFI, e iguales o superiores a 0.90 para el GFI y el AGFI; y los índices de desajuste absoluto con valores iguales o menores a 0.05 para el RMR y el SRMR, así como valores iguales o menores a 0.08 para el RMSEA (Byrne, 2006).

En todos los modelos empíricos se encontraron valores altos en la X^2 , por lo que no presentaron ajuste estadístico. Sin embargo, es bien conocida la sensibilidad de la prueba de razón de verosimilitud X^2 con respecto al tamaño de muestra (que en nuestro caso fue de más de 600 estudiantes). También es de hacerse notar que la X^2 asume que el modelo encaja perfectamente en la población; empero se consideran los otros coeficientes de ajuste práctico, dado que los datos de los modelos sólo pueden encajar en el mundo real de forma aproximada y nunca exacta (Byrne, 2006).

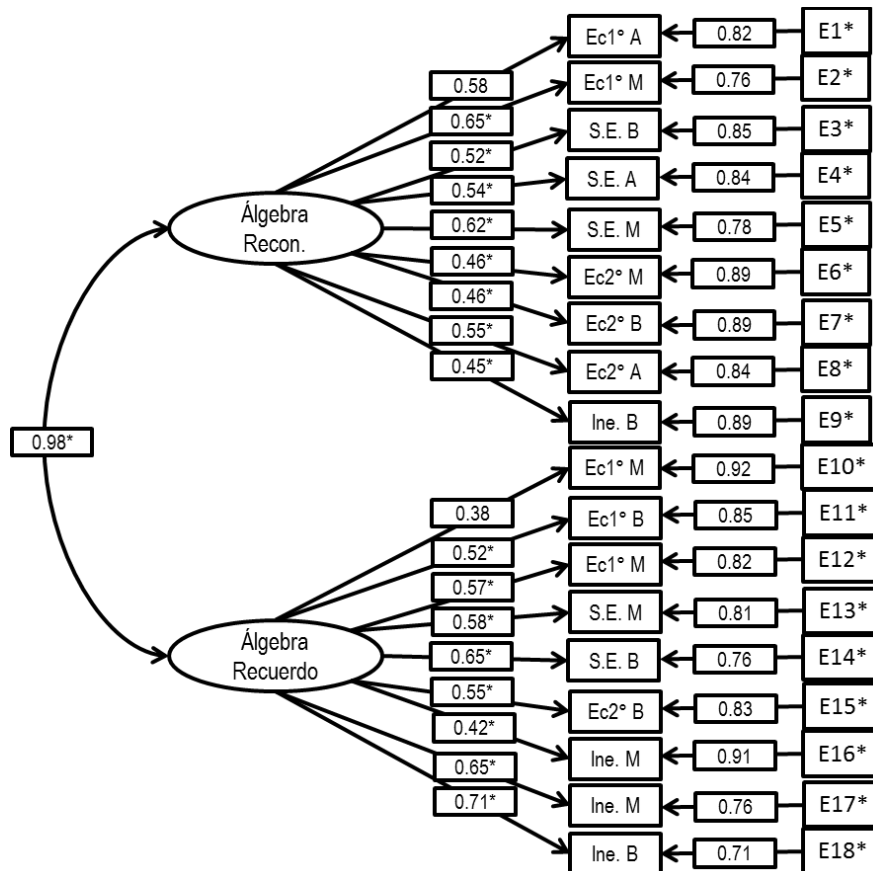
Los resultados de los modelos en las dimensiones de aritmética y de álgebra, indican que, en cada caso, el modelo teórico no difiere significativamente de la matriz de estructura de covarianza empírica, según sus índices de ajuste práctico, por lo que el ajuste en ambos modelos volitivos es adecuado (ver Figura 2 y 3).

