

INVESTIGACIÓN DEL USO DE LOS FIDGET SPINNERS EN SUJETOS CON Y SIN TRASTORNOS DE DÉFICIT DE ATENCIÓN POR HIPERACTIVIDAD.

Caruso, Bruno Nicolas y Losada, Analía Veronica.

Cita:

Caruso, Bruno Nicolas y Losada, Analía Veronica (2019). *INVESTIGACIÓN DEL USO DE LOS FIDGET SPINNERS EN SUJETOS CON Y SIN TRASTORNOS DE DÉFICIT DE ATENCIÓN POR HIPERACTIVIDAD*. *Integración Académica en Psicología*, 20 (7), 53-58.

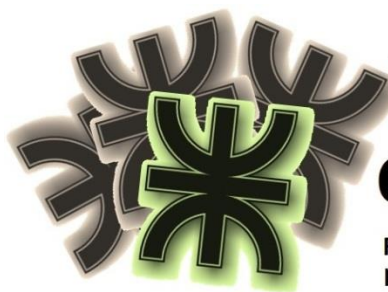
Dirección estable: <https://www.aacademica.org/analia.veronica.losada/40>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pDuT/unk>



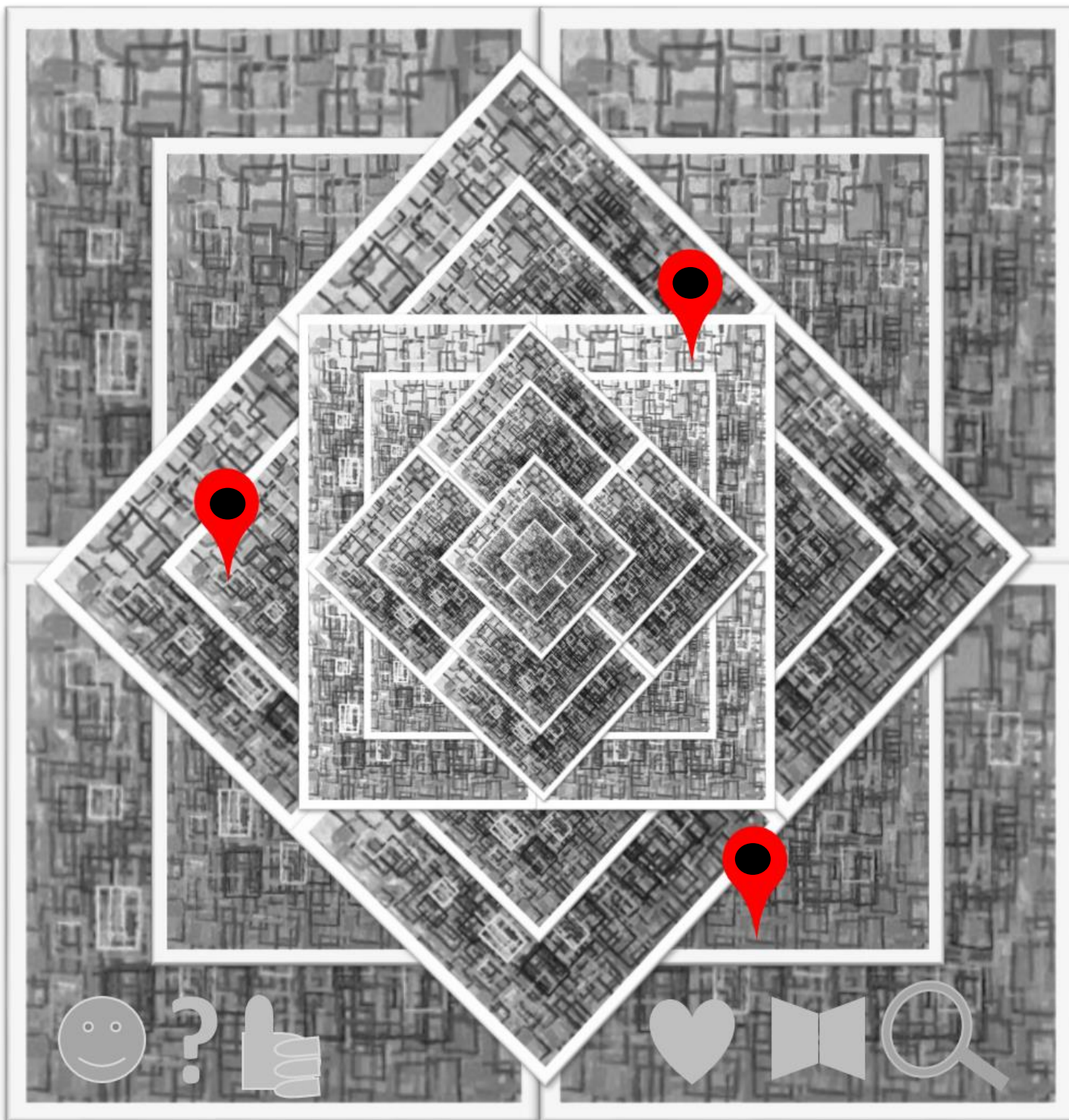
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.

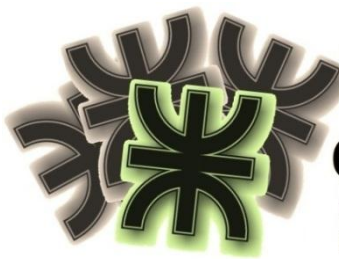


Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional
de la Asociación Latinoamericana para
la Formación y la Enseñanza de la Psicología.



Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 7, número 20, mayo – agosto 2019, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.integracion-academica.org, info@integracion-academica.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5588. 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: 26 de febrero de 2014. 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 Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C.



Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI).

ISSN 2007-5588

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

Presidente: Ángela Fátima Soligo

Mario Morales

Dora Patricia Celis

Bárbara Zas

Nayib Carrasco

Horacio Maldonado

Samuel Islas

Director: Manuel Calviño

Editor: Javier de Armas

Consejo Editorial:

David Alonso Ramírez (Costa Rica)
Gustavo Carpintero (México)
Roberto Corral (Cuba)
Lupe García Ampudia (Perú)

Alicia Risueño (Argentina)
Ericka Matus (Panamá)
María José Rodríguez (Chile)
Julio Jaime (Colombia)

Angela Soligo (Brasil)
Claudia Torcomian (Argentina)
Correctora: Vivian Lechuga

Comité Científico Editorial:

Yenny Aguilera (Paraguay)
Luís Eduardo Alvarado (Ecuador)
Cecilia Bastidas (Ecuador)
Edgar Barrero (Colombia)
Ana Bock (Brasil)
Julio César Carozzo (Perú)
Sandra Castañeda (México)
Alberto Cobián (Cuba)
Milagros Aída Cueto (México)
Bettina Cuevas (Paraguay)
Gina María Chávez (Perú)
Lucia Da Silva (Brasil)
Rogelio Díaz (México)
Laura Domínguez (Cuba)
Benjamín Domínguez (México)
Luz de Lourdes Eguiluz (México)
Rosario Espinoza (México)

Marcos Ferreira (Brasil)
Ana María Florez (Panamá)
Horacio Foladori (Chile)
Odair Furtado (Brasil)
Mónica García (Argentina)
Mónica Elena Gianfaldoni (Brasil)
Henry Granada (Colombia)
Javier Guevara (México)
Alma Herrera Márquez (México)
Cristina Joly (Brasil)
Carlos Lesino (Uruguay)
Diana Lesme (Paraguay)
Alexis Lorenzo (Cuba)
Horacio Maldonado (Argentina)
MaríaLili Maric (Bolivia)
Marta Martínez (Paraguay)
Javier Mendoza (Bolivia)

Luis Morocho (Perú)
Emilio Moyano (Chile)
Myriam Ocampo (Colombia)
Mario Orozco (México)
Monica Pino (Chile)
Alicia Risueño (Argentina)
Germán Rozas (Chile)
Javier Margarito Serrano (México)
Rubén Carlos Tunqui (Bolivia)
Eduardo Viera (Uruguay)
José Antonio Vírveda (México)
Laura Zárate (México)
Bárbara Zas (Cuba)

Contenido

Editorial

Manuel Calviño.....	3
---------------------	---

Reflexiones desde América Latina

LO CORPORAL Y EL DESARROLLO HUMANO: UNA PROPUESTA DESDE MÉXICO

Julio Israel Flores González

México.....	4
-------------	---

Propuestas en formación y enseñanza

EL INGRESO A PSICOLOGÍA: PRINCIPALES DEMANDAS, PROBLEMAS Y PERFILES DE LOS ESTUDIANTES

Horacio Maldonado

Mónica Fornasari

Ezequiel Olivero

Rocío Sánchez Amono

Gisela Lopresti

Marisabel Oviedo

Argentina.....	12
----------------	----

COMPETENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS

Annia Almeyda Vázquez

Solanch García Contino

Cuba - México.....	21
--------------------	----

ADOLESCENTES DE BUEN RENDIMIENTO ESCOLAR DE COLEGIOS VULNERABLES Y LA RESIGNIFICACION DE SU EXPERIENCIA ESCOLAR

Mario Morales Navarro

Mauricio Morales Espinoza

Chile.....	32
------------	----

Experiencias prácticas y aplicadas

ACTITUD EN BACHILLERATOS ANTE EL SUICIDIO DE ADOLESCENTES EN SAN JUAN DEL RÍO, QUERÉTARO

Leslie Alejandra Valadez Luna

María Cristina Ortega Martínez

México.....	46
-------------	----

INVESTIGACIÓN DEL USO DE LOS *FIDGET SPINNERS* EN SUJETOS CON Y SIN TRASTORNOS DE DÉFICIT DE ATENCIÓN POR HIPERACTIVIDAD

Bruno Nicolás Caruso

Analía Verónica Losada

Argentina.....	53
----------------	----

PSICOLOGIA E GRAVIDEZ: O PAPEL DO PSICÓLOGO A PARTIR DE UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO JUNTO A MULHERES GRÁVIDAS DO INTERIOR DE RONDÔNIA, BRASIL Nádia Valéria Moreira Santos Cleber Lizardo de Assis Brasil.	59
CREENCIAS CIENTÍFICAS Y RELIGIOSAS ACERCA DE LA MUERTE Y LA VIDA DESPUÉS DE LA MUERTE: VALIDACIÓN DE UNA ESCALA Jesús Silva Bautista Juan-Carlos Torres México.	76
VIDA DESPUÉS DE LA MUERTE, PRÁCTICAS RELIGIOSAS Y MIEDO: VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE CREENCIAS Massiel Cano-Cárdenas Nallely Venazir Herrera Escobar México.	88
VIOLENCIA EN EL TRABAJO (<i>MOBBING</i>), EN TRABAJADORES ADMINISTRATIVOS Itzel González López María Cristina Ortega Martínez México.	102
ESTRUCTURA FACTORIAL EXPLORATORIA DEL EMPRENDIMIENTO CAFICULTOR EN UNA LOCALIDAD DEL CENTRO DE MÉXICO Christian Bucio-Pacheco Jesús Jiménez Trejo Michiko Amemiya-Ramírez Fermín Anguiano-Salazar Francisco Rubén Sandoval-Vázquez Rosa María Rincón-Ornelas Cruz García-Lirios México.	111
Los autores.	128

Editorial

Nuestro continente atraviesa por un difícil período de su historia. El movimiento ascendente de procesos sociales democráticos, progresistas, que llevó a la conformación de gobiernos que lograron interconectarse y trazar un camino de colaboración en pos de la justicia social, el respeto a los derechos humanos, y el compromiso con los más necesitados, está en franco retroceso. Guerras frías y calientes se mueven en el escenario continental. La derecha devastadora se impone con fuerza inusual, amparada por los vientos gélidos del Norte (revuelto y brutal).

Andamos como de vuelta en un dilema conocido, como recuerda el investigador Ricardo Jorge Machado de la mano de Gramsci: nuestro dilema es el sobrevivir en un mundo en el que existe un sistema inmoral y caduco que se está muriendo pero que no se acaba de morir, y otro naciente, endeble pero que no acaba de nacer.

Nuestras agrupaciones consensuales necesitan reubicarse en el nuevo-antiguo escenario. Tomar partido no solo en el registro de lo político, sino también en el registro de lo profesional, lo científico. No queremos ni podemos ceder el terreno ganado. Tenemos que reforzar nuestras prácticas, nuestra unidad, nuestros acuerdos, y dejar nuestras diferencias para tiempos mejores.

Integración Académica en Psicología es un instrumento para vehiculizar la movilización. Pero es necesario, imprescindible, que sus páginas se llenen con las experiencias que sabemos que se están haciendo en nuestros países, con las ideas que circulan en nuestros espacios de análisis, discusión y emprendimiento. Dar mayor alcance a nuestros pensamientos y acciones. Multiplicarlos por todo el continente. Es este el deber de los que militamos en el sueño de una psicología latinoamericana desde América Latina, con América Latina, para América Latina.

Manuel Calviño
Director de la Revista

LO CORPORAL Y EL DESARROLLO HUMANO: UNA PROPUESTA DESDE MÉXICO

Julio Israel Flores González

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

Resumen

El objetivo del presente ensayo es exponer algunos principios de la propuesta teórica-práctica de un psicólogo, historiador y antropólogo mexicano: Sergio López Ramos. Este enfoque enfatiza al cuerpo como un espacio donde se articula la geografía, historia y cultura con la vivencia subjetiva, lo que se traduce en un estado psicósomático. En este sentido, el trabajo corporal se concibe como una vía de desarrollo humano y puede representar una alternativa de intervención desde la psicología.

Palabras clave: desarrollo humano, psicósomático, Sergio López Ramos, trabajo corporal

Abstract

The objective of this text is to expose some of the principles of the practical and theoretical proposal of a Mexican psychologist, historian and anthropologist: Sergio López Ramos. This approach emphasizes the body as a space where geography, history and culture are articulated with the subjective experience that translates into a psychosomatic state. In this sense, body work is conceived as a way of human development and can represent an intervention alternative from psychology.

Key words: human development, psychosomatic, Sergio López Ramos, body work

Introducción

En México se desarrolla una perspectiva de ser humano que impacta líneas disciplinares diversas, una de ellas la psicología. Este enfoque es propuesto por Sergio López Ramos (SRL) profesor-investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y su equipo de trabajo.

SRL es originario de un Coamiles en Nayarit aunque posteriormente se asentó en Mazatlán, Sinaloa. Sus estudios profesionales los realizó en el campo de la psicología, historia y antropología. Fundó el Centro de Estudios y Atención Psicológica Asociación Civil (CEAPAC), el Zendo Teotihuacán y el Instituto de Investigaciones Jagüey del Cuerpo, lo Corporal y el Espíritu donde se imparten dos programas de posgrado: Maestría en Cuerpo y Salud y el Doctorado en Estudios Interdisciplinarios sobre la Construcción Corporal. Realiza investigación sobre los procesos psicósomáticos y lo corporal que ha derivado en reflexiones en campos disciplinares como la historia, la psicología y la pedagogía (Camarena y Villafuerte, 2010).

El presente texto tiene como objetivo describir algunas nociones sobre la propuesta de SLR en cuanto a lo corporal haciendo énfasis en el concepto de desarrollo humano y su impacto en el quehacer de la psicología.

Algunos principios

En el pensamiento de este autor mexicano, se encuentran ciertos principios sobre la concepción del cuerpo:

a) El sujeto es un cuerpo (cuerpo-sujeto)

Una primera idea desde la perspectiva de SLR es que el ser humano es un sujeto a partir de una condición corporal. Desde ella se posiciona, conoce y se relaciona con el entorno y consigo mismo (López, 2006a). Se trata de un *cuerpo-sujeto*. Primero cuerpo, no una mera entidad biológica “pura” puesto que desde antes del nacimiento ya está cruzado por la historia, cultura y geografía, después sujeto en tanto que a partir de aquel se comienza a constituir la subjetividad como un espacio donde se conjugan un sinnúmero de experiencias, unas con significado claro y otras no tanto, pero sí vivenciadas.

Ese cuerpo a partir del cual se es y está en el mundo se construye a partir de un proceso que remite a la forma en que el sujeto se va apropiando de la vida (Campos, 2016). Al respecto López (2008a) habla del *cuerpo vivido o vivenciado* que remite a la relación entre el sujeto y su cuerpo, construyendo cosas en y con él posicionándose ante la vida. El autor plantea dos caminos básicos y desde ellos habrá distintos matices: o se desarrolla una manera de ser donde predomine la seguridad o donde haya crisis que no dejen crecer ni ser. Optar por uno u otro remite a pensar en la condicionalidad y la determinación social que pueden encerrar al cuerpo-sujeto a formas de vivir y morir sin brindar opciones para abrir nuevas opciones de desarrollo (López, 2015)

b) Experiencia emocional y cuerpo

El hecho de existir supone registrar experiencias en y con el cuerpo generando un movimiento interno-externo continuo a la manera de una banda de Moebius. Unas de ellas son registradas a nivel consciente, en otras no ocurre esto, pero están presentes. Dentro de estas experiencias SLR se centra en las emocionales y su relación con la dinámica corporal partiendo de la lógica de la medicina tradicional china puesto que esta visión articula los procesos micro y macrocósmicos.

Para López (2008b) las experiencias emocionales construyen un cuerpo. Menciona que se puede exaltar una emoción o abusar del trabajo de un órgano (por la articulación que existen entre ellos) conduciendo a la pérdida de un equilibrio interior-externo. A partir de ahí el sujeto se apropia de la vida: una persona que ha tenido experiencias donde ha predominado la frustración generando ira constante va a someter a su cuerpo a una dinámica distinta a aquella que ha vivenciado situaciones que la han conducido a mayor confort emocional. En ambos se gestará una condición psicosomática entendida esta como la dinámica entre los procesos corporales y psicológicos.

c) El principio de vida y de cooperación

A lo largo de la obra de SLR se encuentran dos principios fundamentales para comprender al cuerpo-sujeto:

1. *El principio de cooperación.* Según la Real Academia de la Lengua Española, cooperar implica obrar juntamente para la consecución de un fin. En este sentido, el principio de cooperación refiere a la serie de acciones conjuntas que se realizan en y desde el cuerpo con

el fin de conservar la vida propia, del otro y de lo otro. Para mantener un cuerpo con vida se requiere un equilibrio dinámico que implican el trabajo conjunto de los distintos sistemas y aparatos corporales. Ahora bien, esta misma “actitud” cooperativa intracorpórea plantea una ética hacia la relación social y ambiental: para mantener la vida se requiere la cooperación como eje en la interacción con el otro, así como con la naturaleza.

2. *El principio de vida.* A reserva de todos los debates filosóficos en torno a la pregunta ¿qué es la vida? Para fines expositivos se puede entender como una condición peculiar de existencia. En este sentido, para SLR es de suma importancia el principio de vida, esto es, preservar esa condición tanto en el espacio inmediato, entiéndase el cuerpo, como el mediato, esto es, los otros y el medio natural. El cuerpo se constituye en portador de la vida por lo que Campos (2016) menciona “el cuerpo es el espacio más próximo donde la vida es posible, esto implica ir al cuerpo y comprender la manera en que esta se expresa” (p. 2).

Ambos principios se articulan. Por ejemplo, Durán (2011) comenta que si la vida se concibe como competitiva esto se traduce en una dinámica similar en el cuerpo, pero si se reconoce la cooperación como eje rector, se reflejará en una actitud ante los otros, así como en una condición corporal más *ad hoc* a la naturaleza misma del origen de la vida, permitiendo mayor armonía cuya ausencia decantaría en una enfermedad.

d) El cuerpo es un microcosmos

El cuerpo es un microcosmos, señala SLR, pero esta idea no es nueva simplemente la vuelve hacer visible para ponerla en la mesa de discusión. En este sentido Beuchot (2008) comenta sobre el ser humano, con ello el cuerpo, como microcosmos:

... es una idea muy antigua, pero muy olvidada por la modernidad (...). La veré en la Antigüedad, en la Edad Media, y también en algunas prolongaciones hasta la actualidad. Es la idea del hombre como un compendio del universo, del cosmos o macrocosmos, que tiene en su propio ser los principios de todas las clases de seres. Lo mineral, lo vegetal, lo animal y lo espiritual se dieron cita en él, de modo que contiene y refleja todo el universo. Por eso la idea de que el hombre es un icono del universo, pues manifiesta todas las cosas en sí mismo, como su imagen y semejanza; y también es la idea de que el hombre es un análogo del cosmos, pues por esa semejanza que mantiene en todas ellas las conoce experiencialmente: es un compendio del mundo o mundo menor (p. 1)

La dinámica que se gesta en el cuerpo-sujeto no es ajena a lo que sucede en el exterior a nivel de cambio climático, histórico, geográfico, socio-político (López, 2003; López, 2015). Es por ello que Durán (2016) afirma que mirar al interior permite conocer el exterior y viceversa. A través de lo que se hace o deja hacer con el cuerpo se puede conocer la historia individual así como las huellas de una sociedad.

Durán (2011) señala que uno de los conceptos centrales de SLR es concebir al cuerpo en unidad constituyéndose en un espacio de articulación de lo emocional, lo orgánico, la intuición y la razón, así como la cultura, la sociedad, la geografía y la historia. Agrega que ese cuerpo en unidad “puede verse, escucharse, tocarse y testimoniarse” (p. 226), y además se puede intervenir en él. Por eso agrega:

... En la creación del cuerpo en unidad, López Ramos, busca explicaciones del fenómeno y de las problemáticas, en dirección a los cuerpos en unidad interlocutores más que a sus propias

facultades racionales. Así su certeza es cuestión de conversación entre personas, entre cuerpos en unidad y sus espíritus enfermos, y no de interacción con una realidad pensada *a priori* que se nos presenta no humana (alejada de lo que el hombre es en su naturaleza y su tiempo histórico) e inhumana (sin consideración del otro). (p. 233)

e) Existe una memoria corporal

Como entidad histórica, el cuerpo-sujeto tiene una memoria no solo referida esta al plano cognoscitivo, sino también a un plano que alude al cuerpo total donde se inscriben determinados procesos fisiológicos, energéticos y emocionales a partir de las formas de vivir promovidas socialmente articuladas con los actos de elección del propio sujeto (López, 2008b, López, 2012). Esta memoria hace entrar al cuerpo en una dinámica a partir de la cual envía mensajes-síntomas muchas veces silenciados o ignorados, de que algo anda mal en el funcionamiento. Para Durán (2011) la memoria corporal “conforma el espacio interior del cuerpo en unidad. Esa memoria corporal, puede ser activada en relación con lo que se haya construido ya sea desde la palabra, desde un olor, un sabor e incluso desde una experiencia intersubjetiva” (p. 235)

Sobre el desarrollo humano

De acuerdo con el Real Academia de la Lengua Española la palabra desarrollo implica la acción y efecto de desarrollar o desarrollarse, y este verbo supone, en su primera acepción, extender lo que estaba enrollado, mientras que en la segunda se refiere a acrecentar, dar incremento a algo de orden físico, intelectual o moral y, en su octava definición se refiere a “Dicho de una comunidad humana: Progresar, crecer económica, social, cultural o políticamente”. Estas tres definiciones implican un sentido de progresión. Desarrollo supone una acción de desplegar algo (por ejemplo, desarrollar un libro se despliegan las ideas) para llegar a una determinada condición.

En este sentido pueden ser enunciadas tres aproximaciones del concepto de desarrollo para demarcar a cuál de ellas se refiere SLR. La *primera aproximación* es concebir el desarrollo asociado a cambios psicológicos y físicos predeterminados referidos a la edad, lo que implica un tránsito en una secuencia de etapas que da a entender un camino fijo y universal (Benavides, 2014).

La *segunda aproximación* al concepto de desarrollo es asociarlo con “la evolución o crecimiento de la ciudad y su industria, la creación de nuevos empleos, la elaboración de nuevos satisfactores y la creación de nuevas necesidades de consumo” (López en Durán, 2009, p. 145). El desarrollo visto como un aspecto puramente económico y de avance tecno-industrial cruzado por políticas que lo favorezcan, repercute seriamente en la calidad de vida del individuo. Para López Ramos “lo que interesa es la continuidad del desarrollo del capital, que no puede detener sus necesidades de crecimiento y tienen que pensar en su desarrollo dentro y fuera del espacio” (en Durán, 2009, p. 146).

SLR plantea una *tercera aproximación* al concepto de desarrollo. Su visión es de carácter:

... más conservador y atiende a un aspecto humano que el *anterior (el punto de vista económico)* no contempla: la condición del ser humano en su proceso histórico logra que sus virtudes o cualidades se manifiesten plenamente, que supere la irracionalidad científica como eje de desarrollo y ponga en la mesa de discusión las posibilidades de desarrollarse en el campo de la energía humana, en los enigmáticos mecanismos del cerebro y en las formas de expresarse para lograr otras formas de existencia entre los hombres (en Durán, 2009, p. 147).

Este concepto recupera la interioridad para que se manifieste en la exterioridad e impacte en el entorno. La propuesta es desplegar algo más del ser humano. SLR dice “así que el desarrollo no solo significa el avance tecnológico y la conquista del espacio, sino el avance del hombre en sus múltiples conformaciones por el mundo de su espiritualidad” (en Durán, 2009, p. 153).

La apuesta de SLR, como de otros pensadores, va más allá de lo puramente material y estructural de una sociedad. El sentido de la vida tanto social como individual se sustenta en el exterior (mercancías, objetos, conocimientos, servicios) pero se deja de lado la interioridad. López Ramos (2006b), dice:

... vivir se ha convertido en una confusión entre el tener y el poseer sin medida lo que sea. A pesar de que eso genere dolor y por supuesto más apego. El resultado es la infelicidad, la insatisfacción por lo que se hace y la descalificación de todo aquel que tenga algo que yo no tenga, porque por supuesto todos somos tontos o pendejos, menos el que lo dice. Hay de todo en eso de apegarse a las ideas o de hacer que los otros entren a dinámicas destructivas. Por ese camino de la vida es que uno puede encontrar que los seres humanos tienen muchos apegos y que ni se han dado cuenta, pues piensan que son únicos por muy mediocres que sean. Esa es la cualidad del racionalismo, la de inflar el ego y con ello perder contacto con la realidad y con uno mismo (p. 38)

La insatisfacción de la persona no se soluciona con ese “desarrollo humano” prometido por la expansión de oportunidades, esto revela que hay algo más a lo que también hay que atender. El desarrollo humano al que apela SLR tiene que ver con la interioridad que a su vez impactará en la exterioridad porque no son dos cosas distintas: lo que está afuera está adentro y viceversa. Una sociedad que se dice desarrollada con grandes conjuntos industriales, una dinámica de competencia por el empleo o por ascender en él, con una ideología de consumo exacerbado impactará el interior del ser humano, ya sea silenciándolo o bien, cultivando otras cosas que van en detrimento de su vida, y esto se expresará en una forma de ser con los otros y hasta con la naturaleza.

Las personas que desarrollan la ciencia, la política, la economía, aquellos que ofrecen servicios, los que crean tecnología, los comerciantes, los empresarios, los que defienden la naturaleza o la explotan, aquellos que se enferman y los que los atienden, todos son cuerpo. Su actividad es desde el cuerpo. Entonces, para SLR se tiene que recurrir al cuerpo como ese documento vivo donde se inscribe lo geográfico, lo socio-cultural, lo político, la historia colectiva e individual pero también que es el principio de la acción humana. Se podría decir: cómo están los cuerpos son las acciones.

En este orden de ideas, Campos (2011) menciona que:

... el cuerpo humano no es fruto de un proceso meramente orgánico ni emocional, su desarrollo es cruzado por un sistema de símbolos y significados, la significación de lo corporal. Los taoístas dicen que “el cuerpo del hombre es a imagen y semejanza de un país”...El cuerpo social se prolonga y concreta en el cuerpo individual, lo que sugiere que las relaciones y acciones del mundo social encarnan en nuestro cuerpo (p. 310).

Para SLR el desarrollo humano implica la posibilidad de tener un crecimiento espiritual que se traduzca en una mejor calidad de vida. Para ello se tiene que trabajar con el cuerpo para armonizar el interior (López, 2006a). Campos (2011) define el *trabajo corporal* como: “una práctica que revela la unidad al interior del cuerpo humano” (p. 199) ordenando las emociones, los pensamientos y las necesidades orgánicas. En este sentido, Durán (2008) menciona que, al vivir el cuerpo en unidad,

“será nuestra vía para enseñarnos cómo ingresar a los nuevos caminos de la vida que necesitamos construir de tal manera que prevalezcan los valores del cosmos y la naturaleza en el ser humano” (p. 81). Y se alcancen tres principios básicos en la vida: asombrarse, indignarse y enamorarse, los cuales permitirán que la persona establezca una relación armoniosa entre él y su entorno (Durán, 2009).

Si no hay trabajo corporal se tiene un cuerpo deformado por el pensamiento competitivo, de poder, de ambición conjugado con una comida pensada para consumirla rápido y volver a la competencia lo cual desequilibra el interior temporal y permanente (López, 2006a).

El trabajo corporal antes mencionado abre el camino para un desarrollo humano desde la interioridad traduciéndose en acciones de cooperación y respeto por la vida. El cuerpo no solo es una fuente de conocimiento, placer y relación con el mundo, sino también la posibilidad de ser otros. Sin embargo, “los individuos no pueden interrogarse sobre las formas de morir, se considera como el fin natural de un cuerpo, nunca como el resultado de una forma de vivir, por lo tanto, no se tiene una muerte digna” (López, 2000, p. 29). Ello implica trabajar con el cuerpo sin exaltar solo la razón, camino que se ha seguido primordialmente. Campos (2011) afirma “pensar no es suficiente, se tiene que mover el interior del cuerpo si se quiere ser otro en lo cotidiano” (p. 4)

Por ello desde la intervención psicológica se puede recuperar al cuerpo como vía de desarrollo. Esto supone un saber de sí a través de lo corporal y de su experiencia donde se realice un trabajo interior que revele la unidad cuerpo-sujeto y su proceso de construcción a partir de la familia, su geografía y su historia (Durán, 2016; López, Solís, Rivera, Herrera y Chaparro, 2015). La finalidad sería resignificarse como cuerpo-sujeto despertando un proceso de construcción más propositivo con base en los principios de vida y cooperación, esto es que el sujeto se coloque desde otra actitud ante su vida (López, Herrera, Chaparro, Solís, Mendoza, 2013)

Para lograrlo la acción de intervención psicológica se encamina por dos ejes principales:

1. Actividades donde se pueda sentir y construir en y desde el cuerpo dejando brotar la experiencia vivenciada. Un aspecto muy importante para ello es la respiración que, según López, *et al.*, (2013), permite abrir la memoria corporal haciendo que el cuerpo elabore nuevos códigos.
2. Hacer una historia de vida donde el sujeto conozca algo de su biografía a través de lo cual se da cuenta de cómo ha devenido su estado corporal actual y cómo se articula con su sufrimiento (López, *et al.* 2013, López, *et al.* 2015 y Olvera, 2014).

Conclusión

El desarrollo humano es un punto nodal de la acción profesional de la psicología. Esta implica la facilitación de un cambio, abriendo nuevos caminos. La propuesta de SLR no es ajena a dicho objetivo y para lograrlo recurre al trabajo corporal a partir de recuperar la unidad cuerpo-sujeto. Esta aproximación tiene aspectos comunes a otras perspectivas, como la Gestalt, que abordan el cuerpo y lo emocional como vías para promover el desarrollo humano: la influencia de la filosofía oriental, la importancia del aquí y ahora, la experiencia corporal, las técnicas corporales, entre otros.

No obstante, la unidad cuerpo-sujeto es dimensionada desde lo geográfico, histórico y social, es decir, no se trata de un sujeto aislado que experimenta emociones en su cuerpo y hay que desbloquearlas, sino también concebir que existe un proceso de construcción de diferentes niveles articulados:

individual por los actos de elección del sujeto, familiar, social, histórico, geográfico, que son menester considerarlos en el estado en que se encuentra el sujeto y su cuerpo en el presente.

Además, es una aproximación que supone una ética de vida mas no una moral. El saberse cuerpo y experimentar el principio de vida y cooperación, hacen del cuerpo-sujeto una entidad que puede comprometerse y responsabilizarse de su vida impactado la de otros y su entorno.

Referencias bibliográficas

Benavides, J. (2014). La paradoja de la evolución del concepto de desarrollo. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 7(1): 199-210.

Beuchot, M. (2006). Sobre el símbolo clásico del hombre como microcosmos. *Memorias del I Coloquio de la Asociación Mexicana de Estudios Clásicos*. Recuperado de: <https://asociamec.mx/publicaciones/memorias-coloquios-amec/i-coloquio-de-la-asociacion-mexicana-de-estudios-clasicos/>

Camarena, M.; Villafuerte, L. (2010). *La búsqueda: del espiritualismo al budismo. Biografía de Sergio López Ramos*. México: CEAPAC Ediciones.

Campos, J. E. (2011). *El problema epistemológico de lo corporal: dos propuestas explicativas del cuerpo humano*. México: CEAPAC.

_____. (2016). Formación para la vida: una propuesta desde la pedagogía corporal. *Diálogos sobre Educación*, 7 (12): 1-13. Recuperado de: dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/download/259/249

Durán, N. (2008). *Cuerpo, intuición y razón*. México: CEAPAC.

_____. (2009). *Asombrarse, indignarse y enamorarse: la propuesta social del cuerpo en Sergio López Ramos*. México: CEAPAC-ediciones.

_____. (2011). La pedagogía de lo corporal y de la salud: una filosofía para vivir, historia de las ideas psicológicas y pedagógicas de Sergio López Ramos. (Tesis doctoral inédita). UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, México.

_____. (2016). La pedagogía de lo corporal en México. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 3(19): 1-7.

López, S. (2000). *Zen y cuerpo humano*, México: VerdeHalago.

_____. (2003). *Lo corporal y lo psicosomático: reflexiones y aproximaciones III*, México, CEAPAC.

_____. (2006a). *El cuerpo humano y sus vericuetos*. México: Porrúa.

_____. (2006b). *Órganos, emociones y vida cotidiana*. México: Los Reyes.

_____. (2008a). El cuerpo humano, la cultura y la salud. *Educação y Linguagem*, 11(17): 39-57.

_____. (2008b). *Reflexiones para la formación del psicólogo*. México: UNAM.

_____. (2012). Cuerpo, memoria y salud. *Tramas*, (37): 33-55.

_____. (2015). El cuerpo humano como fuente. *Diario de Campo*, (9): 55-59. Recuperado de: <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/7809/8665>

López, S.; Herrera, I.; Chaparro, G.; Solís, A. y Mendoza, M. (2013). La metodología corporal. *Integración Académica en Psicología: Revista de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología*, 1 (2): 90-99. Recuperado de: <http://integracion-academica.org/anteriores>

López, S.; Solís, A.; Rivera, M.; Herrera, I. y Chaparro, G. (2015). Pedagogía corporal: una propuesta metodológica de formación para estudiantes de psicología. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 2(1): 3-11. Recuperado de:
<http://journals.epistemopolis.org/index.php/calidadeducativa/issue/viewIssue/68/202>

Olvera, F. M. (2014). Pedagogía de lo corporal en la formación de la identidad: caso de niños en edad escolar. *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación*, 1(1): 1-9. Recuperado de:
<http://journals.epistemopolis.org/index.php/diversidad/issue/viewIssue/47/179>

EL INGRESO A PSICOLOGÍA: PRINCIPALES DEMANDAS, PROBLEMAS Y PERFILES DE LOS ESTUDIANTES

Horacio Maldonado

Mónica Fornasari

Ezequiel Olivero

Rocío Sánchez Amono

Gisela Lopresti

Marisabel Oviedo

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Resumen

Desde el PROFIPE (Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de los estudiantes de la carrera de Psicología, U.N.C.) hemos desarrollado actividades de promoción y asistencia para acompañar y fortalecer el proceso del ingreso universitario. Nuestros objetivos consistieron en indagar las características de la población ingresante al curso de nivelación de la Facultad de Psicología, y a su vez, reflexionar sobre las demandas, problemáticas y necesidades que presentan los estudiantes en este trayecto académico. Trabajamos con una metodología de corte mixta, integrando en una primera etapa aspectos cuantitativos de la población, a través del análisis de 2.147 encuestas auto administradas en los talleres del ingreso. Luego, desde el servicio de asistencia, recuperamos los registros de las fichas de admisión para realizar un análisis de cohorte cualitativo sobre las demandas y problemáticas que se observan en este período. Como conclusiones finales consideramos significativo promover y sostener acciones e intervenciones institucionales que fortalezcan las trayectorias académicas, desde dispositivos que acompañen el ingreso universitario. Estos espacios psicoeducativos posibilitan que los estudiantes generen vínculos entre pares y desarrollen un sentido de pertenencia a la institución, desde un enfoque de derechos e inclusión a la Educación Superior.

Palabras claves: ingresantes, demandas, problemáticas, ambientación universitaria.

Abstract

From the PROFIPE (Program for Strengthening the Entrance, Permanence and Egress of the Students of the Psychology Degree-UNC) we have developed promotion and assistance activities to accompany and strengthen the university entrance process. Our objectives were to investigate the characteristics of the incoming population to the leveling course of the Faculty of Psychology, and in turn, to reflect on the demands, problems and needs presented by students in this academic path. We work with a mixed-cut methodology, integrating in a first stage quantitative aspects of the population, through the analysis of 2.147 self-administered surveys in the income workshops. Then, from the assistance service, we retrieved the records of the admission forms to perform a qualitative cohort analysis on the demands and problems that are observed in this period. As final conclusions, we consider it significant to promote and sustain institutional actions and interventions that strengthen academic trajectories, from devices that accompany university entrance. These psychoeducational spaces allow students to generate links between peers and develop a sense of belonging to the institution, from a rights and inclusion approach to Higher Education.

Keywords: new students, demands, problems, university setting

Introducción

Nuestro trabajo se realiza en el marco del proyecto de investigación “Trayectorias de aprendizajes universitarios. Travesías académicas, condiciones psicoeducativas y recursos epistémicos en estudiantes de Psicología, U.N.C”, SECyT UNC (2018-2019). El cual surge a partir de las actividades de promoción y asistencia que realizamos desde el PROFIPE (Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso) con los estudiantes que comienzan el ingreso en la Facultad de Psicología, U.N.C.

A partir del año 2016 comenzamos a desarrollar, de forma institucionalizada y en articulación con la cátedra del curso de nivelación, diferentes acciones para promover el proceso de ambientación a la vida universitaria. Desde este nivel de intervención, realizamos los talleres de “Ambientación y Bienvenida a los ingresantes” en el momento de iniciar sus trayectorias universitarias. En una primera parte, recuperamos datos significativos sobre las dimensiones sociodemográficas de la población ingresante a la carrera de psicología. Luego, presentamos un análisis y reflexiones sobre las demandas, problemáticas y necesidades que manifiestan los estudiantes en el período del ingreso.

A continuación presentamos los objetivos y metodología utilizados en este trabajo. Luego detallamos las actividades que llevamos a cabo en el proceso de ingreso a la carrera de psicología en el período lectivo 2017, junto con la descripción de la población ingresante. Finalmente, realizamos una sistematización sobre las consultas que hacen los estudiantes ingresantes al espacio de asistencia individual del PROFIPE, para exponer algunas reflexiones y consideraciones finales.

Objetivos

- Caracterizar a la población estudiantil que asiste al curso de nivelación.
- Explicitar y reflexionar sobre las problemáticas, demandas y necesidades que manifiestan los estudiantes en el ingreso a la Carrera de Psicología de la U.N.C.

Marco conceptual

Para pensar en las instituciones universitarias y en los procesos de aprendizaje en la Educación Superior, requerimos incorporar una mirada que contemple la complejidad. Morín (2001), a partir de esta noción paradigmática, nos posibilita reflexionar sobre las complicaciones, incertidumbres y contradicciones que atraviesan los acontecimientos del campo educativo, más allá de lo aparente. Su aporte nos resulta sustancial para analizar tanto los elementos que constituyen los fenómenos observados, como las dimensiones contextualizadas y globales.

En nuestro caso, estamos en presencia de un fenómeno psicoeducativo que requiere de un análisis complejo que nos posibilite comprender los diferentes procesos, elementos e interrelaciones que lo componen. En este sentido, sostenemos que en el ingreso universitario se presentan problemáticas y necesidades específicas que dan cuenta de este nivel de complejidad. Para la mayoría de los estudiantes, este inicio universitario es vivido como un momento crítico. En algunos casos, porque significa el pasaje de un nivel educativo a otro, y en otros, porque han transcurrido varios años sin ser alumnos en un sistema educativo formal, y menos aún en el universitario.

Este escenario nos convoca a involucrarnos con el ingreso universitario para visibilizar estos procesos y llevar a cabo la mayor cantidad de estrategias posibles para garantizar el inicio, permanencia y egreso en este nivel. Principalmente, porque observamos que aquellos estudiantes que no cuentan

con recursos, capitales y estrategias psicoeducativas para afrontar el ingreso, son muchas veces los primeros en abandonar los estudios. Torcomián (2015) expresa que el pasaje a la universidad se convierte en una crisis que deriva en algunos casos en transformaciones de la subjetividad del estudiante. Esto interviene en su modo de operar y en la utilización de estrategias en los procesos de estudio. A su vez, Vélez (2005) explicita que el ingreso a la universidad implica un encuentro (o desencuentro) tanto con nuevos conocimientos como con una cultura particular que requiere tiempo de apropiación.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, nuestro principal objetivo consiste en procurar que los ingresantes desarrollen diferentes recursos y estrategias para fortalecer y mejorar los aprendizajes en el transcurso de la carrera de psicología. Trabajamos para maximizar el protagonismo epistémico (construcción de conocimientos) de los alumnos (Maldonado, 2017) y los acompañamos en su proceso de apropiación del “oficio de ser estudiante”. Son características de este oficio la asunción de un rol activo, crítico, productivo, autónomo y la conformación paulatina de una clara identidad profesional.

Por otra parte, sabemos que el acto de educar implica el cuidado del otro y esa responsabilidad ética nos lleva a reflexionar sobre las representaciones que tenemos de ese sujeto estudiantil, destinatario del quehacer educativo en el escenario universitario (Fornasari, 2016). Las estrategias que implementamos desde el programa están enmarcadas desde esta perspectiva de derechos, que promueven la formación de sujetos autónomos y reflexivos (Tedesco, 2008). Es por esto que consideramos importante conocer y acompañar a la población ingresante para fortalecer y cuidar su trayectoria educativa en el ámbito de la Educación Superior.

Metodología

La metodología que utilizamos se encuadra en un enfoque de corte mixto, que integra componentes tanto cuantitativos como cualitativos, y se corresponde a un estudio descriptivo-exploratorio. La muestra está integrada por: 2 147 estudiantes (1 073 del turno mañana, 533 turno tarde y 541 turno noche) que participaron de las actividades que llevamos a cabo desde el PROFIFE durante el período de ingreso. El instrumento que implementamos para la recolección de datos, nos posibilitó conocer y caracterizar la población ingresante. Lo aplicamos en el momento de finalizar los dieciséis talleres de ambientación, durante la primera semana de clases del curso de nivelación, que se desarrolla en los meses de febrero y marzo de cada año.

Luego, sistematizamos las dieciocho “fichas de admisión” de los estudiantes ingresantes que asistieron de manera voluntaria al espacio de consulta individual del programa, realizadas en el mismo período de tiempo (abril y marzo). Desde nuestro programa, consideramos los principios éticos-deontológicos para resguardar la identidad de los estudiantes que asisten y demandan nuestra intervención. A partir de toda esta sistematización, a continuación exponemos los resultados y consideraciones finales a las que arribamos.

Discusión y resultados

Algunas características de la población ingresante

Para poder reflexionar sobre las problemáticas que se presentan en el período del ingreso resulta necesario conocer quiénes son los estudiantes que comienzan este trayecto. De esta manera, a continuación exponemos algunas características sociodemográficas de los alumnos que asistieron a

los talleres de ambientación que realizamos en cada una de las comisiones de trabajo práctico. La actividad la coordinamos desde el PROFIPE para habilitar un espacio de reflexión sobre lo que implica el ingreso en psicología, promover los vínculos entre ellos y pensar acerca del porvenir profesional.

En primer término, en relación al género observamos una predominancia del femenino sobre el masculino, con una proporción del 78,40% y 24,51% respectivamente.

En torno a la edad de los ingresantes el mayor porcentaje corresponde a la franja etaria entre los 17 y 19 años, con el 68,14%. En este sentido, destacamos que el 78,85% de los alumnos no cursó una carrera universitaria previa. Si realizamos una comparación entre la edad y el cursado de una carrera previa, visualizamos que el 85,6% de los estudiantes entre 17 y 19 años no cursó una carrera previa, mientras que el 52% de la población que se encuentra entre 45 y 54 años, afirma haber cursado una carrera universitaria o terciaria previa (Tabla 1).

CURSO CARRERA UNIV. PREV.			N/C	SI	NO
EDAD	N/C	Estudiantes	60	1	10
		Datos en %	84.5%	1.4%	14.1%
	17/19	Estudiantes	39	171	1253
		Datos en %	2.7%	11.7%	85.6%
	20/24	Estudiantes	13	143	231
		Datos en %	3.4%	37.0%	59.7%
	25/34	Estudiantes	2	67	70
		Datos en %	1.4%	48.2%	50.4%
	35/44	Estudiantes	4	31	21
		Datos en %	7.1%	55.4%	37.5%
	45/54	Estudiantes	0	13	12
		Datos en %	0.0%	52.0%	48.0%
	MAS DE 55	Estudiantes	1	3	2
		Datos en %	16.7%	50.0%	33.3%
Total		Estudiantes	119	429	1599
		Datos en %	5.5%	20.0%	74.5%

Tabla 1. Variable edad y carrera previa

Con estos datos detectamos que el mayor porcentaje de ingresantes finalizó el cursado del nivel secundario el año anterior. Con lo cual, podemos inferir que esta población no alcance a comprender, desde el inicio, las lógicas universitarias y los modos institucionales que se desarrollan en un espacio público y masivo como es la Facultad de Psicología, por ser su primera experiencia en el nivel de educación superior.

De esta manera y profundizando en nuestro análisis, consideramos que la población ingresante se caracteriza por ser altamente heterogénea, ya que proviene de diferentes lugares (localidades, ciudades, provincias y países), por las trayectorias escolares del nivel secundario que han cursado, por la presencia o ausencia de experiencias universitarias previas, etc. Desde esta perspectiva, recuperamos los aportes de Bourdieu (2003), para sostener que esta población se presenta con diferentes capitales a la hora de comenzar el trayecto formativo de grado. Estos capitales (culturales, económicos, sociales, etc.) son los que en algunas situaciones van a posibilitar que los alumnos

aprueben y avancen en la carrera, pero que en otras ocasiones van a obturar e incluso interrumpir este proceso académico.

Por ejemplo, un capital que nos resultó significativo –y que requeriría de una profundización aparte– fue el nivel de estudios alcanzado por el padre y la madre de los ingresantes (Tabla 2).