Figura 2. Modelo validado e índices de bondad de ajuste para el banco de aritmética de la prueba de ejecución en habilidades matemáticas



Muestra (N)	678
Variables manifiestas (n)	12
Índices de ajuste	Coficiente
X ²	108.86
P	0.00
NFI	0.912
NNFI	0.941
CFI	0.953
IFI	0.953
MFI	0.952
GFI	0.968
AGFI	0.953
RMR	0.007
SRMR	0.038
RMSEA	0.043
Intervalo RMSEA	0.031 – 0.054

Figura 3. Modelo validado e índices de bondad de ajuste para el banco de álgebra de la prueba de ejecución en habilidades matemáticas



Muestra (N)	678
Variables manifiestas (n)	18
Índices de ajuste	Coficiente
X ²	241.48
P	0.00
NFI	0.914
NNFI	0.954
CFI	0.959
IFI	0.960
MFI	0.910
GFI	0.955
AGFI	0.942
RMR	0.008
SRMR	0.035
RMSEA	0.037
Intervalo RMSEA	0.030 – 0.045

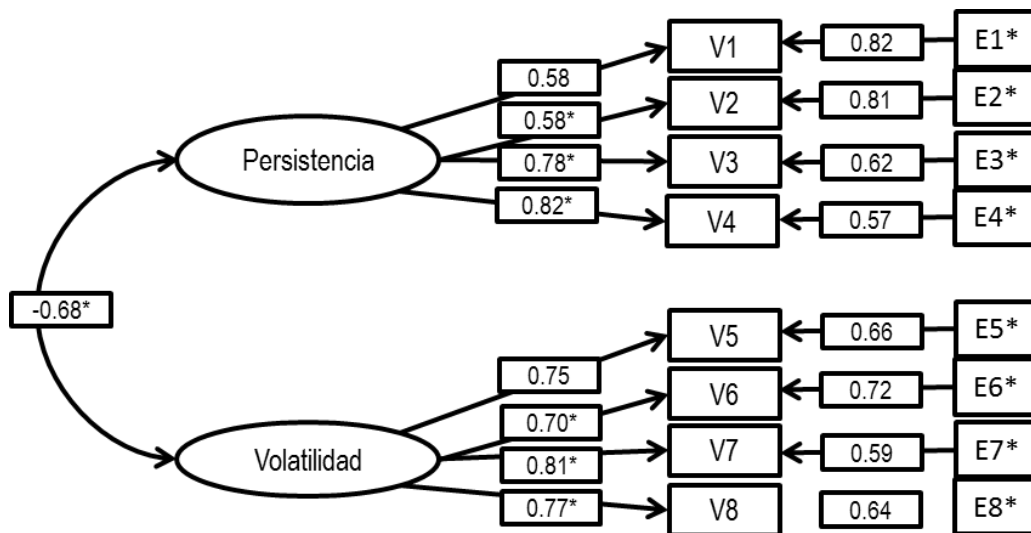
En el modelo de aritmética y álgebra los índices de ajuste práctico obtuvieron valores superiores a 0.95, excepto por el NFI y el NNFI en aritmética, que en ambos casos fue superior a 0.90, y el NFI, el MFI y el AGFI en álgebra, cuyos coeficientes fueron superiores a 0.90. Asimismo, los índices de desajuste absoluto obtuvieron coeficientes adecuados. Aunado a ello, se cumplió con el principio de parsimonia del modelo y sus valores permitieron dar cuenta de la existencia de validez convergente entre los constructos y las variables manifiestas, con pesos factoriales iguales o superiores a 0.32 para aritmética y de 0.38 en álgebra. Sin embargo, no cuenta con validez divergente entre los constructos, en vista de que

al parecer el contexto de recuperación de los reactivos (reconocimiento y recuerdo) no establece una diferencia empíricamente significativa.

Por consiguiente, ambos bancos son confiables para integrar una prueba de ejecución que pueda evaluar el desempeño de los estudiantes de Educación Superior en dominios de aritmética y álgebra.

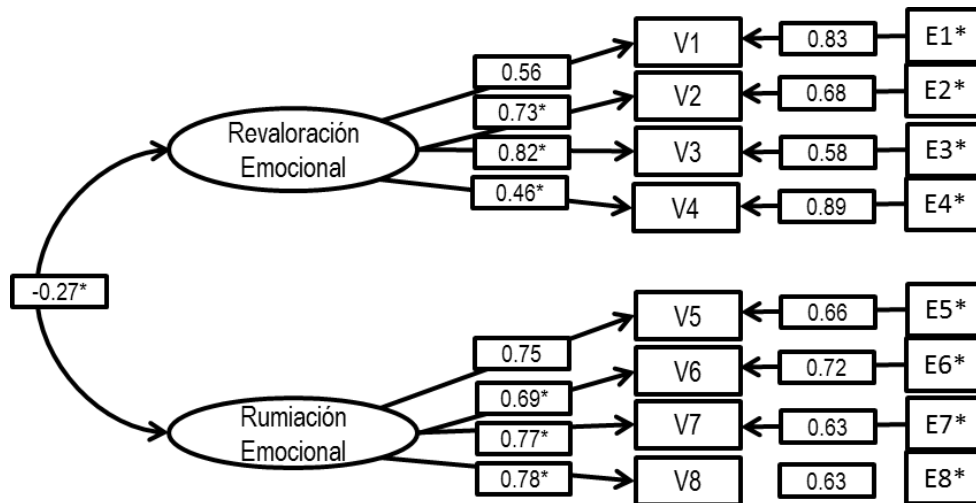
En lo que refiere a los modelos del VyRE Post, también indicaron que, en cada caso, el modelo teórico no difiere significativamente de la matriz de estructura de covarianza empírica, según sus índices de ajuste práctico, por lo que el ajuste en los tres modelos del VyRE Post es adecuado (ver figura 4, 5 y 6).

Figura 4. Modelo validado e índices de bondad de ajuste para Volición del VyRE Post



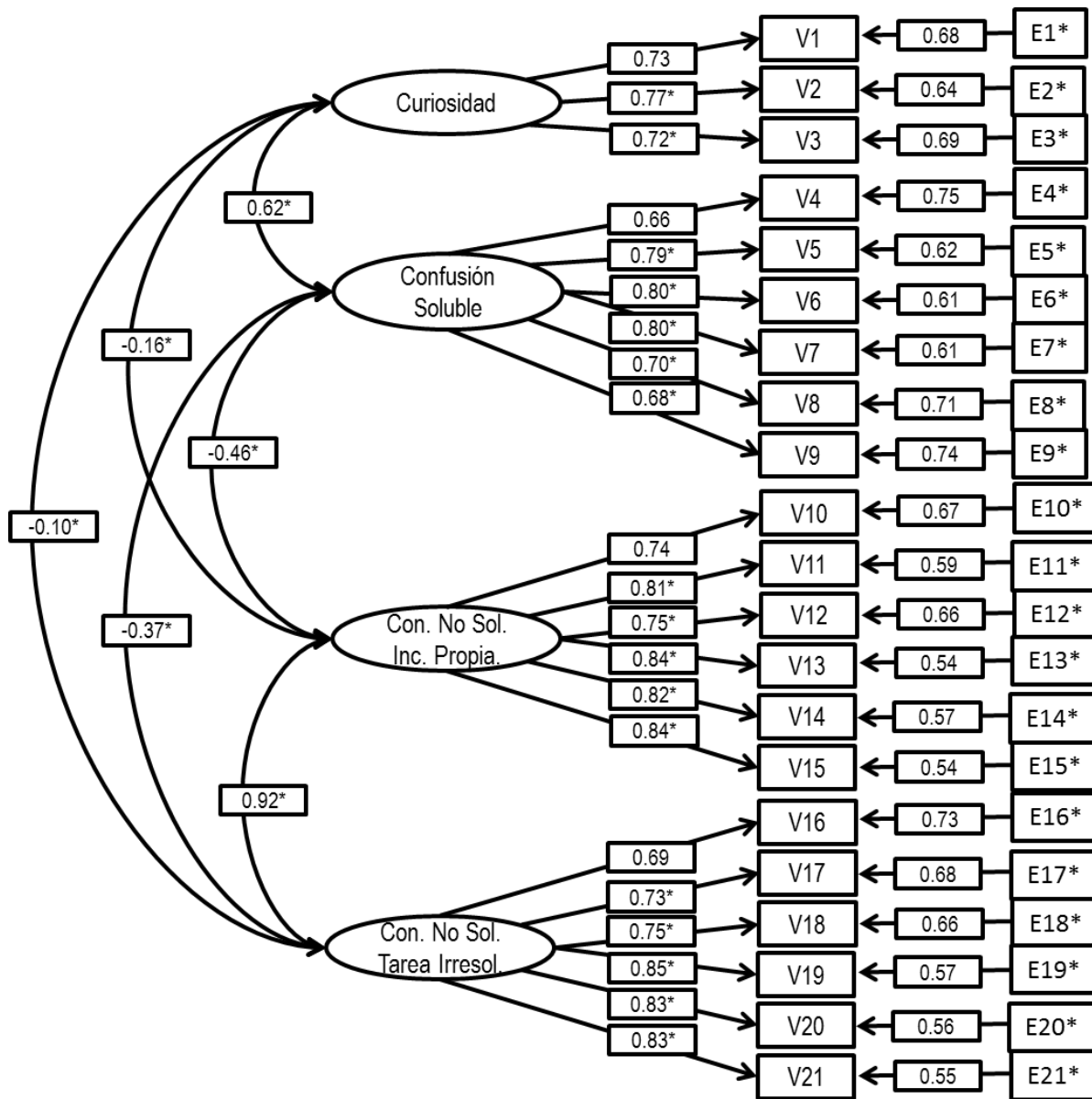
Muestra (N)	678
Variables manifiestas (n)	8
Índices de ajuste	Coeficiente
X ²	51.58
P	0.00
NFI	0.967
NNFI	0.969
CFI	0.979
IFI	0.979
MFI	0.967
GFI	0.975
AGFI	0.952
RMR	0.022
SRMR	0.032
RMSEA	0.060
Intervalo RMSEA	0.040 – 0.079