Madre/ Padres		Madre				Padre			
Nivel finalizado		Nivel medio finalizado		Acceso a nivel superior		Nivel medio finalizado		Acceso a nivel superior	
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
	N/C	120	5.6%	135	6.3%	130	6.1%	146	6.8%
	SI	1 491	69.4%	1 079	50.3%	1 254	58.4%	805	37.5%
	NO	536	25.0%	933	43.5%	763	35.5%	1 196	55.7%

Tabla 2. Nivel de estudio alcanzado por el padre y la madre de los ingresantes

Como nos muestra la tabla, observamos que existe un mayor porcentaje de estudio del nivel secundario y/o universitario alcanzado y finalizado por parte de la madre en relación al padre. No obstante, los porcentajes resultan significativos, ya que casi el 50% de las madres y el 63% de los padres no tuvieron acceso al nivel de educación superior. Con estos datos podemos visibilizar que más del 50% de los ingresantes a la carrera de psicología representan a los estudiantes de primera generación, que acceden al nivel universitario como primera experiencia en el seno familiar.

En cuanto a las características del nivel secundario, a los que tuvieron acceso los ingresantes, detectamos que el 55% provienen de instituciones públicas, mientras que un 45% corresponde a las privadas. En este sentido, no encontramos variaciones significativas entre el lugar de procedencia y el tipo de gestión de la escuela de nivel secundario (privada o pública) a la cual asistió.

Otro componente importante para nuestro análisis, es el lugar de procedencia de los ingresantes. Alonso e Insúa (1997) explicitan que los alumnos migrantes enfrentan una situación de múltiple pasaje evolutivo, en el sentido académico y migratorio, que los lleva a la separación física de sus familias y sus amistades. Si sumamos los porcentajes de estudiantes del interior de Córdoba, de otras provincias y extranjeros, comprobamos que casi el 60% de los ingresantes no son oriundos de la ciudad de Córdoba. Cabría interrogarnos, cuántos de ese porcentaje tuvieron que mudarse desde su lugar de origen. Podemos inferir que el mayor porcentaje de estudiantes que vive solo o con amigos pertenece al interior del país o de la provincia, mientras que aquellos que expresan vivir con sus familias, el mayor porcentaje proviene de la ciudad de Córdoba capital.

Este dato expresa que un porcentaje significativo de estudiantes tienen que migrar de sus lugares de origen. En este sentido, Torcomián (2015) afirma que los estudiantes provenientes de lugares pequeños o lejanos llegan a la capital por primera vez, lo cual les implica un gran desafío, ya que deben comprender la nueva lógica urbana y contemporánea, muy diferente a su lugar de origen. Comienzan a descubrir un mundo de luces, mercados, lugares de recreación, etcétera al que no estaban acostumbrados. A este escenario, se les suma la extraña sensación de inseguridad callejera que despierta una gran ciudad. Esta autora agrega que muchas veces “lo que parece sencillo para un

habitante cordobés puede resultar una experiencia dificultosa para un novato, particularmente si no cuenta con una historia que lo ligue a la urbe” (p. 7).

Finalmente, queremos exponer los porcentajes de estudiantes que se encuentran trabajando. En esta población de ingresantes el 75,69% manifiestan no trabajar, mientras que un 24,31 sí lo hace. A su vez, para ahondar en este último porcentaje, los estudiantes enunciaron que un 8% trabaja entre 1 y 4 hs. por día, el 12,4 % de 4 a 8 hs. por día y un 3% más de 8 hs. por día. Este dato no nos resulta menor, ya que representa un indicador significativo para conocer la disponibilidad horaria que cuentan los estudiantes a la hora de organizar sus tiempos, momentos y espacios de estudio. No obstante, sabemos que existen otras posibles ocupaciones que no se están contemplando en este estudio, como por ejemplo el cuidado de familiares a cargo, el trayecto y distancia entre el lugar de su vivienda y el cursado, etc.

El espacio de consultas: delimitación de demandas y problemáticas

Uno de los dispositivos de intervención que ofrecemos desde el programa es el espacio de consulta individual, el cual es abierto y gratuito para toda la población estudiantil de la Facultad de Psicología. Durante el curso de nivelación, hemos registrado diferentes tipos de consultas de parte de los ingresantes, a partir de las cuales podemos sistematizar las principales problemáticas y demandas que formulan. Para su análisis hemos recuperado los motivos iniciales de consultas y los clasificamos en las siguientes categorías y porcentajes (Gráfico 1):

- dificultades epistémicas (67%),
- dificultades socio-emocionales (17%),
- dificultades socio-familiares (11 %),
- dificultades institucionales (5%) (Gráfico 1).

Dentro de la categoría “**dificultades epistémicas**” encontramos como principales demandas: “métodos y herramientas de estudio”, “comprensión de textos”, “organización de tiempos de estudio”. Estas consultas las vemos reflejadas en las siguientes frases: “*Se me está complicando mucho el ingreso, es mucho material, empecé a estudiar en enero y me saqué un 5, ahora no sé cómo distribuir mi tiempo*” (37 años); “*Nunca pensé que iba a decir esto, tengo problemas para estudiar, se me hace lío, necesito técnicas de estudio*” (18 años); “*Estoy una hora con un texto, y no tengo tiempo, no sé cómo hacer*” (33 años).

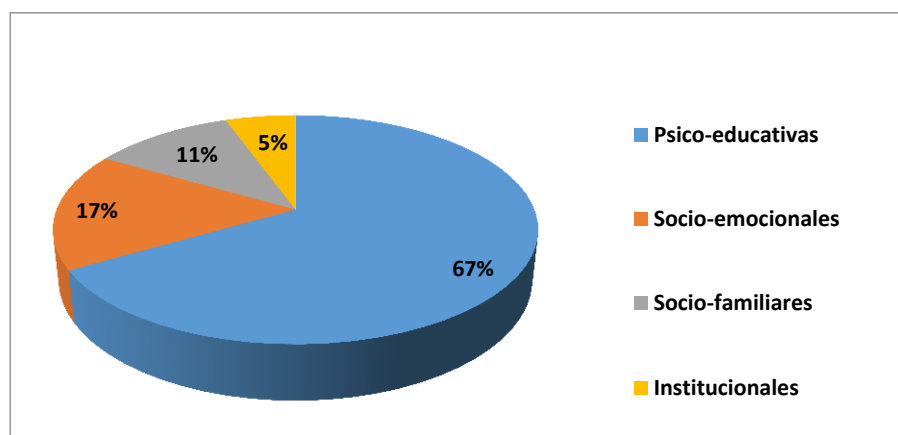


Gráfico 1. Clasificación de las dificultades

En muchos casos observamos que la apelación a herramientas y técnicas de estudio remite a una concepción del conocimiento como un objeto acabado que se accede a través de una serie de “pasos” o “recetas” que son aplicables de manera generalizada. A su vez, cuando indagamos sobre las formas previas de estudiar, los ingresantes hacían referencias a diferentes estrategias que daban cuenta de una relación evasiva con los conocimientos a través de “atajos” (Ortega, 1997) limitándose a estudiar en función de la necesidad y/o urgencia de aprobar.

Desde nuestro programa, asumimos un enfoque alternativo, ya que interpelamos al estudiante para que se reconozca como sujeto epistémico protagonista de su aprendizaje, y de este modo, busque nuevas formas de relacionarse con el conocimiento, es decir, le presentamos el desafío de aprender a aprender. Hemos detectado que estas consultas son recurrentes tanto en alumnos que recién finalizan sus estudios secundarios, como en aquellos que hace muchos años dejaron de estudiar y vuelven a retomar una práctica olvidada.

En relación a las dificultades en la organización del tiempo, pensamos que este pedido se relaciona con la falta de información que tienen los estudiantes sobre las lógicas temporales que requiere el estudio universitario y con una característica de la época. López Molina (2016) explica que en la actualidad se observa un cambio en la temporalidad, ya que la inmediatez comienza a ganar terreno, la sociedad quiere “vivir aquí y ahora” y el mercado obliga a desear y a tener todo “ya y al mismo tiempo”. El presente aparece desprendido de su ligazón con la historia, se desapega de la idea de progreso y queda suelto, “es la era del presente suelto, del tiempo des-anudado” (p.56). En este presente inmediato, el estudio universitario es concebido por los estudiantes como algo a “tener ya”, y no como un proceso, como una apertura a posibilidades de construcción, transmisión y recreación del conocimiento.

Otra de las categorías propuestas, la hemos identificado como “**dificultades socio-emocionales**”, ya que sostenemos desde el paradigma de la complejidad, que los procesos emocionales intervienen de manera decisiva en las trayectorias del aprendizaje. En esta perspectiva, durante el curso de nivelación hemos receptado demandas donde los estudiantes manifestaban sentimientos de frustración, estados de ansiedad, fobia y temor: “*Me siento frustrada, no sé qué estoy haciendo mal, me desanima*” (18 años); “*Siento un bloqueo emocional que me impide avanzar*” (17 años).

En algunos casos observamos la presencia de ideales muy exigentes, los cuales entraban en colisión tanto con los deseos, como con las posibilidades subjetivas de los ingresantes, y producían síntomas en el aprendizaje. En relación a este tipo de demandas, algunas las trabajamos en el espacio psicoeducativo individual y otras fueron derivadas para tratamiento psicológico en otras instituciones.

A su vez, también detectamos dificultades en la integración social y grupal: “*Me cuesta realizar trabajos en grupos, aceptar la forma de pensar del otro*” (19 años). Esta dificultad representa un componente central en la subjetividad estudiantil, porque consideramos que los procesos de aprendizaje implican aprender del otro y aprender con otro. Sabemos que esto posibilita la expansión y complejización psíquica de un Yo constituido y diferenciado en su relación al otro (Wettengel y Prol, 2009). Por esta razón, desde el programa intentamos abordar estas dificultades promoviendo la inclusión grupal y fortaleciendo la pertenencia institucional.

También, pudimos reconocer en menor medida “**dificultades socio-familiares**”. Algunos estudiantes se acercaron al PROFIPE para expresarnos problemas familiares, económicos o situaciones de desarraigo: “*Vengo porque me desbordé, no doy más, estoy cansada, tengo muchos problemas*”

familiares” (17 años). Como mencionamos anteriormente, el proceso de ingreso y ambientación universitaria implica un momento de descubrimiento, ruptura, desencuentro, crisis, para lo cual el apoyo familiar se convierte en un factor crucial para el desarrollo y sostenimiento de aspiraciones educativas y ocupacionales (Ezcurra, 2007). No contar con este nivel de acompañamiento y comprensión familiar genera en los estudiantes un alto sufrimiento subjetivo, que desde el espacio individual intentamos contener y elaborar, para que no se interrumpan las trayectorias académicas.

Asimismo, en este contexto visibilizamos **“dificultades Institucionales”**. Numerosos trabajos de investigación dan cuenta de la existencia de ciertos factores institucionales que potencian el desgranamiento y abandono de los estudiantes. En nuestra facultad, caracterizada por ser masiva, el acceso a la información, los trámites administrativos pueden generar desorientación y frustración: *“ando media desorientada, siento ganas de irme a veces”* (54 años).

Cabe destacar, que si bien para este análisis, hemos priorizado un solo motivo de consulta para hacer posible la sistematización de los datos, en las situaciones atendidas los estudiantes remiten a más de un motivo manifiesto en su consulta inicial. A su vez, profundizando el análisis, sostenemos que en muy pocas oportunidades el motivo manifiesto se corresponde con el latente, trabajado en entrevistas posteriores. En este sentido, comprobamos que la mayoría de los motivos latentes refieren a otros componentes de índole psicodinámicos más profundos, que afectan el área emocional-afectiva y que requieren de un proceso de derivación terapéutica. No obstante, cuando el motivo manifiesto se constituye en un problema psicoeducativo, logramos abordarlo focalizadamente en el proceso de entrevistas, respondiendo de esta manera, al encuadre y objetivos del programa.

Estos espacios de consulta individual, permiten la reflexión sobre los obstáculos, revisión de la propia trayectoria académica y educativa, a partir de lo cual se inicia la búsqueda de nuevas formas de relación con el conocimiento y permiten entender que ser estudiante universitario implica un proceso activo y laborioso desde una reconstrucción subjetiva compleja.

Conclusiones: a modo de consideraciones finales

Para concluir, sostenemos que la población ingresante en psicología es masiva y heterogénea, compuesta con un porcentaje significativo de estudiantes recién egresados del nivel secundario y proveniente del interior de la provincia y del país. Con lo cual, advertimos que estos grupos poblacionales podrían presentar cierta vulnerabilidad para ingresar y permanecer en la universidad. Si bien los alumnos migrantes tienen un doble desafío para adaptarse al estudio universitario y a la nueva ciudad, nos preguntamos si esta inferencia sería correcta, ya que muchas veces observamos que los estudiantes del interior obtienen mejores calificaciones que los oriundos de esta ciudad.

En este sentido, podemos resaltar que esta población es considerada vulnerable en torno al proceso de ambientación a la vida universitaria. Por lo que nos resulta indispensable establecer dispositivos institucionales de acompañamiento que contemplen actividades para construir y fortalecer lazos vinculares para sentir la facultad como *“mi lugar”*, potenciando de esta manera la posibilidad de permanecer y egresar.

Nos resulta significativo que en el espacio de consulta individual, el proceso de ambientarse a la vida universitaria no aparece como motivo de consulta manifiesto, sino que recién en la profundización de las entrevistas comienza a visualizarse como dificultad. Desde nuestros dispositivos de intervención buscamos acompañar, orientar y contener a partir de esclarecer, brindar información y señalamientos

que promuevan la inclusión al ámbito universitario. Sin embargo, todavía nos resulta un desafío llegar a aquellos estudiantes que presentan dificultades y por diversas razones no asisten a los diferentes espacios que ofrecemos. A diferencia de los sujetos que asisten a nuestro programa, que ya marcan una posibilidad, la de pedir ayuda.

A partir de esta contextualización sociodemográfica que caracteriza a los estudiantes ingresantes, y teniendo en cuenta sus necesidades, demandas y problemáticas, que los atraviesan en los inicios de un cursado universitario, consideramos significativo y altamente relevante que continuemos proponiendo y pensando acciones e intervenciones que acompañen el ingreso de esta nueva trayectoria en la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M; Insúa, I. (1997). El estudiante universitario migrante. Problemáticas y abordajes. Asociación Argentina en psicoterapia. Dpto. de investigación.
- Bourdieu, P. y O. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Ezcurra A. M. (2005). Perfil socioeconómico y principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado universitario. En G. Biber (comp.). *Preocupaciones y Desafíos Frente al Ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Fornasari, M. (2016). *Consejos de Convivencia escolar. Ética y democracia educativa*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- López Molina, E. (2015) *El tiempo des-anudado: Su impacto en los procesos de subjetivación y en la escolarización*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Maldonado, H. (2017). *La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Córdoba: Brujas.
- Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega, F. (1997) Docencia y Evasión del conocimiento. Estudios. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, año 5, no. 8 (pp.5-15).
- Tedesco, J. C. (2008). ¿Son posibles las políticas de la subjetividad? En: *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, Siglo XXI.
- Torcomián, C. (2015). Descripciones y relatos sobre la experiencia de llegada a la Universidad. *Revista de Ciencias de la Educación. Academicus*, vol. I, no. 6, julio-diciembre 2015. ISSN 2007-5170. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (iceuabjo). México.
- Vélez, G. (2005). El ingreso: La problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, año 2, no. 1 (pp. 1-9).
- Wettengel, L. y Prol, G. (comps.) (2009). *Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes*. Buenos Aires: Noveduc.

COMPETENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS

Annia Almeyda Vázquez

Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Cuba

Solanch García Contino

Centro de Estudios de Opinión y Análisis de la Universidad Veracruzana. México

Resumen

Los objetivos de este estudio son determinar el nivel de desarrollo de las competencias para la investigación, en estudiantes de la Facultad de Psicología (curso regular diurno) de la Universidad de La Habana; así como caracterizar la influencia del proceso de formación profesional (Plan de Estudios D), en la formación de estas competencias. Como estrategia metodológica se empleó un enfoque mixto, con un diseño secuencial de dos etapas por derivación. La muestra de la etapa cuantitativa fue de 197 estudiantes de distintos años académicos de la Facultad de Psicología; mientras que en la etapa cualitativa participaron 35 estudiantes (CRD), distribuidos en 5 grupos. La información fue procesada mediante la estadística y el análisis de contenido. Los resultados obtenidos revelan que el nivel de formación de las competencias para la investigación de estos estudiantes es alto. Los elementos del proceso de formación profesional que más influyen en ello son las asignaturas Metodología de la Investigación Psicológica y Organizacional, algunas ayudantías, las prácticas pre-profesionales y los eventos científicos.

Palabras Claves: competencias, investigación, formación.

Abstract

The objectives of this study are to determine the level of development of the competences for research, in students of the Faculty of Psychology (Regular Day Course) of the University of Havana; as well as to characterize the influence of the process of professional training (Plan of Studies D), in the formation of these competences. As a methodological strategy, a mixed approach was used, with a sequential design of two stages by derivation. The sample of the quantitative stage was 197 students of different academic years of the Faculty of Psychology; while in the qualitative stage 35 students participated (CRD), distributed in 5 groups. The information was processed through statistics and content analysis. The results obtained reveal that the level of training of the competences for the research of these students is high. The elements of the process of professional training that most influence this are the subjects Psychological and Organizational Research Methodology, some assistantships, Pre-professional practices and scientific events.

Key words: Competencies, investigation, training.

Introducción

La investigación científica por su gran relevancia social adquiere un papel protagónico en la formación y ejercicio de cualquier profesional. La enseñanza y la investigación son dos actividades que necesitan convivir juntas en la universidad, pues esta perdería gran parte de su razón de ser si renuncia a la generación de nuevos saberes y solo se limita a la comunicación de estos. La investigación debe ser la herramienta útil para fomentar, potenciar e impulsar la renovación y el cambio. Es por ello que la

universidad debe asumir el desarrollo de la investigación científica como uno de sus objetivos esenciales.

En la psicología como ciencia y profesión, la investigación desempeña un papel protagónico, siendo una de las acciones profesionales del psicólogo que transversaliza su ejercicio profesional en cada uno de sus campos de acción. Es por ello que se hace necesaria la formación de este conjunto sinérgico de saberes y habilidades para investigar durante la carrera, de manera que propiciemos el avance de la disciplina y el aporte de profesionales más preparados a nuestra sociedad.

Este es un tema que se ajusta a las necesidades actuales relacionadas con la formación de profesionales competentes y que además está determinado por la influencia de proyectos internacionales, que tienen como principal objetivo lograr una coherencia entre las distintas universidades. En el contexto actual de transición de la Universidad de La Habana al Plan de Estudios E, nuestra investigación contribuye a profundizar en aquellas dimensiones de las competencias para la investigación y a identificar en qué nivel se encuentran estas en estudiantes universitarios, de la Facultad de Psicología de los diferentes años académicos. Esto tributará a su comprensión, mediante la caracterización de la influencia del proceso de formación profesional (Plan de Estudios D), en la formación de estas competencias, identificando sus dificultades más visibles para que en futuros planes de estudios se tomen en cuenta estos resultados. De esta forma se logrará potenciar estas competencias desde las diferentes estrategias curriculares y otras actividades extradocentes vinculadas al contenido de la carrera.

Cuestiones teóricas sobre competencias para la investigación

Competencia es un término que ha sido tratado y definido por varios autores, constituyendo hoy un elemento importante en nuestra investigación. Según Fernández (1999) una característica significativa en este concepto es la combinación e integración del conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes para el ejercicio profesional. Este concepto, según plantea Gámez (2008), abarca una variedad de campos y de “teorías educativas”. Existen varias tipologías de competencias que de igual forma han sido investigadas, como competencias profesionales, competencias laborales, competencia curricular, etc. (Gámez, 2008).

Este término según Santos & Gallego (2007) está asociado al desarrollo de capacidades que tiene una persona para la realización de tareas. En la actualidad toma importancia la capacidad del profesional para relacionarse con los demás, adaptarse a los cambios y saber resolver situaciones nuevas, índice claro del desarrollo de competencias necesarias para el buen desempeño profesional. Ofreciendo una perspectiva orientadora con los constructos psicológicos básicos las competencias son “la aplicación integrada del conjunto de aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos que permiten a una persona llevar a cabo la misión asignada en una determinada organización.” (Levy Leboyer 1997 citado por Caballero, D. & Blanco, A. 2007 p. 617).

Las competencias también se han incorporado en los estudios universitarios lo cual resulta un elemento básico para la formación en una sociedad cambiante, que reformula sus demandas constantemente y, que a su vez, aspira a profesionalizar la formación universitaria acercando la universidad a la sociedad y al mundo laboral. Es por ello que entendemos las competencias como “la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol, relacionada con el

ámbito particular de trabajo que integra conocimientos, habilidades y actitudes” (Carreras y Perrenoud, 2005 citado en Parmer, Montaña, & Palou, 2009, p. 433).

Desde nuestro punto de vista, después de la revisión bibliográfica podemos decir que son varios autores los que definen el término “competencias”, pero aunque sea diferente la forma de entrelazar palabras todos tienen puntos en común. Estos conceptos de los que se hablaba anteriormente dejan ver una vez más la importancia del desarrollo de estas competencias para una eficacia tanto en la esfera laboral como en la estudiantil. Hoy en día los psicólogos le brindan gran importancia a este término e incluso lo consideran como un objetivo esencial que se debe adquirir en el proceso de formación docente.

Constituye un objetivo esencial para la Educación Superior la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social según lo planteado por González (2006). Varios autores plantean la relación existente entre competencias profesionales y cualidades personales. Un profesional no solo debe ser capaz de resolver los problemas que le imponen el medio laboral o la profesión, sino también otras cualidades como por ejemplo la toma de decisiones.

Según González (2011) la idea de la formación por competencias ha adquirido gran importancia principalmente por los diferentes y constantes cambios en los escenarios ocupacionales y educativos, sobre todo con la idea de que en la estructuración de la competencia profesional hay participación de formaciones psicológicas, cognitivas, afectivas y motivacionales.

Si hablamos de “competencias profesionales” no podríamos dejar de mencionar el Proyecto Tuning constituyendo este el “documento base de las transformaciones en la reforma curricular universitaria que tiene lugar en el proceso de convergencia europea de Educación Superior” (González V., 2006, p. 6). “Tuning implicó en Europa un gran reto para las instituciones de educación superior, ya que permitió la creación de un entorno de trabajo para que los académicos pudieran llegar a puntos de referencia, de comprensión y de confluencia”. (González, Wagenaar, & Beneitone, 2004, p. 152).

En el contexto actual de educación superior se hacen cada vez más necesarias el desarrollo de un conjunto de competencias generales a todos los profesionales y que rijan el modelo de enseñanza-aprendizaje. Este conjunto de habilidades necesitan ser propias de cada uno de los profesionales que se forman y por tanto son transversales a todo profesional suficientemente calificado. Pero a la vez las competencias profesionales deben considerarse como la confluencia de competencias generales y específicas a cada profesión.

Según Corominas (2001), citado por González en 2008, “las competencias específicas están más centradas en el ‘saber profesional’, el ‘saber hacer’ y el ‘saber guiar’ el hacer de otras personas; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el ‘saber estar’ y el ‘saber ser’. Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales”.

A partir de que esta investigación se lleva a cabo con estudiantes de psicología, es necesario que definamos y profundicemos, teniendo en cuenta los criterios de algunos autores, cuáles son o qué entendemos por competencias profesionales de los psicólogos. Para ello tomaremos como referente principal los estudios realizados por Uribe, Aristizaba & Barona (2009), quienes plantean que las competencias que el psicólogo debe tener para desempeñarse eficazmente en su ejercicio profesional están, en cierta forma, determinadas por el proceso formativo y de aprendizaje que dentro del contexto académico recibe a lo largo de la carrera profesional. En el quehacer del área educativa, hace referencia a las competencias relacionadas con orientación a docentes, directivos de escuelas y

padres, evaluación de aprendizaje, redacción de informes psicológicos, conocimiento de teorías del aprendizaje, el trabajo con poblaciones de bajos recursos, intervenciones en situaciones de crisis e intervenciones con niños y adolescentes (Uribe, Aristabal, & Barona, 2009).

Consideramos importante señalar que en la personalización que hacen estos autores de las competencias profesionales de los psicólogos, a pesar de que estas aparecen identificadas por las áreas de actuación en las que este se desempeña, existe un conjunto de competencias que a nuestro entender transversalizan su ejercicio profesional y se encuentran presentes en una u otra medida en las definiciones anteriores. Estas son las competencias para la investigación, a las cuales dedicaremos la investigación en general.

Podemos concluir entonces que para el propósito de nuestra investigación podría ser más efectivo considerarlas como: “la movilización de saberes cognitivos, emocionales y sociales de la persona al enfrentar una situación real para tomar decisiones, formarse juicios, adoptar puntos de vista y clarificarse valores” (Barriga & Hernández, 2010, citado por Guajardo, Casenas, & Romero, 2011).

Luego, distintos autores directa o indirectamente se han referido a las competencias para investigar, algunos no lo entienden precisamente como un modelo de formación por competencias pero sin embargo lo enriquecen. Es el caso de Oliva (2005), cuando refiere:

La actividad investigativa se define por tener como objetivo que el estudiante adquiriera habilidad en el manejo de la metodología de la investigación científica, así como en el procesamiento de la información, la realización de informes de resultados, a la vez que crea un marco para el desarrollo de cualidades como la creatividad y la perseverancia, necesarias en la acción de investigar. (p. 40).

Por su parte D'Angelo (2000) considera que el conjunto de competencias investigativas están marcadas por un término común “unidades”, las cuales constituyen los momentos específicos que se tienen en cuenta para llevar a cabo el proceso de investigación. Menciona dentro de estas unidades la posibilidad de integrar la información, la representación y descubrimiento de situaciones problemas, la posibilidad de trabajar en equipo, la autorregulación del desempeño, etc. (Tornimbeni, González, Corigliani, & Salvetti, 2011, p. 8).

Por otra parte, el término competencias no se debe observar aislado de su propia implicación en la práctica del psicólogo, debe constituir un vínculo entre lo que se interioriza en la propia formación académica y su posterior utilidad en el ejercicio profesional. El nivel más básico en que se expresan las competencias para la investigación pudieran encontrar lugar en el desarrollo de prácticas profesionales, en particular referido a nuestra investigación en la carrera de psicología de la Universidad de La Habana y su empoderamiento a partir de diferentes asignaturas del plan de estudio.

Con relación a la formación de competencias para la investigación aparecen algunas conclusiones a que han llegado diferentes autores respecto al rol que desempeña la investigación en el proceso de formación profesional. Ramos, Rodríguez & Durán (2016) como parte de sus investigaciones referidas a las dificultades de dichas competencias en estudiantes universitarios de psicología afirmaron que:

Dado el papel tradicionalmente asignado a la Psicología como profesión de ayuda, en los planes de estudio se ha puesto mayor énfasis en los aspectos de intervención, dejando así desvinculada

esta práctica de los procesos de investigación y aún más de aquellos que permitirían evaluar su impacto en la formación de las nuevas generaciones de Licenciados en Psicología. (Ramos, Rodríguez, & Durán, 2016, pp. 132-133).

Son disímiles las competencias para la investigación que se pueden potenciar, en dependencia del autor que las trate y así mismo deben ser entendidas. Es el caso de los autores antes mencionados que se centraron en el estudio de las competencias para la investigación en relación con índices de déficit de atención e hiperactividad que se pueden presentar en dichos estudiantes, por tanto las dimensiones a que le confieren mayor significación no están directamente relacionados con las nuestras, pero si constituyen influencias para nuestra investigación.

Metodología

En esta investigación se persiguieron los siguientes objetivos: determinar el nivel de desarrollo de las competencias para la investigación en estudiantes de la Facultad de Psicología del curso regular diurno (CRD), de La Universidad de La Habana; y caracterizar la influencia del proceso de formación profesional (Plan de Estudios D), en la formación de competencias para la investigación en estos estudiantes.

Para alcanzar los objetivos anteriormente mencionados, hemos empleado un diseño mixto secuencial por derivación, ya que primero llevamos a cabo la etapa cuantitativa, de la que se deriva la etapa cualitativa. La primera permite evaluar las competencias para la investigación de los estudiantes de psicología de la Universidad de La Habana mediante la aplicación de un cuestionario. La segunda revela la influencia del proceso de orientación profesional en la formación de esas competencias a partir del grupo focal. No le concedemos más preponderancia a una etapa que a otra, ambas tienen el mismo peso.

En la etapa cuantitativa utilizamos un diseño no experimental transaccional, pues realizamos esta investigación en un momento único, o sea, sin trascender en el tiempo, con los estudiantes de todos los años de la facultad de psicología de la Universidad de La Habana. Utilizamos un alcance descriptivo-correlacional. En la etapa cualitativa nos apoyamos en un diseño fenomenológico pues en esta nos centraremos en las experiencias particulares o individuales de cada sujeto.

La variable con que se trabajó es **Competencias para la investigación**, teniendo en cuenta sus cinco dimensiones de análisis (búsqueda de información, dominio tecnológico, dominio metodológico, dominio para la comunicación de los resultados: escrita y oral; y habilidad para trabajar en un equipo de investigación). Luego, la categoría utilizada fue proceso de formación profesional de la carrera de psicología, con tres dimensiones a lo interno: diseño curricular, pertinencia a grupos de investigación, formación como alumnos ayudantes.

La población estuvo compuesta por los estudiantes de la facultad de psicología de la Universidad de La Habana (de 1ro a 5to del CRD). La muestra que participa en esta investigación es de tipo anidada pues en la segunda etapa cualitativa la cantidad de elementos muestrales que la conforman representan un subconjunto de la primera etapa cuantitativa. Se concibe de esta manera la muestra debido a que el objetivo en la segunda fase es profundizar en aquellos casos específicos que pudieran ser de interés para la investigación y que podrán aparecer desde la propia aplicación de los cuestionarios. En la etapa cuantitativa se utilizó una muestra probabilística de tipo estratificada que permite luego de aplicado el cuestionario a cada sujeto, generalizar los resultados, pero a la vez no se

pasan por alto las diferencias que pudieran darse entre distintos grupos. Más adelante, en la fase cualitativa, se seleccionó una muestra no probabilística de sujetos tipos, para realizar los grupos focales.

Las valoraciones de los sujetos en torno al nivel de desarrollo de sus competencias para la investigación, se recogieron mediante un instrumento en el que predominan las preguntas cerradas, de escalamiento tipo Likert. El instrumento está conformado por cuarenta ítems agrupados en seis dimensiones. Este instrumento fue creado por la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana, en el año 2013, bajo el nombre de Instrumento de autoevaluación de habilidades y competencias para la investigación. Posteriormente fue utilizado por un grupo de investigadores de la Facultad de Psicología-Xalapa, de la Universidad Veracruzana, en México, para abordar los factores relacionados con el desempeño académico en educación superior. Para proceder a su aplicación en nuestra facultad, fue validado, a través de una prueba piloto, el criterio de expertos, y mediante análisis estadísticos de confiabilidad.

Se utilizó en la fase cualitativa el **grupo focal** como técnica que permite obtener aquellos aspectos que no fueron tratados a profundidad en el cuestionario aplicado en la etapa cuantitativa, con el fin de medir el nivel de desarrollo de las competencias para la investigación en los estudiantes de la facultad de psicología de la Universidad de La Habana. Por tanto, en esta segunda etapa con la utilización de los grupos focales existen altas probabilidades de que surjan nuevos temas según la dinámica del grupo y producto de sus experiencias en el proceso de formación curricular con respecto al desarrollo de estas competencias.

Los datos provenientes de los cuestionarios fueron procesados mediante la estadística, aplicando análisis descriptivo a través de medidas de tendencia central, y otros procedimientos inferenciales como correlaciones entre las variables y pruebas de hipótesis. Para ello se empleó la versión 18 del SPSS. Además, la información recolectada en los grupos focales, se interpretó mediante el análisis de contenido de esta.

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos en este estudio, teniendo en cuenta las fases por las que transitó.

En primer lugar, se trabajó con una muestra representativa (405 estudiantes), de la población que se corresponde con una cifra de 197 estudiantes. Esta muestra fue estratificada atendiendo a los años académicos de la facultad. Existe un predominio de mujeres en la muestra de los estudiantes de psicología. Compuesta por un 85.3 % de mujeres y un 14,7% de hombres. Esta distribución de la muestra es proporcional a como se distribuye la matrícula total de la carrera de psicología y se explica por el fenómeno de la segregación horizontal de las ciencias. Es decir, demuestra una vez más la concentración de las mujeres en el área de las ciencias sociales y humanísticas.

Con respecto a la edad, el mayor porcentaje se concentra en el intervalo de 18 a 23 años lo cual se corresponde con la edad promedio de entrada de los estudiantes al nivel de enseñanza superior en el curso regular diurno, teniendo como fuente de ingreso la presentación a las pruebas de ingreso al concluir el doce grado. Si el estudiante tiene un recorrido regular por la carrera, sin repitencias, ni licencias, dado que en el actual plan de estudios la carrera es en cinco años, la edad más frecuente para la conclusión de la carrera es de 23 años.

La experiencia como alumno ayudante fue un dato recogido en la investigación, pues lo consideramos muy importante para la evaluación del nivel de desarrollo de las competencias investigativas, objeto de este estudio. Solo el 21, 8% de la muestra ha tenido experiencia como alumno ayudante. Las asignaturas en las que con mayor frecuencia los estudiantes realizan ayudantías son: Metodología de la Investigación Psicológica I y II, Psicología de la Personalidad I y II, Historia de la Psicología, Psicopatología, Fundamentos Biológicos del comportamiento e Introducción a la Psicología.

Llama la atención que la mayoría se concentra en las asignaturas que pertenecen a la formación básica y menos al ejercicio de la profesión. Esta distribución será muy importante para los análisis siguientes de la relación entre la ayudantía y nivel de desarrollo de la competencia de investigación alcanzado por los estudiantes.

El otro elemento explorado fue la pertenencia a grupos de investigación. En este caso, solo el 28, 9% de los estudiantes reporta pertenecer a algún grupo de investigación de la facultad. Al parecer los estudiantes, como tendencia, identifican el tema de las prácticas pre-profesionales con la pertenencia a un grupo de investigación, cuando no existe correspondencia absoluta entre estos dos espacios. Este resultado indica que no existe un conocimiento adecuado por parte de los estudiantes del modo en que se estructura la investigación en la facultad y los diferentes espacios o instancias que tributan a su desarrollo. Al mismo tiempo, este resultado puede estar dando cuenta de una insuficiente organización de esta actividad en la facultad, lo cual se refleja en esta confusión en los estudiantes.

En la actualidad se está re-organizando la estructura científica en la facultad en líneas de investigación priorizadas, grupos, proyectos, etc. Esto debe ser de dominio de los estudiantes para que conozcan a qué estructura están tributando desde sus prácticas y trabajos.

Los valores alcanzados por los estudiantes, en la evaluación del nivel de desarrollo de las competencias para la investigación, en cada una de sus dimensiones, se describen a continuación. El valor mínimo alcanzado fue de 36 puntos y el máximo de 250 puntos, que se corresponde con el máximo posible. La media total de las puntuaciones fue de 164,72 que representa un 65,89 porcentaje de desarrollo de la competencia que indica un nivel alto de desarrollo. El 49,2% de la muestra tiene un nivel alto de desarrollo de la competencia de investigación. El 64, 9% está entre un nivel alto y muy alto lo que se considera un resultado muy favorable, teniendo en cuenta además que solo un 5,1% de la muestra tiene un nivel bajo o muy bajo de desarrollo de esta competencia.

En general todas las dimensiones se encuentran entre los niveles medio y alto de desarrollo de las competencias para la investigación. Según los datos obtenidos, la dimensión menos desarrollada es la **Habilidad para trabajar en un equipo de investigación** y la de mayor desarrollo es la que corresponde al **Dominio para la comunicación de los resultados: Escrita**.

A partir del análisis de la relación entre el porcentaje de desarrollo de la competencia de investigación y el año académico que cursan los estudiantes, los datos obtenidos indican que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los estudiantes de los diferentes años académicos respecto al nivel de desarrollo alcanzado en su competencia de investigación. Sin embargo, al analizar la relación entre el porcentaje de desarrollo de las competencias de investigación con la experiencia como alumnos ayudante, encontramos que no existe una diferencia estadística significativa entre los que tienen experiencia como alumno ayudante y los que no, respecto al nivel desarrollo alcanzado en sus competencias para la investigación.

La explicación que le hayamos a esto es que la actividad como alumnos ayudantes no necesariamente tiene un contenido investigativo, sino más bien hacia la docencia, aunque en algunos casos si puede tener una mayor relación.

Un análisis más detallado nos indica que existe una diferencia significativa en el porcentaje de desarrollo de las competencias de investigación entre los alumnos ayudantes de Metodología de la Investigación y los del resto de las asignaturas. Esto es lógico, pues el contenido mismo de esta ayudantía tiene que ver con la investigación y el propósito fundamental de estas asignaturas MIP I y MIP II es formar en el estudiante competencias para la investigación.

Igualmente se demuestra la relación entre la pertenencia a un grupo de investigación y el desarrollo de las competencias para la investigación, pues se obtuvo una diferencia significativa entre los estudiantes que reportan su pertenencia a algún grupo de investigación y los que no.

Luego, en esta etapa cualitativa de la investigación se trabajó con una muestra de 35 estudiantes de los diferentes años académicos de la facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. La selección se basó en la pertenencia al movimiento de alumnos ayudantes y/o a grupos de investigación, por lo que fue de tipo no probabilística. De ahí que el 51,43% están vinculados al movimiento de alumnos ayudantes. El 80% son mujeres y solo un 20% son hombres. Esta distribución de la muestra es proporcional a como se distribuye la matrícula total de la carrera de psicología y se manifiesta, una vez más, el fenómeno de la segregación horizontal de las ciencias.

Analizando la influencia del proceso de formación profesional se encontró que las **asignaturas** que más han contribuido a este proceso de formación de las competencias para la investigación son Metodología de la Investigación Psicológica con la realización del trabajo de curso, Personalidad con la realización del estudio de caso y Psicología Organizacional.

Existen otras que en alguna medida también han fomentado el desarrollo de estas competencias. En este sentido se destacan Gestión de la Información Científica, Teorías del Desarrollo Psicológico, Educación de la Sexualidad, Psicología Educativa y Psicología Comunitaria. De manera general todas aquellas asignaturas que piden la realización de un **Trabajo Final**, requieren de competencias para investigar. Sobresalen Estadística y Evaluación y Diagnóstico Psicológico como asignaturas que pudieran formar estas competencias pero la forma en que están estructuradas no resulta atractiva ni novedosa al impartir contenidos poco prácticos o repetirlos.

Las **ayudantías** que más se destacan son Metodología de la Investigación Psicológica y Personalidad, aunque también se hace mención a otras como Historia de la Psicología, Psicología y Género, Gestión de la Información Científica, Procesos de Exclusión, Psicología Comunitaria, Psicología Cognitiva y Psicología Clínica. Muchas de estas convocan a realizar investigaciones teóricas y tributan a la preparación para dirigirse a otros (en este caso estudiantes), así como a la coordinación de grupos (ya que en ocasiones son los propios alumnos ayudantes quienes organizan y co-coordinan los espacios de seminario).

Los **grupos de investigación** que sobresalen son ayudantía en Investigación de Historia de la Psicología, Psicología Cognitiva, Orientación Profesional, Bienestar Psicológico y Salud e Identidad Social en Cuentapropistas.

En la facultad se desarrollan dos **eventos** que tienen un gran impacto en la formación y desarrollo de las competencias para la investigación. Estos son el Encuentro Internacional de Estudiantes de

Psicología y la Jornada Científica Estudiantil, que contribuyen fundamentalmente en desarrollar habilidades de comunicación oral y en el caso de los que pertenecen al Comité Organizador del Encuentro, para gestionar recursos. También se hace referencia a otros como los Talleres de la Sociedad Cubana de Psicología y el Taller de Mujeres en el siglo XXI.

Las **Prácticas pre-profesionales** en la mayoría de los casos han jugado un papel activo en la formación de estas competencias y en otros no tanto. En este sentido sobresalen: Cohesión grupal en contextos escolares, Inclusión educativa en centros de enseñanza media de la capital, Selección del Personal, Familias Biculturales, Psicología Comunitaria y el Centro de Orientación y Atención Psicológica (COAP).

Otros aspectos del Proceso de Formación Profesional que despuntan como formadores y desarrolladores de competencias para la investigación son el **trabajo en equipo** como una exigencia de la carrera, el **taller ES-TU-DIA** (al tener los estudiantes protagonismo como parte del equipo de coordinación), **la autopreparación** y el **Trabajo de Diploma** como ejercicio integrador al culminar los estudios.

A partir de los resultados anteriormente presentados, podemos comentar algunas ideas que ofrecen una respuesta más completa a los objetivos de ambas etapas de investigación.

Como resultado de la etapa cuantitativa se observa que los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana presentan un nivel de desarrollo **alto** de las competencias para la investigación. Este desarrollo alcanza un 65,89% de porcentaje, obtenido con la aplicación del “cuestionario para la evaluación de las competencias para la investigación”. Sin embargo, estos resultados no se corresponden con los obtenidos en la etapa cualitativa. En este caso el nivel de desarrollo (percibido por los estudiantes con la aplicación de la técnica gráfica “Desarrollo de las Competencias para la Investigación”), se corresponde solo con un nivel medio.

Esto pudiera estar dado debido a que en la etapa cuantitativa los resultados obtenidos son producto de una autoevaluación de los estudiantes quizás superficial, lo cual pudiera apuntar a que los ítems del instrumento necesitan ser más precisos. Sería necesario realizarle algunas modificaciones al cuestionario o triangular la información con los resultados académicos. También pudiéramos decir que en la etapa cualitativa se alcanzó un mayor nivel de autocrítica debido a que se lograron mayores niveles de análisis y profundidad.

Se demostró que existen diferencias significativas entre los diversos años académicos. Dado que el plan curricular está diseñado para que las oportunidades potencien en ellos las diferentes competencias para la investigación de modo que estas se vayan formando progresivamente a lo largo de la carrera.

También se demostró que las actividades extracurriculares, como ejercer la ayudantía, son importantes espacios que fomentan el desarrollo de las competencias. En la etapa cuantitativa se obtuvo como resultado que solo los estudiantes de la ayudantía en Metodología de Investigación Psicológica ($\chi^2=0,018$) presentan diferencias significativas en el desarrollo de las competencias respecto al resto de los estudiantes. Sin embargo los resultados de la etapa cualitativa contradicen de cierto modo lo dicho, pues, aunque igualmente se destaca esta ayudantía en las sesiones, fueron reportadas otras entre las que destaca la Ayudantía en Personalidad.

Respecto a los grupos de investigación se demostró en la etapa cuantitativa que no existe un conocimiento adecuado por parte de los estudiantes sobre la organización y funcionamiento de la

investigación en la facultad. Esto se corresponde con los resultados obtenidos en la etapa cualitativa, pues los estudiantes afirman una desestructuración en la vida científica de la facultad al existir poca coordinación y divulgación de la información.

No se ha podido alcanzar un nivel de desarrollo muy alto de las competencias referidas pues, según los estudiantes en las sesiones grupales, existen algunas amenazas del proceso de formación profesional que podrían estar incidiendo negativamente en la consecución de este nivel de desarrollo.

Consideraciones finales

Los estudiantes de la facultad de psicología de la Universidad de La Habana tienen un nivel alto de desarrollo de las competencias para la investigación, con un porcentaje de desarrollo de 65,89%. La competencia más desarrollada es el Dominio para la Comunicación de Resultados Escrita con un nivel de desarrollo de la competencia 72,14%. El nivel de desarrollo de la competencia Dominio para la Comunicación de Resultados Oral, es medio, con un 55,84%. La competencia menos desarrollada es la Habilidad para trabajar en un equipo de Investigación, con un 54,09%. En esta dimensión, la competencia más afectada es la gestión de financiamiento para una investigación.

Por otra parte, existen diferencias significativas respecto al nivel de desarrollo de las competencias para la investigación entre los estudiantes de los diferentes años académicos de la facultad de psicología de la Universidad de La Habana. Las cuales no existen respecto al nivel de desarrollo de las competencias para la investigación entre los estudiantes que forman parte del movimiento de alumnos ayudantes y los que no se han integrado a este. Existen diferencias significativas respecto al nivel de desarrollo de las competencias para la investigación entre los estudiantes que pertenecen a grupos de investigación y los que no.

El plan curricular está diseñado de modo tal que sus oportunidades potencien en los estudiantes las diferentes competencias para la investigación, de modo que estas se van formando progresivamente a lo largo de la carrera. Las asignaturas que han contribuido marcadamente a este proceso de formación de las competencias para la investigación son Metodología de la Investigación Psicológica con la realización del trabajo de curso, Personalidad con la realización del estudio de caso y Psicología Organizacional. Por último, las prácticas pre-profesionales en la mayoría de los casos han jugado un papel activo en la formación de estas competencias.

Además se identificaron elementos extracurriculares que favorecen el desarrollo de la formación de competencias para la investigación en los estudiantes de psicología de la Universidad de La Habana. Las actividades extracurriculares, como ejercer la ayudantía, son importantes espacios que fomentan el desarrollo de las competencias. En este sentido Las ayudantías que más se destacan son Metodología de la Investigación Psicológica y Personalidad. En la facultad se desarrollan dos eventos que tienen un gran impacto en la formación y desarrollo de las competencias para la investigación. Estos son el Encuentro Internacional de Estudiantes de Psicología y la Jornada Científica Estudiantil. Sin embargo, se constata la presencia de una desestructuración en la vida científica de la facultad al haber poca coordinación y divulgación de la información.

Para concluir, teniendo en cuenta estos elementos, nuestro equipo de investigación considera oportuno confeccionar y validar un nuevo instrumento que permita medir de forma más precisa las competencias para la investigación. De esta forma se abarcarían aspectos que no fueron tomados en cuenta en esta investigación. Además la continuidad de esta línea de trabajo supone extender la

investigación a los estudiantes de la Facultad de Psicología del Curso por Encuentros, y a los estudiantes de las facultades de psicología de las otras universidades del país (Universidad Central de Las Villas y Universidad de Oriente), con el fin de poder comparar los resultados; así como a los de otras formaciones profesionales. Luego a partir de todas estas investigaciones se pudieran aportar datos a nuestra universidad que permitan perfeccionar el diseño del plan de estudios E, de reciente implementación en nuestras carreras.

Referencias bibliográficas

- Caballero, D., & Blanco, A. (2007). Competencias para la flexibilidad. La gestión emocional de las organizaciones. *Psicothema*, vol. 19, no. 004, 610-620.
- Fernández, J. T. (1999.). Competencias profesionales. *Revista Herramientas* 57, 8-14.
- Santos, S., & Gallegos, M. G. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de Psicología. *Revista de Psicología*, vol. 12, no.1, 7-28.
- Gámez, A. N. (2008). Recopilación bibliográfica sobre competencias. *Educación* 26 , 89-97.
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, no. 35., 151-164.
- González, M. (12 de junio de 2011). La formación de las competencias profesionales en las universidades: un reto en los proyectos curriculares universitarios.
- González, V., & González, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *RevistaIberoamericana de Educación*, 185-209.
- Guajardo, L. C., Casenas, D. G., & Romero, V. R. (2011). Las competencias en la investigación como puentes cognitivos para un aprendizaje significativo. *Razón y palabras*, no. 77.
- Oliva, K. (2005). Historia de la enseñanza de la Psicología en Cuba (Tesis inédita de Diploma). La Habana.
- Parmer, A., Montaña, J. J., & Palou, M. O. (2009). Las Competencias Genéricas en La Educación Superior. Estudio comparativo entre la opinión de los empleadores y académicos. *Psicothema*, vol. 21 no. 3, 433-438.
- Ramos, E. G., Rodríguez, S. F., & Durán, A. V. (2016). Dificultades de atención y competencias de investigación en estudiantes universitarios de psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 21, no. 2, 131-140.
- Tornimbeni, S., González, C., Corigliani, S., & Salvetti, M. (2011). Concepciones de expertos sobre las competencias para investigar en psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 16, no. 1, 5-13.
- Uribe, A. F., Aristabal, A. M., & Barona, H. (2009). Competencias laborales del psicólogo javeriano en diferentes áreas aplicadas: clínica, educativa, social y organizacional. *Psicología desde el Caribe*, no. 23, 21-45.

ADOLESCENTES DE BUEN RENDIMIENTO ESCOLAR DE COLEGIOS VULNERABLES Y LA RESIGNIFICACIÓN DE SU EXPERIENCIA ESCOLAR

Mario Morales Navarro
Mauricio Morales Espinoza
Santiago, Chile

Resumen

El propósito de este estudio fue comprender el alto rendimiento escolar de un grupo de estudiantes de enseñanza media, a pesar de las múltiples dificultades que tuvieron que enfrentar en su trayectoria escolar. La vulnerabilidad en el sistema escolar se caracteriza por ausencia de un proyecto educativo, escasez de liderazgo directivo, poca preocupación del foco pedagógico, falta de procesos de seguimiento, entre otros factores. De un total 670 estudiantes se seleccionaron 15 jóvenes, con el propósito de conocer sus historias de vida en relación al alto rendimiento alcanzado en sus instituciones escolares. Mediante el análisis de contenido se construyeron distintas categorías las cuales surgieron de la revisión teórica y conceptual de la temática de estudio y de otros sistemas categoriales previos. El análisis arrojó las siguientes categorías: vida escolar, eventos significativos, atribuciones, relaciones con sus compañeros, apoyo familiar y apoyo de profesores(as)

Palabras Claves: jóvenes, vulnerabilidad, rendimiento académico

Abstract

The purpose of this study was to understand the factors that allowed a group of high school students to possess excellent performance, despite the many difficulties they had to face in their school career. Vulnerability in the school system is characterized by the absence of an educational project, lack of leadership, little concern of the pedagogical focus, lack of follow-up processes, among other factors. Out of 670 students, 15 young people were selected, with the purpose of knowing their life stories in relation to the high performance achieved in their school institutions. Through content analysis, different categories were constructed, which arose from the theoretical and conceptual revision of the subject of study and other previous categorial systems. The analysis yielded the following categories: School Life, Significant Events, Attributions, Relations with their peers, Family Support and Teacher Support

Keywords: students, vulnerability, high academic performance

Introducción

Cuando nos referimos a los liceos vulnerables, estamos señalando a que existen un conjunto de condiciones que impiden o debilitan la escolarización de un estudiante. Estas condiciones contemplan diferentes dimensiones –socioeconómica, familiar, organización escolar entre otras– que afectan el aprendizaje.

Diversos países han desarrollado acciones específicas que han permitido generar programas de mejoras significativas para enfrentar un conjunto de condiciones adversas presentes en las instituciones escolares. Algunos ejemplo son: Programa Escuela Busca Niño, de Medellín, Colombia;

Centros de Transformación Educativa de México; Província Brasil. Avaliação alfabetização, de Brasil; Propuestas Pedagógicas para Alumnos con Sobre-edad en Argentina. En Chile se desarrolló un programa ministerial denominado “liceos prioritarios”. Se detectaron 121 liceos con problemas institucionales, con alta vulnerabilidad social y mal desempeño en las mediciones nacionales de los aprendizajes y se les encargó a un grupo de universidades apoyarlos por tres años.

Los diagnósticos realizados por diversas universidades que participaron, coinciden que las mayores debilidades se observaban en el área de la gestión institucional, donde se apreciaba ausencia de un proyecto educativo, escasez de liderazgo directivo, poca preocupación del foco pedagógico, falta de procesos de seguimiento, inestabilidad en los equipos; en el área de la gestión pedagógica se evidenció que las dificultades se encontraban en las metodologías de enseñanza, desmotivación de los profesores, escaso acompañamiento y retroalimentación del trabajo docente, falta de expectativas, falta de visión, poco orden en la clase; en el área de la convivencia, carencias de estrategias para la resolución de conflictos, relaciones disfuncionales entre alumnos y profesores, poca identificación de los estudiantes y profesores con su liceo, problemas de violencia, baja participación de la familia, desmotivación del estudiantado.

Por otra parte, es importante destacar que por la precariedad de las condiciones de vida de muchos de estos estudiantes, se evidenciaba altos niveles de riesgo en su entorno sociocultural, donde se apreciaba circunstancias familiares, sociales, legales y culturales que obstaculizaban el desarrollo de diversas áreas. Sin embargo, a pesar de la presencia de estas condiciones de vulnerabilidad, existen grupos de estudiantes que han logrado alcanzar buenos resultados escolares.

Las preguntas básicas que orientaron esta línea de investigación fueron: ¿Cuál es el comportamiento de los estudiantes que poseían alto rendimientos en toda la enseñanza media en variables relacionadas con resiliencia, autoestima, capacidad intelectual, motivación y bienestar psicológico? ¿Cómo se diferencian los estudiantes de alto rendimiento escolar con los grupos de bajo rendimiento en las variables señaladas? ¿Cómo perciben los estudiantes sus altos logros escolares, pese a los innumerables factores adversos que han permanecido en sus liceos?

La investigación tuvo dos fases. La primera de ella, fue evaluar a todos los estudiantes que se encontraban cursando cuarto medio. El número de alumnos evaluados fueron 670 jóvenes. Luego se seleccionaron a 164 que se encontraban en la categoría de alto rendimiento escolar. Se compararon los promedios del grupo de alto rendimiento escolar con el grupo general. Las diferencias se dieron solo en algunos subescalas de las variables estudiadas (Morales y González, 2014)

La segunda fase fue seleccionar a un grupo de 15 estudiantes con el propósito de conocer sus historias de vida en relación al rendimiento alcanzado en sus instituciones escolares. La presente publicación da cuenta de los resultados de esta segunda fase de este estudio.

Los objetivos del estudio, fueron: Analizar las historias de vida de los estudiantes que durante la enseñanza media han logrado obtener y mantener rendimientos escolares altos, pese a la presencia de diversos factores de riesgo. Un segundo objetivo, fue significar a partir de las subjetividades de los jóvenes eventos personales que permitan comprender su alto rendimiento escolar.

Marco conceptual

Durante mucho tiempo se ha venido estudiando el rendimiento escolar de los estudiantes, visualizando las variables que permiten lograr los aprendizajes. Una de las conclusiones que se infiere

de estos estudios, es que el rendimiento escolar es una variable multifactorial y que a pesar que muchas investigaciones lo consideran en sus estudios, no hay acuerdos que permitan sustentar altos niveles de confiabilidad en su definición.

Cuando nos preguntamos, ¿Qué hace que un estudiante logre buen rendimiento escolar?, nos remitimos a variables personales, familiares, institucionales, que determinan el éxito o el fracaso escolar.

Son diversas las definiciones referidas al concepto de rendimiento escolar. Para Caballero, Abello y Palacio (2007), define el rendimiento como el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura, lo que se expresa en calificaciones, que son resultados de un proceso de evaluación que implica la superación o no de determinados contenidos. Cano (2001), señala que posee un carácter multidimensional, siendo una de las dimensiones que está en función de las calificaciones y niveles de conocimiento. Este resultado va unido a la calidad y a la eficiencia del sistema, rendimiento individual del estudiante, rendimiento de los centros educativos y el rendimiento del sistema. Camarena, Chávez y Gómez (2003), señalan que el rendimiento es el aprovechamiento escolar o el desempeño de los estudiantes, que se traduce en la medición que hacen los profesores de los aprendizajes a partir de los objetivos y contenidos de un programa o el nivel de conocimiento que demuestra un estudiante en un área o materia, considerando la edad y nivel académico.

Los factores que inciden en el rendimiento son múltiples, entre los cuales se mencionan los factores escolares (agrupación de los estudiantes, características del profesor, metodologías de enseñanza, organización del centro educativo, gestión directiva, ambiente escolar, interacción entre profesores y estudiantes); factores personales (inteligencia y aptitudes, autoeficacia, personalidad, expectativas, ansiedad, motivación, autoconcepto), factores sociales (características del entorno en el que se sitúa la escuela y/o en el que vive el alumno) y factores familiares (estructura familiar, disfunciones, nivel socioeconómico familiar, clima, etc.).

Otra línea de investigación que se ha ido desarrollando durante los últimos años, es el estudio de variables que puedan predecir el rendimiento escolar. Pérez, Cupani, Ayllón (2005) analizan el papel de las aptitudes, las creencias de autoeficacia y los rasgos de personalidad como predictores del éxito escolar; Gaxiola J., González, Contreras, Gaxiola, E. (2012), investigan la resiliencia como fenómeno de superación de los riesgos que enfrenta el estudiante; Gaxiola y Armenta (2016), evaluaron algunos factores que influyen en el aprovechamiento escolar de los jóvenes, considerando las variables de autoeficacia, autodeterminación, autorregulación, aspectos del contexto escolar y familiar, y espiritualidad; Barahona Planck. (2014) estudiaron los factores determinantes del rendimiento en estudiantes universitarios. Pulido y Herrera (2018) analizaron los predictores de felicidad y rendimiento académico, considerando la edad, género, cultura y estrato socioeconómico, así como contemplar las relaciones que se pudieran dar entre las variables, para una población adolescente multicultural. Los predictores de rendimiento académico fueron el estatus, la cultura/religión y la edad.

En la primera fase de este estudio, como se señaló anteriormente, se evaluó el rendimiento intelectual, la autoestima de los estudiantes, la resiliencia y el bienestar psicológico, sin embargo, los resultados no lograron diferenciar en estas variables a aquellos estudiantes que presentaban un excelente rendimiento del resto (Morales y González 2014). Esto nos condujo a mirar el problema de

investigación desde otra perspectiva, conocer las propias percepciones de los propios estudiantes, sus experiencias que no se encuentran previamente construidas, sino que mediante el diálogo y de la narración, como señalan Guzmán y Saucedo (2015), van reelaborando sus propias experiencias, expresando sus emociones y haciendo conexiones. Coulon (1997) sostiene que ser estudiante es un oficio que tiene que aprenderse, es un proceso permanente que no es solo un estatus que se asume de manera automática, sino que consiste en lograr adaptarse a los códigos de enseñanza, los cuales en algunos contextos están implícitos, deben asimilar rutinas, simbolismos y aprender a interactuar con todos los actores involucrados en el sistema escolar y en los distintos contextos. ¿Es el buen alumno aquel que logra adaptarse a estos diferentes contextos?

Metodología empleada

La segunda fase de la investigación fue cualitativa resultados que se presentarán en este reporte. La estrategia más adecuada para comprender a los estudiantes que presentan buen rendimiento escolar es averiguar directamente las vivencias que ellos tuvieron durante su trayectoria escolar y la manera de cómo enfrentaron las adversidades en las instituciones escolares y conocer desde sus miradas, los factores que favorecieron los resultados positivos que ellos alcanzaron.

Para ello, se ha utilizado la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990), que permitió explorar las percepciones subjetivas de los participantes.

La muestra estuvo conformada por 15 estudiantes insertos en diversas instituciones de educación superior –institutos y universidades. El número de participantes se vinculó al criterio de saturación de la información de las categorías emergentes. Todos los jóvenes seleccionados eran parte de la primera fase del estudio, alumnos que egresaron de los liceos prioritarios con altos rendimientos escolares. Sus edades fluctuaron entre los 20 y 22 años, 10 mujeres y 5 hombres. La selección fue exclusivamente voluntaria. Se contactó a los estudiantes por vía e-mail–celular y se les explicó el motivo de este estudio. Cada uno de ellos firmó un consentimiento y autorizaron que sus respuestas fueran registradas.

Se utilizó una entrevista semi estructurada. La técnica utilizada permitió obtener información sobre percepciones que los jóvenes poseían de la experiencia escolar y los resultados alcanzados durante su permanencia en el liceo. Los factores indagados fueron: vida escolar, eventos significativos, atribuciones, relaciones con sus compañeros, apoyo familiar, apoyo de profesores y proyecto de vida.

La información obtenida a través de las entrevistas fue sometida a análisis de contenido a nivel descriptivo y relacional, según la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990). El procedimiento llevado a cabo fue la codificación abierta de las respuestas de cada una de las entrevistas, identificando, construyendo y clasificando categorías. Posteriormente, se procedió a efectuar la codificación axial, estableciendo relaciones entre categorías

Resultados

A continuación se presentan las distintas categorías y subcategorías del estudio. Por razones de extensión, solo se describirán las más significativas.

Vida escolar. Se refiere al tiempo y la cantidad de sucesos que transcurren desde que ingresas al sistema escolar, implica naturalmente no solo el desarrollo de los contenidos formales y saberes explícitos, sino que también el aprender el oficio de ser alumno.

- Constancia en su rendimiento escolar. Hay una tendencia en las respuestas de los estudiantes donde se evidencia que siempre han sido buenos alumnos. Otros expresan que solo en la enseñanza media han logrado alcanzar un mejor rendimiento.

...en primero medio no fue muy fácil aprender, porque tenía problemas, problemas de... personales, y a la vez tenía que superarlos, así que yo me propuse a mi mismo superarme, y sacar un promedio bueno (H4:59)

- Poco estudio –responsabilidad. Los alumnos señalan que los niveles de exigencia no son altos y básicamente se les ponía nota por traer los materiales, asistir a clases y cumplir con las tareas asignadas.

Primero lo que me mantuvo las notas en el Colegio fue la asistencia a clases, porque tenía compañeros que faltaban mucho y se perdían de las clases, lo mismo que pasa en la universidad una falta a clases y se pierde el ritmo de las clases, esto fue lo que me permitió mantener las notas.(M3: 47)

- Participación en eventos académicos. Son actividades extra programáticas y que algunos casos tienen relación con los contenidos que están trabajando en clases. En otras, son actividades que se caracterizan por situaciones sociales: paseos, ir al cine, deportes, etc. En general, estos jóvenes participaban en aquellas actividades que eran parte de los contenidos y no de las actividades sociales.

... no me gustaba participar en eventos (M8:63)

- Poca integración con sus compañeros. Es otra categoría interesante. En general, la integración es con un grupo muy reducido de estudiantes.

Tuve poco amigos, pero estos eran de verdad. Podía confiar y nos ayudábamos mutuamente... además teníamos buenas notas. (H3:63)

- Satisfecho con su liceo. En general, reconocen su satisfacción con su liceo, lo defienden y señalan que faltan recursos para mejorar la enseñanza. Algunos casos expresan que la exigencia es baja y que cuando se comparan con otros colegios sienten que su rendimiento no es tan alto.

... Nunca me he sentido vulnerable, nunca, pero si muchas veces la discriminación que tiene que ver con el colegio, de que colegio viene ... te dicen de un Liceo Municipal, yo hablo con mis primos y tú donde estay en el Lastarria o en el Aplicación en Santiago... pero yo digo que no importa, de ahí salí esa es mi base y si me falta ayuda pregunto y listo (M8:67)

- Reconocimientos de los docentes y directivos. Correspondía a los refuerzos que profesores y directivos entregaban a los estudiantes de alto rendimiento escolar.

... bien, cuando disertaba ella me felicitaba, porque yo no leía, la mayoría del curso pa disertar leía un papel, y yo como dos días antes me estudiaba bien el texto y disertaba, y me felicitaba, me daba premios y cosas así... me regaló un set de lápices con cuadernos... era buena onda (H5:93)

Eventos significativos. Son sucesos vitales impredecibles y que han sido significativos en su vida personal. La gran mayoría son situaciones negativas.

- Familiar detenido. Experiencias que han marcado su decisión para alcanzar buenos resultados escolares.

Tomaron detenido a mi padre hace un tiempo por problemas de drogas y alcoholismo. Tiene que estar algunos años en la cárcel y yo no quiero ser como él. Esto ocurrió cuando estaba en primer año medio. Desde allí en adelante mi propósito es querer ser "alguien en la vida. (M7:93)

- Experiencia de trabajo. Por razones de necesidad económica, estudiantes han tenido que trabajar *part time*.

Yo empecé a trabajar a los 15 años ... quería arreglármelas por las mías y empezar a trabajar, ahí te das cuenta de que te están pagando, que estas teniendo plata, pero en el momento en que yo me di cuenta fue en el segundo año, cuando tu quería hacer una sola cosa y me mandaron a hacer otra y yo no quería eso, yo quería hacer lo que a mi me gusta no lo que me mandaban a hacer, eso fue el momento en el que yo me di cuenta de que yo quería estudiar, eso es lo que quería, en segundo medio y ahí dije que tenía que estudiar. (M5: 113)

- Drogas. Básicamente se asocia al consumo de drogas en el liceo.

Ha sido muy difícil darme cuenta de amigos que consumían. Muchos de ellos no tienen ninguna posibilidad de realizar estudios superiores o no les interesaba. Mi intención era ser profesional y no caer en el consumo que ellos tenían. Los veía como compañeros que vivían el día, sin ninguna motivación por cambiar. (H2:79)

- Muerte de un familiar inesperado. El duelo en general siempre genera mayor sensibilidad en las personas que lo viven. Cuando esto ha sido por la muerte de un papá o del proveedor, repercute de manera directa en el ámbito económico. Esta experiencia que los jóvenes han experimentado ha producido sentimientos de mayor compromiso con el estudio, incluso pensando a largo plazo, estudiar para ser profesional y ayudar a su familia.

Cuando murió mi papá, fue muy difícil para mí. Tuve que proyectarme que si quiero que mi familia salga de la pobreza debo en este momento trabajar y estudiar. Quiero ser profesional. (H2:156)

- Familiar cercano con discapacidad. La presencia de algún familiar con necesidades educativas especiales que viven bajo el mismo techo. Se expresa el compromiso de los jóvenes con su familiar.

... Tengo una hermana con discapacidad y yo tendré que responsabilizarme de ella cuando mis padres no puedan. Mis papás tienen edad avanzada ... tendré que trabajar para ayudarla. Ella genera gasto y veo que lo que gana mi padre no alcanza. Si soy un profesional podré tener mejor renta. (H4:132)

- Cesantía familiar. Es una categoría que también ha sido constante. Padres que permanecen muy poco en el trabajo o tienen contrato ocasional por cortos períodos. Frente a estas experiencias los jóvenes sostienen que esta ha sido una de las razones que le ha impulsado para obtener buenos resultados y a futuro, tener un mejor trabajo, mejores remuneraciones y mayor estabilidad.

Mi padre lo ha pasado mal. Ambos trabajan (papa y mama), pero siento que los explotan, abusan y cuando ellos exigen un poco más los echan de sus trabajos. Estoy cansado de esto. Esto me ha llevado a ser un buen alumno, quiero ser profesional. (M6:142)

Atribuciones. Es la búsqueda de factores que los jóvenes atribuyen al éxito en su rendimiento escolar.

Externa:

- Facilidad de las tareas. En general las tareas que se les solicitaba en el liceo eran demasiado fáciles. Muy pocas veces requerían de períodos largos de tiempo para resolverlas. La presentación de la tarea, en general, implicaba notas altas y mucho refuerzo social.

Me fue bien porque hacía las tareas... estas eran muy fáciles, no me demoraba nada en terminarla y me evaluaban bien. (M7:173)

- Apoyo de los profesores Es un factor constante que los estudiantes reconocen. Esto se da en casi todos los ámbitos: escolares, familiares, personales. Se refieren a una presencia y preocupación permanente de los profesores por sus logros. En ocasiones, aluden también, a un control permanente de su rendimiento y comportamiento.

Mis profesores un siete ... sobre todo el profe jefe. Quien me ayudaba mucho. Yo notaba que me tenía buena y me protegía. Si él no hubiese estado no sé si habría tenido buenas notas. (H1:129)

Interna:

- Esfuerzo. El alto rendimiento escolar es producto del esfuerzo personal que el estudiante realiza frente a las tareas escolares y al estudio en general. Mientras que muchos de sus compañeros realizaban otras actividades, ellos preferían dedicarse a preparar materiales, estudio personal y realizar las tareas escolares.

Estudié mucho en el liceo. Eso me permitió terminar con un 6,5 en los cuatros años de enseñanza media. Me esforcé harto y muchas cosas no hice por estudiar. Valió la pena. (M4:171)

- Estudio personal. Reconocen que el estudio personal no era intenso, pero sí realizaban los compromisos escolares, en ciertas ocasiones no entendían y no dudaban preguntar a sus profesores. Por otra parte, reconocen la atención sostenida en la clase.

Yo pasaba en la oficina del profesor. Me gustaba conversar con él. Aunque estudiaba poco siempre he sido responsable frente a los compromisos. Esto me ha ayudado. Cuando no sabía o tenía duda, iba a la oficina del profesor (M10:137)

Relaciones con sus compañeros

- Apoyo en las actividades escolares hacia sus compañeros. Es otra de las dimensiones señaladas por los estudiantes. De manera permanente los compañeros acudían a ellos cuando necesitan ayuda. En situaciones sentían un aprovechamiento por parte de los demás, debido a que solo los consideraban cuando estaban en un riesgo de reprobación en alguna asignatura.

A veces me gustaba ayudar a mis compañeros, porque ellos me respetaban. Otras veces me cargaba, porque sentía que se aprovechaban de mí. (M3:169)

- Sentirse reconocido. Hay un sentimiento permanente positivo por el reconocimiento de los demás frente a sus logros académicos. Esto se produce por parte de los profesores, como también de algunos compañeros.

Siempre sentí que me apoyaban y me reconocían los logros, mis compañeros me molestaban porque siempre respondía la pregunta de los profes ...yo me sentía muy bien... cuando el profesor preguntaba, los demás me decía,: "Riquelme sabe la respuesta (M2:133)

- Aislamiento. Se vivencia en situaciones no escolares. Pocas veces son invitados a realizar actividades deportivas, sociales. En las fiestas nocturnas "carretes", generalmente no participan, porque siempre sus compañeros terminaban muy borrachos y con alto nivel de consumo de drogas. Ellos han criticado este tipo de conductas y esto le ha generado un aislamiento por parte de sus compañeros

Al inicio me invitaban a fiestas y a carretear, pero siempre terminaban borrachos y fumaban mucha marihuana.... A mí no me gustaba y me aburría. Después nunca más me invitaban, esto fue desde segundo medio en adelante. (M2:147)

Apoyo familiar

- Reconocimiento de los padres. Esto ha sido recurrente en las entrevistas. Los padres se sentían orgullosos por el rendimiento de sus hijos y generalmente lo expresaban entre sus familiares y amigos.

La presentación más frecuente que mis padres hacen de mí, es que tengo buenas notas y soy el mejor del curso. Con mayor razón, ahora siento que están orgullosos de mí... nunca pensaron que yo iba a estudiar en la universidad ingeniería. Ahora me presenta como el futuro ingeniero de la familia. (H3:195)

- Crisis económica familiar permanente. La categoría se refiere a la constante realidad que les toca vivir. No logran satisfacer algunas necesidades básicas con los recursos que perciben.

A veces me doy cuenta de la falta de dinero que hay en mi casa ... a veces me gustaría trabajar en cualquier cosa y ayudar a mis padres, pero, creo que dejaría mis estudios. Toda la enseñanza media era una constante queja de mis padres que no les alcanzaba para pagar las deudas. Muchas veces me cortaron la luz ... esto me lleva a la decisión de seguir estudiando y ser un profesional. (H5:119).

- Presentación como modelo frente a los demás. Es un aspecto que también aparece de forma frecuente en las entrevistas. Los padres siempre los colocan como ejemplos frente a los demás hermanos y familiares en general. Esta situación, les generaba un sentimiento de incomodidad, debido a las altas expectativas que los padres depositaban en ellos.

Me carga que me pongan como ejemplo. Esto lo hace mi mamá frente a mis hermanos...le dice a mi hermano menor y al mayor..."ustedes deben ser igual que Joan... es el mejor del curso". Esto me resulta incómodo. (H2: 212)

- Pesimismo familiar para proyectarse en los estudios. La mayor preocupación de la familia era como financiar los estudios de su hijo en la educación superior. Algunos de ellos lo percibían de manera muy pesimista. Otros, directamente les decían que no había ninguna posibilidad y que lo mejor era que le ayudara a sus padres (gasfitería, construcción, mecánica, labores doméstica, etc.).

Mis padres me dijeron que no podían pagar la universidad, no tenía ninguna posibilidad de financiarme los estudios. Cuando vieron el puntaje que saque en la PSU (me fue mal), les quedó claro que era imposible entrar a una universidad del estado. No había plata para pagar una particular. Puchas, fue súper bueno lo de la USACH que no consideró la PSU. (M1:247)

- Familiar significativo. La presencia de un familiar significativo es una de las vivencias que aparece de manera frecuente. Trátese de una hermana(o), padre o un tío. En algunos casos, actuaban como mediador de manera directa en términos del apoyo en los contenidos escolares, otros casos como apoyadores a nivel emocional y otros como estimulando que continúe siendo buen alumno y así poder estudiar una carrera profesional.

Eeeh.. mi hermana siempre apoyándome en todo... ella fue como el pilar fundamental, o sea si yo necesitaba algo ella estaba ahí para brindarme el apoyo, los materiales, o también para explicarme algunos temas, o simplemente escuchar cuando yo iba a estudiar ... creo que ella fue... fue fundamental.(M9:238)

Apoyo de profesores

- Disposición de los profesores. Es una característica que con frecuencia se encuentra en las entrevistas. Se refieren a los profesores como apoyadores, preocupados, facilitadores, formadores. Casi todos los estudiantes, han tenido algún profesor que lo ha marcado en su permanencia en la escuela y esto ha sido uno de los factores que contribuyó para mantener el buen rendimiento.

Cuando estaba en primer año media. Hice una disertación que le gustó mucho al profesor de ciencias...me puso como ejemplo porque había dejado la vara muy alta. Siempre se acercaba para preguntarme como me estaba yendo y había una disposición total para aclararme las dudas. Sentí un apoyo permanente. Si tuviera que decir cuál fue el mayor factor que me estimulaba para estudiar, era la presencia de este profesor. (M5:271)

- Expectativas altas. Es un factor importante que fue apareciendo en las entrevistas. Los profesores poseían altas expectativas con respecto a sus rendimientos. Esto se expresaba directamente a nivel verbal, dándoles a conocer que ellos poseían muchas capacidades y que podían ser capaces de obtener un título universitario.

Era demasiado notorio las diferencias que hacían los profesores entre los que teníamos buenas notas y aquellos compañeros que tenían muy malas calificaciones... Los profesores no escuchaban, siempre nos decían que no perdiéramos tiempo y nos estimulaban a estudiar... Un profesor decía "cuando ustedes lleguen a la universidad, se van a acordar de mí"...en realidad, ahora que estoy en la U, le agradezco los consejos que nos daban. (H4:264)

- Exigencia frente a la disciplina. Los estudiantes de buen rendimiento tenían una mayor supervisión por parte de algunos profesores. Ellos lo expresan que siempre sus profesores les decían: "no se metan en líos". Existía una preocupación por su comportamiento y trataban siempre de defenderlos frente a las situaciones conflictivas en el liceo

Mi curso era muy desordenado, creo que el más malo del liceo. Había muchas fugas, mis compañeros eludían algunas horas de clases...el problema que era decisión de todo el curso... yo era parte del curso y a pesar que a veces quería clases, no podía fallar a mis compañeros porque esto además, me traería consecuencias. Cuando los profesores nos retaban, siempre el profe se dirigía a mí, señalando que no lo esperaba el comportamiento que estaba teniendo... esto me daba mucha rabia. (H2:277)

- Protección frente a sus compañeros. Sentían que a los profesores se les notaba cierta parcialidad hacia ellos. En general, la protección es la actitud más frecuente frente a los conflictos generados por “los otros”, problemas de disciplina, violencia escolar, consumo de alcohol y drogas, etc.

Era muy normal que los profesores tuvieran una actitud de protección con los alumnos que teníamos buenas notas... El otro extremo estaba el deseo de los profes de echar del liceo a aquellos alumnos que siempre generaban desorden en la clase. Si yo hacía una pregunta, inmediatamente me respondía. Si ellos preguntaban, lo profesores no los pescaban... (H5:236)

- Asunción de responsabilidades de curso (académicas). Es una de las observaciones que también fueron aludidas por los estudiantes. Se refiere a los roles que lo profesores les solicitaba a los buenos estudiantes: cuidar al curso cuando ellos salían de la clase, reforzamiento en determinados contenidos, jefaturas (de disciplina, de apoyo escolar. comité de estudio, etc.)

Cuando el profesor salía de la clase, le pedía que repasara con los alumnos los contenidos que el estaba pasando. A veces esto me gustaba mucho, otras veces sentía que se aprovechaban de mí. Esto en la clase de matemática y química. (H3:284)

- Exposición permanente de su estatus de buen alumno a sus compañeros. Uno de los conflictos que se repetía era la alusión que hacía el profesor del buen rendimiento que ellos poseían frente al curso. Esto generaba cierta molestia de los pares, motivo suficiente para provocar conductas de agresión verbal.

Me cargaba que los profes no colocaran como ejemplos de buen alumno, ellos decían: “imiten a González, el tienen los mismos problemas que ustedes pero logra ser muy responsable y quiere ser alguien en la vida”. Esto me molestaba, en primer lugar esto me traía problemas con mis compañeros y además yo ya era alguien en la vida. (H1:293)

Proyecto de vida

- Estrés y cuadros psicósomáticos Una característica frecuente que estos jóvenes experimentan, tiene que ver con su bienestar psicológico. Esto ha sido evidenciado también en la primera fase de este estudio de investigación, en el cual, se aprecia diferencias significativas entre los estudiantes de buen rendimiento con los que poseen bajo rendimiento, donde estos últimos obtienen mejores puntajes en la escala de bienestar psicológico (Morales y González, 2014). El alto rendimiento escolar implica preocupación por su futuro académico y laboral. El alto rendimiento escolar no garantiza que de manera automática pueda ingresar a la educación superior, sobre todo porque el ingreso a la universidad no tenía un carácter de gratuidad y por otra parte, las pruebas de selección, a pesar de ser los mejores del curso, no lograban alcanzar resultados que les permitiera postular a las universidades del estado. Los institutos profesionales y las universidades privadas en Chile, a pesar que es menor el puntaje de ingreso por vía de las Prueba de Selección Universitaria (PSU), tienen un

costo económico muy alto, que imposibilita su ingreso a ciertas clases sociales. Esta situación ha generado frecuentes cuadros psicológicos en los jóvenes.

Hace un tiempo atrás, fueron frecuentes dolores estomacales. Un médico me dijo que era colon irritable y era porque estaba muy tensa. Mi cuarto medio fue muy tenso. Yo estaba seguro que en la PSU no me iba ir bien. Una vez hice un facsímil y obtuve cerca de 400 puntos, esto me daba rabia... pa que sirve, ser la mejor del curso. Ahora sigo con estos dolores, especialmente cuando debo rendir una prueba... voy a tener que ir al médico. (M10: 307)

- Deseo de terminar la carrera. Hoy los estudiantes se encuentran en la educación superior (todos los entrevistados), su único anhelo es finalizar la carrera cuanto antes. Muchos de ellos han optado por carreras cortas. Posteriormente ellos desean seguir estudiando y trabajando con el propósito de financiar sus estudios.

He soportado la exigencia, he repetido algunos cursos pero lo he aprobado en el semestre siguiente. Ha sido muy difícil. Pero mi deseo es terminar la carrera. Estoy trabajando y estudiando. Tengo un jefe buena onda que me ayuda y me permite faltar cuando estoy muy complicado con una prueba. Lo único que quiero es terminar la carrera. (M7:281)

- Ayudar a mi familia. Es un propósito que todos los entrevistados expresan. Ayudar a sus padres económicamente, a sus hermanos, cancelar las cuentas, tener vacaciones, etc.

Mi único deseo es terminar la carrera. Muchos de mi familia (soy el menor), me dan ánimo. Soy el primero de mi familia que está estudiando una carrera. Somos cuatro hermanos. Yo soy el tercero. Mi hermano mayor trabaja en construcción, mi hermana está ayudando en una casa y le pagan como empleada. Mi mama también... mi papa es obrero de la construcción y mi hermano menor está en tercero medio. Quiero ayudar a mi hermano menor y a mis papás. Mi hermano menor no tiene buenas notas. Se mete de manera permanente en lío. (H3:319)

- Formar una familia. En su proyecto de vida, también se encuentra el formar una familia. No es el objetivo inmediato, pero si se proyectan con hijos, esposa y con su casa propia.

Me veo casada, con hijos y trabajando en lo que más me gusta, la enfermería. Primeramente sacar la profesión, sacar el técnico primero ... y si es que me da más allá mi inteligencia lograr metas profesionales. (M8:339)

Situación actual de los jóvenes

Los estudiantes todos rindieron la PSU, a pesar de haber obtenido altos rendimientos escolares, el puntaje obtenido fue muy inferior a lo que esperaban. El promedio del grupo era cerca de los 450 puntos (un puntaje promedio de ingreso a las universidades del estado es cercano a los 680 puntos). Todos coinciden que fue un fracaso. Algunos pensaban que el tener altos rendimientos escolares les aseguraba una puntuación promedio en la PSU; otros, se dieron cuenta que las notas que ellos obtenían, no tenía ninguna equivalencia con otros liceos más exigentes; otros atribuyeron el bajo puntaje a la falta de preparación para rendir la prueba. Muchos de ellos se prepararon en el mismo liceo de donde provenían y esto no fue suficiente.

El ingreso a la educación superior ha generado varias experiencias. Por una parte, un porcentaje alto ha entrado a instituto de educación superior, a estudiar carreras cortas, tales como: técnico en enfermería, administración de empresas, técnico de prevención de riesgos. Otros se encuentran

estudiando kinesiología (instituto), licenciatura en ciencias de la actividad física, publicidad, ingeniería civil, bachillerato en ciencias, arquitectura.

Una de las primeras experiencias negativas, fue la entrega de los resultados de las primeras pruebas. En su gran mayoría, las notas eran bajas. Varios de ellos, señalaban que nunca en su permanencia en la enseñanza media habían obtenido tan bajos resultados. La razón de estas bajas calificaciones se atribuye a vacíos en algunos contenidos, cantidad de tiempo de estudio, los altos niveles de exigencia en la universidad. Sentían que no estaban preparados para vivir este “fracaso” (concepto usado por los entrevistados) y que se sentían muy presionados por las altas expectativas por parte de sus familiares, profesores y algunos docentes de la universidad, sin embargo les faltaba las herramientas necesarias para enfrentar este mundo tan diferente a lo que les había tocado vivir. Algunos experimentaron mucha soledad, trastornos alimenticios, situaciones demasiado estresantes, trastorno del sueño, agotamiento intelectual, irritabilidad, colon irritable, etc. También aludieron a la falta de un familiar o persona más cercana en su hogar que pudiese entender y acompañar este proceso. A pesar que existían profesores del liceo preocupados por ellos, no existía un contacto frecuente y aquellos académicos de la universidad, a pesar que estaban dispuestos a ayudarlos los encontraban muy distantes.

Conclusiones

En primer lugar, una de las conclusiones generales que arroja el estudio, es la presencia de una serie de indicadores asociados a una conducta resiliente. Se evidencia conductas de los jóvenes en las que se expresa la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad. Esto supone el desarrollo de conductas de competencia social, académica y vocacional.

Hay factores específicos que han permitido alcanzar determinados logros personales, pese a una serie de factores de riesgos producto de los altos índice de vulnerabilidad. Estos factores son protectores, capaces de favorecer el desarrollo individual y en algunas situaciones, reducir los efectos de las circunstancias desfavorables. Entre los factores que aparecen, podemos mencionar:

Una relación emocional estable con al menos un miembro de la familia o bien, alguna otra persona significativa; apoyo social desde fuera del grupo familiar en este caso se evidencia un profesor que se transforma en un adulto cercano, apoyador y significativo para el joven; un clima educacional donde se exprese reconocimiento continuo al estudiante por su buen rendimiento escolar y presencia de modelos sociales que motiven el enfrentamiento constructivo.

Un segundo aspecto, es la presencia de algún suceso vital normativo como no normativo en la vida de los estudiantes que ha permitido transformarse en un generador de impulso para dedicarse a estudiar y alcanzar un alto rendimiento. Esto va unido a las metas que han orientado la actividad escolar. En general, nos atrevemos a señalar, que se trata de metas relacionadas con la valoración social (experiencia emocional), experiencias de aprobación de padres, profesores y compañeros y por otra parte, a la consecución de recompensas asociadas a generar recursos económicos, conseguir una carrera y ser reconocidos. (Tapia, J.A., 2006)

Un tercer aspecto tiene que ver con la calidad de la instrucción que estos estudiantes han recibido en sus establecimientos. En general la atribución que ellos tienen de su buen rendimiento es un factor más bien externo, que se relaciona con la facilidad de la tarea, pocas horas de estudio personal. Un determinado grupo señaló que los logros académicos han sido producto del esfuerzo para alcanzar un

alto rendimiento y esto va acompañado con el propósito de realizar estudios superiores para llegar a ser un profesional y ayudar a su familia.

Un cuarto aspecto a resaltar, es la interacción que se establece entre los estudiantes de buen rendimiento escolar con el grupo general. Consideran que la relación es adecuada, sin embargo, de manera reiterativa expresan que a veces sienten que se les utiliza y se abusa de ellos. Lo anterior se ejemplifica, cuando el grupo general, necesita colaboración en alguna actividad escolar que no han realizado y/o el requerimiento de ayuda frente a una prueba o trabajo de grupo. Sin embargo, pocas veces son incluidos en otro tipo de actividades sociales o extra escolar.

Un quinto aspecto relevante, tiene que ver con las altas expectativas que el liceo y la familia tienen del joven. Esto es positivo, sobre todo cuando se materializa a través de la preocupación constante por su rendimiento, la apertura para apoyar determinados procesos, el refuerzo social que se le brinda de manera permanente, el reconocimiento, etc. Estas actitudes fueron importantes en la enseñanza media, sin embargo, en algunos momentos experimentaban incomodidad cuando se les usaba para controlar la conducta de los demás, exponiéndolos como “ejemplo”, “modelo” a seguir, lo que generaba conflictos con los demás compañeros.

Finalmente, el estudio cobra relevancia en relación a las políticas educativas. Considerar el contexto que viven estos jóvenes con altos logros escolares es significativo. Los elementos que se pueden visualizar como factores protectores deben ser considerados como factores que permitirían la mantención del rendimiento e instalar una serie de condiciones que favorecerían la retención del estudiante en la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Barahona P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 25-39.
- Barrios Gaxiola, M. I. & Frías Armenta, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82.
- Caballero, C.; Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación del *Burnout* y el Rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología latinoamericana*, 25 (2), 98-111.
- Camarena, C. M., Chávez G., A. M., & Gómez V., J. (enero-marzo de 1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal. (P. ANUIES, Ed.) *Revista de educación Superior* 14(53).
- Cano, J. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, vol. 12 (1), 15-80.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, París: Presses Universitaires.
- Gaxiola, M. & Armenta M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y Rendimiento escolar de jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 25 (1), 63-82.
- Gaxiola, J., González, S., Contreras, Z., & Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de psicología*, 30(1), 47-74.
- Guzmán, C; & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20 (67), 1019-1054.

Morales, M. y González, O. (2014) Estudiantes de sectores vulnerables con Alto Rendimiento Escolar y su desempeño en variables intelectuales, resiliencia, autoestima y bienestar psicológico. *Revista de investigación en Psicología*, vol. 17 (1), 215-228.

Pérez, E.; Cupani, M.; Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica* 4(1), 1-11.

Pulido, F. y Herrera, F. (2018). Predictores de la felicidad y el rendimiento académico en una muestra multicultural de adolescentes. *Revista de Investigación en Psicología y Educación*, vol. 5 (1), 9-18.

Tapia, J. A. (2006). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Marmota.

ACTITUD EN BACHILLERATOS ANTE EL SUICIDIO DE ADOLESCENTES EN SAN JUAN DEL RÍO, QUERÉTARO

Leslie Alejandra Valadez Luna

María Cristina Ortega Martínez

Universidad Autónoma de Aguascalientes y Universidad Autónoma de Querétaro
Aguascalientes y Querétaro, México

Resumen

La presente investigación cualitativa, se genera a partir de la teoría fundamentada, realizando un análisis de la actitud de los directivos de cinco bachilleratos del municipio de San Juan del Río, Querétaro, ante la problemática del suicidio en adolescentes, utilizando la información brindada por ellos, en entrevistas realizadas sobre las acciones ante tal enigmática situación y su actitud hacia ella. Se encontró que todas las instituciones consideran que el suicidio es producto de posibles problemas en el estado de ánimo y emociones de la persona, señalándolo como prevenible con la detección de señales de alerta, el apoyo psicológico es fundamental para el trabajo de dicha contingencia. La mayoría de las instituciones no cuenta con protocolos de actuación establecidos, aumentando el riesgo.

Palabras Clave: Suicidio, Adolescentes, Bachillerato, Protocolos de actuación

Abstract

The present qualitative investigation, it's generated from the grounded theory, making an analysis of the attitudes of the directors of five high schools of the municipality of San Juan del Río, Querétaro, to the problem of suicide in adolescents, using the information given by them, in interviews done about the actions towards the problem and the their attitude towards it. It was found that all institutions consider that suicide is the result of possible problems in the mood and emotions of the person, pointing it as preventable with the detection of warning signs, the psychological support is important for the work with the problem. Most institutions do not have established action protocols, increasing the risk.

Key Words: Suicide, Adolescents, High School, Action protocols

Introducción

El suicidio es hoy un problema de salud pública, es un acto sumamente complejo del ser humano en el cual intervienen factores neurobiológicos, psicológicos y sociodemográficos; un promedio de 3,000 personas se suicidan al día en el mundo; una cada 40 segundos. Más de 800,000 personas mueren por suicidio cada año y por cada una que lo consigue otras 20 lo intentan, mundialmente es la segunda causa de muerte de personas entre los 15 y los 29 años (OMS, 2018).

En 2015 el estado de Querétaro obtuvo el 9° lugar a nivel nacional en tasa de suicidio de personas entre 15 y 29 años, con una tasa del 10,5 por cada 100000 habitantes. (INEGI, 2017)

El suicidio se entiende como el acto de acabar con tu propia vida, sin embargo, en tema de suicidio se incluye el intento de suicidio que se refiere a un intento de quitarse la vida sin éxito y la ideación suicida, que se refiere a pensamientos e ideas de terminar con la vida o deseos de muerte. Esto se debe considerar siempre que se trabaje con suicidio, ya que en estas etapas aún hay posibilidad de

intervención, por esta razón las instituciones moderadoras de una sociedad se dedican a trabajar en estas dos etapas, como forma de prevención de suicidios consumados. (Pérez *et al.* 2010)

Cada suicidio es una tragedia que afecta a familias, comunidades y países y tiene efectos duraderos para los allegados al suicida. La prevención del suicidio no ha sido abordada apropiadamente debido a la falta de sensibilización respecto al suicidio como problema de salud pública principal y al tabú aún existente en muchas sociedades. Es importante aumentar esta sensibilidad y eliminar el tabú para conseguir reducir estas alarmantes cifras. (Ortega, 2016)

Una alternativa para prevención de suicidio es la promoción de la salud, lo cual implica trabajar con la gente, empieza y acaba en la comunidad local, está encaminada hacia las causas de la salud, tanto las inmediatas como las subyacentes, subraya las dimensiones positivas de la salud, y afecta y debería involucrar, por tanto, a todos los sectores de la sociedad y el medio ambiente. Se debe utilizar a la comunidad como un espacio social en el cual se ve reflejado la situación económica, cultural y educacional de todos los participantes. La interacción de los miembros posibilita el desarrollo de recursos y habilidades a nivel grupal e individual; una sociedad debe apoyarse de sus instituciones moderadoras como lo son la familia y la escuela para generar cambios positivos. (Guibert, 2002)

Las instituciones educativas, deben saber actuar cuando se presentan estas situaciones, debido a que estas acciones tienen efectos en la comunidad estudiantil, y si no se actúa de forma rápida, se incrementan los riesgos en toda la comunidad, además de tener que estar pendientes de comportamientos anormales en los alumnos, para identificar posibles riesgos y actuar antes de que se de un intento o consumación de suicidio, deben tener planes de acción para esos casos, acompañándose de profesionales en el tema, o canalizando a los posibles afectados. (Ortega, 2016)

La falta de información por parte de las instituciones educativas, así como el desinterés por trabajar en las problemáticas ajenas a las directamente relacionadas a la educación de los niños y adolescentes, la falta de colaboración interdisciplinaria, y la poca influencia que consideran tener tales instituciones, tienen como consecuencia que no se trabaje la prevención de problemáticas como lo son el consumo de sustancias, las conductas sexuales riesgosas y el suicidio, actuando en algunas ocasiones solo en casos detectados con dichas problemáticas, y en algunas ocasiones no se llega ni a eso, haciendo que las cantidades y jóvenes que entran en las problemáticas por influencias de su medio social, sean mucho mayores. (Guibert, 2002) Es necesario que las instancias de salud pública intervengan a ese nivel, creando protocolos estandarizados para instituciones educativas, ya que en estas los niños y adolescentes pasan gran parte de su tiempo y es uno de los entornos sociales con más influencia. (OMS, 2018)

Para Guibert (2002), la promoción de la salud es indispensable en temas de riesgo, cuando ocurre una situación de impacto para una comunidad, como lo es un suicidio, el riesgo en la salud mental de la sociedad cercana aumenta, sobre todo de los iguales, por eso, es importante el apoyo de profesionales en el área, para trabajo a nivel grupal, se deben diseñar estrategias para brindar herramientas a los iguales cercanos; existen dos tipos de estrategias: Trabajar directamente con la problemática y brindar herramientas de salud general, la más recomendable en temas de suicidio, es la segunda, ya que al trabajar con la primera, se corre riesgo de difusión de información de forma errónea o malinterpretación, lo que generaría desinformación y aumentaría el riesgo en vez de disminuirlo.

El objetivo de la investigación es identificar la actitud que tienen los directivos y profesores de los bachilleratos del municipio de San Juan del Río, Querétaro, ante el suicidio de adolescentes, conocer si cuentan con protocolos de actuación establecidos y si no lo hacen conocer sus métodos de actuación ante estas situaciones, para realizar un análisis de la posible efectividad de sus formas de actuación ante suicidios consumados, intentos de suicidio o ideación suicida.

Métodos y Materiales

La metodología de investigación es cualitativa, y descriptiva, se utilizó el diseño de la teoría fundamentada.

Muestra: En este estudio participaron 5 instituciones de preparatoria del municipio de San Juan del Río, 4 instituciones privadas y 1 institución pública. Las entrevistas se realizaron a los directivos de las instituciones.