Figura 5. Modelo validado e índices de bondad de ajuste para regulación emocional del VyRE Post



Muestra (N)	678
Variabes manifiestas (n)	8
Índices de ajuste	Coficiente
X ²	37.62
P	0.01
NFI	0.969
NNFI	0.977
CFI	0.984
IFI	0.985
MFI	0.981
GFI	0.981
AGFI	0.964
RMR	0.023
SRMR	0.039
RMSEA	0.045
Intervalo RMSEA	0.023 – 0.066

Figura 6. Modelo validado e índices de bondad de ajuste para emociones epistémicas del VyRE Post



Muestra (N)	678
Variables manifiestas (n)	21
Índices de ajuste	Coefficiente
X ²	415.05
P	0.00
NFI	0.935
NNFI	0.957
CFI	0.962
IFI	0.963
MFI	0.787
GFI	0.924
AGFI	0.904
RMR	0.023
SRMR	0.036
RMSEA	0.051
Intervalo RMSEA	0.045 – 0.058

En los modelos de volición y regulación emocional, los índices de ajuste práctico obtuvieron valores superiores a 0.95. Asimismo, los índices de desajuste absoluto obtuvieron coeficientes adecuados. De igual forma, se cumplió con el principio de parsimonia en cada modelo y los valores presentados en los mismos permiten dar cuenta de la existencia de validez convergente entre los constructos y las variables manifiestas, con pesos factoriales. También se estableció la validez divergente entre los factores polares de

persistencia y volatilidad, así como de revaloración y rumiación emocional, lo cual es acorde con las teorías base.

En lo que respecta al modelo de emociones episódicas, los índices de ajuste práctico obtuvieron valores superiores a 0.90, exceptuando el MFI que fue de 0.787. Asimismo, los índices de desajuste absoluto obtuvieron coeficientes adecuados. De igual forma, se cumplió con el principio de parsimonia en cada modelo. También se establecieron las asociaciones entre factores acordes a los

planteamientos teóricos subyacentes a los modelos (curiosidad, confusión soluble y confusión no soluble).

Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten establecer a los bancos de reactivos como instrumentos pertinentes para poder valorar los componentes volitivos y emocionales dentro de tareas académicas, como lo fueron las tareas de aritmética y álgebra, que se presentaron en esta investigación.

De igual forma, estos resultados permiten plantear la plausible relación dinámica, funcional y transaccional que se gesta entre los componentes presentados y las diversas tareas de aprendizaje en los contextos académicos.

Asimismo, los postulados teóricos tuvieron una alta congruencia con los resultados empíricos, permitiendo integrar los aspectos volitivos de persistencia y volatilidad en contextos académicos como lo son las matemáticas (Kuhl, 2000; Jostmann *et al.*, 2010). Esa misma relación se pudo denotar con los aspectos de revaloración y rumiación emocional como parte de procesos regulatorios emocionales presentes en una ejecu-

ción académica (Gross *et al.*, 2007). Finalmente, los aspectos emocionales epistémicos se perfilaron como un componente que está presente en el desempeño de una tarea de conocimiento, permitiendo caracterizar las particularidades de cada emoción epistémica propuesta (Muis *et al.*, 2015).