Recursos Materiales y Humanos:

Consentimiento informado

Hojas blancas

Lápices

Grabadoras de voz

Computadoras

Tres colaboradores para realizar entrevistas

Seis colaboradores para analizar información

Procedimiento:

1.-Se contactó con 15 instituciones de preparatoria del municipio de San Juan del Río, Querétaro, para solicitar su participación en la investigación; de las 15 instituciones, 5 aceptaron participar firmando el consentimiento informado.

2.-Se realizó una entrevista a los directivos de cada institución para conocer su actitud ante el suicidio y sus protocolos de actuación, las cuales fueron grabadas en audio.

3.- Se transcribieron las entrevistas.

4.- Se realizaron categorías con la información de las entrevistas.

5.- Las categorías fueron divididas en dos tipos, y estos a su vez en temas.

6.- Se realizó el esquema de la teoría.

7.- Se analizó la información y se generaron conclusiones.

Resultados

De las cinco instituciones que participaron en la investigación, una, cuenta con un protocolo de actuación ante el suicidio establecido; las cuatro instituciones restantes tienen las nociones y métodos de actuación, sin estar formalizado en documentos oficiales.

El no tener protocolos de actuación establecidos, aumenta los riesgos, un protocolo sirve para decirte qué hacer y cómo hacerlo, además de obligarte a capacitar al personal para la actuación en la situación determinada, es importante que todo el personal esté capacitado para poder detectar señales de riesgo y de ahí proceder a actuar; un protocolo no solo es útil, es necesario para problemáticas tan comunes y que tienen tantas repercusiones como lo es el suicidio. (De Landa, 2013)

En cuatro bachilleratos no han tenido casos de suicidio consumado y en la institución pública se presentó un solo caso de suicidio consumado hace más de diez años.

Las instituciones fueron clasificadas en públicas y privadas y se generaron categorías que se dividieron en dos tipos principales, las propuestas de intervención ante la problemática y las nociones principales que tienen los directivos de la problemática.

Como se puede observar en la Tabla 1, hay categorías que se repiten en más de una institución y algunas otras que solo están presentes en una institución.

Apoyo Psicológico es la única categoría presente en todas las instituciones; según algunos autores como Guibert (2002) Alcantar, Villatoro, Gutiérrez y Amador (2007) y Ortega (2016) el trabajo interdisciplinario en temas de riesgo en la salud física y mental es indispensable para una prevención y trato correctos, además de que el trabajo debe ser realizado o supervisado por profesionales, por esta razón la estrategia de Apoyo Psicológico por parte de las instituciones puede ser una gran herramienta de trabajo, en varios niveles de prevención.

Tipo de Institución	Propuestas de Intervención	Nociones Principales
Pública	Apoyo psicopedagógico Apoyo de padres Apoyo psicológico	Autoestima Emociones
Privada	Apoyo psicológico Apoyo médico Cursos de primeros auxilios	Depresión <i>Cutting</i>
Privada	Conocimiento de los alumnos y estado de ánimo Apoyo psicológico Apoyo de padres Apoyo al alumno	Depresión Aislamiento Consumo de sustancias
Privada	Sistemas preventivos Apoyo psicológico Pláticas Estudios psicométricos y sociofamiliares Educar sin violencia	Violencia Desinformación Depresión
Privada	Apoyo psicológico Notificación de los compañeros	Irresponsabilidad Redes sociales Abandono

Tabla.1. Categorías

Dentro de los dos tipos de categorías, se encontraron grupos de categorías pertenecientes a distintos temas, que en la Figura 1 podemos encontrar clasificados por colores, además de estar señalado con líneas color negro la relación existente entre todos los temas y categorías,

Las nociones principales sobre la problemática se clasificaron en tres temas, las categorías en color verde representan las causas de las emociones; las categorías en color azul representan los estados de ánimo; las categorías en color tinto representan las manifestaciones de los estados de ánimo.

Dentro del tipo de categorías de las propuestas de intervención ante la problemática se encontraron dos grupos de categorías con dos diferentes temas y una categoría aislada que une ambos temas; los dos grupos de categorías se enfocan en prevención de casos de suicidio; las categorías en color naranja se dedican a prevención general y las categorías en color morado se enfocan a tratamiento y prevención en casos detectados, además de servir de base para que las categorías en color naranja funcionen. La categoría de unión está representada en color rosa, y es Apoyo al alumno, se le determinó como categoría de unión, porque es el objetivo de ambos grupos de categorías.

Existe una categoría central, Conocimiento de los alumnos y estado de ánimo, está señalada en color amarillo, esta categoría representa ambos tipos de categorías.

En las categorías sobre propuestas de intervención vemos como se enfocan hacia la prevención en varios niveles, la prevención general, utilizando según Guibert (2002) la estrategia de “Brindar herramientas de salud general” en donde no se aborda la problemática directamente, sino se habla de temas generales que pueden ayudar en la prevención, todo esto trabajando de forma interdisciplinaria, utilizando el apoyo de profesionales, algo que es indispensable para intervenciones exitosas.

Además de la prevención general, se enfocan en casos de riesgo detectados, personas con ideación suicida o intentos de suicidio, de la misma manera, apoyándose de profesionales y canalizando los casos a lugares en donde se les pueda dar el trato adecuado para disminuir riesgos.

A pesar de que únicamente en una institución han tenido casos de suicidio consumado y fue hace más de 10 años, se comentó el que se haría en una situación así, y se detectó que se habla sobre utilizar algunos de los sistemas preventivos generales para trabajar con el resto del alumnado, pero en esta ocasión utilizando la estrategia de trabajar directamente con la problemática. Esto podría incrementar el riesgo, debido a que la sociedad se encuentra vulnerable a las problemáticas de salud mental y a que en muchas ocasiones la información brindada en esta clase de intervenciones puede ser malinterpretada, generando desinformación (Guibert, 2002). Un suicidio se da cuando el dolor que siente una persona es mayor a las herramientas que tiene para afrontarlo (De Landa, 2013), por esta razón sería recomendable utilizar otra clase de estrategias a nivel de prevención general.

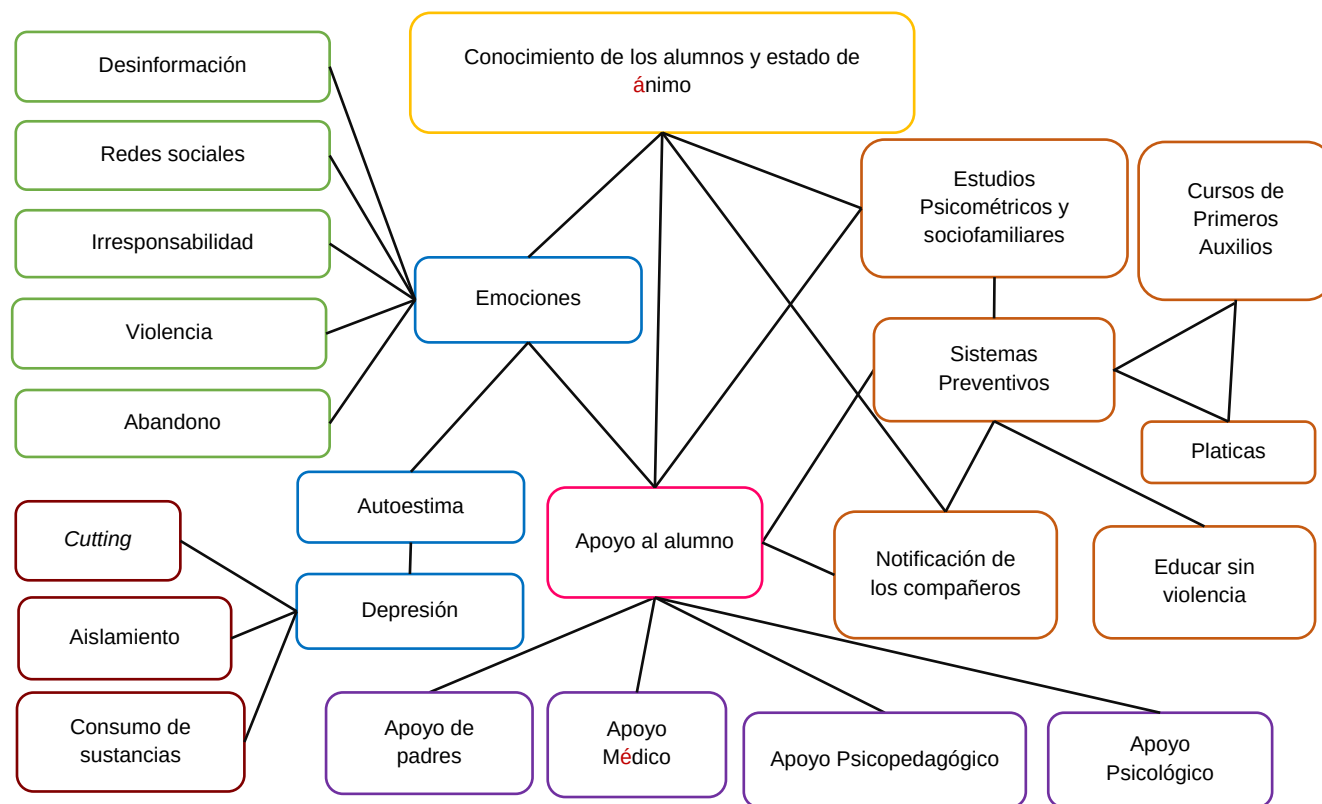


Figura 1. Esquema de teoría

Conclusiones

El suicidio es una problemática de salud pública, que tiene repercusiones en la sociedad cercana a la persona que comete el acto suicida. Es un acto que implica muchos factores biológicos, psicológicos y sociales, si se detectan las manifestaciones a tiempo puede prevenirse.

Los adolescentes pasan gran parte de su tiempo en las instituciones educativas, convirtiéndose éstas en su principal medio social. Las instituciones educativas se consideran una institución moderadora dentro de la sociedad, por lo tanto, deben fungir como colaboradores de la prevención de problemas de salud física y mental.

Los protocolos de actuación ante un suicidio, son una necesidad dentro de los bachilleratos, deben ser realizados o supervisados por profesionales, considerando la interdisciplinariedad. Estos sirven como un listado de acciones que se tienen que seguir, y todo el personal de las instituciones debe estar capacitado para seguirlo. Se deben incluir todas las problemáticas que se engloban dentro del suicidio, como lo son la ideación suicida, los intentos de suicidio y los suicidios consumados.

Únicamente una de las cinco instituciones participantes contaba con protocolo de actuación, y las otras cuatro instituciones contaban con las nociones de qué hacer ante la situación, el no contar con

protocolos y tener una falta de capacitación dentro del personal puede aumentar los riesgos de la institución ante la problemática.

Todas las instituciones consideran dentro de sus planes de acción el apoyo profesional de psicólogos.

Las instituciones se enfocan en la prevención de problemáticas de salud psicológica a nivel general, utilizando apoyo de profesionales de la salud de diferentes disciplinas y de los padres de familia, cuando se detectan casos de riesgo de suicidio, se trabaja directamente con la persona y su familia, recibiendo apoyo de los profesionales adecuados.

Las estrategias de acción ante casos de suicidio consumado pueden aumentar el riesgo de la comunidad, posiblemente por la falta de protocolo y asesoría profesional debido a la ausencia de estos casos en las instituciones.

En todas las instituciones se considera el suicidio como consecuencia de posibles problemas en el estado de ánimo y emociones de la persona, considerándolo como prevenible al detectar algunas señales de alerta.

Referencias bibliográficas

Alcántar, M., Villatoro, J., Gutiérrez, M. y Amador, N. (2007). "Una mirada a la problemática suicida en adolescentes" en *SESAM*, 12. [pp. 12-19]

De Landa, P. (2013). El suicidio y la importancia de su prevención (tesis de pregrado). Escuela de enfermería de Leioa. Leioa, España.

Guibert, W. (2002). "La promoción de salud ante el suicidio" en *Revista cubana de medicina integral*, no.1, vol. XVIII, enero-febrero, [pp. 33-45].

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). "Estadísticas a propósito del... día mundial para la prevención del suicidio". Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/suicidios2017> (fecha de consulta 30-06-2018).

Organización Mundial de la Salud (2018). "Datos y cifras sobre el suicidio: infografía". Recuperado de <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide> (fecha de consulta 30-06-2018).

Ortega, M. (2016). Suicidio en adolescentes (tesis de pregrado). Universidad de Jaén, Jaén, España.

Pérez, B., Rivera, L., Atienzo, E., De Castro, F., Leyva, A. y Chávez, R. (2010). "Prevalencia y factores asociados a la ideación e intento suicida en adolescentes de educación media superior de la República mexicana" en *Salud pública de México*, no. 4, vol. 52, julio-agosto, [pp. 324-333].

INVESTIGACIÓN DEL USO DE LOS *FIDGET SPINNERS* EN SUJETOS CON Y SIN TRASTORNOS DE DÉFICIT DE ATENCIÓN POR HIPERACTIVIDAD

Bruno Nicolás Caruso

Analía Verónica Losada

Pontificia Universidad Católica de Argentina. Buenos Aires, Argentina

Resumen

Los *Fidget Spinners* se componen como juguetes de mano con fines de liberación de *stress*, se asientan en un rulemán y tres brazos con pesas en los extremos. Se escogieron 20 individuos, agrupados en cuatro conjuntos de cinco integrantes cada. Los criterios de inclusión han sido presentar al menos cinco síntomas de los descriptos en el DSM 5 (APA, 2014) para configurar un diagnóstico presuntivo de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad para diez de los miembros. Los diez restantes seleccionados de modo oportunista no presentaban esta sintomatología. Con relación al uso del dispositivo los resultados obtenidos no demuestran un cambio significativo ligado a su utilización.

Palabras Clave: *Fidget Spinners*, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Abstract

Fidget Spinners are defined as toys designed with the goal of stress relief, they consist of a ball bearing and three arms with weights at the ends. 20 individuals were chosen, sorted into four groups of five members each. The inclusion criteria have been to present at least five of the symptoms described in the DSM 5 (APA, 2014) to obtain a presumptive diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder for ten of the members. The other ten selected opportunistically did not present this symptomatology. Regarding the use of the device, the results obtained do not show a significant change linked to its use.

Keywords: *Fidget Spinners*, Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

Estado del Arte

Barragán-Pérez, Peña-Olvera, Ortiz-León, Ruiz-García, Hernández-Aguilar, Palacios-Cruz & Suárez-Reynaga (2007) describieron los resultantes del Primer Consenso Latinoamericano de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Este epítome de las particularidades del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad fue elaborado dentro del primer Consenso Latinoamericano de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad acreditado los días 17 y 18 de Junio de 2007, en la Ciudad de México, emplazado por el Grupo de Expertos Nacionales para el Estudio del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y conformado por un conjunto de ciento treinta especialistas pertenecientes a neurociencias de diecinueve países latinoamericanos. A través de las bases de datos de Pub Med, Medline, Ovid y EBSCO se analizaron publicaciones de quince años previos al simposio y en base a ello se describieron las conclusiones. Los artículos que se analizaron, así como los trabajos,

fueron aquellos en donde se hallaban guías o parámetros de diagnóstico y tratamiento, algoritmos de procedimientos ejecutados en países tanto latinoamericanos como internacionales a través de diferentes consensos y los tratamientos para el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

A lo largo de la historia se desarrollaron discrepancias significativas donde estos Trastornos de Déficit de Atención e Hiperactividad han atravesado períodos de ser considerado un padecimiento neurológico de origen genético, una lesión en el instante del nacimiento o una afección debido a una disfunción cerebral mínima a ser determinado como trastorno de comportamiento de origen multifactorial. Asimismo, coexisten diferencias en los criterios disponibles para precisar el trastorno (Curtis, Clemente, González & Hernández, 2016).

En tanto en función del uso de dispositivos y Trastornos de Déficit de Atención, Slater (2011) lleva adelante una investigación de 135 estudiantes universitarios utilizando pequeños juguetes de inquietud de forma redonda y esponjosos. Los resultados arrojan una visión acerca del uso de estos dispositivos en proceso de aprendizaje de los participantes.

Fogal (2017) halló en su investigación que el 79,3 % de los participantes presentan actividades de inquietud tales como movimientos y/o uso de pequeños objetos mientras estudian.

Desde la pediatría Ives (2006) destaca que las intervenciones no farmacológicas en el hogar son múltiples e significativas de llevar a la práctica para mejorar la conducta del niño con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y su vinculación con la familia. Siendo que los padres en pos de mejorar el cuadro de su hijo diagnosticado y adultos con el padecimiento pueden tender a buscar en el dispositivo o juguete como los *Spinners* algún grado de solución o mejora para su patología.

Marco teórico

Vicario (2007) delimita que el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad compone una problemática de salud pública debido al inicio en épocas tempranas de la vida, su alta prevalencia, a ser un asunto crónico, a la afectación de los desemejantes ámbitos tanto familiar, escolar y social y a su elevada comorbilidad.

Cardo, & Servera-Barceló (2005) exponen que el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad es una perturbación del comportamiento infantil, de base genética, en el que se aciertan implicados desemejantes factores neuropsicológicos, que inducen en el niño alteraciones atencionales, impulsividad y sobreactividad motora. Se trata, de una dificultad de falta de autocontrol con extensas repercusiones en su desarrollo, su capacidad de aprendizaje y su ajuste social.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad refiere a un síndrome conductual que se exterioriza en la infancia, sobre todo en la población masculina, y se identifica por hiperactividad, impulsividad, y en ocasiones, está escoltado de inatención y una labor inapropiada de acuerdo a los requerimientos del contexto. Es la afección comportamental más habitual en la edad escolar, tiene su iniciación en la infancia y simboliza un problema de alta complejidad dado que afecta en las actividades cotidianas del niño que lo atraviesa. Es bastante factible que dicha afectación subsista a lo largo de la vida, si no es asistida en tiempo y forma. Se aprecia que 5,1 millones de niños invisten diagnóstico de TDAH en el mundo. La prevalencia global de esta perturbación fluctúa entre el 3% y 7% (Ríos-Gallardo, Hernández, Nieto, Losada, Bonilla-Santos & Cuéllar, 2017).

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad conforma parte del capítulo Trastornos del desarrollo neurológico del DSM 5 (APA, 2014). Refiere a un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que afecta el funcionamiento o el desarrollo, caracterizado por inatención y/o hiperactividad e impulsividad.

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad por Inatención debe manifestarse durante un período no menor a seis meses en un mínimo de cinco de los siguientes síntomas:

- Falla en la debida atención a detalles en tareas escolares, trabajo, u otros.
- Dificultades en atención, en tareas recreativas.
- Parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- No sigue las instrucciones y no termina las tareas.
- Dificultad para organizar tareas y actividades.
- Disgusto en tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.
- Pérdida de objetos.
- Distracción por estímulos externos.
- Olvidos de actividades cotidianas.

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad e Impulsividad debe manifestarse durante un periodo no menor a seis meses en un mínimo de cinco de los siguientes síntomas:

- Movimientos de juegos con manos o pies.
- Imposibilidad de mantenerse sentado.
- Inquietud física.
- Incapacidad de ocuparse con tranquilidad en una actividad recreativa.
- Incomodidad en estado de quietud.
- Verbalización excesiva.
- Respuestas inesperadas o antes de la conclusión de una pregunta.
- Imposibilidad de esperar en turnos.
- Intromisión en actividades sociales, adelantándose a otros (APA, 2014).

Cardo, Servera & Llobera (2007) sugieren que es posible utilizar una estrategia psicométrica para instituir, con un rigor aceptable, la tasa de presunción global de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y para ello las Attention-Deficit/Hiperactivity Disorder Rating Scales IV, siendo que a los fines de prevalencia por subtipos es forzoso aplicar de modo suplementario una estrategia clínica.

Marín-Méndez, Borra-Ruiz, Álvarez-Gómez & Esperón (2017) detectaron resultados disímiles significativos entre probable Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y percepción parental de conflictos en el progreso del lenguaje expresivo, comprensión y psicomotricidad fina y en el área de emociones, concentración, conducta y relaciones. La investigación concluye expresando que sea probable que Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en preescolares se vea

ligado a la percepción parental de dificultades en varias dimensiones del desarrollo y el aprendizaje. Los autores recomiendan efectuar una detección precoz del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en la primera infancia para comenzar de forma temprana intervenciones clínicas y educativas positivas.

Instrumentos

1. Los *Fidget Spinners* se constituyen como juguetes de mano con fines de liberación de *stress*. Los *Fidget Spinners* básicos consisten en un rulemán y tres brazos con pesas en los extremos. Algunos modelos incluyen mayores cantidades de rodamientos no solo en el centro, sino que también en las puntas. Estos dispositivos usualmente son impresos en 3D. A los fines de llevar adelante esta investigación se imprimió en 3D el diseño de *Fidget Spinner* con rodamientos integrados modelado por Clark (2017). La impresión se realizó con el material de ácido láctico a base de almidón de maíz, conocido como PLA.

2. El Tests de Toulouse Pieron fue instituida en el año 1904 por Toulouse y Pieron cuando se hallaban realizando pesquisas sobre la superioridad intelectual. Al comenzar estas investigaciones, se tropezaron con el conflicto de no localizar métodos que se pudieran emplear a la valoración de los diversos procesos psíquicos. La finalidad con la que se desarrolló el test ha sido aportar un instrumento que permitiera medir atención y concentración (Morales, Sosa y Quattrochio, 2014).

Etchepareborda, Paiva-Barón y Abad (2009) postulan que de entre las pruebas existentes para medir la atención en el medio psicológico debe citarse las de cancelación. En estas, el explorado deberá localizar un blanco, un objetivo dentro de un conjunto de estímulos que poseen entre sí ciertas semejanzas formales. Factiblemente, varios de ellos surgieron del test de Toulouse y Pieron. Lo expuesto por los autores refiere al Tests de Toulouse Pieron como precursor en los campos de evaluación de atención y concentración.

3. Se utilizó el instrumento de Consentimiento Informado, según las normas éticas de la investigación. Siendo que este instrumento empodera al participante y le permite conocer los objetivos de la investigación y sus alcances (Losada, 2014).

Muestra

Se seleccionaron 20 individuos, sindicados en cuatro grupos de cinco integrantes cada. Los criterios de inclusión han sido presentar al menos cinco síntomas de los descriptos en el DSM 5 (APA, 2014) para configurar un diagnostico presuntivo de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad para diez de los miembros. Los diez restantes seleccionados de modo oportunista no presentaban esta sintomatología.

Se trató jóvenes y adultos de entre 18 y 45 años.

Procedimiento

El grupo A fue conformado por diez sujetos que no cumplían los criterios diagnósticos y les fue entregado en forma individual el protocolo del Test de Tolouse. Luego se les explico el modo de uso del *Fidget Spinner*, lo utilizaron durante noventa segundos y realizaron nuevamente el Test.

El grupo A fue conformado por diez sujetos que cumplían los criterios diagnósticos y les fue entregado en forma individual el protocolo del Test de Tolouse. Luego se les explicó el modo de uso del *Fidget Spinner*, lo utilizaron durante noventa segundos y, de nuevo realizaron el Test.

Resultados

Los resultados tal como se describen en la Tabla 1. en los sujetos denominados 1 a 10 sin diagnóstico de Déficit de Atención Por Hiperactividad presenta una variación de resultados entre $-0,07$ y $0,03$. Los evaluados con Déficit de Atención Por Hiperactividad arrojan resultados entre $0,02$ y $0,14$. En ninguno de los dos grupos en cuestión se presenta alguna variación significativa.

Sujeto	Déficit atencional por hiperactividad	Pre Dispositivo	Post Dispositivo	Variación
1	No	0,93	0,93	0
2	No	0,90	0,91	0,01
3	No	1	1	0
4	No	0,93	0,96	0,03
5	No	0,89	0,90	0,01
6	No	0,96	0,96	0
7	No	0,97	0,93	-0,04
8	No	0,99	1	0,01
9	No	1	0,93	-0,07
10	No	0,93	0,93	0
11	Si	0,78	0,80	0,02
12	Si	0,73	0,83	0,1
13	Si	0,69	0,80	0,11
14	Si	0,69	0,69	0
15	Si	0,78	0,87	0,09
16	Si	0,78	0,79	0,01
17	Si	0,87	0,89	0,02
18	Si	0,80	0,82	0,02
19	Si	0,66	0,80	0,14
20	Si	0,67	0,67	0

Tabla 1. Resultados

Discusión

En relación al uso del dispositivo los resultados obtenidos no demuestran un cambio significativo ligado a su utilización.

En el grupo A, conformado por sujetos sin diagnóstico de TDAH, no ocurrieron modificaciones de suficiente relevancia, aunque si se presentaron variaciones mínimas con el manejo del *Spinner*.

Mientras tanto, en el grupo B compuesto por individuos que cumplían con los criterios diagnósticos del DSM 5 para el TDAH se observaron alteraciones mayores a las vistas en el grupo A, no obstante, estas todavía no alcanzan una significación estadística.

Según la presente investigación no se ha hallado un cambio relevante que pueda justificar la recomendación del producto. A la vez, no se han detectado acciones negativas de uso con respecto a los niveles de atención y por tanto no puede desaconsejarse su utilización.

Así también se destaca que no se pone en tela de juicio el uso del producto como juguete, como así tampoco se lo recomienda. Dados los resultados obtenidos se sugiere extender la muestra de sujetos con la finalidad de considerar la sugerencia o contraindicación de su uso a los fines de aumentar los niveles de atención y concentración.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2014). *DSM 5*. Madrid: Médica Panamericana.
- Barragán-Pérez, E., Peña-Olvera, F., Ortiz-León, S., Ruiz-García, M., Hernández-Aguilar, J., Palacios-Cruz, L., & Suárez-Reynaga, A. (2007). Primer consenso latinoamericano de trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 64(5), 326-43.
- Cardo, E., & Servera-Barceló, M. (2005). Prevalencia del trastorno de déficit de atención e hiperactividad. *Revista de neurología*, 40(1), 11-15.
- Cardo, E., Servera, M., & Llobera, J. (2007). Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en población normal de la isla de Mallorca. *Rev Neurol*, 44(1), 10-4.
- Clark, M. (2017). Modelo 3D. Disponible en: <http://www.thingiverse.com/thing:2237509>
- Curtis, D. L., Clemente, C. M., González, J. P. H., & Hernández, P. J. R. (2016). Evolución histórica del concepto del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Canarias Pediátrica*, 40(1), 40-46.
- Etchepareborda, M. C., Paiva-Barón, H., & Abad, L. (2009). Ventajas de las baterías de exploración neuropsicológica en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 48(2), 89-93.
- Fogal, B. (2017). Design and Analysis of Cognitive Focus Devices. Tesis Doctoral. Worcester Polytechnic Institute. Disponible en https://web.wpi.edu/Pubs/E-project/Available/E-project-032317-123222/unrestricted/Fidget_Widget_MQP.pdf
- Ives, L. E. (2006). Intervenciones no farmacológicas en el entorno familiar de niños con trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad. *Rev Pediatr*, 8(Supl 4), S57-67.
- Losada, A. V. (2014) Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En Kerman, B & Rodríguez Ceberio, M. E. *En búsqueda de las ciencias de la mente*. Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Marín-Méndez, J. J., Borra-Ruiz, M. C., Álvarez-Gómez, M. J., & Esperón, C. S. (2017). Desarrollo psicomotor y dificultades del aprendizaje en preescolares con probable trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Estudio epidemiológico en Navarra y La Rioja. *Neurología*, 32(8), 487-493.
- Morales, M. M., Sosa, M. A., & Quattrochio, L. (2014) Study Reliability Test Toulouse-Pieron (Revised Version). *Diagnosis*, 11.
- Ríos-Gallardo, Á. M., Hernández, A. G., Nieto, D. C. T., Losada, M. A. B., Bonilla-Santos, J., & Cuéllar, L. V. (2017). Efectividad de una intervención cognitiva en funciones ejecutivas para mejorar flexibilidad mental en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *RFS*, 8(1), 16-22.
- Slater, D. (2011). An innovative use of fidget toys in a university classroom. Commons Conference. 45. Disponible en: <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/sotlcommons/SoTL/2011/45>
- Vicario, M. I. H. (2007). Evaluación diagnóstica del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *BSCP can Ped*, 31(2).

PSICOLOGIA E GRAVIDEZ: O PAPEL DO PSICÓLOGO A PARTIR DE UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO JUNTO A MULHERES GRÁVIDAS DO INTERIOR DE RONDÔNIA, BRASIL

Nádia Valéria Moreira Santos
Cleber Lizardo de Assis

Resumen

El objetivo es analizar el proceso de investigación-intervención psicosocial con mujeres embarazadas del Centro de Referencia de Asistencia Social (CRAS), Cacoal-RO. Se trata de un salto cualitativo, exploratorio y celebrado de dieciséis (16) reuniones con 26 (veintiséis) mujeres 16-35 años de edad, en torno a temas relacionados con la experiencia del embarazo: unión en la construcción de la madre de contactos y el bebé y sentimientos relacionados con el embarazo, y subtemas. Los datos recogidos a través de los informes de las intervenciones y entrevistas sometidos a análisis de contenido de L. Bardin. con las siguientes categorías: experiencias y percepciones de embarazo; unión en la construcción de la madre y el bebé de contactos; El embarazo y la sexualidad y los desafíos y las posibilidades de la práctica del psicólogo con el CRAS. Se concluye que las intervenciones de grupo permiten un proceso de reflexión, intercambio de experiencias e información sobre el embarazo. En cuanto a los retos y la práctica del psicólogo con posibilidades de ampliar sus conocimientos teóricos, metodológicos y éticos del período de embarazo y sus fenómenos, lo que favorece una conducta profesional que tiene un carácter colectivo y se integra en equipos multidisciplinarios, entorno social y las políticas públicas, para contribuir de manera eficaz en la promoción de la salud de estos individuos.

Palabras-clave: embarazo, la política pública, CRAS, psicología social comunitaria, psicología de la salud

Abstract

The objective is to analyze the process of psychosocial intervention-research with pregnant women in Social Assistance Reference Center (CRAS), Cacoal - RO. This is a qualitative, exploratory and held from 16 (sixteen) meetings with 26 (twenty-six) women 16-35 years old, around themes related to the experience of pregnancy: bonding in the construction of contact mother and baby and feelings related to pregnancy, and subtopics. The data collected through reports of interventions and interviews undergoing Content Analysis of L. Bardin with the following categories: Experiences and perceptions of pregnancy; Bonding in the construction of contact mother and baby; Pregnancy and Sexuality and Challenges and possibilities of the psychologist's practice with the CRAS. It is concluded that the group interventions allowed a process of reflection, exchange of experiences and information on pregnancy. As for the challenges and psychologist's practice of possibilities need to broaden their theoretical, methodological and ethical knowledge of the pregnancy period and its phenomena, favoring a professional conduct that has a collective character and integrates multidisciplinary teams in social setting and public policy, for effective contribution in promoting the health of these individuals.

Keywords: Pregnancy, Public Policy, CRAS, Social Community Psychology, Health Psychology.

Introdução

O período gestacional é vivido pelas mulheres como um momento onde ocorre mudanças significativas de cunho biológico, psicológico e social. Sendo que a “gestação é uma das três fases críticas de transição no ciclo vital da mulher, além da adolescência e o climatério” (Maldonado, 2005, p.19), pois, esta fase, a gestação é complexa com aspectos subjetivos e singulares para cada mulher e em cada gestação. O contexto social e familiar que a gestante está inserida, precisam ser acolhedores, desta forma promoverá saúde tanto para a mãe quanto para o feto, bem como o vínculo que a mulher estabelecerá com o bebê, como também haverá o fortalecimento dos vínculos familiares, que são condições fundamentais para o desenvolvimento benéfico do ser humano.

Pensando em melhorar o contexto socioeconômico que essas famílias estão inseridas o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MSD), criou o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), com o intuito de oferecer serviços de cunho sócio assistencial, bem como promover a inserção ou a (re) inserção ao mercado de trabalho e também o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, prevenindo assim, situações de risco. Neste contexto, o profissional de psicologia que atua no CRAS enfoca o atendimento direcionado ao grupo, ao trabalho psicossocial, diferentemente do trabalho convencional que é o da clínica. Neste contexto social, o psicólogo poderá estar atuando como facilitador de insights, através de discussões em grupo, dramatizações e outras intervenções grupais que tem como intuito facilitar a fala e a troca de experiências entre os componentes do grupo. Também estaremos atuando no sentido de prevenção e promoção de saúde, no âmbito da prevenção primária.

Considerando as possibilidades de discussão a partir da Psicologia Social Comunitária direcionada as mulheres grávidas usuárias do CRAS, e a partir de uma revisão bibliográfica, espera-se fazer uma relação da vivência dessas grávidas consigo mesma, com o meio familiar, a sociedade e com o futuro bebê e que ainda há uma certa insegurança para as mesmas, a psicologia busca facilitar esta relação existente nesta fase da gravidez. A partir disto objetivamos uma investigação da vivência da gestante com o seu núcleo familiar e social e as mudanças que a mulher sofre na gestação, bem como o papel do psicólogo neste contexto. Sendo assim, a pesquisa se *justifica*, por ser a gravidez considerada um período de grandes modificações biopsicossociais na vida da mulher, e neste período a uma necessidade de uma atenção especial do profissional de saúde, em especial do Psicólogo.

Gravidez

A vida de uma mulher muda de várias maneiras quando ela engravida. Neste período gestacional ocorrem grandes modificações que segundo Milbradt (2008), “são modificações físicas, endócrinas, psicológicas e sociais, bem como o início da comunicação materno fetal” (p.113). Nesta fase ocorrem os mais repletos tipos de sentimentos que estão intimamente relacionados à história e às experiências vividas pela gestante ao longo da sua vida. Algumas mulheres experimentam sentimentos de desamparo, ansiedade e agradável expectativa, grande vulnerabilidade, sentimentos ambivalentes (Brazelton, 1988; Maldonado, 2002), de modo que ara Guerchfeld (1996) *apud* Baptista e Furquim (2014, p. 155) “estar grávida representa alcançar o estado máximo da feminilidade, é a

comprovação da fertilidade da mulher, e é uma etapa normal que toda mulher espera alcançar”, em contrapartida Guerchfeld (1996) *apud* Zugaib e Sancovski (1991, p. 92), afirma que “a maternidade não é um desejo de todas as mulheres, e mesmo quando o é, pode não ocorrer livre de conflitos”. Sendo assim, muitas mulheres sentem-se inadequadas por não estar feliz ou aceitando a gravidez.

Deste modo, para Paim (1998) *apud* Oliveira (2008, p. 95), “a gravidez e a maternidade são fenômenos biológicos, que também abrangem dimensões culturais, históricas, sociais e afetivas” pois, apesar de só as mulheres engravidarem, os significados de uma gravidez são construídos diante de experiências e contextos social, cultural e econômico. Neste sentido, Badinter (1985) fazem uma crítica a ideia de que a mulher é universalmente feita para ser mãe e ainda mais, uma boa mãe e que, portanto, desviar-se disso caracteriza uma natureza anormal ou patológica. Fato é as etapas da gestação, parto e o pós-parto são períodos em que a mulher e seus familiares sofrerão intensas transformações, e que cada gravidez em cada mulher é única, e marca uma transição onde mudanças corporais expressam, molda e reflete modificações psíquicas.

Gravidez, Políticas Públicas e Psicologia

Para Peters (1986, *apud* Souza, 2006, p. 24): “Política Pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”; Assim, seja para suprir as necessidades de certos grupos inseridos na sociedade, se faz necessária à ação do governo frente a essa realidade. Segundo Padilha, Preigschadt, Braz e Gasparetto (2011), as Políticas Públicas relacionada a Saúde da Mulher foram desenvolvidas com objetivo de uma assistência integral, aprimorar as questões psicológicas, sociais, físicas, etc., de saúde, o parto e o puerpério constituem experiência das mais significativas, sendo algo positivo e enriquecedor.

Na atualidade, o Ministério da Saúde (MS) criou, em 2004, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher – Princípios e Diretrizes (PAISM), e tem vários objetivos relacionados à integralidade e a promoção da saúde. As principais metas do PAISM estão à atenção obstétrica e planejamento familiar, a assistência em todas as fases da vida, o acompanhamento clínico ginecológico, e também a atenção na área da reprodução (planejamento reprodutivo, gestação, parto e puerpério).

Neste contexto, o Centro de referência da Assistência Social (CRAS) tem como objetivo a atenção social básica de prevenção, onde ainda não ocorreu a violência, ou está em eminência de ocorrer. Dessa forma, o CRAS tem como objetivo a prevenção e orientação das famílias, que estão em condições de vulnerabilidade social e situações de risco. Tem intuito de promover o protagonismo social e busca garantir os direitos sócio- assistências da população.

Para Botarelli (2008), os profissionais de psicologia estão atuando cada vez em políticas públicas, pois estes profissionais juntamente com os assistentes sociais e, em alguns casos, também outros profissionais fazem parte da equipe do CRAS, de modo a participação do profissional de psicologia na política nacional da assistência social, está voltada para um trabalho social e comunitário, numa perspectiva interdisciplinar, tendo intervenções de caráter psicossocial (Cruz, 2009, p.22). Assim, o psicólogo deverá “atuar para além dos *settings* convencionais, em espaços adequados e viáveis ao

desenvolvimento das ações, nas instalações do CRAS, da rede sócio assistencial e da comunidade em geral” (CREPOP, 2007, p.21). Consequentemente, os profissionais de psicologia que atuam no CRAS precisam criar uma articulação com os outros profissionais, para que possam “promover e fortalecer vínculos sócio afetivos, de forma que as atividades de atendimento gerem progressivamente independência dos benefícios oferecidos e promovam a autonomia na perspectiva da cidadania” (CREPOP, 2007, p.19).

Sabe-se que o trabalho do psicólogo vem passando por várias mudanças ao longo do tempo, de modo que antes era visto como caráter curativo e não como preventivo (Gioia-Martins & Júnior, 2001). No entanto, a partir do início do século xx percebe-se a modificação no seu trabalho, de modo que, de acordo com Temor (1999 *apud* Castro & Bornholdt, 2004, p.50), “o profissional de psicologia passa a atuar através do modelo biopsicossocial, onde utiliza os conhecimentos das ciências biomédicas, da Psicologia Clínica e da Psicologia Social-comunitária”. Assim, o psicólogo “atua na área específica de saúde, colaborando para a compreensão dos processos intra e interpessoais, utilizando enfoque preventivo ou curativo, isoladamente ou em equipe multiprofissional em instituições formais e informais” (Achcar, 1984 *apud* Gioia-Martins & Júnior, 2001, p.38), num processo de “co-responsabilização ente usuários e profissionais de saúde” e em “incentivo à construção de redes de autonomia e compartilhamento” (Pinheiro, 2010, p.6).

Neste contexto, Freitas (1998) *apud* Silva & Corgozinho (2011, p. 17), apontam a Psicologia Social-Comunitária, “como a compreensão do homem como um ser constituído sócio historicamente e ao mesmo tempo em contínua construção de concepções a respeito de si mesmo, dos outros e do contexto social em que vive”, de modo a colaborar que programas de saúde possam ser aplicados ao âmbito local de cada comunidade” (Costa e Lopes, 1989 *apud* Aguiar e Ronzani, 2007, p.14). Desta forma, as representações sociais dos sujeitos precisam ser analisadas “articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm” (Jodelet, 1989, p.08).

Neste contexto de gravidez, a atuação deste profissional, junto a este público é de suma importância, pois as fases da gestação, parto e pós-parto exigem certa elaboração psíquica e uma reorganização por parte da gestante (Baptista e Furquim, 2014; Klein e Guedes, 2008). A intervenção psicológica nestes aspectos são importante, pois pode oferecer uma escuta qualificada e diferenciada no processo da gestação, um espaço para que mãe possa expressar seus medos, suas ansiedades (Arrais, Mourão e Fragale, 2014).

Outro fator de importância do Psicólogo nesta fase é que as influências exercidas sobre uma criança durante o período pré e o primeiro ano de vida pós-natal, serão determinantes para o seu futuro comportamento e personalidade, pois todo processo biológico contribui com a influência psicológica e este efeito psicológico modifica a arquitetura do cérebro, pois antes do nascimento, a criança é dotada de sentimentos, de traços de memória e já possui alguns níveis de consciência (Verny 2003, *apud* Costa, Reis & Machiavelli, 2007, p. 10). Por isso, a importância da gestante ser vista pelo

profissional de psicologia sob uma ótica biopsicossocial, onde a gestante será compreendida como um sujeito integrado.

A prática psicológica junto às mulheres poderá ocorrer em intervenção em grupo, pois segundo Silva (2013, p. 214) “a intervenção grupal ajuda a promover a saúde da mulher, criando um espaço para compartilharem reflexões e informações acerca das mudanças que atravessam”. Dessa forma, podemos entender que a intervenção em grupo pode tornar-se um meio eficaz para esse acompanhamento, pois permite a identificação entre seus membros, o compartilhar de experiências e a troca de informações, bem como o apoio às suas angústias, medos, ansiedades e fantasias, ajudando-a a superá-las e, finalmente facilitando o estabelecimento do vínculo afetivo entre a gestante e seu feto, entendendo que, com a criação desse vínculo, são criadas condições de amor e cuidados, proporcionando ao bebê um amadurecimento saudável.

Finalmente, “o papel do psicólogo deixa de ser unicamente de aspecto curativo e passa a ser de agente facilitador e potencializador de diversas formas de protagonismo social” (Campos, 2000; Campos & Guareschi, 2000 *apud* Gama & Koda, 2008, p. 423), atuando de forma ativa para a “construção de um mundo melhor, de condições de vida digna, de respeito aos direitos e da construção de políticas públicas que possam oferecer psicologia a quem dela tiver necessidade” (Bock, 2011, p. 07).

Método

Tipo de Pesquisa

Em relação aos seus objetivos configura-se uma pesquisa do tipo *descritivo/ exploratória*, pois visa desvendar as particularidades do grupo investigado, trazendo maior familiaridade (Gil, 2008), além de qualitativa ao explorar significados (Minayo, 1994), num método de *pesquisa-intervenção*, ao se diferenciar da pesquisa tradicional que segmenta coleta de dados de uma prática interventiva (Rocha e Aguiar, 2003).

Procedimentos e Materiais

A coleta de dados organizou-se em duas etapas: (1) pesquisa documental e (2) pesquisa de campo. Previamente, foi realizado levantamento bibliográfico acerca do público-alvo como forma de conhecer suas especificidades, características, políticas públicas, o papel da psicologia junto a este grupo e seus direitos.

Para a realização da etapa documental, foi escolhido as UBS Village do Sol e Cristo Rei, onde foi feito um levantamento e registro dos contatos de 26 (vinte e seis) gestantes atendidas e que posteriormente seriam convidadas para a participação nos encontros.

O trabalho de Pesquisa-Intervenção foi realizado em um grupo de grávidas, composto por 26 (vinte e seis)¹ mulheres, moradoras dos bairros Teixeira, Alfa Parque, Alfaville, Embratel, Village do Sol e Floresta, Cacoal - RO. Foram realizados 16 (dezesesseis) encontros grupais com gestantes, em encontros semanais de 50 minutos (média), nas dependências do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), do Município de Cacoal, Estado de Rondônia.

¹ Este número de gestantes é um valor cumulativo de todos os encontros.

As intervenções eram realizadas por 02 (dois) facilitadores, enquanto um aplicava a técnica o outro fazia as devidas anotações e observações no diário de campo. Os encontros fizeram uso de técnicas de dinâmicas de grupo e outras técnicas visuais e manuais, de modo a favorecer integração, apresentações, criação de um clima agradável entre os facilitadores e as gestantes, além privilegiar a fala e as reflexões das participantes.

Resultados e discussão

Perfil das participantes

Participaram das intervenções 26 (vinte e seis) gestantes, do primeiro ao terceiro trimestre de gestação, com idades entre 16 e 35 anos, sendo que apenas 30% eram primíparas. Em relação a vida conjugal, no momento da pesquisa 73% das mulheres estavam casadas. As participantes eram de nível socioeconômico baixo e residem em bairros próximos à UBS Village do Sol e Cristo Rei, Cacoal. Em relação a escolaridade, a maioria das gestantes possuem o ensino médio completo e, em relação a profissão 30% trabalham (Dados gerais em anexo).

A partir da revisão da literatura os temas trabalhados com o grupo foram: Fortalecer laços afetivos com o filho, trabalhando com a autoestima da gestante, Gravidez: mudanças físicas, psicológicas e sociais, estresse na gravidez, gravidez e sexualidade, a importância do pré-natal, Sentimentos e percepções relacionados a gestação e Gravidez: Fantasias e percepções em relação a sociedade, ao eu, e as outras grávidas. Todos os encontros eram planejados acompanhando as demandas colocadas pelas gestantes no grupo e pelos profissionais da saúde. Temas voltados para a saúde das grávidas, anseios, medos e dúvidas que foram surgindo no decorrer da gravidez (Tabela 1):

Intervenção 1	Fortalecer laços afetivos com o filho
Intervenção 2	Trabalhando com a Autoestima da gestante
Intervenção 3	Gravidez e Sexualidade
Intervenção 4	Gravidez: estresse na gravidez
Intervenção 5	Gravidez: mudanças físicas, psicológicas e sociais
Intervenção 6	Gravidez: Fantasias e percepções em relação a sociedade, ao eu, e as outras grávidas.
Intervenção 7	Sentimentos e percepções relacionados a gestação.
Intervenção 8	Trabalhando com a importância do planejamento familiar.

Tabela 1: Temas Trabalhados²

As análises dos dados ocorreram de forma qualitativa, buscando uma melhor compreensão dos dados levantados organizando-os em categorias elaboradas de forma a torná-los possíveis de serem analisados e tratados cientificamente (Bardin 2002). As categorias e subcategorias são apresentadas no quadro abaixo:

²Foram 8 (oito) temas trabalhados com as gestantes. Porém, por ser um grupo com muita rotatividade, cada intervenção foi realizada duas vezes. Portanto, para cada novo grupo formado reaplicamos as intervenções novamente.

Categorías	Subcategorías
1 – Experiência e percepção em relação a gravidez	1.1 - Planejamento da gravidez 1.2 – Sentimentos relacionados a gestação
2 – Vínculo afetivo na construção do contato mãe e bebê	2.1 – Expectativa e sentimentos quanto a interação mãe e bebê 2.2 – Expectativas e sentimentos da gestante quanto à interação mãe-bebê após seu nascimento
3 – Gravidez e sexualidade	
4 – Desafios e possibilidades da prática do Psicólogo junto ao CRAS	4.1 – Desafios e práticas 4.2 – A prática interdisciplinar

Tabela 2: Categorias Temáticas de Intervenção

A partir dos dados documentais e dos relatos dos sujeitos durante as intervenções realizadas, foram alcançados resultados significativos, conforme especificado abaixo:

Expectativa e percepções sobre a gravidez

Nesta categoria agrupamos as expectativas e as percepções que a gestante tem sobre a gravidez, ou seja, como ela está vivenciando este momento, portanto, dividimos em duas subcategorias, planejamento da gravidez e sentimentos relacionados a gestação.

Planejamento da Gravidez

Em relação aos dados apresentados na tabela acima, podemos perceber que cerca de 65% das gestantes não planejaram suas gestações. A gravidez não planejada decorre de alguns fatores, segundo Ferrand (2007) *apud* Coelho, Andrade, Vitoriano, Souza, Silva, Gusmão, Nascimento e Almeida (2012), seriam “a falta de informações e dificuldade de acesso aos métodos contraceptivos, do uso inadequado dos mesmos, descontinuidade na oferta do contraceptivo pelo serviço, oferta limitada na variedade dos métodos e efeitos colaterais adversos que levam ao abandono e ao limite de eficácia (p.416). Pode estar associado ainda às condições socioeconômicas, baixa escolaridade e baixo poder aquisitivo, podendo gerar um elevado número de gravidezes (Coelho *et al*, 2012; Custódio, Schuler-Trevisol, Trevisol e Zappelini, 2004; Prietsch, González-Chica, Cesar e Sassi, 2011), corroborado com os 42% das mulheres que não planejaram a gestação e que tiveram mais de uma gravidez.

As seguintes falas de algumas gestantes apontam esses dados de não planejamento da gravidez: “tive que mudar os planos futuros e me adaptar à nova realidade, algo que no começo foi difícil de aceitar”. “Não era para mim estar grávida agora não sei o que eu vou fazer, pois estou separada”. “Não queria mais ter filhos, já não tenho idade para isso”. “No começo foi difícil, mas agora eu já o amo, é um pedacinho de mim” (*sic*). Percebe-se nessas afirmações, a existência de conflitos e ansiedades, num mix de sentimentos opostos entre si (Maldonado, 2002), num turbilhão de intensas mudanças no corpo e na psique da mulher, além das expectativas, planos e projetos desenvolvidos pela família (Milbradt, 2008), além de uma “psicodinâmica de situação de crise evolutiva” (Silva, 2013).

Sentimentos Relacionados a Gestação

Nesta categoria, mas relacionado ao tema do planejamento acima, tivemos os seguintes relatos: *“estou ansiosa com a chegada do bebê”; “a mamãe já te ama”; “você é todo para mim”; “quero te ver logo nos meus braços para te abraçar e beijar”*. Houve relatos em relação a autoimagem e autoestima: *“as vezes fico com raiva, um pouco para baixo, por causa das roupas que não me servem”; “nossa quero que nasça logo, estou muito gorda, cansada, quero que meu corpo volte logo ao normal”, “Não queria engravidar, imagina com 35 anos e 5 filhos, não esperava que isso acontecesse, já estou velha”, “(...)Nunca pensei que iria engravidar e ainda estou me acostumando com a ideia”; “as vezes quando vou vestir aquela roupa que eu gosto e ela não serve, dá uma tristeza tenho vontade de chorar”* (sic).

Os dados encontrados vão ao encontro do que dizem Baptista & Furquim (2014), Brazelton (1988) e Maldonado (2002), quando assinalam que a oscilação de sentimentos e de ambivalência no sentido de desejar ou não a gravidez mesmo que planejada, é parte do processo gestacional, de modo que a gestação pode ser um período de adaptação, aceitação e mudanças, bem como sentimentos de ambivalência em relação a gravidez é normal neste período. Identificamos ainda, nas falas das mulheres que nem todas desejam engravidar, o que confirma que a maternidade não é o desejo de todas as mulheres, e que a ideia de que todas as mulheres nasceram para ser mãe, é algo que está impregnado na nossa cultura (Guerchfeld, 1996; *apud* Zugaib & Sancovski, 1991; Badinter, 1985).

Em relação aos relatos referentes a autoimagem e autoestima, Maldonado (2002) afirma que a mulher tem certa preocupação com as mudanças físicas que ocorrem durante o período gestacional, onde existe o medo de essas mudanças serem irreversíveis. Para Baptista e Furquim (2014) no segundo trimestre de gravidez, ocorre o aumento mais rápido de peso, a mulher sente-se feia e sem atrativos sexuais, ou tem sentimentos de ciúmes e medo de ser traída (p.156). Por isso, é importante as mulheres estarem informadas e conscientes que existem orientações que poderão auxiliar no aumento da autoestima, como exemplo, dicas para prevenir o aparecimento de manchas e cicatrizes, além de ajudar a fortalecer o seu lado emocional e psicológico, podendo ter assim, uma gravidez tranquila.

Vínculo afetivo na construção do contato mãe e bebê

Esta categoria refere-se sobre a construção do contato mãe e bebê na formação do vínculo afetivo durante a gravidez e em seu puerpério, e está organizada em duas subcategorias, *expectativa e sentimentos quanto a interação mãe e bebê*, e *expectativas e sentimentos da gestante quanto à relação mãe-bebê após seu nascimento*.

Expectativa e sentimentos quanto a interação mãe e bebê

As gestantes relataram que existe uma comunicação entre elas e o filho, que ocorre através de falas e gestos, sendo que as mesmas conversam, cantam e fazem carícias na barriga. Tivemos os seguintes relatos: *“quando eu converso com ele, ele mexe”; “a noite sento no sofá e meu marido começa a passar a mão na minha barriga e falar com ela, dá para ver ela se movimentando e começa a chutar, é muito bom, fico feliz”; “gosto de fazer carinho na minha barriga e cantar para ela, parece que me acalma e acalma ela também”; “eu converso com ela, e a chamo pelo nome parece que ela já sabe que eu estou falando com ela”* (sic). Essas falas vão ao encontro do que foi dito pelos autores (Cunha, Santos & Gonçalves, 2012; Maldonado, 2002; Piccinini, Gomes, Moreira & Lopes, 2004; Borsa (2006) que é desde o pré-natal e toda a gravidez que se iniciam a formação do vínculo entre pais e filho. Para Bowlby (1990) *apud* Maçola, Vale e Carmona (2010) o vínculo afetivo é a atração que um indivíduo

sente por outro, de modo que segundo a teoria do apego de Bowlby a interação do bebê com sua mãe é decisiva para que se estabeleça o vínculo emocional entre eles.

No entanto, segundo Brazelton (1988) e Winnicott (1999) *apud* Maçola, Vale e Carmona (2010), toda mãe sabe cuidar de seu bebê, mas só precisa aceitar a gravidez e estar envolvida, confiante e dedicar-se a ele. De acordo com alguns estudos, a autoestima e a boa saúde mental da mãe são essenciais para um vínculo saudável com seu filho Mattheyet *al* (2004) e Drake *et al* (2007) *apud* Maçola, Vale e Carmona (2010). Já um trabalho de Piccinini *et al* (2004) os resultados encontrados por eles estão de acordo com o desta pesquisa, onde percebeu-se que as conversas mãe-bebê e a comunicação através dos movimentos fetais aparecem como uma das formas preferidas pelas mães de entrarem em contato com seus filhos.

Expectativas e sentimentos da gestante quanto à relação mãe-bebê após seu nascimento

Em relação a esta subcategoria tivemos os seguintes relatos: *“quero abraça-lo muito, e sempre que possível ficar com ele no colo, fazendo carinho”*; *“quero amamentar, então quando eu tiver fazendo isso, vou segurar sua mãozinha, passar a mão na sua cabeça”*; *“vou aproveitar abraçar, beijar, dar de mamar, porque aquele momento é meu e dele, vou curtir”*; *“tenho muitas expectativas, está chegando a hora de conhecê-lo, quero que ele saiba que eu já o amo”*; *“dar banho, de mamar quero aproveitar este momento”*.

A relação mãe-bebê e a formação do vínculo começam antes da gestação, cujo ápice será alcançado após o parto (Piccinini, Lopes, Gomes & Nardi, 2008; Soifer, 1992 *apud* Borsa, 2006), é importante ter profissionais preparados para atender a demanda dessas mulheres, ajudando-as a compreender esse momento em que elas estão passando, pois, segundo Assis, Borges, Souza e Mendes (2013) “o psicólogo pode atuar colaborando para a compreensão dos processos intra e interpessoais, utilizando enfoque preventivo e/ou curativo...” (p.84).

As gestantes tratavam da futura relação mãe-bebê, se referindo a atos como acariciar, beijar, tocar e olhar e também a intenção de amamentar, sendo este último um “marco importante para a formação do vínculo mãe-bebê” (Cunha, Santos & Gonçalves (2012, p. 143), momento decisivo na relação afetiva mãe e seu filho (Vasconcelos *et al.*, 2006 *apud* Costa e Locatelli, 2008) e uma possibilidade de comunicação psicossocial entre a mãe e seu filho (Maldonado 2002, p. 81), posto que para Montagu (1971) *apud* Maldonado (2002), “a pele é o órgão sensorial primário do bebê e a experiência tátil é fundamental para seu desenvolvimento” (p.85). Portanto, as expectativas que essas futuras mães têm relação ao filho, são extremamente relevantes tanto para o desenvolvimento da criança quanto para o estabelecimento do vínculo entre a mãe e o bebê, o que serve de pistas para a intervenção do psicólogo.

Gravidez e sexualidade

Nesta categoria abordamos sobre gravidez e sexualidade, um tema que mexe com o imaginário e a vida das gestantes, posto que durante a gravidez ocorrem várias mudanças tanto biológicas, psicológicas e sociais, na vida da mulher, sendo que essas mudanças podem também influenciar a vida do casal. As falas das gestantes que deram suas opiniões foram unânimes ao dizer que sentem desejo neste período: *“sinto muita vontade sim, parece que até aumentou depois que engravidei”*; *“sim comigo foi a mesma coisa, é um desejo inexplicável”*; *“sinto desejo sim, mas depende do dia, tem dia que quero e outros nem tanto”*; *“para mim aumentou, porém agora chegando mais perto do bebê*

nascer fica um pouco complicado, mas nos damos um jeito”; “a minha libido aumentou sim, em comparação com antes de engravidar e agora que estou grávida”. (sic) Já em relação ao relacionamento com o parceiro elas afirmaram: “no começo ele não queria, tinha medo de machucar o bebê”; “foi um pouco estranho, no começo não tivemos problemas, mas agora que já está perto do parto, tivemos que nos adaptar”; “no começo foi um pouco difícil para mim, eu tinha o desejo, mas quando olhava no espelho eu me achava tão feia, sem atrativos, mas aí ele fala para mim que eu estou bonita, eu gosto e me sinto melhor”; “ele é paciente, quando não quero ele entende”; “ah! Nosso relacionamento está bem, estamos fazendo como dá, ele fica um pouco com medo, porque eu perdi um bebê um vez, aí ele tem medo de machucar o bebê, e acontecer alguma coisa”; “estamos inovando é uma fase né! Logo passa, então vamos aproveitar do que jeito que dá” (sic).

Segundo Camacho, Vargens e Progiante (2010), “no ciclo gravídico-puerperal, a vivência da sexualidade é influenciada pelas modificações anatômicas, fisiológicas ou psicológicas (p.33). Um dos fatores que auxilia nesta dificuldade segundo Gonçalves, Bezerra, Costa, Celino, Santos e Azevedo (2013), “é a pouca ou inexistente evidência de orientação quanto à sexualidade e a atividade sexual na gravidez, muitas mulheres desconhecem seu próprio corpo, não sabendo vivenciar as transformações proporcionadas pela gravidez, e suas repercussões na vida sexual” (p. 200). Outra dificuldade aparece relacionada aos fatores socioculturais, pois durante alguns anos a mulher foi aconselhada a não ter relações sexuais durante a gravidez. (Araújo, Salim, Gualda & Silva, 2011, Camacho, Vargens & Progiante, 2010; Gonçalves et al, 2011; Souto, Brandolt, Kruehl, Tavares & Bitelbron, 2012). De acordo com Lech e Martins (2003), “tradicionalmente, existe a ideia que ocorrealteração do desejo sexual na gravidez” (p.38).

Podemos perceber nas falas de alguns participantes que afirmaram que tem uma libido mais acentuada neste período, com uma frequência maior na vontade de fazer sexo do que quando não estavam grávidas. Uma hipótese para este evento do aumento do desejo sexual, seria o fato da maioria das gestantes terem relatado que seus companheiros, ficaram mais afetuosos, amorosos e compreensivos durante este período permitindo que essas mulheres fiquem mais relaxadas e acabam sentindo-se mais amada e desejada (Suplicy (1987) *apud* Lech e Martins, 2003). Mas houve também no relato das participantes que no começo o parceiro não queria ter relação sexual, pois tinha medo de machucar o bebê, porém se constata ser um medo infundado (Suplicy, 1987; Soifer, 1992; Rodrigues, 1999 *apud* Lech e Martins, 2003; Martins, Gouveia, Correia, Nascimento, Sandes, Figueira, Valente, Rocha e Silva (2007). No entanto a atividade sexual só deve ter abstinência se elas tiverem riscos obstétricos, como por exemplo, ruptura prematura de membranas, hemorragias vaginais, incompetência do colo uterino, entre outras.

Portanto, diante das falas das participantes e o exposto pela literatura podemos observar que, casais que tem um bom diálogo e onde existe uma compreensão por parte do parceiro referente as mudanças nesta fase, as gestantes apresentam um aumento no desejo e mesmo estando com uma gravidez mais avançada eles procuram outras formas de se satisfazer.

Desafios e possibilidades da prática do psicólogo junto ao CRAS

Nesta categoria levantamos questões sobre os desafios e práticas e o trabalho interdisciplinar e aos desafios para a práticas do psicólogo que atua em grupos, pois considerando todo o contexto da saúde pública e das comunidades, faz-se, necessário uma adaptação da prática do profissional que utiliza a intervenção tradicional, por um trabalho voltado para o dinamismo, participação, troca de

saberes entre facilitador e participantes. Na prática com as grávidas no CRAS identificamos alguns problemas e desafios que requerem uma maior investigação:

Trabalhar com grupos e não com psicoterapia

Parece que ainda há uma certa dificuldade de alguns profissionais de psicologia que atuam na área da assistência social em trabalhar com grupos, privilegiando a psicoterapia individual, sendo que este tipo de atendimento não tem sido recomendado neste contexto (CREPOP, 2007; Cruz, 2009), onde diz que a participação do profissional de psicologia está voltada para um trabalho social e comunitário, um trabalho que envolva toda uma equipe para dar suporte, para sim, promover em conjunto com os usuários, ações que possibilitem autonomia, habilidades, fortalecimento das redes de proteção social. Portanto, o psicólogo que for atuar na área social, deverá estar trabalhando com o sujeito em sua totalidade individual, familiar e sociedade, não deixando de observar o contexto sócio cultural que o sujeito está inserido.

Mobilização e adesão dos sujeitos

As participantes, ao serem convidadas a participar dos encontros, alegaram estar trabalhando no horário, além de dificuldade de acesso, de se locomoverem por estarem grávidas e por último não gostarem de atividades em grupo. A tarefa de mobilizar e manter os sujeitos participando é, portanto, muito difícil e exige os grupos se tornem atrativos e interessantes. Para “atraí-las”, buscamos junto com o CRAS oferece lanches, realização de eventos e oficinas onde as gestantes aprendiam a fazer lembrancinhas para o bebê e como fonte de renda, além de facilitar que levassem os seus filhos que seriam acompanhados por funcionária. Em contrapartida os psicólogos também precisam fazer o seu papel, deixando de lado as intervenções tradicionais, propondo assim, algo dinâmico, que tenha a participação ativa dos sujeitos, para que os mesmos façam parte do processo, de modos que o facilitador que irá realizar essas intervenções deve busca provocar transformações nos grupos em que atua, realizando a tarefa de acordo com o desejo e as demandas do próprio grupo, devendo acolher o grupo e contribuir para que uma nova identidade seja construída. (Sánchez-Vidal, 1991, *apud* Ornelas, 1997; Rocha & Aguiar, 2003).

Superação de um certo assistencialismo-paternalismo

Nos pareceu que a população atendida pelo CRAS vinha com essa idéia e esperava a equipe iria atender as suas necessidades materiais e resolver todos os seus problemas socioeconômicos imediatos, numa lógica tradicional a assistência social estava vinculada à caridade, ao assistencialismo e ao clientelismo. (Oliveira, 2011; CREPOP, 2007; Ansara & Dantas, 2010 & Boschetti, 2006 *apud* Silva & Gorgozinho, 2011), porém, a realidade agora é outra, após a criação da Política Nacional de Assistência Social - PNAS, passou-se a reconhecer o direito social da população com o intuito de promover o protagonismo social e buscar garantir os direitos sócio - assistências destas pessoas (Barbos & Brisola, 2012). Dessa forma, de acordo com o CREPOP (2007, p.19), os programas ofertados no CRAS tem o intuito de “promover e fortalecer vínculos sócio afetivos, de forma que as atividades de atendimento gerem progressivamente independência dos benefícios oferecidos e promovam a autonomia na perspectiva da cidadania”.

A prática interdisciplinar

As equipes do CRAS atuam de forma interdisciplinar, neste momento atuam assistentes sociais, psicólogas, pedagoga e equipes de apoio, sendo que estes profissionais procuram oferecer uma rede

de serviços para atender as famílias em situação de vulnerabilidade social e suas necessidades de forma preventiva. Estes profissionais são responsáveis por planejar e executar as políticas de assistência social, devem se comprometer com os princípios, diretrizes e objetivos da assistência social, com seu código de ética, a defesa dos direitos humanos e a consolidação da cidadania (CFP/CREPOP, 2007), o que requer planejamento em conjunto, pois desta forma estabeleceram particularidades da intervenção profissional, e definição das competências e habilidades profissionais em função das demandas sociais e das especificidades do trabalho (Conselho Federal de Serviço Social, 2007).

Conclusão

Para analisar o processo de pesquisa-intervenção psicossociais na promoção da saúde dessas mulheres, utilizamos as intervenções psicossociais em grupo, onde permitiram uma troca de experiências e informações entre as participantes e os facilitadores. Estas participantes tiveram um papel ativo durante todo o processo, de modo que as intervenções realizadas foram de acordo com o desejo e as demandas do próprio grupo que se transformou diante das reflexões e identificações entre seus membros.

Verificamos as necessidades biopsicossociais das gestantes utilizando as técnicas de intervenção grupal, para trabalhar com a subjetividade dessas mulheres grávidas buscando que elas tivessem um *insight* em relação à gestação e suas adversidades, tanto as psíquicas, quanto a física corporal, contribuindo assim, para que elas refletissem e entendessem que essas transformações fazem parte de uma fase.

Como podemos descrever e discutir, o profissional de psicologia junto às gestantes terá um papel de facilitador que proporcionará o seu empoderamento e a conscientização neste período em que ocorre tantas mudanças biopsicossociais. Para isso, o psicólogo poderá atuar de modo a facilitar apoio à mulher em suas angústias, medos, ansiedades e fantasias, ajudando-as a superá-las. Poderá contribuir, dessa forma, com o estabelecimento do vínculo afetivo entre a gestante e seu feto, entendendo que, com a criação desse vínculo, são criadas condições de amor e cuidados, proporcionando ao bebê um amadurecimento saudável.

Podemos perceber que os principais resultados deste estudo corroboram a literatura revisada, no que diz respeito a identificação dos sentimentos e expectativas que as mulheres gestantes tem em relação a gestação, além de verificar que o processo de inserção e de atuação do psicólogo na área da assistência social há muitos desafios como a lógica do assistencialismo, a pouca adesão dos sujeitos convidados e a superação do modelo clínico em Psicologia. Tais desafios requerem desse profissional, uma ampliação de seus conhecimentos teóricos e metodológicos, com atualizações constantes, privilegiando a atuação com grupos e que permitam que sua conduta profissional tenha um caráter coletivo e interdisciplinar.

O CRAS, sendo uma instituição que trabalha com grupos vulneráveis e com a prevenção e promoção da saúde, os profissionais da psicologia participam deste trabalho intervindo com intuito fortalecer a interação social, o fortalecimento do vínculo e promovendo um espaço para compartilharem reflexões e informações acerca das mudanças que atravessam as gestantes que frequentam essa instituição.

Referências bibliográficas

- Ansara, S.; Dantas, B. S. A. (2010). Intervenções psicossociais na comunidade: desafios e práticas. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 95-103. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000100012&lng=en&nrm=iso>.
- Araújo, N. M. et al. (2012). Corpo e sexualidade na gravidez. *Rev. esc. enferm. USP*, São Paulo, v.46, n. 3, p. 552-558. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000300004&lng=en&nrm=iso>.
- Arrais, A.R., Mourão, M.A., Fragale, B. (2014). O pré-natal psicológico como programa de prevenção à depressão pós-parto. *Saúde Soc.* São Paulo, v.23, n.1, p.251-264. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v23n1/0104-1290-sausoc-23-01-00251.pdf>
- Assis, C.L; Borges, B.A.; Souza, L.S.; Mendes, T.S.P. (2013). Intervenção psicossocial em grupo de mulheres gestantes do Centro de Saúde da Mulher de Cacoal-RO. *Aletheia* 42, p.82-91, set. /dez. Recuperado de<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942013000300008&lng=pt&nrm=iso>.
- Azevêdo, A. V. S. (2009). A Psicologia Social, Comunitária e Social Comunitária: Definições dos Objetos de Estudo. *Psicologia & m foco*, Aracaju, Faculdade Pio Décimo, v. 3, n3jul./dez. Recuperado de: periodicos.piodecimo.edu.br/online/index.php/psicologioemfoco/.../65.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: ed. Nova Fronteira.
- Baptista, A.S.D & Furquim, P.M. (2014). *Enfermaria de Obstetrícia* (2ª ed.) Cap.11. Organizadores: Makilim N. Baptista e Rosana R. Dias. Psicologia Hospitalar – teoria, aplicações e casos clínicos. Ed. Guanabara Koogan.
- Bardin, Laurence. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Botarelli, A. (2008). *O psicólogo nas políticas de proteção social: uma análise dos sentidos e da práxis*. Dissertação (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de, São Paulo, São Paulo. Recuperado de **Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade, Porto Alegre, n.02, Abr/Mai/Jun. Disponível em: www.contemporaneo.org.br/contemporanea. Php.**
- Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília, 2004.
- Brasil. Ministério Da Saúde. *Agenda de compromissos para a saúde integral da criança e redução da mortalidade infantil*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- Brasil. Ministério Da Saúde. *Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- Brazelton, T. (1988). *O desenvolvimento do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Calvetti, P. U.; Figuera, J.; Muller, M. C.; Poli, M. C. (2006). Psicologia da saúde e qualidade de vida: pesquisas e intervenções em psicologia clínica. *Rev. Metodista*, Mudanças–Psicologia da Saúde jan-jun18 23p. Recuperado de: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MUD/.../628>.
- Camacho, K.G; Vargens, O.M.C; Progiatti, J.M. (2010). Adaptando-se à nova realidade: a mulher grávida e o exercício de sua sexualidade. *Rev. enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, 2010 jan/mar; 18(1):32-37. Recuperado de: <http://www.facenf.uerj.br/v18n1/v18n1a06.pdf>.
- Castro, E. K.; Bornholdt, E. (2004). Psicologia da saúde x psicologia hospitalar: definições e possibilidades de inserção profissional. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 48-57, Sept. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000300007&lng=en&nrm=iso>.

CFESS - Conselho Federal De Serviço Social. (2007). Parâmetros para atuação de assistentes sociais e psicólogos (as) na política de Assistência Social. Cartilha final. Recuperado de: <http://www.cfess.org.br/arquivos/cartilhafinal>.

Coelho, E.A.C.; Andrade, M.L.S.; Vitoriano, L.V.T.; Souza, J.J.; Silva, D.O.; Gusmão, M.E.N.; Nascimento, E.R.; Almeida, M.S. (2012) Associação entre gravidez não planejada e o contexto socioeconômico de mulheres em área da Estratégia Saúde da Família. *Acta Paulista de enfermagem*. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002012000300015&lng=en&nrm=iso.

Costa, P. J.; Locatelli, B. M. E. S. (2008). O processo de amamentação e suas implicações para a mãe e seu bebê. *Mental*, Barbacena, v. 6, n. 10, jun. 2008. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272008000100006&lng=pt&nrm=iso

Costa, P. J., Reis, C. W., Machiavelli, E. C. (2007). Psiquismo pré-natal: uma caracterização da produção psicanalítica escrita brasileira (1993-2003). *Barbarói*. Santa Cruz do Sul, n. 27, jul. /dez. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/viewFile/135/566>.

CREPOP - Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS /Conselho Federal de Psicologia (CFP). -- Brasília, CFP, 2007.

Cruz, J.M. O. (2009). Práticas Psicológicas em Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). *Psicologia & mfoco* Vol. 2 (1). Jan./jun. Recuperado de: linux.alfamaweb.com.br/.../161_073535_ARTIGO2-Praticapsicologicas.

Cunha, A.C.B; Santos, C; Gonçalves, R.M. (2012). Concepções sobre maternidade, parto e amamentação em grupo de gestantes. *Rev. Redalyc*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229023819011>

Custódio, G.; Schuelter-Trevisol, F.; Trevisol, D.J.; Zappellini, C.E.M. (2009). Comportamento sexual e fatores de risco para a ocorrência de gravidez, DST e HIV em estudantes do município de Ascurra (SC). *Arquivos Catarinenses de medicina*. Recuperado de: <http://www.acm.org.br/revista/pdf/artigos/626.pdf>.

Dias, M. S. *et al.* Autoestima e fatores associados em gestantes da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. (2008). *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 12, dez. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008001200007&lng=pt&nrm=iso.

Dimenstein, M. (2001). O Psicólogo e o Compromisso Social no Contexto da Saúde Coletiva. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 57-63, jul./dez. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000200008&lng=en&nrm=iso.

Fagundes, M. G.; Pires, T. M. S. (2011). Planejamento familiar: perfil das usuárias de uma unidade de saúde de Curitiba. *Rev Braz medfam comunidade*. Florianópolis, Out-Dez; 6(21): 230-8. Recuperado de: <http://www.rbmfcc.org.br/rbmfc/article/view/240>.

Gama, C. A. P.; Koda, M. Y. (2008). Psicologia comunitária e programa de saúde da família: relato de uma experiência de estágio. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 28, n.2, p.418-429. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000200015&lng=en&nrm=iso.

Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª Edição. - São Paulo: Atlas, 2008.

Gioia-Martins, D.; Júnior, A. R. (2001). Psicologia da saúde e o novo paradigma: novo paradigma? São Paulo. Recuperado de: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volume_3_-_Numero_1/v3n1_art3.pdf

- Gobbi, M.D.; Câmara, S.G.; Carlotto, M.S.; Nakamura, A.P. (2004). Intervenções psicossociais na comunidade de Canoas: Uma proposta o Curso de Psicologia da Ulbra – Canoas. *Aletheia*. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942004000100009.
- Gonçalves, R.L; Bezerra, J.M.D, Costa, G.M.C; Celino, S.D.M; Santos, S.M.P; Azevedo, E.B. (2013). A vivência da sexualidade na perspectiva de mulheres no período gestacional. *RevUfpe*. Recuperado de: www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/.../5481.
- Hofling, E. D. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. (2001). *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro. Recuperado de: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>.
- Jodelet, D. (1989) Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Recuperado de: <http://portal.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>.
- Klein, M. M. S.; Guedes, C. R. (2008). Intervenção psicológica a gestantes: contribuições do grupo de suporte para a promoção da saúde. *Psicologia ciência e profissão*. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000400016
- Lech, M. B.; Martins, P. C. R. (2003). Oscilações do desejo sexual no período gestacional. *Estud. psicol.* Campinas, v. 20, n. 3, p. 3746, Dec. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2003000300003&lng=en&nrm=iso.
- Maldonado, M. (2002). *Psicologia da gravidez*. Petrópolis: Vozes.
- Maçola, L.; Vale, I. N.; Carmona, E. V. (2010). Avaliação da autoestima de gestantes com uso da Escala de Autoestima de Rosenberg. *Rev. esc. enferm.* USP, São Paulo, v. 44, n. 3, Sept. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000300004&lng=en&nrm=iso.
- Martins, S. et al. (2007). Sexualidade na gravidez: Influência no bebê? Mitos e atitudes e informação das mães. *Rev. Port. Clin Geral*. Recuperado de: <http://www.apmcg.pt/download.aspx>.
- Minayo, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. 3. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1994
- Oliveira, R. C. (2008). Adolescência, gravidez e maternidade: a percepção de si e a relação com o trabalho. *Saude soc.*, São Paulo, v. 17, n. 4, Dec. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902008000400010&lng=en&nrm=iso.
- Ornelas, J. (1997). Psicologia comunitária. Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica*, 3 (XV): 375-388, 1997. Recuperado de: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n3/v15n3a02.pdf>.
- Padilha, J.F.; Preigschadt, G. P.; Braz, M. M.; Gaspareto, A. (2011). A Saúde da Mulher e Assistência a Gestante no Sistema Único de Saúde (SUS): Uma Revisão Bibliográfica. Recuperado em: <http://www.unifra.br/eventos/forumfisio2011/Trabalhos/1625.pdf>.
- Piccini, C. A.; Carvalho, F. T.; Ourique, L. R.; Lopes, R. S. (2012). Percepções e Sentimentos de Gestantes sobre o Pré-natal. *Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Jan-Mar*, Vol. 28 n. 1, pp. 27-33. Recuperado de: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext...37722012000100004
- Piccinini, C. A. et al. (2008). Gestação e a constituição da maternidade. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 13, n. 1, p. 63-72, Mar. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722008000100008&lng=en&nrm=iso.
- Pinheiro, M. C.B. (2010). Projeto de Intervenção: O Acolhimento como Diretriz Operacional no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) José Carlos Souto. Recuperado de: <http://www.cpqam.fiocruz.br/bibpdf/2010pinheiro-mcb.pdf>.

Prietsch, S.O.M.; González-Chica, D.A; Cesar, J.A.; Mendoza-Sassi, R.A. (2011). Gravidez não planejada no extremo Sul do Brasil: prevalência e fatores associados. *Caderno de Saúde Pública*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2011001000004&lng=en&nrm=iso>.

Rocha, M. L.; Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, Dec. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=en&nrm=iso>.

Silva, E. A. T. (2013). Gestação e preparo para o parto: programas de intervenção. *Mundo da saúde*, São Paulo. Recuperado de: www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/102/10.pdf.

Silva, J. V.; Corgozinho, J. P. (2011). Atuação do psicólogo, suas/cras e psicologia social comunitária: possíveis articulações. *Psicologia & Sociedade*; 23(n. spe.), 12-21. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822011000400003&script=sci_abstract&tlng=pt

Souto, D. C., Brandolt, C. R., Kruehl, C. S., Tavares, S. O., Bitelbron, E. R. (2012). A expressão da sexualidade no período gestacional. Direitos humanos, diversidade e diferença. 5º Interfaces no fazer psicológico, de 8 de maio de 2012, Santa Maria – UNIFRA. Recuperado de: <http://www.unifra.br/eventos/interfacespsicologia/Trabalhos/2886.pdf>.

Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão literária. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, p. 20 – 45. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. Guia dos Direitos da Gestante e do Bebê. São Paulo: Globo, 2011. Recuperado de: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_guiagestantebebe.pdf.

Apêndice:

Perfil das Gestantes								
	Nome	Idade	Escolaridade	Profissão	Estado civil	Quant.de Gestações	Tempo de gravidez	Gravidez planejada
1	T.A.B	28 a	Médio Completo	Diarista	Solteira	6	6 meses	Não
2	R.C.C	33 a	Médio completo	Diarista	Casada	4	3 meses	Sim
3	M. K.L	34 a	Médio incompleto	Dona de casa	Casada	6	5 meses	Não
4	M. G.	28 a	Médio Completo	Dona de casa	Separada	2	6 meses	Sim
5	C.A.S	35 a	Médio incompleto	Dona de casa	Divorciada	6	5 meses	Não
6	K. L.	16 a	Médio incompleto	Dona de casa	Casada	1	4 meses	Não
7	J. S.	16 a	Médio incompleto	Dona de casa	Casada	1	8 meses	Não
8	A.R.P.	20 a	Médio completo	Dona de casa	Casada	1	7 meses	Não
9	S. S. R.	26 a	Médio completo	Babá	Casada	2	6 meses	Sim
10	S.L.P	20 a	Médio completo	Dona de casa	Casada	1	6 meses	Sim
11	C.C.R.	26 a	Médio completo	Vendedora	Solteira	4	4 meses	Não
12	J.A.S.	33 a	Médio completo	Dona de casa	Casada	2	4 meses	Sim
13	F.S.P	27 a	Médio incompleto	Babá	Casada	3	3 meses	Sim
14	V.A.M	27 a	Superior completo	Psicóloga	Casada	1	3 meses	Não
15	S.F	28 a	Médio Incompleto	Dona de casa	Casada	2	8 meses	Sim
16	L.C.O	19 a	Médio incompleto	Dona de casa	Casada	2	8 meses	Não
17	R.M.F	27 a	Médio incompleto	Dona de casa	Casada	3	4 meses	Não
18	A.S.F	27 a	Superior incompleto	Dona de casa	Casada	1	6 meses	Não
19	K.B	26 a	Médio incompleto	Dona de casa	Casada	2	4 meses	Sim
20	V.C.R	23 a	Fundamental Completo	Dona de casa	Casada	4	7 meses	Não
21	V.S.S	29 a	Médio incompleto	Dona de casa	Casada	3	6 meses	Não
22	E.M	32 a	Médio incompleto	Dona de casa	Solteira	1	7 meses	Não
23	M. L	33 a	Superior incompleto	Dona de casa	Casada	3	2 meses	Sim
24	L. R.A	29 a	Médio Completo	Dona de casa	Solteira	2	7 meses	Não
25	E.C.F	25 a	Médio completo	Babá	Casada	1	5 meses	Não
26	P.L.S	23 a	Médio completo	Atendente	Solteira	2	3 meses	Não

CREENCIAS CIENTÍFICAS Y RELIGIOSAS ACERCA DE LA MUERTE Y LA VIDA DESPUÉS DE LA MUERTE: VALIDACIÓN DE UNA ESCALA

Jesús Silva Bautista

Juan-Carlos Torres

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

Resumen

El sistema de creencias que los seres humanos poseen se fundamenta principalmente en respuestas filosóficas, religiosas y científicas que estos formulan con el fin de generar explicaciones en torno a temas como la muerte y la vida después de la muerte. Por ello, el objetivo de este estudio fue construir un instrumento para medir las creencias sobre la muerte y la vida después de la muerte. La escala estuvo conformada por 40 reactivos con un tipo de respuesta Likert de 5 puntos; se aplicó a 240 personas de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Los datos se analizaron mediante el Paquete Estadístico SPSS-Versión 20 obteniéndose así el poder discriminativo de cada elemento de prueba, la consistencia interna, el análisis factorial exploratorio y la correlación de Pearson. La escala final estaba formada por 34 reactivos distribuidos en 4 factores que arrojaron un alfa de Cronbach de 0.828. Los resultados revelan un instrumento válido y confiable, así como una herramienta útil para estudiar el fenómeno de las creencias acerca de la muerte y la vida después de la muerte.

Palabras clave: creencia; muerte; vida después de la muerte; ciencia; religión.

Abstract

The belief system that human beings possess is based mainly on philosophical, religious and scientific answers that they formulate in order to generate explanations about issues such as death and life after death. Therefore, the objective of this study was to build an instrument to measure beliefs about death and life after death. The scale consisted of 40 items with a 5-point Likert response type; it was applied to 240 people from the Metropolitan Area of Mexico City. The data were analyzed using the Statistical Package SPSS-Version 20, obtaining the discriminative power of each test element, the internal consistency, the exploratory factor analysis and the Pearson correlation. The final scale consisted of 34 items distributed in 4 factors that yielded a Cronbach's alpha of 0.828. The results reveal a valid and reliable instrument, as well as a useful tool to study the phenomenon of beliefs about death and life after death.

Keywords: belief; death; life after death; science; religion.

Introducción

Los procesos sociales se manifiestan en contextos culturales, históricos e institucionales, en los que las creencias (Rodríguez, 2002) tienen un papel esencial en la conducta de los individuos. En este sentido, el desarrollo de la humanidad ha podido ocurrir gracias a la compleja construcción del sistemas de creencias que han dictado los modos de vida y de cohesión social de las civilizaciones a lo largo de la historia; cada contexto cultural ha formulado sus formas particulares de pensamiento y ha

planteado diversas explicaciones sobre su realidad, sobre sí mismos, los otros, la naturaleza y el entorno.

El sistema de creencias de las personas y de los grupos humanos determina la forma en la que se asume la realidad, traduciéndose así como una disposición a actuar con base en los razonamientos que se han formado.

Las creencias vienen a ser estructuras relativamente estables que representan para el individuo lo que existe más allá de su percepción directa, y que hacen referencia a conceptos sobre las cosas, las personas, los eventos y los procesos de la realidad, cuya existencia es asumida (Pepitone, 1991). También pueden ser consideradas como juicios de probabilidad subjetiva de la relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, valor, concepto o atributo, y que se ocupan de la comprensión de la persona misma y de su mundo (Fishbein y Ajzen, 1975). En este sentido, las creencias son interpretaciones que las personas dan a los acontecimientos, a través de las cuales se integra y organiza la información del mundo interior y exterior en estructuras sistemáticas que simplifican la realidad, permitiéndole así tomar decisiones respecto a los sucesos que ocurren (Bachman, Osses y Schiefelbein, 2012; Dorantes, 2009).

Para Villoro (2008), las creencias se pueden entender desde dos concepciones: la primera de ellas considera la creencia como ocurrencia mental, esto es una proposición acompañada de la representación de esta en la conciencia subjetiva y privada, y por lo tanto, solo accesible para el sujeto; la segunda concepción define la creencia como disposición, es decir, que la creencia conlleva a actuar con base en aquello que se cree que es verdadero, esto implica el tener una serie de expectativas formuladas a modo de hipótesis que regulan las acciones ante el mundo y las relaciones con el entorno.

Por lo tanto, las creencias operan como guías de conducta ante situaciones particulares, es decir, la creencia “dispone” al sujeto a responder de determinadas maneras y no de otras. La creencia es, entonces, un estado interno del sujeto que determina una estructura general de conducta, porque guía y orienta las acciones (Villoro, 2008).

De este modo, las creencias al ser juicios y evaluaciones, dan como resultado proposiciones acerca de algún objeto que es aceptado como verdadero sin importar su veracidad, es decir, la creencia proporciona un grado mínimo de confianza acerca de los atributos de algún objeto con otros objetos; por lo tanto, no viene de la evidencia ambiental o conductual, sino que esta viene antes y le da significado (Dorantes, 2009; Dilts, 2003; Arias, 1980).

Un aspecto importante de las creencias es que estas no pueden ser observadas o medidas directamente (Llinares, 1995) debido a que refieren al aspecto de lo cognitivo (Park, 2012). Por lo tanto, solo pueden ser asequibles mediante la expresión o manifestación externa de los pensamientos y las ideas, y que se realizan mediante una evaluación positiva o negativa de un objeto en una doble secuencia: primero se establece una relación de naturaleza probabilística entre un objeto y alguno de sus atributos; según el resultado de este primer paso ocurre el segundo que es la evaluación, esto es la connotación positiva o negativa del atributo. De esta forma, las creencias vienen a ser el componente cognitivo de las actitudes. Por lo tanto, la actitud no debe ser confundida con la creencia, por cuanto la primera es el estado interno evaluativo, mientras que la segunda es solo su vía de expresión (Morales, 1999).

Al estar las creencias fuertemente ligadas a las actitudes, Burgoa (2007), menciona que estas tienen tres funciones principales: la primera de ellas es una función cognoscitiva (las creencias actúan como medios para adquirir los conocimientos que permitirán interpretar al mundo en esquemas e ideologías), la segunda es una función emocional (las creencias motivan la actividad de las personas para la satisfacción de sus necesidades y aspiraciones) y la tercera es una función actitudinal o práctica (las creencias dan origen y determinan las actitudes).

Dado que las creencias se presentan de formas diversas y a la par con otros sistemas cognitivos, en cuanto a que constituyen sistemas interpretativo-explicativos de los diversos fenómenos que rodean a las personas (Quintana, 2001), es que surge la necesidad de poder explicar dos eventos fundamentales inherentes a la naturaleza del ser humano: la muerte y la vida después de la muerte.

Muerte

El ser humano ha encontrado siempre interesante el tema de la muerte y la vida, ya que son procesos inherentes a su existencia misma. Particularmente, la muerte es un fenómeno enigmático y contradictorio a la vez, por ello es que el hombre ha intentado entenderla y formular explicaciones sobre lo que es a partir de lo que sabe sobre la vida (Málishév, 2003; Anaya y Padilla, 2010).

Desde la perspectiva científica, la muerte es concebida como el término y el límite de la vida, en donde el organismo es incapaz de sostener su homeostasis, sobreviniendo así el daño definitivo y el cese de todas las funciones vitales (García-Rillo, García-Pérez y Duarte, 2012).

Jaramillo-Magaña (1993, p. 81) expone:

La muerte es un proceso que generalmente comienza con la disminución del aporte de oxígeno hacia el cerebro y que continúa con la muerte neuronal y posteriormente la muerte somática, es decir el cese total e irreversible de todos los órganos y sistemas del organismo, que son consecuencia de daño en la membrana celular y que facilitan la necrosis y la putrefacción.

En México, el artículo 343 de la Ley General de Salud (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2017) declara que la muerte o pérdida de la vida ocurre tras la muerte encefálica o el paro cardíaco irreversible, y que se determina mediante los siguientes signos (p. 136-137):

I. Ausencia completa y permanente de conciencia.

II. Ausencia permanente de respiración espontánea.

III. Ausencia de los reflejos del tallo cerebral, manifestado por arreflexia pupilar, ausencia de movimientos oculares en pruebas vestibulares y ausencia de respuesta a estímulos nociceptivos.

De esta manera, el criterio de muerte desde la biología implica la pérdida de las funciones de un organismo como un todo; los organismos vivos mueren, y por lo tanto la muerte es un proceso irreversible que completa el ciclo vital de todos los seres vivos (Pastor, Escobar, Mayoral y Ruiz, 2014; Anaya y Padilla, 2010).

Aunque la muerte es un fenómeno que marca el fin de la vida, algunos campos de estudio como la criobiología, se han planteado la conquista científica de la muerte, al menos mediante la conservación de la vida a bajas temperaturas a partir de la suspensión de la actividad celular por un tiempo

indefinido y lograr una futura “reanimación” (Herráez, 2009), pudiendo entonces revivir a los muertos (Kurtzman y Gordon (1978).

Otros campos de la ciencia prometen la prolongación de la vida de forma indefinida (McGee, 2003), el rejuvenecimiento de los organismos humanos (Kurtzman y Gordon, 1978) o detener el envejecimiento; todo esto a partir de las nanotecnologías y otros campos de estudio, como la genética que plantean el enigma de la posible inmortalidad (Willis, 2009).

A pesar de estos planteamientos, la muerte no deja de ser vista como el daño irreversible de un sistema complejo que es incapaz de volver a funcionar (Bedau y Cleland, 2016).

Vida después de la muerte

Hablar de la vida después de la muerte implica exponer una de las creencias más difundidas y un elemento central en casi todas las religiones (Micklem, 1953).

Para Ducasse (1961), la creencia en la vida después de la muerte tiene su origen en otra creencia, la cual es pensar que la vida propia y la de los demás tienen asegurado un mañana. Asimismo, los argumentos metafísicos de las religiones sobre la inmortalidad, y las supuestas comunicaciones con las personas que han muerto, ya sean a partir de “apariciones” espirituales o a través de los sueños.

Von (2009) propone que las religiones brindan a las personas la capacidad de comprender su universo, asegurándole también la evitación de la propia muerte mediante fundamentos existenciales del más allá, en donde el destino final sea visto con mayor optimismo y lo incierto de la muerte se transforme en algo más entendible.

Una premisa común en las religiones es que después de la muerte física, la conciencia continúa viviendo en un estado trascendental (Díaz, 2012), esto también puede ser entendido a partir de conceptos como “alma” o “espíritu”, los cuales al momento de la muerte continúan viviendo en otro mundo de carácter no físico (Ducasse, 1961; Málishev, 2003). De ahí es que regularmente la vida después de la muerte se ha asociado a un sistema moral de retribución, según el cual quien obra bien en vida es premiado, mientras que quien obra mal es castigado (Tamayo, 2017). Ejemplo de esto es la religión cristiana, la cual relaciona la vida después de la muerte con las acciones morales de los seres humanos y la ida del alma a un lugar de recompensa o castigo (Piélagos, 2014).

La teología de la iglesia católica, que se encuentra concentrada en la Biblia (*Biblia de Jerusalén*, 1975) y en el catecismo de la iglesia católica (2008), afirma que las almas de los muertos pueden ir al infierno (lugar de castigo), al purgatorio (lugar de purificación por los pecados cometidos) o al cielo (lugar de recompensa), en donde de este último deriva la idea de salvación y la de la resurrección de los muertos. De este modo, con estas creencias se satisface el deseo humano de dar sentido a la muerte, es decir, el cumplimiento de la inmortalidad y la trascendencia lleva a las personas a experimentar la realización de su persona mediante la certeza de una existencia eterna (*Comité para el Jubileo del Año 2000*, 1996) y su unión espiritual con Dios (Basualto, 2012).

En términos generales, se han presentado las dos grandes posturas sobre la muerte y la vida después de la muerte, una de ellas es la que presenta la ciencia, mientras que otra es la de la religión. Cada una de estas posturas constituye planteamientos filosóficos, teológicos, antropológicos o psicológicos, ya que se presentan en contextos determinados de convivencia social que dan cohesión a los diferentes grupos humanos, orientando así su comportamiento.

Por ello, el estudio sistemático de las creencias permite conocer la forma en que los individuos interpretan la realidad y la organizan, así como la forma en que orientan su comportamiento. Por ello, surge la necesidad de construir una escala que permita conocer las creencias acerca de la muerte y la vida después de la muerte.

Materiales y métodos

Participantes

Para los fines de la investigación se eligió una muestra de habitantes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México la cual fue no probabilística intencional compuesta por 240 personas, de las cuales 42,1% fueron hombres y 57,9% mujeres; el 48,3% eran solteros mientras que el 51,7% no. En cuanto a la edad, el 50% de la muestra tenía una edad comprendida entre los 20 y los 24 años, y el otro 50% tenía una edad igual o mayor a los 65 años. De la muestra seleccionada, el 36,7% tenía educación básica, 26,3% educación media superior, 34,6% educación superior, y solo 2,5% reportaron no tener escolaridad. Finalmente, el 86,7% eran creyentes en alguna divinidad, mientras que el 13,3% no lo eran.

Instrumento

El instrumento empleado para medición de las creencias sobre la muerte y la vida después de la muerte se construyó a partir de dos categorías de estudio:

- *Categoría 1.* Creencias sobre la muerte. Para la construcción de los reactivos de esta categoría se consideraron los principios científicos sobre el fenómeno de la muerte (Hamilton, 2005; Willis, 2009; Cereijido, 2012; Pérez, 2012; Sheldrake, 2013; Pastor, Escobar, Mayoral y Ruiz, 2014; Real Academia Española, 2017).
- *Categoría 2.* Creencias sobre la vida después de la muerte. Los reactivos de esta categoría consideran el punto de vista religioso que define la vida después de la muerte desde el judeocristianismo (*Biblia de Jerusalén*, 1975; *Catecismo de la Iglesia Católica*, 2008; Von, 2009; González, 2012; Echeverría, 2014; Antaki, 2015).