Con base en ello, resulta pertinente plantear el uso de este tipo de instrumentos, no sólo para identificar estos componentes en tareas de aprendizaje, sino para analizar también las relaciones y efectos que se gestan entre este tipo de variables, dentro de modelos multivariados que puedan acercarnos parcialmente a la complejidad funcional del aprendizaje académico y sus componentes implicados.

Referencias

- Bentler, P. (2006). EQS 6.1 for Windows (Build 90) [Software de Computadora]. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Byrne, B. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming*. Estados Unidos: Psychology Press.
- Cai L., Thissen D., du Toit S. H. C. (2017). IRTPRO 4.1 for Windows [Software de Computadora]. Skokie, IL: Scientific Software International.

- Castañeda, S. (2006). Evaluación del aprendizaje en educación superior. En S. Castañeda (Coord.), *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario: Elaboración de exámenes y reactivos objetivos* (pp. 3-28). México: UNAM.
- Cervone, D. (2005). Personality architecture: Within-person structure and processes. *Annual Review of Psychology, 22*, 1-22.
- Chen, C. y Chung, R. (2011). The construction and verification of a self-regulated learning process model of the electrical technology basic competency. *World Engineering Education Flash Week Lisbon 2011*.
- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos, 33* (2), 155-175.
- D'Mello, S., Lehman, B., Pekrun, R. y Graesser, A. (2014). Confusion can be beneficial for learning. *Learning and Instruction, 29*, 153-170.
- De Raad, B. y Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality, 10*, 303-336.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271-299.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 214-219.
- Gross, J. J. y Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Estados Unidos: Guilford Press.
- Hockey, G. R. J. (1997). Compensatory control in the regulation of human performance under stress and high workload: A cognitive-energetical framework. *Biological Psychology, 45*, 73-93.
- John, O. P. y Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 351-372). Estados Unidos: The Guilford Press.
- Jostmann, N. B. y Koole, S. L. (2010). Dealing with High Demands: The role of action versus state orientation. En R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 332-352). Singapur: Wiley-BlackWell.
- Kuhl, J. (1994). Actions and state orientation: Psychometric properties of the action control scales (ACS-90). En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Volition and Personality: Action versus State Orientation* (pp. 47-59). Alemania: Hogrefe.

- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interaction. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). Estados Unidos: Academic Press.
- Kuhl, J. (2005). How to resist temptation: The effects of external control versus autonomy support on self-regulatory dynamics. *Educational Researcher*, 33(2), 443-470.
- Kuhl, J. y Beckmann, J. (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Alemania: Hogrefe & Huber.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S. y Hooper, M. (Eds.). (2016). *Methods and Procedures in TIMSS 2015*. Estados Unidos: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Morton, A. (2010). Epistemic emotions. En P. Goldie (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of emotion* (pp. 385-399). Oxford: Oxford University Press.
- Muis, K. R., Psaradellis, C., Lajoie, S. P., Di Leo, I. y Chevrier, M. (2015). The role of epistemic emotions in mathematics problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 172-185.
- Mullis, I. V. S. y Martin, M. O. (Eds.). (2013). *TIMSS 2015 Assessment Frameworks*. Estados Unidos: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Ochsner, K. N. y Gross, J. J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 87-109). Estados Unidos: Guilford Press.
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.) (2014). *Handbook of emotions and education*. Estados Unidos: Francis & Taylor / Routledge.
- Pekrun, R. y Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer y M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 2, pp. 3-31). Washington: American Psychological Association.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-503). Estados Unidos: Academic Press.

Ross, D. (2007). Introduction: science catches the will.

En D. Ross, D. Spurrett, H. Kincaid, y G. L. Stephens (Eds.), *Distributed cognition and the will: individual volition and social context* (pp. 1-16). Estados Unidos: The MIT Press.

Samejima, F. (1969). Estimation of latent ability using

a response pattern of graded scores. *Psychometrika Monograph Supplement*, 34(4, Pt. 2), 100.

Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: theoretical notions, measurement, and research. En J. R. Ferrari, J. L. Johnson y W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. Estados Unidos: Plenum.

Trevors, G. J., Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M. y Winne P. H. (2016). Identity and epistemic emotions during knowledge revision: A potential account for the backfire effect. *Discourses Processes*, 53, 339-370.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the Art*. Estados Unidos: Plenum.

Zeidner, M. y Endler, N. S. (1996). *Handbook of coping: Theory, research, and applications*. Estados Unidos: Wiley.