A partir de estas dos categorías, se construyó una escala tipo Likert de 40 ítems con 5 opciones de respuesta (1= Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4= De acuerdo y 5= Totalmente de acuerdo). El total de los reactivos se distribuyeron de forma equitativa entre las dos categorías.

Procedimiento

La escala se aplicó en escuelas, universidades, parques, centros comerciales, tiendas y lugares concurridos de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Se establecía contacto con los posibles participantes mencionando los objetivos, características, condiciones del estudio y confidencialidad de la información proporcionada. Una vez que las personas aceptaban ser participantes del estudio, se procedía a dar las instrucciones para el llenado del instrumento, asegurando que los participantes comprendieran correctamente lo que se les solicitó. Los participantes respondían la escala en un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos. La aplicación al total de participantes se llevó a cabo en un período de aproximadamente cinco semanas.

Propiedades psicométricas del instrumento

Se realizó un análisis descriptivo de los resultados del puntaje en cada reactivo, considerando la distribución de las respuestas a través de las medias y las varianzas en cada uno de ellos. Con los 40 elementos analizados, la respuesta promedio a los reactivos fue de 3.105. Por otra parte, la varianza de los reactivos varía de .860 (reactivo 37) a 2.060 (reactivo 26). La capacidad discriminativa del instrumento se refleja en el índice de discriminación, este índice (correlación reactivo-total) refleja el grado de homogeneidad de los reactivos que componen la escala. En este caso, los valores del índice están comprendidos entre -.090 (reactivo 4) y .577 (reactivo 26). Mediante esta estadística, los elementos no se eliminaron, porque el valor de 'Alfa de Cronbach si se elimina el elemento' no afectaba el valor del coeficiente previamente obtenido de $\alpha = .855$, un valor que indica una consistencia interna entre los reactivos que componen el instrumento.

Continuando con el análisis de confiabilidad, se realizó un análisis factorial con rotación ortogonal con la finalidad de encontrar el número mínimo de factores homogéneos capaces de explicar la máxima información contenida en los datos de la escala formada por un total de 40 reactivos. La Tabla 1 muestra la solución factorial obtenida.

Resultados

Reactivo	Carga factorial			
	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
	Religión: vida eterna	Ciencia: la muerte y los avances científicos	Ciencia: definición de muerte	Ciencia: fin de la vida
26. Creo que al cielo van quienes cumplieron los mandamientos de Dios.	.824	-.210	.014	-.042
18. Considero que para quienes tienen fe en Dios la vida no se acaba.	.770	-.090	.002	-.152
6. Dios premia los actos buenos con la felicidad eterna en el cielo.	.762	-.058	-.022	.183
22. Pienso que en el cielo las personas se encontrarán con Dios.	.760	-.147	-.062	-.104
21. Creo que después de la muerte el alma continúa viviendo en otro mundo.	.759	.202	-.125	-.079
25. A mi parecer, vivir en el cielo es un estado de suprema felicidad.	.745	-.132	.038	-.265
14. A mi parecer, la muerte es la entrada a la vida eterna.	.720	-.055	-.119	.128
3. Creo que el alma es inmortal.	.712	.060	-.001	.060
12. Considero que la muerte es un designio de Dios.	.699	-.227	.056	.170
23. A mi parecer, el alma es lo que da vida a los seres humanos.	.696	-.132	-.001	-.049
36. En el infierno los demonios castigan a los condenados según los pecados que cometieron.	.593	-.020	.013	-.010
1. Creo que las personas que hicieron el bien gozarán de la vida eterna.	.534	-.051	.050	.130
11. Creo que al final de los tiempos los cuerpos de los muertos resucitarán.	.529	-.132	-.101	-.025

38. Creo que en el momento de la resurrección se dará a las personas un cuerpo glorioso.	.526	-.196	.177	-.270
5. Pienso que el infierno es un lugar de condena por las malas acciones cometidas por las personas.	.459	.070	.027	.144
7. Creo que al morir las personas pueden reencontrarse con sus seres queridos ya fallecidos.	.450	.260	.278	-.074
34. La congelación de cuerpos es un recurso que permitirá revivir a los muertos.	-.131	.799	-.088	.120
15. Considero que los progresos científicos permitirán resucitar a los muertos.	-.093	.780	.015	.052
13. Pienso que los avances científicos permitirán al hombre nunca morir.	-.056	.775	.006	-.108
8. A mi parecer, los avances científicos podrán hacer que los seres humanos sean inmortales.	-.033	.750	-.134	.077
40. Considero que los avances científicos permitirán a la humanidad superar el fenómeno de la muerte.	-.006	.750	.129	.022
24. Considero que los estudios científicos podrán detener el proceso del envejecimiento.	-.130	.721	.212	-.056
4. En el futuro la ciencia tendrá la capacidad de prolongar la vida humana de manera indefinida.	-.283	.607	.143	-.044
17. Tras la muerte, el cadáver se descompone y es reabsorbido por la naturaleza.	.267	-.010	.752	-.075
32. Estar muerto significa que todo el organismo ha dejado de funcionar.	-.056	-.088	.712	.199
29. Considero que la conciencia es exclusivamente producto de los procesos cerebrales	-.167	.155	.683	.132
37. Considero que la muerte es un suceso natural.	-.039	.164	.672	.104
33. Considero que la muerte es el término de la vida.	-.149	-.090	.568	.488
31. A mi parecer, después de la muerte es imposible que la conciencia continúe existiendo.	-.098	-.070	.562	.258
10. A mi parecer, la muerte es un hecho inevitable del cual ya no hay retorno.	-.017	.117	.469	.115
2. A mi parecer, es imposible que un organismo que ha muerto vuelva a vivir.	-.104	.026	.201	.157
27. Pienso que es imposible la vida después de la muerte.	-.027	-.033	.080	.757
30. Creo que la muerte es el final de la existencia.	-.087	-0.90	.376	.731
20. Considero que la cesación de los procesos cerebrales implica el fin de la vida.	.197	.169	.243	.602
Total de reactivos	16	7	8	3
% de Varianza Total explicada	15.999	7.000	8.002	3.000
Valor de coeficiente Alpha de Cronbach	.932	.876	.764	.666

A partir de este análisis se encontró que el valor de la medida de adecuación de muestra KMO fue igual a 0.829, mientras que la prueba de Esfericidad de Bartlett arrojó un valor aproximado para 780 gl de $\chi^2 = 5675.422$ ($p = .000$). Mediante el método de rotación de normalización Varimax con Kaiser se convergió en 18 iteraciones y a través del método de análisis de componentes principales el agrupamiento de los reactivos quedó conformado en 9 factores de los cuales 5 fueron eliminados debido a que no alcanzaron el criterio de pesos factoriales, o bien, porque compartieron peso factorial en otro factor. Con este procedimiento fueron eliminados los reactivos 28, 39, 19, 9, 16 y 35. Finalmente, los reactivos se agruparon en 4 factores que explican el 34.001% de la varianza total de la escala (Ver, Tabla 2), quedando la escala conformada por 34 reactivos con un valor de coeficiente $\alpha = .828$.

Factores	% Varianza explicada	% Varianza acumulada	<i>M</i>	<i>DE</i>
FACTOR 1. Religión: vida eterna	30.306	30.306	2.83	1.184
FACTOR 2. Muerte: avances científicos	11.595	41.901	3.54	.934
FACTOR 3. Ciencia: definición de muerte	8.712	50.613	2.89	.855
FACTOR 4. Muerte: fin de la vida	6.004	56.617	3.61	.971

Table 2. Varianza explicada, varianza acumulada, medias y desviaciones estándar de cada factor

FACTOR 1. Religión: vida eterna: este factor representa las creencias religiosas en torno a la vida después de la muerte en el que se habla de Dios y la existencia del alma; la muerte es vista como un designio divino que marca la entrada del alma a la vida eterna en el cielo o en el infierno, es decir, a un lugar donde las personas serán premiadas o castigadas en función de las acciones realizadas durante la vida terrena. Este factor contiene 16 reactivos de un total de 34, teniendo como valor absoluto .824 correspondiente al reactivo 26 “Creo que al cielo van quienes cumplieron los mandamientos de Dios”. Este factor es el que tiene mayor peso en la escala, su varianza explicada es de 15.999% y un coeficiente de Cronbach de $\alpha = .932$.

FACTOR 2. Ciencia: la muerte y los avances científicos: 7 son los reactivos que componen este factor, su varianza explicada es de 7.000% con un coeficiente de Alfa de Cronbach es de $\alpha = .876$. El reactivo con mayor carga factorial es el número 34 “La congelación de cuerpos es un recurso que permitirá revivir a los muertos” con un valor absoluto de .799. Este factor se refiere a los avances de la ciencia la cual podría utilizar herramientas como la criobiología y la medicina con el fin de superar el fenómeno de la muerte, prolongar la vida de manera indefinida, detener el proceso del envejecimiento o revivir a los muertos.

FACTOR 3. Ciencia: definición de muerte: El número de reactivos que contiene este factor es de 8 del total de 34. El mayor valor absoluto es de .752 que corresponde al reactivo 17 “Tras la muerte, el cadáver se descompone y es reabsorbido por la naturaleza”. El valor de su coeficiente de fiabilidad es de $\alpha = .764$ con una varianza explicada de 8.002 %. El contenido de este factor hace referencia a la muerte como un hecho natural e inevitable, a partir del cual el organismo pierde la conciencia y todas sus funciones vitales, llegando así al término de la vida.

FACTOR 4. Ciencia: fin de la vida: Morir es el fin de la existencia del ser humano y de la vida misma, es un hecho a partir del cual es imposible que la vida continúe una vez ocurrida esta. Con esta concepción sobre la muerte, se define el cuarto factor de este estudio, compuesto por 3 reactivos del total de 34. El reactivo 27 “Pienso que es imposible la vida después de la muerte” es el reactivo con mayor carga factorial con un valor de .757. Este factor explica el 3.000% de la varianza con un valor de coeficiente de $\alpha = .666$.

Una vez realizados estos análisis, se aplicó la correlación de Pearson para conocer el grado de asociación entre los factores extraídos.

Para el Factor 1. Religión: vida eterna; interactúa significativamente con el Factor 2: Ciencia: la muerte y los avances científicos, con una correlación baja y negativa cuyo valor fue de $r = -.220 (**)$; con el Factor 3: Ciencia: definición de muerte la correlación fue muy baja, con dirección negativa y un valor de $r = -.093$; finalmente, para el Factor 4. Ciencia: fin de la vida, el valor de correlación fue de $r = .005$, indicando una correlación muy baja y de dirección positiva.

Para el Factor 2: Ciencia: la muerte y los avances científicos no se encontraron correlación significativas; con el Factor 3: Ciencia: definición de muerte la correlación fue baja y de dirección positiva, con un valor de $r = .114$; con respecto al Factor 4. Ciencia: fin de la vida, el análisis estadístico muestra una correlación muy baja y positiva, con un valor de $r = .030$.

Por último, el Factor 3: Ciencia: definición de muerte, con un valor de $r = .522 (**)$, interactúa significativamente con el Factor 4: Ciencia: fin de la vida, indicando una relación moderada y positiva. Los estadísticos realizados mostraron correlación significativa a un nivel de significancia de 0.01

Discusión

La construcción de una escala para medir las creencias acerca de la muerte y la vida después de la muerte fue el principal objetivo de esta investigación. Luego de haber realizado los análisis estadísticos correspondientes para obtener la confiabilidad y validez del instrumento, la escala quedó conformada por un total de 34 reactivos con una escala de respuesta de tipo Likert de 5 puntos agrupados en cuatro subcategorías (factores) de estudio correspondientes a las propuestas de creencias en torno a la muerte y la vida después de la muerte, es decir, las creencias científicas y las creencias religiosas. Las subcategorías fueron nombradas en términos del contenido de sus ítems.

En la subcategoría de Religión: vida eterna, hay 16 reactivos que evalúan las creencias religiosas que tienen como fundamento los dogmas establecidos por el cristianismo, tales como la existencia del alma, su remuneración por las acciones realizadas durante la vida, su entrada a la vida eterna en el cielo o el infierno.

Para la subcategoría Ciencia: la muerte y los avances científicos, los 7 reactivos que engloban los postulados científicos sobre la posibilidad de superar el fenómeno de la muerte o prolongar la vida indefinidamente mediante el uso de herramientas de disciplinas como la criobiología.

En Ciencia: definición de muerte, 8 reactivos son los que conceptualizan la muerte desde una perspectiva biologicista, al considerar la muerte como un fenómeno natural en el cual se pierden todas las funciones vitales del organismo vivo.

Finalmente, con 3 ítems, la subcategoría Ciencia: fin de la vida, usa un marco de referencia para definir muerte como la imposibilidad de continuar viviendo.

Las subcategorías obtenidas y las interacciones encontradas muestran una congruencia teórica en relación con el marco teórico que sustenta a esta investigación. La subcategoría Religión: vida eterna está constituida por creencias de tipo religioso, de ahí la interacción negativa con Ciencia: la muerte y los avances científicos y con Ciencia: definición de muerte, que constituyen creencias científicas. Por su parte, las correlaciones positivas se dan entre las subcategorías Ciencia: la muerte y los avances científicos, Ciencia: definición de muerte y Ciencia: fin de la vida, las cuales están formadas por creencias de tipo científico.

Esta relación negativa entre las creencias religiosas y las científicas puede entenderse en función del llamado conflicto entre la ciencia y la religión. Fernández (1998, citado en Calleja y Gómez, 2001) explica cómo es que los credos religiosos difieren de la ciencia y sus teorías, ya que la religión pretende proclamar una verdad eterna y absolutamente cierta, a diferencia de la ciencia que mantiene sus explicaciones teóricas en función de su utilidad en un momento determinado, para que posteriormente se hagan nuevas observaciones que modificarían las teorías existentes o crearían nuevas. De igual forma, Dawkins (Giberson y Artigas, 2012) opina que la ciencia y la religión son empresas opuestas e incompatibles, tal como lo plantea Sturges (2011, citado en Herrera, 2014) quien esboza que, aunque ambas instituciones explican la realidad, su práctica diverge en sus efectos.

Por su parte, las relaciones positivas entre las subcategorías de creencias científicas evidencian su concordancia teórica entre ellas dado que, al ser presupuestos científicos se caracterizan por estar articulados epistemológica y metodológicamente; la ciencia entonces se entiende como una compleja sistematización de conocimientos (Agazzi, 2014). Bunge (2013) agrega que es por eso que la ciencia busca construir conocimientos que sean objetivos, provisionales, contrastables, lógicos y empíricos.

Al concentrar este estudio en dos campos particulares de estudio de las creencias, las creencias científicas y religiosas, se puede decir que, al ser dos formas diferentes de explicar la realidad, su estudio trae consigo datos que pueden resultar controvertidos. Sin embargo, el estudio de las creencias es más bien un campo de estudio que permite conocer cómo el ser humano dirige su comportamiento con respecto a su conocimiento, valores, juicios, disposiciones, teorías personales, estrategias de acción, normas y principios prácticos, por nombrar solo algunas de las acciones que le permiten moverse en su vida diaria (Silva y Herrera, 2014).

La construcción de esta escala permite conocer las creencias científicas y religiosas sobre la muerte y la vida después de la muerte, las cuales proporcionan a las personas una perspectiva conceptual y pragmática que ejerce una influencia sobre su comportamiento.

Referencias bibliograficas

- Agazzi, E. (2014). Conocimiento científico y fe cristiana, con especial consideración a las teorías de la evolución. En, Juan Casas y Alberto Anguiano (eds.), *Memorias del Seminario Interinstitucional sobre el diálogo ciencia-fe I* (pp. 9-34), Universidad Pontificia de México, España.
- Anaya, Fernando y Padilla, Felipe. (2010). Conceptos y definiciones de la vida y la muerte celular. *Acta Universitaria*, vol. 20, no. 3, 9-15.
- Antaki, Ikram. (2015). *Religión*, México: Debolsillo.
- Arias, F. (1980). *Actitudes, opiniones y creencias*, México: Trillas.
- Bachman, Daniela; Osses, Sonia y Schiefelbein, Ernesto. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, vol. 38, no. 1, 297-310.

- Basualto, Lorena. (2012). La gracia como posibilidad del encuentro entre Dios y el hombre en la obra *De visione Dei* de Nicolás de Cusa. *Veritas*, vol. 26, 35-56.
- Bedau, Mark y Cleland, Carol. (2016). *La esencia de la vida. Enfoques clásicos y contemporáneos de Filosofía y Ciencia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Biblia de Jerusalén. (1975). *Biblia de Jerusalén*, España: Desclée de Brouwer.
- Bunge, Mario. (2013). *La Investigación Científica*, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Burgoa, Lorenzo. (2007). *Las creencias: estudio filosófico del conocimiento credencial*, España: San Esteban.
- Calleja, Nazira y Gómez, Gilda. (2001). *La religión en la socialización del mexicano. Psicología social: investigación y aplicaciones en México*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Catecismo de la Iglesia Católica. (2008). *Catecismo de la Iglesia Católica*, México: Buena Prensa.
- Cereijido, M. (2012). Biología de la muerte. En, Ruy Pérez (ed.), *La muerte* (pp. 7-56), México: El Colegio Nacional.
- Comité para el Jubileo del Año 2000. (1996). *Jesucristo, salvador del mundo* (3a. ed.), España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. *Ley General de Salud de 1984* en el título décimo cuarto: Donación, trasplante y calidad de vida. Capítulo IV, artículo 343, 2017. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/142_270117.pdf
- Díaz, J. (2012). La conciencia y la muerte. En, Ruy Pérez (ed.), *La muerte* (pp. 279-312), México: El Colegio Nacional.
- Dilts, Robert. (2003). *El poder de la palabra. La magia del cambio de creencias a través de la conversación*, Barcelona: Urano.
- Dorantes, María. (2009). El papel de las creencias en el proceso de titulación. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 12, no. 1, 142-162,
- Ducasse, J. A (1961). *Critical Examination of the Belief in a Life After Death*, Springfield, New York. Recuperado de: <http://www.survivalafterdeath.info/library/ducasse/critical/contents.htm>
- Echeverría, Javier. (2014). *Creo, creemos*, Madrid: RIALP.
- Fishbein, Martin & Ajzen, Isec. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley, Reading, MA.
- García-Rillo, Arturo; García-Pérez, Leticia y Duarte (2012). Jesús. La muerte como experiencia de vida y la labor humanística de anunciar la muerte en medicina. *Medicina Interna de México*, vol. 28, no. 6, 598-602.
- Giberson. Karl y Artigas, Mariano. (2012). *Oráculos de la ciencia. Científicos famosos contra Dios y la religión*, España: Encuentro.
- González, F. (2012). El hombre y la muerte. En, Ruy Pérez (ed.), *La muerte* (105-128), México: El Colegio Nacional.
- Hamilton, Craig. (2005). *Chasing Immortality. The Technology of Eternal Life: An Interview with Ray Kurzweil*. Recuperado de: http://www.singularity.com/WIEnlightenment_KurzweilArticle.pdf
- Herráez, M. (2009). Criopreservación de gametos y embriones. En, Manuel Carrillo (ed.), *La reproducción de los peces: aspectos básicos y sus aplicaciones en acuicultura* (pp. 475-495), Madrid: Cima Press.
- Herrera Escobar, Nallely. (2014). Relación entre creencias científicas y epistemológicas, y las religiosas presentes en científicos de la UNAM. (Tesis de licenciatura). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jaramillo-Magaña, José (1993). Muerte clínica, muerte somática y muerte encefálica. *Revista Mexicana de Anestesiología*, vol. 16, 81-84.

- Kurtzman, Joel y Gordon, Phillip. (1978). *Homo longevus. La prolongación de la vida humana*, México: Lasser Press Mexicana.
- Llinares, Salvador. (1995). Conocimiento profesional del profesor de matemáticas: Conocimiento, creencias y contexto en relación a la noción de función. Conferencia invitada en el IV Encuentro de Investigación en Educación Matemática, Luso, Portugal.
- Málishev, Mijaíl (2003). El Sentido de la Muerte. *Ciencia Ergo Sum*, vol. 10, no. 1, 51-58.
- McGee, Glenn. (2003). *El bebé perfecto. Tener hijos en el nuevo mundo de la clonación y la genética*, España: Gedisa.
- Micklem, Nathaniel. (1953). *La religión*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Morales, J. (1999). Relaciones entre actitud y conducta. En, Javier Morales (coord.), *Psicología Social*, 2ª. ed., pp. 207-214, España: McGraw-Hill.
- Park, Crystal. (2012). Attending to the construct of beliefs in research on religion/spirituality and health: Commentary on 'Beyond belief'. *Journal of Health Psychology*, vol. 17, no. 7, 969-973.
- Pastor, Andrea; Escobar, Dionisio; Mayoral, Esther y Ruiz, Francisco (2013). *Ciencias aplicadas I*. [En línea], España: Parainfo.
- Pepitone, Albert. (1991). El mundo de las creencias: un análisis psicosocial. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, vol. 7, no. 1, 61-79.
- Pérez, R. (2012). La muerte de la célula. En, Ruy Pérez (ed.), *La muerte* (pp. 83-104). México: El Colegio Nacional.
- Pielago, Lilia. (2014). Muerte y conspiración del silencio (Tesina de diplomado en Tanatología), Asociación Mexicana de Tanatología A. C., México.
- Quintana, José. (2001). *Las Creencias y la Educación. Pedagogía Cosmovisional*, España: Herder.
- Real Academia Española. (2017). *Muerte*, Recuperado de: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=Q0MaZUb>
- Rodríguez, Wanda. (2002). Reflexiones en torno al 11 de septiembre y el ineludible deber de elegir. *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 36, no. 1, 25-39.
- Sheldrake, Rupert. (2013). *El espejismo de la ciencia*, España: Kairós.
- Silva, José y Herrera, Nallely. Creencias de académicos de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza respecto al origen de la vida y la naturaleza humana. *VERTIENTES Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, vol. 17, no. 1, 3-16, 2014.
- Tamayo, Rafael. Características y utilización de la noción escatológica del purgatorio en Colombia. *Historia y Sociedad*, no. 32, 259-284, 2017.
- Villoro, Luis. (2008). *Creer, saber, conocer* (18ª. ed.), México: Siglo XXI.
- Von, H. (2009). *Y la religión ¿para qué? Mensaje e impacto de las grandes religiones*, México: Porrúa.
- Willis, A. (2009). Immortality only 20 years away says scientist. Diario *The Telegraph*, 22 de septiembre. Recuperado de: <http://www.telegraph.co.uk/news/science/science-news/6217676/Immortality-only-20-years-away-says-scientist.html>.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la DGAPA-UNAM con clave IN 303316.

VIDA DESPUÉS DE LA MUERTE, PRÁCTICAS RELIGIOSAS Y MIEDO: VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE CREENCIAS

Massiel Cano-Cárdenas

Nallely Venazir Herrera Escobar

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) UNAM.

Resumen

La muerte y la vida después de la muerte son tópicos enigmáticos para el hombre. Las creencias que se tengan al respecto pueden originar miedo ante la amenaza de saber si existe una vida post-mortem y enfrentar el juicio de Dios, como consecuencia, los creyentes católicos o cristianos realizan prácticas religiosas específicas para ser acreedores de una vida eterna en el reino de Dios. Ante ello surgió la necesidad de conocer cuáles son las creencias hacia la vida después de la muerte, el miedo percibido y las prácticas religiosas en jóvenes y adultos mayores de la Ciudad de México, la muestra se conformó por 126 jóvenes y 126 adultos mayores a los cuáles se les aplicó una escala tipo Likert de cinco puntos. Por medio de pruebas estadísticas se validó el instrumento y se observaron correlaciones entre las categorías, existiendo una congruencia entre creencias religiosas y sus prácticas.

Palabras clave: Creencias, vida después de la muerte, miedo, prácticas religiosas.

Abstract

Death and life after death are enigmatic topics for men. Beliefs that are taken in this regard can cause fear to the threat of knowing if there is a life post-mortem and face the judgment of God, as a result, Catholics believers or Christians conducted specific religious practices to be considered of an eternal life in the Kingdom of God. Before it became necessary to find out what beliefs towards life after death, the perceived fear and religious practices in young and elderly of the city of Mexico, the sample consisted of 126 young people and 126 older adults who received a Likert scale of five points. Through statistical tests, the instrument was validated and correlations were observed among the categories of the instrument, with a congruence between religious beliefs and practices.

Keywords: Beliefs, life after death, fear, religious practices

Introducción

El hombre a través de su pensar y accionar ha proporcionado diferentes explicaciones no solo sobre su origen sino también sobre la vida misma, la muerte y el propósito y sentido que le da a su existir; lo cual ha realizado por medio de su sistema de creencias.

Es a través del sistema de creencias y valores que se da significado y coherencia al modelo del mundo al que está profundamente vinculado, por consiguiente el ser humano vive en función de sus creencias (De la Piedad, 1999; Zor, 2011). Indistintamente de la cultura, edad, raza, sexo, profesión o nivel educativo, todo ser humano siempre se ve en la necesidad de confrontar ciertas condiciones universales de existencia, para a partir de ahí crear su propio y particular proyecto de vida.

Las creencias

El ser humano busca nuevas explicaciones a lo que acontece interna y externamente a él, una forma que ha encontrado para este fin es mediante las creencias, ya que estas guían y forman al hombre a lo largo de su vida.

El estudio de las creencias ha tomado un lugar valioso en las investigaciones psicosociales, sin embargo, existe una diversidad en cuanto a su significado; como menciona Montero (1994) la definición más operativa que se tiene del término es “creencia es lo que una persona cree” (p. 113).

Entre las diversas definiciones, sobresale la propuesta por Fishbein y Ajzen (1975) quienes denominan las creencias como la representación de la información que se tiene acerca de un objeto. Específicamente, una creencia vincula a un objeto con algún atributo, es decir, es la probable relación subjetiva entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, valor, concepto o atributo; por tanto las creencias hablan de versiones incompletas y simplificadas de la realidad que abarcan niveles de organización interna, estructuración y sistematicidad, siendo estas una guía de las posibles acciones dentro de una situación (Villoro 1996; Solar y Díaz, 2009). De manera que las creencias permiten precisar cómo será el comportamiento del hombre acorde a las situaciones en las que se desenvuelve.

Tomando en cuenta la organización sistemática de las creencias se obtiene como resultado el significado y coherencia al modelo del mundo al cual se está vinculado (De la Pienda, 1999) proporcionando así consistencia a las creencias del individuo que, al agruparse, tienen por resultado una estructura y por consiguiente una estabilidad gracias a la interconexión que existen entre ellas. No obstante, es indispensable distinguir unas de otras.

Existen numerosos tipos de creencias que configuran el pensamiento humano, por tanto, Pepitone (1991) ofrece una clasificación de cuatro categorías: la natural-material que aluden a todo aquello que se encuentra en el mundo material o se define por un nivel de análisis; las sobrenaturales, que engloban las creencias religiosas (existencia de deidades, destino del espíritu en otra vida, etc.) y seculares (el destino, la casualidad, etc.); las creencia de tipo psicológico que refieren a estructuras de uno mismo y otros que determinan o facilitan ciertos resultados que se posee en mayor o menor grado; por último las morales, relacionadas con los estados de bondad, rectitud y la forma de llegar a ellos. Es importante considerar que las clasificaciones no son puras, es decir estas no pueden ser determinadas dentro de una sola (ibid, 1991).

La importancia del estudio de las creencias radica en la explicación del comportamiento así como la ideología de los individuos ante diversos fenómenos, entre los cuales destacan la muerte y la vida después de la muerte.

Muerte y vida después de la muerte

La religión es uno de los medios por los cuales el hombre guía su manera de pensar y actuar, además de dictaminar de una manera u otra la perspectiva que se asuma del mundo y de sí mismo. Entre las religiones más predicadas y con mayor número de seguidores es el cristianismo; siendo el catolicismo una de sus procedentes, tan sólo en México el 82,7% pertenecen a dicha religión (Red de Investigadores del Fenómeno Religioso, [RIFREM], 2016). Ambos cultos pertenecen a las religiones occidentales y por tanto su doctrina es de *la vida después de la muerte* (Swinburne, 2012).

Tanto el cristianismo como sus variantes se han vendido como una religión de salvación por ello, las acciones, los pensamientos y las omisiones realizadas por el hombre son importantes para Dios que, dependiendo de ellas, se tiene la posibilidad de irse a una de las siguientes instancias: el cielo; siendo la morada del Señor, dónde viven aquellos que han obedecido sus preceptos, de la muerte los levantará llevándolos con él: “Y muchos de los que duermen en el polvo de la tierra serán despertados, una para la vida eterna, y otros para la vergüenza y confusión perpetua” (Daniel 12:2 RVR1960); el purgatorio, que de acuerdo con el Catecismo de la Iglesia Católica (1030) “es el estado de los que mueren en amistad con Dios pero, aunque están seguros de su salvación eterna, necesitan aún de purificación para entrar en la eterna bienaventuranza”. Por último está el infierno, siendo la instancia dónde el alma del difunto sufrirá una condena por no llevar una vida conforme lo marca la biblia, los castigos que tendrá dependerán de la gravedad de su pecado: “Aquel siervo que conociendo la voluntad de su señor, no se preparó, ni hizo conforme a su voluntad, recibirá muchos azotes. Más el que sin conocerla hizo cosas dignas de azotes, será azotado poco ...” (Lucas 12:47, 48 RVR1960).

Por otra parte, bajo la óptica científica no existe vida después de la vida, sin embargo se puede explicar la muerte desde diversas posturas: en medicina, se denomina como “muerte clínica” dónde las funciones neurológicas intracraneales terminan, resultando así una muerte encefálica (Escudero, 2009) sin embargo, la muerte también es un hecho cultural el cual está dotado de símbolos y significados, siendo a través de ellos su estudio. Otra de las vertientes por la cual se examina el fenómeno de la muerte es a través del ámbito psíquico, en particular desde el psicoanálisis Freud (1914, como se citó en, Alizade, 1996) realiza una observación en que la forma de concebir la muerte dependerá de los aspectos colectivos del superyó determinado por las creencias sociales y la opinión pública, aunado a ello alude a que a los humanos no creen en la muerte propia, puede observar la muerte de otros, pero no cree que sea un hecho que le suceda a él, en otras palabras, el inconsciente está convencido de la inmortalidad (Freud, 1915).

La ciencia otorga conocimiento sobre la muerte, mientras que la religión proporciona acerca de la vida post mortem al igual que de la muerte. Este saber se trasmite por medio de la sociedad y la cultura influyendo así en el accionar del ser humano, manifestándose en las creencias y actitudes así como las costumbres, tradiciones y prácticas de la religión ante la muerte.

Prácticas religiosas

Las prácticas religiosas son definidas como “la forma en que las personas se vinculan con lo sagrado; la manera en que permanecen sus creencias y los rituales por los cuales sus devociones y vivencias religiosas se conservan, se alimentan y se significan” (López y Lourdes, 2016, p.116).

La muerte implicaría la transición del mundo de los vivos hacia el de los muertos, renovando al hombre mediante los ritos que forman el sentido social vinculado a las ideas de separación, clasificación y limpieza (Marí-Klose y De Miguel, 2000). Uno de los conceptos con los que están íntimamente relacionadas las prácticas religiosas es el de *religión* definiéndose como: la creencia en una garantía sobrenatural ofrecida al hombre para su propia salvación, y las prácticas dirigidas a obtener o conservar esta garantía (Abbagnano, 1963, como se citó en, Quintana, 2001, p. 104).

En lo que respecta a la iglesia católica, entre las prácticas más conocidas son los sacramentos y los mandamientos estipulados por dicha doctrina, sin embargo no solo se reducen a ellas; los rituales

funerarios son prácticas socio-culturales relativas al deceso de una persona y las actividades derivadas de ellas son los velorios, rezos, entierros, cremaciones, etc. teniendo dos finalidades: la búsqueda de la vida eterna y la atenuación del dolor que la muerte trae consigo mientras se espera la ansiada resurrección que identifica a los miembros de la cultura que los realiza (Torres, 2006).

En relación con ello, en diversos libros de la Biblia (Proverbios, Mateo, etc.) se alude al temor que se le debe a Dios que en parte gracias a este, los creyentes efectúan las prácticas acorde a la religión venerando así al señor y a cambio Él los salvará de la muerte eterna. Relacionado con lo antedicho se encuentra el día del Juicio Final, narrado en su mayoría en el libro de Apocalipsis en el cual a lo largo de los versículos 20:11, 12, 13, 14, 15 (RVR 1960) se señala el día en el que las almas de los hombres se presentarán ante Dios y serán juzgadas por las acciones hechas en vida por parte de la Trinidad (Dios padre, Dios Hijo y Dios Espíritu Santo), además; si al momento de revisar el segundo libro no se hallase el nombre del alma en turno, esta será lanzada al infierno.

En síntesis, en el vínculo formado entre la creencia religiosa y la práctica reside todo su significado, en correspondencia con ello se encuentra el miedo a la ira del creador todopoderoso y el castigo a los infieles o a los que contradigan sus mandamientos y enseñanzas (González, 2013; Cabrera, 2015).

Miedo

El miedo es una experiencia que suscita un efecto emocional volátil como respuesta de la interpretación de una situación u objeto peligroso, cuando el control sobre ella es desconocido, es así que se derivan conductas específicas para establecer nuevamente el equilibrio por lo tanto, el miedo es un mecanismo de defensa ante las amenazas percibidas ya sean estas físicas, mentales o sociales; por consiguiente, su centralidad es percatarse de la inseguridad que causa una situación dada, siendo su propósito la búsqueda de un contexto de seguridad (Valdez, 2009, como se citó en, Huamán, 2015; Timmermann, 2015).

Uno de los miedos más reconocidos es hacia lo desconocido, como consecuencia de ser apreciado como algo amenazante por tanto, la muerte es uno de los tópicos que tienen la posibilidad de originar este sentimiento. El miedo a la muerte es un concepto incluyente a lo que sucede después de ella y el miedo a la propia muerte (Espinoza y Sanhueza, 2012).

El miedo a la muerte reincide en su proceso, puesto que es distinto fallecer por una enfermedad que por un accidente, asimismo intervienen numerosas variables como el estado civil, dependientes económicos, enfermedades presentes, la edad, etc; por tanto de acuerdo con Gala, Lupiani, Raja, Guillén, González, Villaverde y Alba (2002), el temor a la muerte se puede presentar en diversas formas (p.44): el miedo al proceso de la agonía en sí, a perder el control de la situación, a lo que acontecerá a los suyos tras su muerte, al aislamiento y a la soledad, a lo desconocido y el miedo a que la vida que se ha tenido no haya tenido ningún significado.

Como se puede observar el miedo al proceso de la muerte es multidimensional. La muerte es el único suceso seguro para el ser humano... “Sentir miedo ante la muerte es algo que se considera ‘normal’, aunque en el fondo socialmente no se acepta” (Restrepo, 2013, p. 26) ejemplo de ellos es en el momento que se llega a mencionar en la vida cotidiana se opta por cambiar el curso de la conversación.

En términos generales, al remitirnos al pensamiento psicológico del ser humano, encontramos inmersa la concepción acerca de la vida después de la muerte, el miedo que esto genera y las prácticas religiosas a las que conlleva, debido a que, representa uno de sus mayores enigmas. Cabe mencionar, que estos fenómenos resultan diferentes según la madurez psicológica del individuo y la influencia de los marcos de referencia tan variados tales como la cultura, la personalidad, la filosofía de vida, la orientación religiosa, edad, sexo, escolaridad, entre otras.

Método

Participantes

Se eligió una muestra no probabilística conformada por 252 habitantes de la Ciudad de México, de los cuales 126 son hombres y 126 mujeres; en tanto al estado civil el 67.1% indicaron estar casados, en tanto el 32.9% no lo están. En lo que refiere a la edad, el 50 % son jóvenes en un rango de 18 a 29 años, mientras que los adultos mayores van de los 65 años en adelante.

Instrumento

El instrumento utilizado para medir las creencias hacia la vida después de la muerte, el miedo percibido y las prácticas religiosas está constituido por tres categorías de análisis:

- *Categoría 1. Creencias hacia la vida después de la muerte.* Dentro de los ítems que conforman esta categoría se mencionan dos perspectivas sobre la vida después de la muerte: la científica dónde no existe tal y la visión religiosa, en donde existe una vida post mortem para el alma del difunto.
- *Categoría 2. Miedo hacia la muerte y la vida después de la muerte.* Dividida en dos subcategorías que retoman el miedo a la muerte: el punto de vista científico (Gala, *et. al.*, 2002), y la vida después de la muerte basado en lo establecido por la religión cristiana y católica principalmente abordando el juicio final, el cielo, el infierno y el purgatorio.
- *Categoría 3: Prácticas Religiosas:* Sustentado en las prácticas religiosas que realizan los creyentes de la religión católica o cristiana siendo estas parte de ella.

El instrumento cuenta con un total de 40 reactivos divididos entre las tres categorías mencionadas, con una escala tipo Likert teniendo cinco posibles respuestas: 1: *totalmente en desacuerdo*; 2: *en desacuerdo*; 3: *ni acuerdo ni en desacuerdo*; 4: *de acuerdo* y 5: *totalmente de acuerdo*.

Procedimiento

La escala se aplicó en diversas locaciones de la Ciudad de México –en las delegaciones Venustiano Carranza, Iztapalapa, Cuauhtémoc–, específicamente en iglesias o templos, en lugares públicos como parques donde se practica danzón y la Alameda Central. Para acceder a los jóvenes y los adultos mayores hubo un acercamiento a ellos, se explicaba a grandes rasgos el contenido de la escala, el uso confidencial y estadístico de los datos proporcionados; una vez que accedían a participar, se continuaba con el llenado de la información solicitada, así como del instrumento, terminado la resolución de esta se agradecía su participación.

Resultados

Propiedades psicométricas del instrumento

Inicialmente se llevó a cabo un análisis descriptivo de los resultados tomando en cuenta la distribución de las medias y las varianzas de los resultados, obteniendo el 2.99 de media de respuesta, mientras que la varianza de los reactivos oscilan entre 1.099 (reactivo 22) y 2.442 (reactivo 1), precisando un 1.851 de la varianza media de los reactivos. Por otra parte el índice de correlación reactivo-total se sitúa entre -.078 (reactivo 10) y .735 (reactivo 25).

Se realizó la prueba de confiabilidad Alpha de Cronbach para determinar la consistencia interna de la escala resultando una $\alpha = .891$ para los 40 reactivos que la componen es decir, existe una consistencia entre los ítems, las afirmaciones que conforman las creencias hacia vida después de la muerte, el miedo percibido y las prácticas religiosas miden cada constructo.

Análisis factorial exploratorio

En cuanto a la agrupación y reducción de los 40 reactivos se realizó un análisis factorial con rotación Varimax, con el propósito de identificar el conjunto de ítems que se relacionan entre ellos y miden una categoría. Por medio de este análisis se encontró una que la medida de adecuación muestral KMO alta (0.888), en tanto la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa al obtener un valor para 780 gl de $\chi^2=4939.806$ y una significancia de ($p=0.000$), es decir hay una identidad entre las correlaciones de la matriz.

A través de método Varimax con Kaiser que convergió en 21 iteraciones y con el método de análisis de componentes se obtuvieron 8 factores principales que explican el 61.166% de la varianza total, no obstante se eliminaron los ítems 10, 18 y 22, además se excluye el ítem 23 ya que no fue clasificado en alguno de los 8 factores posibles (Ver, Tabla 1).

Factor 1. *Creencias sobre la vida eterna (CVE)*. Referido a creencias de tipo religioso sobre la vida después de la muerte, en donde se tenga un contacto con Dios además de encontrarse algunas de las acciones que los creyentes realizan para estar en contacto con su creador como el orar. Este factor contiene un total de 8 ítems de los cuales el número “38. *Creo que Dios tiene el poder de resucitar a personas que han muerto*” obtuvo un peso factorial de .738; el valor de coeficiente $\alpha = .842$ y su varianza es de 11.803%.

Factor 2. *Miedo al Juicio de Dios (MJD)*. Categoría de índole religiosa que refleja el temor relativo a la posibilidad de ser enjuiciado por Dios y a partir de este irse al purgatorio, el infierno o el cielo. El valor de coeficiente $\alpha = .887$ y su varianza es de 11.525%, siendo el reactivo “35. *Pienso que al morir se me pueda negar el cielo lo cual me genera miedo*” el de mayor peso factorial con un .694 de un total de 10 ítems.

Reactivo	Carga Factorial					
	F1:	F2:	F3:	F4:	F5:	F6:
	CVE	MJD	DD	DC	CM	MPM
38. Creo que Dios tiene el poder de resucitar a personas que han muerto.	.768	.127	-.056	.149	-.150	-.013
11. Para lograr la vida eterna, es necesario	.714	.207	-.080	.351	-.157	-.009

obedecer los preceptos de Dios.

19. A mi parecer, dar gracias a Dios por los alimentos antes de comer es importante.	.701	-.044	.097	.072	-.105	.227
3. Considero que la muerte es el paso a otra vida.	.598	.086	.122	.025	-.412	-.187
29. A mi parecer asistir a una iglesia a dar gracias a Dios muestra mi devoción hacia él.	.560	.181	.328	.016	-.165	-.039
26. Creo que orar es un medio de salvación para el hombre.	.523	.289	.121	.350	-.110	.047
36. La muerte significa el comienzo de la vida en el cielo.	.508	.240	-.001	.128	-.280	-.172
40. Considero que la existencia de las personas que mueren desaparece solo de este mundo.	.469	.122	.218	.171	.188	.071
35. Pienso que al morir se me pueda negar el cielo lo cual me genera miedo.	.279	.694	.118	.228	-.215	-.042
28. El pensar que mis acciones serán juzgadas por Dios en el juicio final me causa terror.	.238	.679	.137	.273	-.032	-.051
34. A mi parecer, la soledad al momento de morir genera miedo.	-.149	.675	.121	.039	.049	.300
12. Me causa temor el pensar que al estar muriendo sufra una gran agonía.	-.051	.656	.260	-.113	.075	.138
27. Me asusta pensar en el tiempo que pueda durar mi sufrimiento antes de morir.	-.128	.648	.305	-.060	.084	.182
17. El pensar que pagaré una condena después de morir por mis actos en vida me genera miedo.	.381	.632	.076	.279	.034	-.015
32. Considero que el hombre teme que su alma arda en las llamas del infierno eternamente.	.263	.607	-.020	.075	-.010	-.129
39. A mi parecer, el ser indigno del reino de Dios después de morir me causa temor.	.439	.601	.083	.195	-.129	-.007
25. Pensar que mi alma se pueda quedar en el purgatorio me causa temor.	.231	.583	.420	.355	.017	-.056
9. Me asusta pensar en el sufrimiento que mi alma pueda llegar a tener después de morir.	.333	.489	.123	.078	-.179	.304
21. Creo que rezar es un acto de devoción hacia Dios.	-.009	.200	.774	.058	.019	-.031
31. A mi parecer, rezar el rosario en un funeral ayudará a que el alma del difunto descanse en paz.	.144	.036	.766	.188	.120	.099
24. Considero que el hombre pone velas a su	-.001	.222	.754	.083	.173	-.076

difunto para alumbrar su camino al reino de Dios.

16. Al comulgar pienso que mi cuerpo está libre de pecado.	.298	.128	.531	.431	.090	.218
8. Pienso que al confesarme estaré en paz con Dios.	.373	.105	.438	.413	-.177	-.083
6. Pienso que las personas que asisten a misa todos los domingos subirán al reinado de Dios.	.119	.038	.387	.636	-.087	.043
37. Considero que dar el diezmo me acerca más con Dios.	.231	.167	.141	.601	-.125	-.142
4. Creo que las personas que predicán la palabra de Dios tendrán la gloria eterna.	.334	.191	-.055	.599	-.168	-.069
13. A mi parecer las personas que hacen penitencia irán al cielo.	.220	.224	.437	.578	-.078	.090
15. El momento que el ser humano reconoce la grandeza de Dios, obtiene la vida eterna.	.481	.168	.116	.545	.105	.010
33. Considero que poner un altar a Dios me otorgará un lugar en el cielo.	.092	.147	.416	.481	.054	.116
14. El fin de la existencia de todo ser humano ocurre con la muerte.	-.112	-.079	.084	.056	.843	.042
30. La existencia de todo individuo termina al morir.	-.140	-.011	-.004	-.236	.792	-.010
1. La muerte de un ser humano es el final de su existencia.	-.190	.044	.086	.050	.730	.099
20. La ciencia es la única en brindar al hombre una mayor esperanza de vida.	-.216	.003	.298	-.256	.491	.204
5. Considero que las personas temen estar apartados de sus allegados al morir.	-.104	.117	-.016	.129	.037	.716
2. Considero que el hombre le teme al proceso de la muerte de cualquier forma que se pueda presentar.	.146	.023	.005	-.206	.179	.662
7. A mi parecer cuando se habla del morir es mejor cambiar de tema.	-.042	.103	.024	.343	.103	.426
Total de reactivos	8	10	5	6	4	3
% de varianza total explicada	11.803	11.525	9.104	8.857	7.369	4.465
Valor de coeficiente Alfa de Cronbach	.842	.887	.810	.819	.795	.473

Tabla 1. Matriz de componente rotado, varianza total explicada y Alfa de Cronbach

Factor 3. *Devoción a Dios (DD)*. El contenido del factor alude a algunas de las prácticas que los participantes realizan para tener tanto una reconciliación así como una adoración a Dios. Dentro de los 5 ítems que componen el factor, el reactivo “21. *Creo que rezar es un acto de devoción hacia Dios*” obtuvo un peso factorial de .774; el valor de coeficiente $\alpha = .810$ y su varianza es de 9.104%.

Factor 4. *Deberes Cristianos (DC)*. Dicho factor refiere al compromiso y las responsabilidades que los creyentes tienen con respecto a la iglesia a la que están adscritos. El valor de coeficiente $\alpha = .819$ con una varianza del 8.857%, siendo el reactivo “6. *Pienso que las personas que asisten a misa todos los domingos subirán al reinado de Dios*” el de mayor peso factorial con un .636 de un total de 6 ítems.

Factor 5. *Creencias hacia la Muerte (CM)*. Dentro del factor se menciona el fenómeno de la muerte desde una visión puramente científica, siendo descrita como el fin de la existencia del ser humano. Dentro de los 4 ítems que componen al factor el reactivo “14. *El fin de la existencia de todo ser humano ocurre con la muerte*” obtuvo un peso factorial de .843; el valor de coeficiente $\alpha = .795$ y su varianza es de 7.369%.

Factor 6. *Miedo proceso de Morir (MPM)*. Referido al temor del proceso de la muerte, en específico al dolor o la agonía que se puede presentar durante el transcurso del deceso. Este factor contiene un total de 3 ítems de los cuales el número “5. *Considero que las personas temen estar apartados de sus allegados al morir*” obtuvo un peso factorial de .716; el valor de coeficiente $\alpha = .473$ y su varianza es de 4.465%.

Coeficiente de correlación de Pearson

Para conocer el grado de correlación entre los factores de ECVDMMPPR se efectuó una análisis de correlación de Pearson, como se puede observar en la Tabla 2 el factor 1 (CVE) interactúa significativamente con todos los factores restantes excepto con el factor 6 (MPM), por otra parte el factor 2 (MJD) interactúa con el factor 3 (DD), el factor 4 (DC) y el factor 6 (MPM). En cuanto el factor 3 (DD) mantiene una interacción con el factor 4 (DC) así como con el factor 6 (MPM); para el factor 4 (DC) mantiene una relación con los dos últimos factores, en cambio que el factor 5 (CM) tiene una interacción con el factor 6 (MPM) mientras que este interactúa con todos los factores salvo con el factor 1 (CVE).

En cuanto a los factores *Creencias sobre la Vida Eterna* y *Miedo al Juicio de Dios* se puede observar una correlación moderada con dirección positiva y con un valor de $r = .510$ ($p < 0.05$) es decir, existe una congruencia entre la creencia de una vida después de la muerte y el miedo al ser juzgado por Dios; asimismo existe una relación del primer factor con el factor *Devoción a Dios* con una correlación baja con dirección positiva y con un valor de $r = .388$ ($p < 0.05$), debido a ello se puede afirmar que a pesar de que se tiene la creencia de que la existencia del ser humano solo desaparece de este mundo, no se tiene una comunicación activa con el creador aun cuando es a través de ella que se restablece la gracia entre el creyente y el señor, por tanto, este diálogo no es lo primordial para la reconciliación; contrario a lo antedicho el factor *Deberes Cristianos* tiene una correlación alta con dirección positiva y con un valor de $r = .602$ ($p < 0.05$), es decir, existe una coherencia entre la creencia hacia una vida post mortem y las acciones que se practican por medio de la iglesia para reafirmar su existencia, como lo es llevar la palabra del Señor a aquellas partes donde se desconozca, entre otros, teniendo como fin cumplir con los mandamientos de la iglesia; por último el factor *Creencias sobre la Vida Eterna* tiene una correlación baja con dirección negativa con un valor de $r = -.381$ ($p < 0.05$), con *Creencias hacia la*

Muerte en otras palabras, si la persona cree en una vida en el más allá, no está de acuerdo con que la muerte es el fin último del hombre.

	FACTOR1 CVE	FACTOR2 MJD	FACTOR3 DD	FACTOR4 DC	FACTOR5 CM	FACTOR6 MPM
FACTOR1 CVE	1					
FACTOR2 MJD	.510**	1				
FACTOR3 DD	.388**	.480**	1			
FACTOR4 DC	.602**	.532**	.612**	1		
FACTOR5 CM	-.381**	-.077	.100	-.162**	1	
FACTOR6 MPM	.024	.214**	.155*	.133*	.235**	1

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 2. Análisis de correlación de Pearson por factores

El factor *Miedo al Juicio de Dios* mantiene una interacción significativa con *Devoción a Dios* con una correlación moderada, de dirección positiva, y un valor de $r=.480$ ($p<0.05$), por tanto, a pesar que existe un miedo por el juicio de Dios, las acciones para lograr una aproximación con él son limitadas, ejemplo de ello es el rezo que se realiza en ocasiones específicas cuando la situación lo requiere, siendo así en los funerales, al igual que al confesarse o comulgar; sobre esta misma línea se mostró una interacción significativa entre *Miedo al Juicio de Dios* y *Deberes Cristianos* con una correlación moderada con dirección positiva y un valor de $r=.532$ ($p<0.05$), indicando que el temor a causa de la incertidumbre por ser o no acreedor de un lugar en el reino de Dios debido a las acciones en vida se refleja en la ejecución u omisión de los deberes que desempeña el creyente como lo es dar el diezmo, la puesta de altares, entre otros; de igual manera el factor *Miedo al Juicio de Dios* muestra una interacción significativa con el factor *Miedo Proceso de Morir* con una relación muy baja con dirección positiva y con un valor de $r=.214$ ($p<0.05$), es decir, existe un miedo y una creencia hacia un ser supremo que es Dios, al cual se le debe acatamiento a su palabra y por otro lado se teme al modo en que se dé el proceso de la muerte..

En cuanto al factor *Devoción a Dios* muestra una interacción significativa con el factor *Deberes Cristianos* con una correlación alta con dirección positiva y con un valor de $r=.612$ ($p<0.05$) corroborando que ambas recursos conllevan a la aproximación entre las personas creyentes y su creador en otros términos, no sólo es a través del rezo, o el comulgar, sino que también se da a través

del cumplimiento con algunos de los requerimientos impuestos por la iglesia, siendo esta la institución uno de los vías donde se realizan acciones que reflejan la devoción hacia Él, además de ser el espacio dónde se realizan la mayor parte de las prácticas religiosas. Por otra parte, *Devoción a Dios* se observa una correlación muy baja con dirección positiva y con un valor de $r=.155$ ($p<0.01$) con el factor *Miedo Proceso de Morir*, indicando que la relación entre llevar una devoción hacia el dios de la vida no repercute en el miedo a la forma en cómo se presente la muerte.

Para el factor *Deberes Cristianos* se presenta una interacción significativa con el factor *Creencias hacia la Muerte* con una correlación muy baja con dirección negativa y con un valor de $r= -.162$ ($p<0.05$), entendiendo así que entre más acercamiento se tenga con Dios, con la religión y las prácticas que se realizan sobre el dogma adscrito son para reafirmar la creencia hacia este ser supremo, así como una vida después de la vida, por lo que la creencia sobre la muerte como fin de la existencia será nula. De igual manera se presenta una correlación muy baja entre *Deberes Cristianos* y *Miedo Proceso de Morir*, con una dirección positiva con un valor de $r=.133$ ($p<0.01$) por lo que el hecho de llevar a cabo los mandamientos que instaura la iglesia, no excluye el sentimiento del miedo ante el proceso del deceso.

Por otro lado entre el factor *Creencias hacia la Muerte* y el factor *Miedo Proceso de Morir* se puede observar una correlación baja en dirección positiva con un valor de $r=.235$ ($p<0.05$), comprendiendo así que existen creencias con respecto al fin de la existencia del hombre a través de la muerte, pese a ello, no es imperativo que se presente un miedo al miedo al proceso de la muerte, pues también es la ciencia la que brinda una mayor esperanza de vida.

Discusión

La cultura es crucial para la formación de los individuos en virtud de ser un conjunto de valores, costumbres, prácticas y creencias que constituyen la forma de vida de un grupo específico (Eagleton, 2001, como se citó en, Domínguez y Vázquez, 2008). Como en todas las culturas, se tiene una postura en torno a diferentes temas entre los cuales uno de los relevantes es la muerte. En lo que respecta a México existen tradiciones heredadas por los prehispánicos, como es el dos de noviembre, donde se celebra el día de los muertos, viendo a la muerte como una amiga, sin embargo, existe otra manera de abordar el tema, que es mediante la religión católica y cristiana, donde las ceremonias que hay alrededor de la muerte tienen su base en sus creencias, tales como los velorios, los rezos, los rosarios, dar el pésame, etc. (Gómez-Gutiérrez, 2011).

Dado lo anterior se destaca que las creencias son un punto importante para el accionar del individuo además de ser particulares para cada cultura; Marín, Grau, y Yuberto (2013) indican que las creencias son esquemas de símbolos reunidos de acuerdo a reglas culturales por medio de los cuales se interpreta de forma colectiva el mundo social y físico en el que se desenvuelve un grupo humano.

De acuerdo con el RIFREM (2016) México es un país con un alto porcentaje de personas pertenecientes a una religión, particularmente al dogma católico o cristiano (82.7%) en donde impera la ideología dicotómica del bien y el mal, entre las buenas acciones y los pecados. El conocimiento para discernir entre estos dos puntos se encuentra en la Biblia, de la misma manera que es en este texto el punto de apoyo para llevar una “buena vida” la cual es agradable ante los ojos de Dios y es a aquellos que se dirigen a través de su palabra quienes serán salvados de la muerte eterna.

Para la validación del instrumento se contó con la participación de jóvenes y adultos mayores de la ciudad de México, en el cual se expusieron dos enfoques el (científico y el religioso) sobre el fenómeno de la muerte, el miedo y la práctica religiosa (siendo éste exclusivo de la religión). Como se pudo observar en la correlación, existe una congruencia entre las creencias con respecto a la vida *post mortem*, pues al no hallarse la creencia sobre la muerte como el final de la existencia del ser humano, se hace notoria la predominancia de las creencias de índole religiosa en el mexicano. Sobre esta misma línea, el miedo al ser juzgado por Dios tiene una relación más alta que el miedo al proceso de la muerte, no queriendo decir que este no exista, sin embargo el ser desacreditado por Dios tendrá como consecuencia un castigo eterno donde solo habrá sufrimiento y desdicha, por ello la importancia de obedecer su palabra, llevar una vida guiada por ella, el pensar y obrar bien para ser digno de vivir junto a su presencia.

Las prácticas religiosas son un aspecto trascendental para los creyentes, puesto que gracias a ellas le muestran a Dios que siguen su palabra, realizan sus mandamientos y son un medio para lograr un lugar en su reino. Se mantiene la congruencia entre la creencia hacia la vida después de la muerte, el miedo por el juicio y entre las mismas prácticas religiosas, sin embargo, tienen una mayor relación las prácticas que se realizan a través de la iglesia o por sus mandamientos con las primeras dos variables, esto pudiendo ser que la iglesia es la institución principal que representa la religión, aunado a la “practicidad” de que es en un lugar específico y designado para realizar los compromisos y responsabilidades que tienen las personas por formar parte del dogma (católico o cristiano).

De igual manera se denota una relación entre la práctica y el miedo al proceso de la muerte, ya que de una manera u otra se mantiene la ideología que el sufrimiento es necesario para ser acreedor del cielo, esto se puede observar en los estereotipos de las personas de bajos recursos, en dónde llegan a soportar grandes padecimientos y la devoción hacia Dios siempre está presente y se espera que las situaciones mejoren con la ayuda de Él.

La relación entre la creencia hacia la muerte y el proceso de esta se explica en el sentido de que la muerte conlleva un proceso que puede ser doloroso y tardado o no, dependiendo así de diversos factores, sin embargo, la ciencia contribuye a no ser así, proporcionando una mejor calidad y esperanza de vida.

El tema de la muerte despierta muchas inquietudes en el hombre, pero más con respecto a la vida después de la vida. La trascendencia es un punto importante y el tratar de entender el cómo llegar a ella ha tenido como repercusión la perspectiva científica y religiosa sobre este fenómeno. Es elección de cada persona en cual de ambas posturas creer o no, sin olvidar que el medio en el que se desarrolla influye en estas creencias.

Las conductas que generan estas creencias claramente repercuten en la vida diaria de los individuos, como se pudo notar en el estudio, existe la concordancia entre la creencia hacia la vida después de la muerte, el miedo y la práctica.

Referencias bibliográficas

- Alizade, A. (1996). *Clínica con la muerte*. Argentina: Amorrortu.
- Cabrera, O. (2015). *El sentir religioso y la Muerte*. (Tesina). México: Asociación Mexicana de Tanatología.
- De la Pienda, J. (1999). Filosofía de las creencias. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 37(92), 239-248.
- Domínguez, J. y Vázquez, A. (2008). *Asimilación e identidad entre México y Estados Unidos: Los efectos negativos de la influencia cultural*. (Tesis de licenciatura). México: Universidad de las Américas.
- Escudero, D. (2009). Diagnóstico de muerte encefálica. *Med Intensiva*, 33(4), 185-195.
- Espinoza, M. y Sanhueza, O. (2012). Miedo a la muerte y su relación con la inteligencia emocional de estudiantes de enfermería de Concepción. *Acta Paul Enferm*, 25(4), 607-613.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Freud, S. (1915). *Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte*. Recuperado de: <http://espaciodevenir.com/documentos/freud-de-guerra-y-muerte.pdf>.
- Gala, F., Lupiani, M., Raja, R., Guillén, C. G., Villaverde, M. y Alba, I. (2002). Actitudes psicológicas ante la muerte y el duelo. Una revisión conceptual. *Cuadernos de Medicina Forense* (30), 39-50.
- González, L. (2013). *El significado de la muerte a través de la historia y las religiones*. (Tesina, Asociación Mexicana de Tanatología, A.C.). Recuperado de: <http://www.tanatologiaamtac.com/descargas/tesinas/132%20El%20significado.pdf>.
- Gómez-Gutiérrez, J. (2011). La Reacción ante la Muerte en la Cultura del Mexicano Actual. *Investigación y Saberes*, 1(1), 39-48.
- Huamán, R. (2015). *Estandarización el inventario de temores infantiles de Anicama en colegios de Chorrillos y Villa El Salvador*. (Tesis de licenciatura): Universidad Autónoma del Perú.
- López, J. y Lourdes, A. (2016). Diversidad de creencias, devociones y prácticas religiosas en los asentamientos precarios de la Ciudad de Buenos Aires. *Religião e Sociedade*, 36(1), 103-127.
- Marí-Klose, M. y De Miguel, J. (2000). El canon de la muerte. *Política y Sociedad*, 35, 115-143.
- Marín, M., Grau, R. y Yuberto, S. (2013). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide.
- Montero, M. (1994). *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona: Anthopos.
- Quintana, J. (2001). *Las creencias y la educación: Pedagogía Cosmovisional*. España: Herder.
- Pepitone, A. (1991). El mundo de las creencias: un análisis psicosocial. *Revista de psicología social y de personalidad*, 3(1), 61-79.
- Pérez, Vicente; Gutiérrez, María; García, Andrés y Gómez, Jesús. (2005). *Procesos Psicológicos Básicos. Un análisis Funcional*. España: Pearson. Pretince Hall.
- Reina-Valera. (1960. RVR1960). *Santa Biblia, Antiguo y Nuevo Testamentos*. Sociedades Bíblicas en América Latina. Usa: National Publishing Company.
- Red de Investigadores del Fenómeno Religioso. (2016). *Encuesta Nacional sobre Creencias y Prácticas Religiosas en México*. Recuperado de: <http://www.rifrem.mx/wpcontent/uploads/2017/04/INFORME-DE-RESULTADOSEncuestaNacionalMexicoCreenciasyPracticasReligiosas-2017-04.pdf>.

Restrepo, E. (2013). *Miedo a la muerte, afrontamiento, religiosidad y salud, en población Romání/Gitana de des Medio-Bajo*. (Tesis doctoral). Málaga: Universidad de Málaga.

Solar, M. y Díaz, C. (2009). Los procesos de aprendizaje en el aula universitaria: Una mirada desde las creencias de académicos de trabajo social y periodismo. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 181-197.

Swinburne, R. (2012). *¿Hay un Dios?* España: Ediciones Sígueme.

Timmermann, F. (2015). Miedo, emoción e historiografía. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 19(1), 159-177.

Torres, C. (2002). *Estudio sobre las creencias en torno a la vida y la muerte en un grupo de mexicanos adultos*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Torres, D. (2006). Los rituales funerarios como estrategias simbólicas que regulan las relaciones entre las personas y las culturas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 107-118.

Villoro, L. (1996). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

Zor, J. (2011). Valores y creencias desde la programación neurolingüística P.N.L. *Sociedad Hispano Americana de Psicología Aplicada-HISPAMAP*, 1, 1-17. Recuperado de:
<http://webs.ono.com/zor/creencias.pdf>.

Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) IN 303316 de la DGAPA-UNAM.

VIOLENCIA EN EL TRABAJO (*MOBBING*), EN TRABAJADORES ADMINISTRATIVOS

Itzel González López

María Cristina Ortega Martínez

Universidad Autónoma de Querétaro. Querétaro, Querétaro

Resumen

El tema de esta investigación es la violencia psicológica un fenómeno que consiste en el deliberado y continuo maltrato moral que recibe un trabajador, velando por el bienestar de los trabajadores universitarios, administrativos para conocer la percepción que tienen del ambiente laboral en el que se encuentran. Los objetivos de la investigación son Identificar la presencia/ausencia de *mobbing* en los trabajadores administrativos de la Facultad de Psicología. Identificar los puestos vulnerables para el desarrollo de *mobbing* en los trabajadores administrativos de la Facultad de Psicología. Identificar la presencia/ausencia de violencia verbal en los trabajadores administrativos de la Facultad de Psicología. Dentro de la Metodología se propuso trabajar con una metodología mixta y un diseño descriptivo, con una muestra por conveniencia, dado que la muestra es considerablemente pequeña, lo cual beneficia la autoselección ya que todos tienen la oportunidad de participar de acuerdo a su disponibilidad. En cuanto a los resultados: parte de los datos obtenidos en la entrevista semiestructurada y en el instrumento Escala de violencia en el trabajo, se ha encontrado que el puesto más vulnerable es el referente a intendencia. Se hace una descripción breve de los puestos estudiados, y el tipo de *mobbing* hasta el momento encontrado.

Palabras claves: violencia laboral, violencia laboral horizontal.

Abstract.

The subject of this investigation is the psychological violence, a phenomenon that consists in the deliberate and continuous moral abuse that a worker receives, to know his perception of the working environment in which he finds himself. The objectives of the research are to identify the presence / absence of mobbing in the administrative workers of the Faculty of Psychology. Identify the vulnerable positions for the development of mobbing in the administrative workers of the Faculty of Psychology. Identify the presence / absence of verbal violence in the administrative workers of the Faculty of Psychology. Within the Methodology, it was proposed to work with a Mixed methodology, and a descriptive design, with a sample for convenience, given that the sample is considerably small, which benefits the self-selection since everyone has the opportunity to participate according to their availability In relation to the Results, part of the data obtained in the semi-structured interview and in the instrument Scale of Violence in the Work, as well as a brief description of the positions studied, as well as the types of mobbing present in the study are mentioned.

KeyWords: Mobbing, Mobbing Horizontal.

Introducción

Desde la psicología, se han realizado múltiples estudios sobre el área laboral, estudios sobre fenómenos como el Síndrome de *Burnout*, violencia laboral, entre algunos otros factores de riesgo psicosocial presentes en la interacción del individuo y su entorno laboral.

Los factores de riesgo psicosocial en el trabajo se desencadenan de acuerdo a las condiciones en las que se encuentre el trabajador en su área laboral y los factores que intervengan para la acción concreta de su labor.

A lo que Neffa refiere:

Están directamente relacionadas con factores condicionantes: los riesgos del medio ambiente (agentes físicos, químicos y biológicos, tecnológicos y de seguridad), y las condiciones de trabajo, que incluyen el contenido y la organización del trabajo, la duración y configuración del tiempo de trabajo, el sistema de remuneración, las características de los medios de producción y el impacto de las nuevas tecnologías, los servicios sociales y de bienestar ofrecidos por la empresa, la relación salarial y los modos de gestión de la fuerza de trabajo, la aplicación de la ergonomía y las posibilidades de participar en la prevención de los riesgos, (Neffa, C.2015.Pp.114).

La violencia en el trabajo

¿Qué es el *mobbing*?

Una definición de este fenómeno, la describe el psicólogo Iñaki Piñuel, quien ha trabajado con esta temática desde 1999, y refiere que el *mobbing*, consiste en el deliberado y continuo maltrato moral que recibe un trabajador, hasta entonces válido, adecuado o incluso excelente en su desempeño, por parte de uno o varios compañeros de trabajo, que buscan con ello desestabilizarlo y minarlo emocionalmente con vistas a deteriorar y hacer disminuir su capacidad laboral o empleabilidad y poder eliminarlo así del lugar y del trabajo que ocupa en la organización, (Piñuel, 2001).

Por otro lado Leymann, quien retoma la palabra de Konrad Lorenz, describe pues que el *mobbing* laboral implica una comunicación hostil e inmoral, que es dirigida de manera sistemática por uno o unos cuantos individuos principalmente hacia un individuo que, debido al *mobbing* es empujado a una situación de desamparo e indefensión, siendo retenido allí mediante continuas actividades de acoso psicológico, (Leyman, 1996).

Mientras que Hirigoyen, psiquiatra dedicada al estudio de este tema, refiere que se debe entender el acoso en el trabajo (*mobbing*) como toda aquella manifestación de conducta abusiva, y especialmente los comportamientos, palabras, gestos, escritos que puedan atentar contra la personalidad, la dignidad o la integridad física o psíquica de un individuo, (Hirigoyen,1999).

Retomando los conceptos anteriores se puede describir el *mobbing* como aquella conducta realizada por los actores de una organización, en donde se pretende afectar a uno de ellos, pero para que exista el *mobbing*, se presenta un campo de interacción en donde participan dos actores importantes, el acosador y la víctima.

Actores principales en el *mobbing*

La víctima

Por lo regular la víctima es una persona escrupulosa, personas que se dedican 100% a su trabajo, cuando el acoso logra darse la víctima es estigmatizada, (Hirigoyen, 1999, p.47).

Desde la perspectiva de Piñuel, el perfil que se supone presenta una víctima de acoso laboral cumple con las siguientes características:

Personas con elevada ética, honradez y rectitud, un alto sentido de la justicia. Personas autónomas, independientes y con iniciativa. Personas muy capacitadas por su inteligencia y aptitudes, que destacan por su brillantez profesional. Personas populares, líderes informales entre sus compañeros, con carisma para encabezar grupos. Personas muy cooperadoras y con gran sentido de trabajo en equipo. Personas empáticas, sensibles, con elevada comprensión del padecimiento ajeno e interés por el desarrollo y bienestar de los que están a su alrededor. Personas con situaciones familiares y/o personales positivas (Piñuel y Zabala I., 2001).

Desde esta perspectiva se podría decir que contrario a lo que podría imaginarse la víctima no es “la persona más débil” puesto que presenta características positivas en su perfil, rescatando así la descripción que Einarsen y Hauge hacen sobre las víctimas y es que ellos identifican a un tipo de víctima activa, que es aquella que podría llegar a convertirse en acosador, pues sus respuestas ante la agresión a la que son sometidos les genera tensión e irritación, en donde las víctimas se vuelven agresivos con los de su nivel comparado con otros que no se encuentran en el mismo nivel de trabajo, (Einarsen y Hauge, 2006, en Uribe,F., 2015, p.57). Lo que origina eslabones que intercambian papeles, pues de ser víctima se puede convertir en acosador o bien de ser acosador pasar al papel de víctima.

Algunos de los efectos que puede generar este fenómeno de acuerdo a Leyman, son efectos sobre las posibilidades de las víctimas para mantener contactos sociales, efectos para comunicarse adecuadamente, efectos sobre las posibilidades de las víctimas para mantener su reputación personal, efectos sobre la situación laboral y efectos sobre la salud física de la víctima siendo que este puede aparecer tanto en hombre como en mujeres. (Leymann,1996,Pp.1-25).

El trabajador puede sufrir múltiples situaciones que generen alguna afectación, como información falsa, destrucción de autoestima de la persona, traición por parte de compañeros, robos, señalar errores de forma destructiva es decir tratar al trabajador como si nada de lo que se diga o se haga le afecte, estas acciones desencadenan violencia y provocan malestares sean físicos, psíquicos y cognitivos en el trabajador.

El acosador

El segundo actor relevante en este fenómeno es el acosador, quien es identificado como aquel que no presenta algún escrúpulo, ningún estupor, sin remordimientos sobre el daño ocasionado al compañero de trabajo, prever e innovar no se encuentra dentro de sus aptitudes. Se pueden llegar a encontrar acosadores que recurren a la violencia física, violencia verbal (muy común entre las mujeres), acosadores que fueron víctimas y desde luego quienes aplican todas las anteriores pero adicionalmente organizan a otros para que también las apliquen (Pérez,X., 2012, p.32).

En palabras de Hirigoyen se entiende que una persona puede volverse acosador cuando aparecen en él un sentimiento de envidia, es decir que el otro posee algo que él no logra obtener, lo que lleva a una competencia en donde el acosador se desea destacar a expensas del otro, (Hirigoyen, 1999, pp.47-50).

Si unimos estas descripciones, se puede obtener un panorama de cómo el acosador podría también convertirse en víctima, como anteriormente se mencionó, en alguno casos como menciona María del

Carmen Vidal Casero, el acosador puede ser un jefe o compañero de trabajo que le ocasione a la víctima períodos de baja laboral y enfermedad con la finalidad de que desaparezca de la organización. (Cobo, Y., Ortego, C., 2013, pp.21-24).

Es de suma importancia hacer énfasis en que en cualquier momento el acosador podría llegar a convertirse en víctima o viceversa. Cuando se presenta el *mobbing*, existen diversas formas de hacerse presente para ser exactos, tres formas, la ascendente, descendente y la horizontal.

Descripción de los tipos de *mobbing*

De forma general se puede decir que: ascendente: Sucede cuando se dirige a una persona del rango jerárquico superior. Horizontal: Las conductas de acoso pueden ser ejecutadas por un individuo o un grupo, se sabe que los grupos tienen identidad y comportamiento propios, se rigen por reglas y códigos los cuales no corresponden a la suma de los comportamientos individuales de sus miembros, bajo esta premisa un trabajador puede ser acosado, por los restantes miembros del grupo al no pertenecer a él.

Descendente: La víctima se encuentra en una relación de inferioridad jerárquica respecto al agresor. Las conductas ejecutadas por la persona que ostenta el poder tienen por objetivo minar el ámbito psicológico del trabajador ya sea para mantener su posición jerárquica o como una estrategia de la organización para que el afectado se retire sin solicitar compensaciones económicas (Riquelme, A., 2006).

De esta manera se describen a continuación los tipos de *mobbing* presentes:

Vertical/Descendente

Conocido también como “*bossing*” (inglés *boss* que significa jefe) aquel en que el agente del acoso es una persona que ocupa un cargo superior a la víctima, Ej.: Jefe. Constituye una de las modalidades más frecuentes de acoso laboral, y se caracteriza por encontrarse el acosador en una situación de poder dentro de la escala jerárquica respecto a la víctima. Se explica este tipo de agresión por la necesidad del agresor de mantener su posición de poder (Castro, J., Zeballos, D., 2006).

Algunos de los motivos de este tipo de hostigamiento pueden ser una reorganización en la empresa, una reducción de plantilla o simplemente para deshacerse de los trabajadores que les parece conflictivos o incómodos a la organización. (Cobo, Y., Ortego, C., 2013, p. 21).

Ascendente

Se habla de este tipo de *mobbing* cuando una persona llega del exterior con estilos y métodos diferentes a la organización, los cuales no son admitidos por el grupo, puesto que se supone que debería adaptarse al nuevo puesto y las exigencias que conlleva, sin embargo no lo intenta, así también se podría aplicar cuando se presenta un ascenso y no se toma en cuenta la opinión del personal con el que la persona trabajará (Hirigoyen, M., 2013).

Por otro lado Piñuel describe este tipo de acoso como aquel en donde el superior es víctima de sus subordinados, explicando que son los subordinados los que presentan dificultad para aceptar a su superior (Piñuel, 2003 en Mávil, J., Rivera, I., Garizurieta, M.).

Horizontal

Suele darse entre compañeros del mismo o parecido rango profesional, a veces estos son aspirantes a un determinado puesto de promoción en el trabajo y compiten por él a través del descrédito o la destrucción de la autoestima del otro, así el acosador consigue reconocimientos laborales (Cobo, Y., Ortego C., 2013, p. 21).

Sucede entonces que un grupo ya formado margina a un individuo, pueden existir diversas razones, una de ellas puede ser el no someterse a las reglas que ya están establecidas, por cuestiones raciales, marginación hacia la víctima por su sexo, nacionalidad, apariencia física o religión. De esta forma el acoso horizontal en cierto punto llega a convertirse en descendente cuando el nivel superior o el nivel jerárquico mayor no realiza acciones para detenerlo, esto lo convierte en cómplice, (Mávil, J., Rivera, I., Garizurieta, M., 2013, p.220).

Metodología

Este trabajo de investigación es de tipo mixto, es un proceso que analiza y recolecta datos cuantitativos y cualitativos vinculándolos en un mismo estudio o en diversas investigaciones para responder a un planteamiento.

Los estudios con métodos mixtos, son aquellos que combinan los enfoques cualitativos y cuantitativos en la metodología mixta (Tashakkori, 1998, p.18).

Se pretende medir de forma cuantitativa con el instrumento EVT (Escala de Violencia en el Trabajo), mientras que de forma cualitativa presentamos una entrevista semiestructurada que acompaña al instrumento.

Se aplicó el instrumento EVT (Escala de Violencia en el Trabajo), con una duración aproximada de 30 minutos, mientras que la entrevista semiestructurada se solicitó responderla después del instrumento y su duración aproximada de respuesta fue de 10 minutos. Sin embargo los tiempos suelen variar en algunos casos.

La unidad de estudio fue seleccionada por conveniencia, dado que esto permitía que los participantes decidieran incluirse en la investigación o en su efecto negarse a la posibilidad de participar. Se dice que el muestreo por conveniencia es el procedimiento que consiste en la selección de las unidades de la muestra en forma arbitraria, las unidades de la muestra se autoseleccionan o se eligen de acuerdo a su fácil disponibilidad, (Escribano, A., 2007, p. 37). Así también esto nos abrió campo a la posibilidad de incluir a la población total de trabajadores posibles a incluir en la investigación.

La unidad de estudio pertenece a una universidad de México, la cual se encuentra en el Estado de Querétaro. Dentro de la facultad de psicología de dicha universidad, el campus en el cual se realizó el estudio cuenta con un total de 115 docentes y 33 trabajadores administrativos, los cuales se ilustran en la siguiente tabla 1.

De los anteriores puestos, solo se consideraron tres puestos para esta investigación, siendo los que se encuentran en contacto con la población de la universidad, sin embargo se acudió a entrevistar a los puestos no considerados, siendo ellos mismos quienes refieren que su contacto entre compañeros de trabajo es nulo, lo que implica que no se relacionan con otros administrativos, desde luego durante el proceso fue evidente que ellos no se encontraban en la universidad a la misma hora que los otros administrativos por lo que su respuesta a nuestra solicitud fue aceptable, así como al aplicar los criterios de inclusión, ellos no cumplían con dichos criterios.

Puesto	Número de personas que corresponde al puesto.
Secretarias	16
Intendentes	9
Bibliotecario(a)s	3
Mantenimiento	3
Veladores	2
Total	33

Tabla 1. Fuente: Elaboración Propia.

Lo que redujo nuestra población a 28 posibles participantes, dados los criterios aplicados, se logró una población total de 23 participantes en esta investigación.

Se describen los puestos que integran esta investigación.

Secretarias: Las secretarias pertenecientes a la facultad de psicología se identifican de la siguiente manera: secretaria de Dirección, secretaria de Secretaría Académica, secretaria de Secretaría Administrativa, secretaria de CIPE, secretaria de Jefatura de Investigación y Posgrado, secretaria de Psicopedagogía, secretaria de cubículos de posgrado, secretaria de cubículos de licenciatura, secretaria de servicio social. Acorde a sus funciones todas las secretarias se encargan de dar soporte a sus respectivas áreas.

Intendentes: Apoyan en las funciones de mensajería de la facultad, así como en actividades de intendencia, así como en eventos especiales, académicos y culturales de la facultad.

Bibliotecarios: Es responsable de la preparación técnica y registro de nuevo material bibliográfico en el sistema, así como ser responsable del resguardo, cuidado y mantenimiento del acervo bibliográfico y de la aplicación del reglamento general de bibliotecas.

Resultados

En respuesta a uno de los objetivos planteados en esta investigación se presentan los resultados obtenidos en cuanto a los puestos más vulnerables a desarrollar *mobbing* dentro del área administrativa.

Para un manejo confidencial de los datos, las entrevistas e instrumento aplicado se agruparon acorde al puesto y se presenta una gráficas de los casos más representativos (ver Fig.1).

En el instrumento EVT, los porcentajes obtenidos en las categorías abuso de poder, violencia verbal, comunicación deteriorada, clima laboral hostil, desacreditación profesional, se muestran con los siguientes porcentajes en los grupos correspondientes.

En el grupo 4, que corresponde al puesto de secretarias la categoría abuso de poder, se presenta como violencia mínima, de acuerdo a los estándares que maneja dicho instrumento, en lo

correspondiente al a desacreditación profesional, como violencia mínima, violencia verbal uno de los indicadores relevantes de esta investigación se muestra visible en esta categoría con muy poca violencia y violencia mínima, dentro de la categoría comunicación deteriorada y clima laboral hostil, los resultados son indicios de violencia y violencia mínima.

En el grupo 3, del puesto Intendentes, las categorías se muestran de la siguiente manera, para abuso de poder se presenta como violencia mínima y poca violencia, desacreditación profesional indicios de violencia, violencia verbal como hay violencia y poca violencia, comunicación deteriorada indicios de violencia, mientras que en clima laboral hostil poca violencia.

La tabla 2, que se compara por grupos en donde el grupo 3 que corresponde a Intendencia, se representa con el porcentaje más alto en cuanto a la posibilidad de presencia de *mobbing* y en algunos casos la ya existencia de este.

	Categorías				
Puesto	Abuso de Poder	Desacreditación profesional	Violencia verbal	Comunicación deteriorada	Clima laboral hostil
Secretarias	25%	25%	41.66%	25%	25%
Intendentes	37.5%	25%	62.5%	25%	50%

Tabla 2. Elaboración propia, Fuente: Escala de Violencia en el Trabajo.

Apoyado en los resultados anteriores, en las entrevistas que se realizaron a ambos grupos se puede observar (tabla 3) nuevamente que el porcentaje mayor se encuentra en el puesto intendentes. Explicándose de la siguiente manera: los reactivos son 2 y 4 en donde el 2 corresponde a la percepción del ambiente laboral y el 4 a negarse a realizar actividades extras (actividades que no corresponden a su área laboral).

En la segunda categoría la cual es denominada comunicación deteriorada, se presenta el reactivo 1 el cual se señala como problemas para obtener información que necesita para desempeñar su trabajo mientras que en la tercer categoría perteneciente a violencia verbal, se ilustran 3 reactivos, el 1 burlarse de la forma de pensar de los otros, el 2 rumores sobre compañeros o propios y el 3 burlarse de su forma de pensar.

Recordando pues que es este es un trabajo descriptivo, se presenta la gráfica de 1 caso presente dentro de la investigación, apoyándonos en nuestra promesa de confidencialidad. En la figura 1 es visible la existencia de violencia, indicios de violencia y la nula violencia en algunos factores correspondientes al instrumento de escala de violencia en el trabajo, por lo que si observamos, en este caso la violencia verbal se representa como “muchacha violencia”, así como maltrato y humillación son los factores que resaltan.

Categorías	Secretarias	Intendentes
1		
Reactivo 2	18.18%	50%
Reactivo 4	9.09%	16.66%
2		
Reactivo 1	27.27%	50%
3		
Reactivo 1	36.36%	50%
Reactivo 2	54.54%	50%
Reactivo 3	0%	33.33%

Tabla.3. Elaboración Propia. Fuente: Entrevista Semiestructurada.

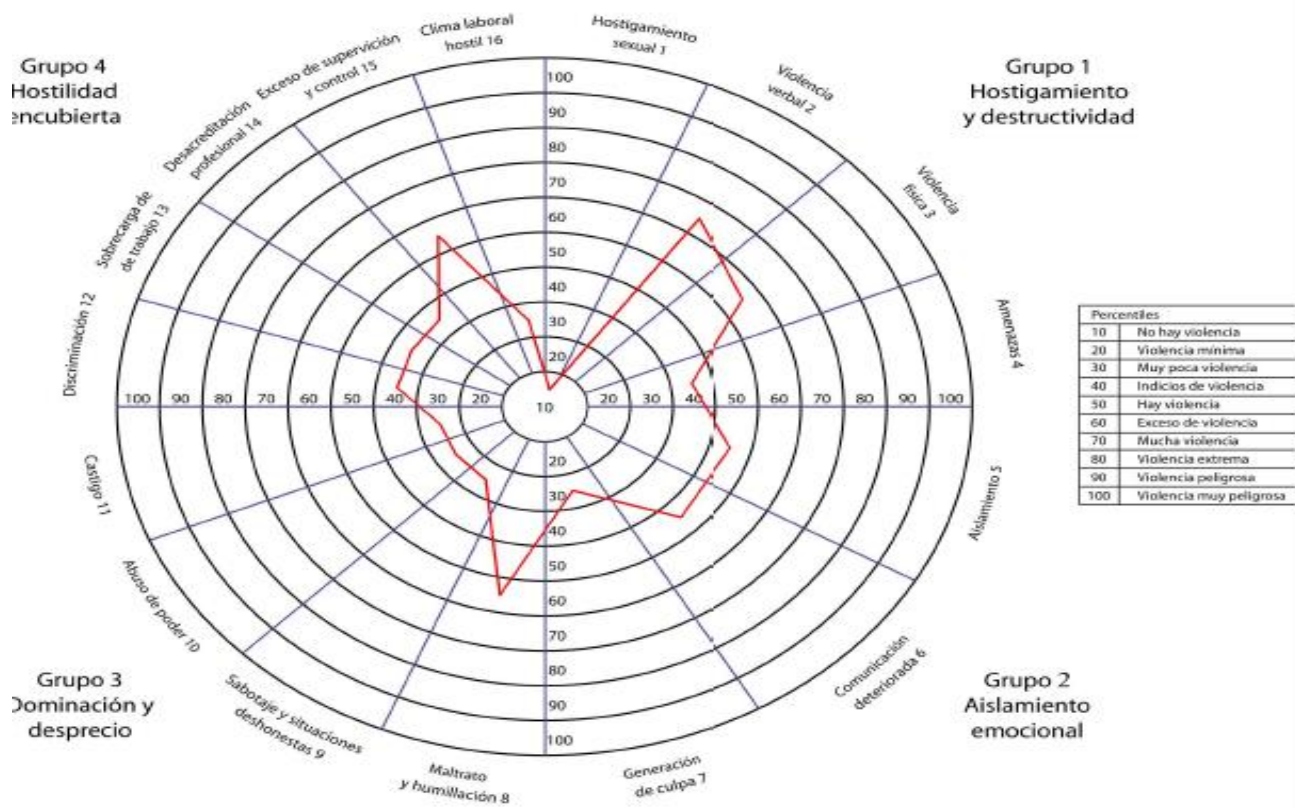


Fig. 1. Fuente: Escala de violencia en el trabajo.

Conclusión

Al dar respuesta al objetivo: Identificar los puestos vulnerables para el desarrollo de *mobbing* en los trabajadores administrativos de la facultad, los puestos más vulnerables de acuerdo al resultado obtenido es el de los intendentes, sin embargo es importante resaltar que el puesto de las secretarias se encuentra por muy poco atrás de ellos, algo relevante encontrado en la investigación es que el 92% del grupo 3 (intendencia) es una población predominante masculina y en el caso del grupo 4 (secretaria) el 100% son mujeres, por lo que es importante resaltar este hallazgo en cuanto a la violencia que pueden sufrir los hombres en sus puestos de trabajo, otro dato relevante adicional es que el *mobbing* predominante hasta el momento es el horizontal, por lo que también nos surgen preguntas como ¿cuál es la principal razón por la que predominaría este tipo de *mobbing*?, aunado a lo anterior, es posible considerar que es el primer acercamiento de un estudio como este en la universidad y que se centre en el estudio de la población administrativa, por lo que sería importante continuar estudiando esta área en diversas facultades de la universidad.

Referencias bibliográficas.

- Mávil, J., Rivera, I., Garizurieta, M. (2013). *El mobbing: Una realidad amenazante en las organizaciones*. Universidad Veracruzana, pp. 215-225.
- Castro, J., Zeballos, D. (2006). *El mobbing, un atentado a los derechos fundamentales*. Universidad de Chile Facultad de Derecho.
- Cobo, Y., Ortego, C. (2013). *El mobbing. Hacer visible lo invisible*. Universidad de Cantabria. Departamento de Enfermería, pp.1-40.
- Piñuel, I. (2001). *Mobbing. Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Santander: Sal Térrae.
- Pérez, X. (2012). *Hostigamiento Laboral: Mobbing*. Editorial UCR, Costa Rica. p. 32.
- Escribano, A. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros, pp. 11-299.
- Neffa, J.C. (2015). *Los riesgos Psicosociales en el trabajo: Contribución a su estudio*. Buenos Aires: pp. 1-585.
- Leymann, H. (1996). *El contenido y desarrollo del mobbing en el trabajo*. Suecia: Universidad de Umea, pp. 164-184.
- Riquelme, A. (2006). *Mobbing un tipo de violencia en el lugar de trabajo*. Chile: Universidad de Viña del Mar, vol. III, no. 2, pp. 1-19.
- Hirigoyen, M. (1999). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Edit. Paidós, Buenos Aires. pp. 1-161.
- Uribe, F. (2015). *Clima y ambiente organizacional, trabajo, salud y factores psicosociales*, pp. 1-278.

ESTRUCTURA FACTORIAL EXPLORATORIA DEL EMPRENDIMIENTO CAFICULTOR EN UNA LOCALIDAD DEL CENTRO DE MÉXICO

Christian Bucio-Pacheco
Jesús Jiménez Trejo
Michiko Amemiya-Ramírez
Fermín Anguiano-Salazar
Francisco Rubén Sandoval-Vázquez
Rosa María Rincón-Ornelas
Cruz García-Lirios

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue establecer la confiabilidad y la validez de un instrumento que midió el emprendimiento, así como el contraste de un modelo para desarrollar la escala en otros escenarios y muestras. Se realizó un estudio no experimental con un muestreo no probabilístico de 130 comerciantes a los que se les encuestó con una Escala de Emprendimiento Caficultor (ECC-21) construida exprofeso. Se encontraron tres factores que explicaron el 48% de la varianza total, aunque las propiedades estadísticas sugieren el no rechazo de la hipótesis nula relativa al ajuste de las dimensiones teóricas con los factores observados, la literatura sugiere la inclusión de un cuarto factor relativo a la incidencia de las organizaciones civiles coludidas con el gobierno.

Palabras clave: Caficultura, emprendimiento, oportunismo, colaboracionismo, etnocentrismo

Abstract

The objective of this work was to establish the reliability and validity of an instrument that measured entrepreneurship, as well as the contrast of a model to develop the scale in other scenarios and samples. A non-experimental study was carried out with a non-probabilistic sample of 130 merchants who were surveyed with an Expediency Scale of Coffee Growing (ECC-21) built express. Three factors were found that explained 48% of the total variance, although the statistical properties suggest the non-rejection of the null hypothesis relative to the adjustment of the theoretical dimensions with the observed factors, the literature suggests the inclusion of a fourth factor relative to the incidence of civil organizations colluded with the government.

Keywords -Coffee, entrepreneurship, opportunism, collaboration, ethnocentrism

Introducción

El objetivo del presente trabajo es contrastar un modelo para el estudio de los retos y oportunidades de micros, pequeñas y medianas empresas; dedicadas a la gestión, producción, administración y comercialización del café en Xilitla, localidad ubicada en San Luis Potosí, centro de México; ello ante las políticas proteccionistas, entendidas como incentivos fiscales para el retorno de empresas estadounidenses al mercado nacional en detrimento de las inversiones directas extranjeras en México acentuadas en el gobierno de Donald Trump (Elizarraráz, Molina, Quintero, Sánchez y García, 2018).

A partir de un enfoque económico administrativo centrado en la producción del conocimiento orientado al emprendimiento y la innovación, el presente trabajo pretende demostrar que: 1) la crisis económica, política y social de los países desarrollados, afecta tanto negativa como positivamente a las economías emergentes, considerando los retos de la calidad de los productos y la competitividad de los servicios, pero a la par, incentivan el emprendimiento y la innovación de las micros, pequeñas y medianas empresas; 2) en el caso del emprendimiento y la innovación, ambas explican la relación económica entre Estados Unidos y México, en especial la relación que han establecido las micros, pequeñas y medianas empresas dedicadas a la gestión, producción, administración y comercialización del café en Xilitla, S.L.P., ya que, los flujos migratorios han exacerbado tal codependencia; 3) específicamente, las redes de comercialización del café han generado capitales —intelectual, social y administrativo— desde los cuales se explica el desarrollo local y regional (Espinosa, Sánchez y García, 2018).

Sin embargo, la comprensión-interpretación y la medición del fenómeno del capital intelectual, social y administrativo; en torno al emprendimiento y la innovación de las micro-empresas caficultoras en Xilitla, no ha sido develado ni vinculado a los mercados internacionales como factor de desarrollo local y regional, pero con estándares de calidad internacionales como el mercado de consumidores en Alemania, principal punto de comercialización y venta del café producido en América Latina y en el caso específico de México, en la localidad de Xilitla, S.L.P., aun y cuando el mercado estadounidense ha sido históricamente el cliente principal; sin embargo, la emergencia del proteccionismo en la administración del presidente Donald Trump ha obligado a diversificar la cartera de clientes (García, 2018a).

Por consiguiente, el estudio de los retos del mercado estadounidense, y las oportunidades del mercado alemán son, sin duda alguna, esenciales en la gestión, producción, administración y comercialización de las micros, pequeñas y medianas empresas dedicadas al café en Xilitla, S.L.P. (Hernández, Anguiano, Valdés, Limón, y García, 2018).

Sin embargo, los retos del mercado estadounidense y las oportunidades del mercado alemán están circunscritos a la innovación ya que, en una escala del 1 al 10 este mercado estadounidense se ubica en el tercer sitio y el mercado alemán en el sexto lugar (García, 2018b).

Economist Intelligence Unit (E.I.U.), en su informe correspondiente al año de 2014, advierte que existe un notorio desbalance en el intercambio económico entre Estados Unidos y Alemania a favor de esta última economía de Europa Occidental, en los últimos treinta años (Hernández, Carreón, Bustos y García, 2018).

Tal relación comercial obedece a un vínculo ancestral del 15,7% entre estadounidenses y alemanes que supera la relación entre México y Estados Unidos (EE.UU.) que es del 10,6% (García, 2018c).

Es decir, que ambas economías al estar vinculadas como redes ancestrales y también en redes de innovación, reflejan las diferencias entre ambas culturas económicas y organizacionales. Esto es así porque ambos países se han desarrollado a partir de la producción y el comercio minorista. En el caso de Estados Unidos ocupa el segundo sitio y Alemania el tercer puesto (Sánchez, Villegas, Sánchez, Espinoza y García, 2018).

En otros términos, es tanto el emprendimiento como la innovación en ambas economías desarrolladas: la estadounidense y la alemana, en donde está centrado el denominado comercio minorista, viéndose también fortalecido mediante las redes ancestrales, pero siempre con una clara diferencia a favor de Alemania (García, 2017).

Incluso, se puede expresar claramente que el comercio electrónico, mediante la compra y venta en línea, está centrada en la telefonía móvil que en Alemania rebasó el 100% y en Estados Unidos el 58%, siendo el mercado alemán el segundo más dinámico y el estadounidense el último lugar (Villegas, García. y Hernández, 2018).

En efecto, las asimetrías comerciales entre Alemania y los Estados Unidos no solo se explican por su capital social o redes ancestrales, incluso tampoco únicamente por su cultura minorista, sino que además por su población que en Alemania sincroniza los avances tecnológicos y los dispositivos electrónicos con su estilo de vida, mientras que en los Estados Unidos resulta evidente una desaceleración en el consumo (Limón, Rivera, Bustos, Juárez y García, 2017).

Sin embargo, la población alemana ocupa los últimos sitios en cuanto a la tasa de natalidad —ocho nacimientos por cada mil habitantes— mientras que, en los Estados Unidos, se registran 14 nacimientos por cada mil habitantes (Sánchez, Quintero, Sánchez, Fierro y García, 2017).

No obstante que en Alemania el número de nacimientos es inferior al número de decesos, la que se conoce como economía 4,0 o bien economía digital está en pleno auge, mediante el pago de los servicios en línea (García, Bustos, Juárez, Rivera y Limón, 2017).

Es decir que, a pesar de la desaceleración poblacional en Alemania, el comercio al menudeo es esencialmente en línea y esta cultura digital minorista está enlazada con el mercado estadounidense por sus redes ancestrales y su intercambio comercial (Carreón, 2016).

En este sentido, los 81,8 millones de habitantes en la economía alemana y su cultura digital (69,5 millones de internautas) y minorista (37 millones de consumidores) representa el 19% del volumen comercial total de Europa, el 18% a favor en el intercambio con los Estados Unidos, el 19% de toda la Europa Occidental (Sandoval, Carreón, García, Quintero y Bustos, 2017).

Ambos mercados, el estadounidense y el alemán, no solo están vinculados sino, que además son claves en cuanto a los retos y las oportunidades para los productos y los servicios de México en general y la venta del café en Xilitla en particular ya que, ambas economías desarrolladas ocupan el primer y segundo sitio de importación de productos derivados del café (Carreón, Hernández y Quintero, 2016).

El estudio de los constructos referidos al emprendimiento —estrategias de comercio electrónico minorista a turistas con un vínculo ancestral— y la innovación —inversión en aplicaciones de telefonía móvil y en máquinas expendedoras de café orgánico para su preparación o consumo en tiempo real— en micros, pequeñas y medianas empresas del comercio minorista en línea del café en Xilitla, ello con respecto a los retos y las oportunidades del mercado tanto estadounidense como alemán, suponen el estudio de sus redes de capitales, referido a sus capacidades: intelectuales, tecnológicas y sociales (García, Carreón, Hernández y Bustos, 2016).

Por consiguiente, el abordaje cualitativo de los significados en torno a la calidad de los procesos y la competitividad de los productos derivados del café en el mercado internacional, pero sobre todo en el

estadounidense y alemán, evidenciarán las estrategias de emprendimiento e innovación necesarias para transferirlas a las micros, pequeñas y medianas empresas de Xilitla, S.L.P (García, 2018a).

De esta suerte, la transferencia de tecnología, entendida como el ajuste de las oportunidades de comercio electrónico minorista con respecto a las capacidades locales de gestión y administración de la caficultura orgánica será un instrumento de gestión esencial para fortalecer la dinámica de producción y comercialización local con respecto al mercado global, principalmente en el consumo del café por parte de clientes potenciales, tanto de origen norteamericano como alemán (Carreón, 2016).

En virtud de que las mipymes explican el 90% del empleo mundial, el 95% del empleo nacional y el 97% del empleo local. Es menester desentrañar las estrategias de emprendimiento e innovación, tanto electrónicas como digitales, necesarias para el desarrollo local y regional, ello con respecto al mercado internacional del café. Se trata pues, de un proceso organizacional en que el comercio al menudeo del café explica un alto porcentaje de la economía digital, en torno a su consumo el cual es mucho más frecuente que el agua o la cerveza tanto en Estados Unidos como en Alemania (García, 2018b).

En ese mismo sentido, las políticas de fomento empresarial e industrial, entendidas como estrategias de micro-financiamiento en capital semilla y transferencia de tecnología mediante alianzas entre mipymes y trasnacionales con el auspicio del Estado, de países exportadores del café con respecto a los países importadores, parece evidenciar que las diferencias radican en las estrategias de dirección, gestión, producción y comercialización, pero estas dimensiones no están del todo presentes en micros y pequeñas empresas, así como muy poco frecuentes en medianas empresas (Carreón *et al.*, 2016).

De esta manera, una alianza estratégica entre las mipymes del sector cafetalero en México, principalmente en el estado de San Luis Potosí y de manera particular en Xilitla, S.L.P., todo parece indicar ser una respuesta lógica al reto de los mercados estadounidense y alemán (García, 2018c).

En virtud de que el emprendimiento es resultado de la asociación y el intercambio económico entre países desarrollados y emergentes, este consiste en un intercambio de producción y reproducción del conocimiento que se activaría con las alianzas estratégicas, el concurso de capitales, las habilidades de la fuerza laboral, así como con la evaluación de los recursos (Hernández *et al.*, 2018).

En economías emergentes, el emprendimiento es el factor preponderante que determinará el aprendizaje, el desempeño y los resultados de las empresas a través de los lazos que se establecen entre las redes de emprendimiento laboral (García, 2017).

Grosso modo, el denominado proceso de emprendimiento se inicia a partir de la información circundante, bien sea sobre un producto o un servicio, el cual se presume que será indispensable para un determinado nicho de mercado; prosigue con la socialización de esa necesidad o expectativa, muy pronto, los clientes potenciales desarrollarán una respuesta adaptativa o creativa y a partir de estas dos rutas en el primer sendero vivirán experiencias de satisfacción o insatisfacción más probables en la trayectoria de respuesta creativa (Carreón *et al.*, 2016).

Sin embargo, esta propuesta carece de una explicación en torno a las diferencias entre micros, pequeñas y medianas empresas; ello con respecto al emprendimiento y la innovación, en torno a la comercialización al menudeo del café, su difusión en redes Internautas, así como su comercialización

en aplicaciones digitales y su compra en máquinas expendedoras cercanas al potencial consumidor (García, *et al.*, 2017).

El presente trabajo centra su interés en el emprendimiento y la innovación como factores de estrategias de desarrollo local a partir del comercio minorista y digital del café, sus productos derivados y servicios vinculados (Carreón *et al.*, 2018).

Empero, la generalidad del proceso de emprendimiento e innovación supone su delimitación a las organizaciones mipymes que, para los objetivos del presente trabajo, serán especificados a la gestión, producción y comercialización en sintonía con las necesidades y las expectativas del cliente estadounidense y alemán (Sandoval *et al.*, 2017).

El proceso de emprendimiento e innovación de mipymes es observado considerando al cliente potencial. En ese sentido, el proyecto se inscribe en la economía creativa y digital ya que, estudia procesos y fenómenos esencialmente observables en la interacción entre el consumidor y el vendedor en línea y al menudeo (García, 2018a).

El estudio de las mipymes caficultoras de Xilitla, S.L.P., no se reduce al presente ni solo al capital semilla y su emergencia en el concierto internacional. Será fundamental observar y comparar sus etapas de desarrollo en el marco del comercio minorista y digital estadounidense y alemán (Carreón *et al.*, 2017).

Se trata de un proceso evolutivo en el que las crisis incentivan el desarrollo emprendedor e innovador de las organizaciones, observable en los cambios, la adaptación y la adopción de revoluciones. Se trata de un proceso evolutivo en el que las organizaciones se circunscriben con la finalidad de prosperar en las economías desarrolladas (García, 2017).

Las diferencias entre organizaciones del primer mundo y las mipymes de países emergentes, estribará en las estrategias de emprendimiento e innovación exacerbadas en las economías desarrolladas con respecto a los mercados emergentes (Hernández *et al.*, 2018).

En virtud de que las organizaciones comercializadoras del café están centradas en el menudeo a través de protocolos digitales, entonces será posible observar que el café adquiere un valor en sí mismo, aunado a la accesibilidad que supone la venta en internet su valor será mayor (García, 2018b).

En ese sentido, las estrategias de comercialización adoptadas en las organizaciones que compiten en economías desarrolladas permitirán una transferencia de conocimientos centrados en el emprendimiento y la innovación, con la finalidad de transformar el mercado local y regional de las mipymes caficultoras de Xilitla (Carreón 2016).

Teoría del emprendimiento caficultor

La Figura 1 muestra los marcos teóricos que explican el emprendimiento y la innovación organizacional menudista y digital serían: 1) Teoría del Capital Humano, 2) Teoría del Establecimiento de la Agenda, 3) Teoría de la Aceptación de la Tecnología y 4) Teoría de la Decisión Prospectiva.

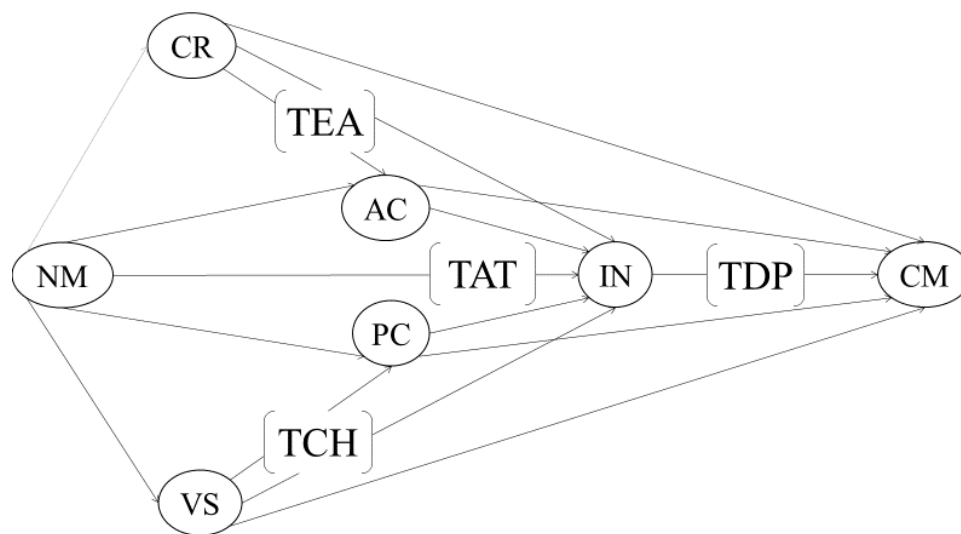


Figura 1. Teoría del emprendimiento caficultor

TCH = Teoría del Capital Humano, TEA = Teoría del Establecimiento de la Agenda, TAT = Teoría de la Aceptación de la Tecnología, TDP = Teoría de la Decisión Prospectiva: NM = Normas, VS = Valores, CR = Creencias, AC = Actitudes, PC = Percepciones, IN = Intenciones, CM = Comportamiento
Fuente: Elaboración propia

El presente trabajo se enfoca en los capitales humanos, su emprendimiento e innovación, los cuales son considerados factores preponderantes en las economías desarrolladas (García, 2018a).

A partir de las teorías económicas de la libertad de elección racional, la teoría del capital humano se erigió como un marco conceptual explicativo de la creatividad organizacional, punta de lanza del desarrollo interno y local (García *et al.*, 2016).

En tal sentido, los conceptos de capital intelectual, tecnológico y social reflejados en la comercialización minorista del café en protocolos digitales del mercado estadounidense y alemán resultan fundamentales para explicar los retos y las oportunidades de ambos mercados internacionales en las mipymes locales y regionales (Carreón *et al.*, 2017).

El capital humano alude a las capacidades; habilidades y conocimientos en torno a la gestión, producción y comercialización (Pariente, 2006). En el caso de la compra y la venta del café, el capital intelectual estaría indicado por las oportunidades que las mipymes generan ante los desafíos del mercado minorista digital de Alemania y el mercado al menudeo de Estados Unidos. Se trata de las estrategias y los estilos de dirección en mipymes frente a los retos y las oportunidades de ambos mercados de carácter internacional.

El emprendimiento se refiere a las dispositivos y redes de comercialización de productos y servicios especializados en la compra y venta minorista (Caballo, Reyes y Solís, 2006). En el caso del café se trata de portales de mipymes que incentivarán la compra y la venta del café entre México y Estados Unidos -Alemania.

El oportunismo alude a las redes del conocimiento y la comercialización de productos y servicios en economías desarrolladas y países emergentes (Domínguez y Fuentes, 2006). Se trata de saberes en

torno a la distribución de objetivos, responsabilidades, tareas y metas relativas a la compra y la venta del café en portales electrónicos y protocolos digitales de transferencia de dinero.

Si la teoría del capital humano advierte que las diferencias entre las organizaciones se gestan a partir de sus capitales intelectual, tecnológico y social; entonces la teoría del emprendimiento y la innovación plantearán que las asimetrías entre las organizaciones se centran en la producción del conocimiento, indicada precisamente como las denominadas oportunidades del mercado (Carreón *et al.*, 2016).

En el caso del emprendimiento y la innovación requeridas para los mercados estadounidense y alemán, el menudeo en protocolos digitales supone redes intelectuales, digitales y sociales; como son los casos de la relación comercial entre Estados Unidos y Alemania; pero como es evidente una asimetría a favor de Alemania, entonces la teoría del emprendimiento y la innovación, para el caso de México, explicará la creación y la emergencia de escenarios en los que organizaciones emergentes accederán a mercados internacionales a través de esas mismas redes de conocimiento, digital y social (García, 2018a).

Estudios el emprendimiento caficultor

La Tabla 1 muestra los estudios del emprendimiento caficultor centrados en sus determinantes económicos, políticos, sociales, organizacionales y personales, destacándose las organizaciones cooperativas y solidarias entre redes de migrantes y caficultores, así como la propensión al embarazo, la maternidad y la crianza en jefas de familia emprendedoras (García, 2018c).

Año	Autor	Resultados
1996	Salgado, <i>et. al</i> ,	Asociaciones positivas y significativas entre las dimensiones del clima y las dimensiones de la satisfacción laboral.
1998	Glisson y Hemmelgard	Las variables sociodemográficas incidieron sobre el clima organizacional ($\beta = -.24$; $p .05$) El clima influyó negativamente sobre los resultados del servicio ($\beta = -.13$; $p .05$) y positivamente sobre la calidad del servicio ($\beta = .12$; $p = .05$).
1999	Wallace, <i>et. al</i> ,	El clima de conflictos y tareas correlacionaron con la cultura organizacional (r respectivas de .31 y .34 con significancia menor a .010). Los climas de conflicto correlacionaron negativamente con los valores organizacionales; eficiencia, efectividad, elitismo, apertura, justicia, oportunidad, poder y endogrupo. El clima de cooperación correlacionó positivamente con cada uno de los valores.
2000	Neal, <i>et. al</i> ,	L clima organizacional influyó en el clima de seguridad ($\beta = .54$), el clima de seguridad sobre el conocimiento de seguridad ($\beta = .58$), el conocimiento de seguridad sobre los procedimientos de seguridad ($\beta = .35$) y sobre la participación de seguridad ($\beta = .28$), el clima de seguridad sobre la motivación de seguridad ($\beta = .43$) y sobre la participación de seguridad ($\beta = .23$), la motivación de seguridad sobre los procedimientos de seguridad ($\beta = .57$) y sobre la participación de seguridad ($\beta = .29$).

2002	Nystrom, <i>et. al</i> ,	El tamaño de la organización influyó en la innovación ($\beta = .65$),
2004	Cooper y Phillips	Establecieron diferencias significativas pre-post test entre experiencias de seguridad con respecto a manejo de actitudes ($F = 4.7$; $p = .01$), manejo de acciones ($F = 5.83$; $p = .01$), adiestramiento ($F = 2.66$; $p = .05$). Asimismo, establecieron diferencias entre los años de experiencia laboral con respecto a manejo de actitudes, nivel de riesgo, manejo de acciones, trabajo en equipo, adiestramiento y comisión (F respectivas de 5.37, 6.09, 2.97, 6.71, 3.85 y 2.85 con $p = .05$). Diferencias entre accidentes de trabajo con respecto a riesgo, plaza y adiestramiento (F respectivas de 8.51, 4.14 y 3.50 con $p = .05$). Finalmente, encontraron diferencias entre funcionamiento de departamentos con respecto a manejo, riesgo, acciones, plaza y adiestramiento (F respectivas de 7.36, 16.40, 3.62, 3.46 y 2.83 on $p = .01$)
2006	Castro	Diferencias significativas entre civiles y militares con respecto a cada una de las cuatro dimensiones de liderazgo (t respectivas de 2.62, 5.12, 2.20 y 11.17 con $p = .05$). La cultura influye en el liderazgo ($\beta = .35$; $p = .05$)
2006	Hermosa	El factor de agotamiento y cinismo correlacionaron negativamente con la satisfacción laboral ($r = -.554$; $p = .05$ y $r = -.232$; $p = .05$)
2007	Amram y Kusbramayanti	El liderazgo autoritario determina la satisfacción laboral ($\beta = .40$; $p = .05$).
2007	Castro y Benatuil	Diferencias significativas entre liderazgo transformador, transaccional y libre (F respectivas de 16.56, 317.53, 54.03 con significancia menor a .010)
2007	Mañas, <i>et. al</i> ,	El sexo, la satisfacción laboral y de vida son predictores del compromiso organizacional
2007	López, <i>et. al</i> ,	Los factores intrínsecos en el trabajo, la identificación psicológica, el sentimiento de deber obligación y la interacción entre los logros con la identificación determinaron a la satisfacción ($\beta = -.391$, $F = 21.561$; $R^2 = .165$ primer modelo $\beta = .314$, $F = 40.009$; $R^2 = .33$ segundo modelo $\beta = -.229$ y $\beta = -.587$; $F = 16.887$; $R^2 = .337$ tercer modelo)
2008	Alonso	Estableció diferencias entre los sexos masculino y femenino ($t =_{(78)} 2,259$; $P = .027$). y diferencias significativas entre rangos de edad ($F_{(2,27)} = 4,04$; $p = .021$) para condiciones físicas y ($F_{(2,77)} = 3,41$; $p = .018$)
2008	Saavedra y Vallata	Diferencias entre sexos masculino y femenino en torno a su nivel de resiliencia ($t = .73$)
2008	Paris y Omar	La satisfacción correlacionó negativamente con estrés, desadaptación y resignación ($r = -.41$, $r = -.31$ y $r = -.24$ con significancia menor de .010 respectivamente. En contraste, correlacionó positivamente con resolución y distanciamiento ($r = .38$ y $r = .23$ con significancia menor a .05 para cada una). Las fuentes extrínsecas de

		insatisfacción determinaron negativamente a la satisfacción ($\beta = -.40$; $p .010$). por el contrario, las horas y la intención de permanecer influyeron positivamente sobre la satisfacción laboral ($\beta = .40$ y $\beta = .26$; $p .001$)
2009	Castro & Martins	La satisfacción laboral se relacionó positiva y significativamente con los factores de información tecnológica; inmediatez, transformación, diversidad, crecimiento, ajuste, bienestar y clima (r respectivas de .66, .54, .68, .48, .59 y .42 con significancia menor a .010)
2009	León, <i>et. al</i> ,	La resiliencia correlacionó negativamente con el factor de agotamiento emocional y el factor de neuroticismo ($r = -.29$ y $-.49$; $p = .010$ respectivamente) y positivamente con extraversión, apertura, amigabilidad, conciencia y edad (r respectivas de .45, .49, .35, .50 y .17 con $p = .010$).
2009	Peña	Demostró diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a tres dimensiones de resiliencia; fortalezas, apoyo y habilidades.
2009	Tejero y Fernández	Asociaciones positivas entre los factores de la satisfacción laboral. La dimensión de profesorado correlacionó con la familia ($r = .424$; $p = .010$). Establecieron el ajuste de la estructura factorial en cada una de las cuatro submuestras de directivos, primarias, públicas y privadas
2009	Vecina, <i>et. al</i> ,	La satisfacción laboral incidió en el tiempo real de permanencia a través de la intención ($\beta = .423$ y $\beta = .288$ respectivamente) ajuste de 8.9; % grados de libertad; significancia de .151; GFI = .995; AGFI = .986; RMR = .055; RMSEA = .030; NFI = .978; IFI = .991; CFI = .991
2009	Velázquez y Montgomery	Demostraron diferencias significativas respecto a autoconfianza y optimismo (X^2 respectivas de 34,349 y 18.067 con significancia menor a .010)
2010	Yáñez, <i>et. al</i> ,	Las relaciones interpersonales con los jefes de área inciden en la satisfacción laboral de los trabajadores
2010	Molero, <i>et. al</i> ,	Encontraron cuatro dimensiones del MLQ; Liderazgo Transformacional, Desarrollador, Correctivo y Evitador. Todos correlacionan positivamente (r respectivas de .90, .99 y .87) entre sí excepto por el factor evitativo (r respectivas de -.87, -.83 y -.78)
2010	Moreno, <i>et. al</i> ,	Establecieron diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto al nivel de ruido en el trabajo ($F = 9.329$; nivel de significancia de .003). la satisfacción de ocio falta de estabilidad, eficacia profesional y cinismo fueron determinantes de la satisfacción laboral ($\beta = .508$; $R^2 = .248$; $F = 27.416$; $\beta = -.335$; $R^2 = .351$; $F = 22.688$; $\beta = .286$; $R^2 = .422$; $F = 20.472$; $\beta = -.192$; $R^2 = .445$; $F = 17.042$ en hombre respectivamente). Agotamiento, falta de estabilidad, tiempo de ocio y control estricto ($\beta = -.550$; $R^2 = .293$; $F = 33.809$; $\beta = -.248$; $R^2 = .335$; $F = 20.871$; $\beta = .211$; R^2

		= .364; F = 16-080; β = -.187; R^2 = .391; F = 13.694 en mujeres respectivamente)
2010	Chiang, <i>et. al</i> ,	Establecieron una asociación negativa y significativa entre la antigüedad laboral y la satisfacción con la remuneración (r = -.83; p = .01). Asimismo, encontraron una relación negativa y significativa entre la satisfacción con las oportunidades de desarrollo y la orientación al logro (r = -.087; p = .05). finalmente, encontraron que la satisfacción con la forma de reconocimiento está vinculada negativa y significativamente con la orientación al cliente (r = -.094; p 0 .05)
2010	Méndoza, <i>et. al</i> ,	El factor de compromiso correlacionó con la orientación al cliente, sugerencias, reconocimiento y formación (r = .29, r = .29; r = .34 y r = .23 todos con un nivel de significancia menor a .05)
2010	López, <i>et. al</i> ,	La satisfacción laboral se relacionó negativamente con todas y cada una de las dimensiones del mobbing. Sólo el rol, liderazgo y apoyo correlacionaron positivamente con los tres factores de la satisfacción laboral. El Número Total de Estrategias de Acoso influyó directa, negativa y significativamente sobre la supervisión y las prestaciones (β = -.56; $R^2_{ajustada}$ = .31; p = .010; β = .63, $R^2_{ajustada}$ = .40, p .010). El índice Global de Acoso Psicológico determinó negativa y significativamente al ambiente físico (β = .64, $R^2_{ajustada}$ = .41; p = .010).
2010	Omar	Asociaciones significativas entre liderazgo, confianza y satisfacción laboral. El género, la antigüedad y el liderazgo afectaron a la satisfacción a través de la confianza (β = -.136; β = .197; β = .421 respectivamente y β = .510 para confianza; $R^2_{ajustada}$ = .447; F = 7146; 7 grados de libertad y significancia menor a .01)
2011	Adenike	La satisfacción laboral se relacionó con el clima organizacional (r = .66; p = .010)
2011	Celik, <i>et. al</i> ,	La confianza organizacional y el síndrome del exceso de trabajo afectaron indirectamente al desempeño organizacional a través del desvío interpersonal. (β = -.25 y β = .29; p = .010)
2011	Rodríguez, <i>et. al</i> ,	La satisfacción laboral influyó en el desempeño organizacional (β = .46; p = .000) y en el rendimiento y la productividad (β = .68; p .000)
2012	Anwar y Norulkamar	El compromiso laboral se relacionó positivamente con el liderazgo, el desempeño y la satisfacción (r respectiva de .105, .433, .431 y .281; p = .05). El compromiso determinó el desempeño laboral (β = .105; p = .05) y la satisfacción (β = .43; p = .05). El liderazgo transformacional y transaccional con el desempeño laboral (β 0 .152 y β = .107; p = .05), la satisfacción (β = .603 y β = .305; p = .001) y al compromiso (β = .431 y β = .281; p = .001).
2012	Figuereiro, <i>et. al</i> ,	La satisfacción se relacionó negativa y significativamente con el agotamiento (r = -.45; p = .01) y positivamente con la despersonalización y la realización (r = .29; p = .01 y r = .23; p = .01 respectivamente). Finalmente, llevaron a cabo regresiones lineales jerárquicas en donde encontraron que la satisfacción determinaba al

		burnout ($\beta = .71$; $R^2 = .480$)
2012	Tayo y Adeyemi	Correlacionaron al compromiso organizacional con el desempeño laboral ($r = .075$; $p = .05$).
2013	Carreón <i>et al</i> ,	Demostraron que el emprendimiento caficultor está centrado en el capital semilla y las políticas de micro financiamiento como los determinantes del emprendimiento social y la cooperación retributiva.
2014	García <i>et al</i> ,	Especificaron un modelo para el estudio del emprendimiento caficultor a partir de la revisión de la literatura correspondiente al periodo que va d 2000 a 2018, así como las palabras claves de identidad y migración, encontrando que prevalece la identidad migrante en la toma de decisiones.
2015	Carreón <i>et al</i> ,	Interpretaron los discursos en torno a la migración y el emprendimiento caficultor para develar el significado de las redes colaborativas y las organizaciones cooperativas en torno a la comercialización de productos y servicios derivados del café.
2016	García <i>et al</i> ,	Establecieron la confiabilidad y la validez de un instrumento que midió el emprendimiento caficultor a partir de la definición operacional de factores y variables relativas al capital semilla, el capital humano y el capital político.
2017	Carreón <i>et al</i> ,	Llevaron a cabo una intervención con jefas de familias emprendedoras e innovadoras en la gestión y la comercialización de los productos y los servicios derivados de la caficultura y en relación al ecoturismo y las políticas de microfinanciamiento a grupos vulnerados.
2018	García <i>et al</i> ,	Demostraron que el emprendimiento de jefas de familia está centrado en el clima de relaciones colaborativas con respecto al clima de tareas, innovación y apoyos, así como los liderazgos transformacionales de las jefas de familia en sintonía con la propensión a la maternidad y la crianza.

Tabla 1. Estudios del emprendimiento caficultor

Fuente: Elaboración propia

Los estudios del emprendimiento caficultor se distinguen del emprendimiento social en cuanto a que prevalecen redes y lazos de identidad, empatía y colaboración, así como estructuras de micro financiamiento impulsadas por capital semilla migrante que contrasta con las formas tradicionales de crédito a microempresarios, pero complementarios con respecto a las políticas de microcrédito para el desarrollo local (García, 2018a).

Método

Se realizó un primer estudio documental con una selección no probabilística de fuentes indexadas a repositorios internacionales: Dialnet, Latindex, Redalyc y Scielo, considerando el período que va de 1996 a 2018, así como las palabras claves: caficultura, gobernanza y emprendimiento.

Se construyó una matriz de análisis de contenido a partir de la técnica Delphi que consiste en comparar e integrar la información relativa a las tres categorías prevalecientes en los repositorios, así como la evaluación y calificación de jueces expertos en la temática, considerando: -1 para información que devela una asimetría entre autoridades y ciudadanos, 0 = para información desvinculada y +1 para información que denota una simetría entre actores políticos y sociales.

Se llevó a cabo un segundo estudio no experimental, transversal, exploratorio; de carácter tanto cualitativo como cuantitativo.

Se llevó a cabo una selección intencional de 10 líderes caficultores locales para el estudio en su fase cualitativa y una selección no probabilística de 130 comerciantes del café regionales, considerando el tamaño de su organización, el enfoque minorista y su accesibilidad o penetración en redes digitales.

Se construyó una escala de emprendimiento caficultor (EEC-21) con presencia en internet y contactos en Estados Unidos y Alemania (a través de la Cámara Mexicana-Alemana de Comercio e Industria). Incluyó reactivos alusivos a las dimensiones del emprendimiento y la innovación, como: oportunidad, utilidad, calidad, estrategia, transversalidad, flexibilidad y riesgo.

Se entrevistaron a los participantes e informantes en las instalaciones de las organizaciones locales y regionales, previa garantía por contrato de confidencialidad y anonimato de su perfil y respuestas a los instrumentos. Se procesó la información en el paquete de análisis de datos cualitativos (QDA por su acrónimo en inglés versión 4,0) y el paquete estadístico de ciencias sociales (SPSS por su acrónimo en inglés versión 17,0).

Se estimó el coeficiente alfa de Crombachh para evidenciar la consistencia interna del instrumento en contextos y muestras diferentes.

Se ponderó el criterio estadístico Kayser-Meyer-Olkin, para establecer las posibles correlaciones entre los indicadores y el factor. Un valor cercano a 1 (uno) evidenció una adecuada distribución, pero un valor inferior al 0,6 sugiere una reducción de los ítems de la escala.

Se llevó a cabo la prueba de Bartlett para establecer la solución factorial idónea para los análisis de validez. Del mismo modo, un valor cercano a 0 (cero) o a la unidad evidencia una distribución acorde a la validez.

Se llevó a cabo un análisis de ejes principales con rotación promax, siguiendo la lógica de los valores próximos a la unidad como evidencia de indicadores del constructo y cercanos al 0 (cero) como evidencia de indicadores de otros constructos.

Se elaboraron tablas de correlaciones *chi cuadrada* para evidenciar la dependencia o independencia entre las variables, así como su interpretación de diferencias entre muestras independientes. Un valor no significativo es interpretado como una relación independiente entre las variables.

Se estimó el coeficiente de correlación *P de Pearson* para establecer las posibles asociaciones entre las variables a medir en el instrumento. Valores cercanos a 1 (uno) demuestran una fuerte asociación y probable relación de dependencia. Los valores cercanos a 0 (cero) serán asumidos como espurios.

Se establecieron las relaciones de dependencia entre las variables relativas al emprendimiento y los indicadores vinculados a la innovación como factores de desarrollo local y regional. Valores beta

cercanos a la unidad evidencian relaciones de dependencia y cercanos al cero demuestran que existen otras variables no contempladas con incidencia en la relación.

Se ponderó la bondad de ajuste y el índice de ajuste para demostrar que las relaciones entre las variables enunciadas en el estado del conocimiento teórico se ajustan a las relaciones observadas en el estudio empírico, valores cercanos a la unidad significan la aceptación de la hipótesis nula de correspondencia entre la teoría y la empírica.

Se estimaron los coeficientes de ajuste para evidenciar la probabilidad de error de medición y la aceptación de la hipótesis nula de correspondencia entre la matriz de observaciones esperadas y la matriz de ponderaciones estimadas.

R	M	DE	S	C	A	F1	F2	F3
R1	4,35	,841	1,10	1,83	,773			,453
R2	4,38	,921	1,13	1,94	,771			,395
R3	4,82	,824	1,13	1,98	,743			,346
R4	3,01	,904	1,04	1,80	,740			,341
R5	4,28	,872	1,12	1,94	,782			,346
R6	3,14	,980	1,15	1,79	,761			,345
R7	3,40	,803	1,16	1,94	,745			,395
R8	2,51	,850	1,10	1,82	,793		,457	
R9	3,56	,976	1,17	1,94	,761		,467	
R10	4,69	,827	1,19	1,78	,746		,346	
R11	3,19	,905	1,15	1,98	,724		,438	
R12	4,28	,871	1,18	1,87	,714		,456	
R13	3,50	,932	1,04	1,79	,746		,495	
R14	3,58	,946	1,05	1,70	,725		,493	
R15	4,15	,951	1,02	1,83	,740	,367		
R16	3,81	,924	1,04	1,94	,771	,329		
R17	4,32	,935	1,05	1,89	,775	,406		
R18	4,56	,967	1,05	1,97	,763	,362		
R19	4,67	,945	1,01	1,84	,751	,385		
R20	4,81	,961	1,09	1,91	,736	,456		
R21	4,39	,975	1,08	1,83	,781	,430		

Tabla 2. Descriptivos de la EEC-21

R = Reactivo, M = Media, D = Desviación Estándar, S = Sesgo, C = Curtosis, A = Alfa quitando el valor del ítem. Adecuación (KMO ,892), Esfericidad [$\chi^2 = 341,67$ (74gl) p ,000] F1 = Oportunismo (24% de la varianza total explicada), F2 = Colaboracionismo (17% de la varianza total explicada), F3 = Etnocentrismo (7% de la varianza total explicada). Todos los ítems se responden con alguna de cinco opciones: 0 = “nada probable” hasta 5 = “bastante probable”.

Fuente: Elaboración propia

Resultados

La Tabla 2 muestra las propiedades estadísticas de la EEC-21 la cual obtuvo una confiabilidad general (alfa e ,780) y específicas (alfas de ,770; ,775; ,779) superiores al mínimo requerido de ,700

Una vez establecidos los tres factores que explicaron el 48% de la varianza total explicada, se procedió a estimar sus correlaciones y covarianzas con la finalidad de establecer sus niveles de asociación, así como sus posibles relaciones con otros factores no incluidos en el modelo, pero inferidos a partir de los valores de covarianzas (véase Tabla 3).

	Oportunism o	Colaboracionism o	Etnocentrism o	Oportunism o	Colaboracionism o	Etnocentrism o
Oportunismo	1,00			1,873		
Colaboracionism o	,438*	1,00		,219	1,987	
Etnocentrismo	,429**	,532***	1,00	,321	,195	1,772

*p < ,01; **p < ,001; ***p < ,0001

Tabla 3. Correlaciones y covarianzas entre los factores Fuente: Elaborada con los datos del estudio.

Es posible observar que las correlaciones entre los factores son moderadas indicando la prevalencia de los tres factores, aunque los valores de covarianzas sugieren la no inclusión de otros factores en el modelo.

Se procedió a estimar la estructura factorial del modelo con la finalidad de observar las trayectorias de relaciones entre los factores e indicadores y poder inferir la probable inclusión de otro factor o indicador descartado en las correlaciones y covarianzas (véase Figura 2).

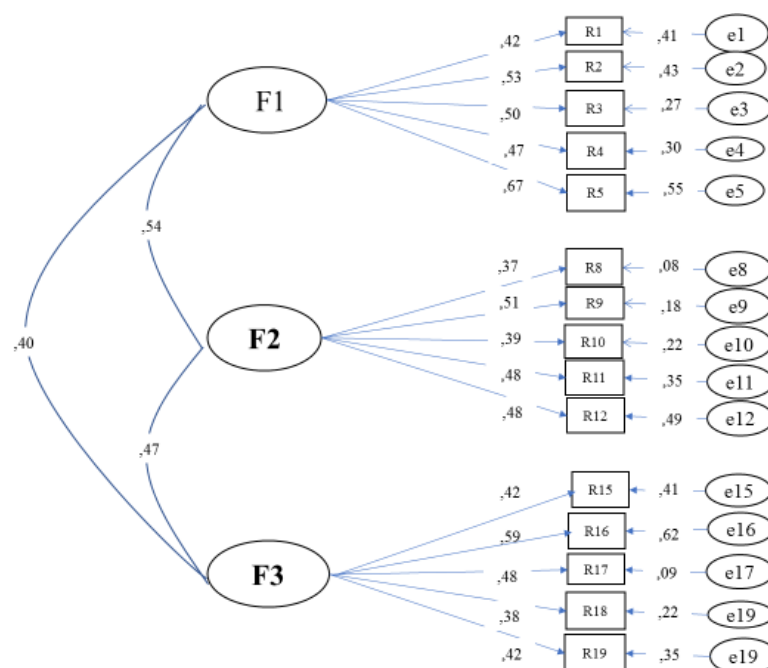


Figura 2. Modelo estructural de trayectorias reflejantes

F1 = Oportunismo, F2 = Colaboracionismo, F3 = Etnocentrismo; R = Reactivo, e = error de medición; [$\chi^2 = 24,38$ (21gl) $p = ,015$; GFI = ,990; CFI = ,995; RMSEA = ,013]

Fuente: Elaborada con los datos del estudio

El no rechazo de la hipótesis nula relativa al ajuste de las relaciones teóricas con respecto a los datos observados fue sugerido por los parámetros de ajuste y residual [$\chi^2 = 24,38$ (21gl) $p = ,015$; GFI = ,990; CFI = ,995; RMSEA = ,013], aunque el porcentaje de la varianza total explicada de 48% y los valores de la covarianzas sugieren la inclusión de cuando menos otro factor que la literatura alude a la corrupción y que se observa en la desconfianza entre los actores políticos y sociales, así como entre los sectores públicos y privados.

Discusión

El presente trabajo ha establecido la confiabilidad y la validez de un instrumento que midió tres dimensiones relativas al emprendimiento caficulator, pero el tipo de estudio no experimental, el tipo de muestreo no probabilístico y el tipo de análisis exploratorio limitaron los resultados al contexto de la investigación, sugiriendo la inclusión de otros factores que la literatura identifica como incidentalismo para referir a la corrupción entre autoridades y sectores organizados de la sociedad civil.

Elizarraráz *et al.*, (2018), Hernández *et al.*, (2018) y Sánchez *et al.*, (2018) advierten que el emprendimiento es resultado de una identidad resultante de las diferencias entre regiones y grupos con respecto a una actividad económica, pero en el presente trabajo se ha demostrado que el oportunismo derivado de las relaciones entre migrantes y oriundos resulta ser el factor aglutinador del emprendimiento local caficulator.

Es menester profundizar en las relaciones entre los tres factores relativos al oportunismo, el colaboracionismo y el etnocentrismo con respecto a otros escenarios y muestras, así como instrumentos que se han empleado para medir la incidencia de las políticas de microcrédito en el cooperativismo, principalmente el llevado a cabo por las jefas de familia.

Conclusión

El presente trabajo ha establecido la consistencia y validez de un instrumento que midió el emprendimiento caficultor, pero el tipo de estudio, muestreo y análisis sugieren el desarrollo del instrumento en otros escenarios y muestras de estudio, considerando las propiedades estadísticas del instrumento, así como las características sociodemográficas y socioculturas locales y regionales.

Referencias bibliográficas

- Berrou, J. P. y Combaunous, F. (2012). The personal networks of entrepreneurs in a informal African urban economy. Does the strength of ties matter? *Review of Social Economy*, 1, 1-30
- Caballero, A., Reyes, R. y Solís, P. (2006). La estrategia competitiva que adopta la empresa transnacional en el mercado global. *Contaduría y Administración*, 50, 89-122.
- Carreón, J. (2016). *Desarrollo humano: Gobernanza y emprendimiento social*. México: UNAM-ENTS.
- Carreón, J., Hernández, J. y Quintero, M. L. (2016). Especificación de un modelo de desarrollo local. En D. Del Callejo, Canal, M. E. y Hernández, G. (coord.). *Orientaciones metodológicas para el estudio del desarrollo*. (pp. 149-168). México: Universidad Veracruzana.
- Carreón, J., Hernández, J., Bustos, J. M. y García, C. (2017). Políticas de fomento empresarial y sus efectos sobre las percepciones de riesgo en caficultores de Xilitla, San Luis Potosí, centro de México. *Poesis*, 32, 33-51.
- Carreón, J., Hernández, J., Quintero, M. L., García, C. y Mejía, S. (2016). Redes de conocimiento en torno a la complejidad organizacional: aprendizaje de la autoregulación, disipación, adaptabilidad y dinamismo ante los cambios. *Prospectiva*, 2 (2), 57-70.
- Domínguez, G. y Fuentes, J. (2006). La comunicación y la información como generadores de competitividad en las organizaciones. *Contaduría y Administración*, 50, 207-230
- Economist Intelligence Unit (2010). *Women's economy opportunity*. London: E.U.I.
- Economist Intelligence Unit (2015). *Evaluating the environment for public-private partnerships in Asia-Pacific*. London: E.U.I.
- Elizarraráz, G., Molina, H. D., Quintero, M. L., Sánchez, R. y García, C. (2018). Discursos en torno a la lucidez organizacional en las alianzas estratégicas y las redes de conocimiento entre mypes caficultoras del centro de México. *Margen*, 88, 1-11
- Espinosa, F., Sánchez, A. y García, C. (2018). Modelo de gestión del conocimiento en caficultoras del centro de México. *Atlante*, 2, 1-13
- García, C. (2017). Los estudios psicológicos del establecimiento de agenda: especificación y discusión de un modelo de identidad conformista versus cooperativista. *Nómaditas*, 50, 1-18

- _____. (2018a). Contrastación de un modelo de cultura organizacional en universidades públicas del centro de México. *Nómadas*, 4, 1-17
- _____. (2018b). Emprendimiento caficulator en migrantes de la región Huasteca del centro de México. *Equidad y Desarrollo*, 30, 119-147 DOI: 10.19052/ed.4324
- _____. (2018c). Interpretaciones de discursos de gestión del conocimiento para la comprensión de narrativas del emprendimiento innovador. *Inclusiones*, 5, 96-111.
- García, C., Bustos, J. M., Juárez, M., Rivera, B. L. y Limón, G. A. (2017). Expectativas de usuarios del servicio de agua potable en torno al abastecimiento, la calidad y las tarifas en el marco de futuras elecciones en una localidad de la Ciudad de México. *Compendium*, 4 (7), 35-54
- García, C., Carreón, J., Hernández, J. y Bustos, J. M. (2016). Gobernanza del riesgo desde la percepción de amenazas y el sentido de la comunidad. En S. Vázquez, Cid, B. G., Montemayor, E. (coord.). *Riesgos y trabajo social*. (pp. 71-94). México: UAT.
- García, C., Carreón, J., Hernández, J. y Salinas. (2016). Gobernanza de los actores y redes de innovación tecnológica. En M. L. Quintero, Sales, J. y Velázquez, E. B: (coord.). *Innovación y tecnología. Retos para su aplicación práctica en las empresas*. (pp. 79-94). México: Porrúa-UAEMEX UAP Nezahualcóyotl.
- Hernández, J., Anguiano, F., Valdés, O., Limón, G. A. y García, C. (2018). Confiabilidad y validez de una escala que mide las expectativas de formación profesional. *Margen*, 89, 1-13.
- Hernández, J., Carreón, J., Bustos, J. M. y García, C. (2018). Modelo de cibercultura organizacional en la innovación del conocimiento. *Visión Gerencial*, 18 (2), 1-20.
- Hernández, J., Carreón, J., García, C. Aguilar, J. A. y López, L. R. (2017). Confiabilidad y validez de un instrumento que mide actitudes hacia la sustentabilidad. En M. L. Quintero, Velázquez, E. B. y Sales, J. (coord.). *Enfoques, estrategia y transdisciplina en los estudios de la sustentabilidad*. (pp. 95-110). México: UAEMEX-UAPN.
- Limón, G. A., Rivera, B. L., Bustos, J. M., Juárez, M. y García, C. (2017). Gobernanza del cambio climático: especificación de un modelo de actitudes hacia los gobiernos del cambio climático. *Ciencia Política*, 30, 1-31.
- Manktelow, A. (2014). *Guide to emerging markets*. London: Economist Intelligence Unit (E.U.I.).
- Pariente, J. L. (2006). La formación de administradores en el Nuevo entorno internacional. *Contaduría y Administración*, 50, 124-144.
- Robles, C., Alviter, L. E., Ortega, A. O. y Martínez, E. (2016). Cultura de calidad e innovación en la microempresa. En M. Quintero., Sales, J. y Velázquez, E. B. (coord.). *Innovación y tecnología. Retos para su aplicación práctica en las empresas*. (pp. 11-27). México: Porrúa-UAEMEX.
- Sánchez, A., Quintero, M. L., Sánchez, R., Fierro, E. y García, C. (2017). Gobernanza del emprendimiento social: especificación de un modelo para el estudio de la innovación local. *Nómadas*, 51, 1-21.
- Sánchez, R., Villegas, E., Sánchez, A., Espinoza, F. y García, C. (2018). Modelo para el estudio de la lucidez organizacional y la responsabilidad social corporativa. *Sincronía*, 22 (74), 267-283.
- Sandoval, F. R., Carreón, J., García, C., Quintero, M. L. y Bustos, J. M. (2017). Modelo de los determinantes de la percepción de resiliencia a partir del riesgo y estrés percibidos en relación con la gobernanza de la protección civil. *Invurnus*, 12 (1), 30-35.
- Villegas, E., García, C. y Hernández, T. J. (2018). Establecimiento de una política de ciencia y tecnología para la incubación de microempresas innovadoras del conocimiento. *Inclusiones*, 5, 19-26.

Los autores

Annia Almeyda Vázquez

annia@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología. Máster en Psicología Educativa. Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Auxiliar. Vice decana Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Jefa de la Disciplina Metodología de la Investigación en Psicología. Coordinadora de la Maestría en Psicología Educativa y de la línea de investigación “Formación y Desarrollo Profesional”. Responsable de Comunicación y Relaciones Públicas de la Sociedad Cubana de Psicología.

Michiko Amemiya Ramírez

amemiya@unam.mx

Universidad Autónoma de México. México

Fermín Anguiano-Salazar

fermin.anguiano@uacm.edu.mx

UACM, México:

Christian Bucio Pacheco

cbuciop@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Massiel Cano Cárdenas

massicardenasc@hotmail.com

Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM.

Julio Israel Flores González

israflog@prodigy.net.mx

Licenciado en psicología. Licenciado en pedagogía – Facultad de Estudios Superiores Acatlán/UNAM. Maestría en pedagogía – Facultad de Filosofía y Letras /UNAM. Maestría en psicoterapia psicoanalítica – Centro ELEIA. Profesor en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Solanch Garcia Contino.

garciasolanch@gmail.com.

Licenciada en Psicología (2016). Estudiante de la Especialización en Estudios de Opinión. Centro de Estudios de Opinión y Análisis de la Universidad Veracruzana. México.

Cruz García Lirios

chs96327267@titlani.uam.mx

Universidad Autónoma de México.

Cleber Lizardo de Assis

kebelassis@yahoo.com.br

Teólogo, Mestre em Psicologia/PUCMG; Doutor em Psicologia/Universidad del Salvador-AR; Docente do curso de Psicologia Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal -RO; Pesquisador-Integrante do Grupo de Pesquisas Práticas de Saúde em Clínica Ampliada na Contemporaneidade/PUCMG.

Itzel González López

glez.itzel@gmail.com

Licenciada en Psicología. Posgraduada en estudios multidisciplinarios de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Jesús Jiménez Trejo

jjt@uaq.mx

Universidad Autónoma de Querétaro, México:

Analia Veronica Losada

analia_losada@yahoo.com.ar

Dotora en Psicología. Pos- Doctora en Psicología. Pontificia Universidad Católica Argentina. Buenos Aires, Argentina

Horacio Maldonado

maldonadoho@arnet.com.ar

Profesor Titular de la cátedra Problemas de Aprendizaje en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Es también Consejero en el Consejo Directivo de dicha Carrera. Director del Proyecto de Investigación “El aprendizaje y sus dificultades a nivel superior” acreditado por SECYT. Ha sido Director de la Carrera de Psicología en la UNC y recientemente fue designado Director de la Carrera de Especialización en Psicología Educativa, en la facultad mencionada.

Mario Morales Navarro

mario.morales@usach.cl

Psicólogo. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Asociado. Universidad de Santiago de Chile.

Mauricio Morales Espinoza

psi.mauricio.morales@gmail.com

Psicólogo. Magister en Psicología Clínica. Profesor. Universidad Central de Chile.

Nádia Valéria Moreira Santos

Ezequiel Olivero

María Cristina Ortega Martínez

maria.cristina.ortega@uaq.mx

Profesora Investigadora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro; Cerro de las campanas S/N, Centro Universitario, C.P: 76020, Santiago de Querétaro, Querétaro, México.

Rosa María Rincón-Ornelas

romaro@navojoa.uson.mx

Universidad de La Sonora. México.

Francisco Rubén Sandoval-Vázquez

fsandoval@uaem.mx

Universidad Autónoma del Estado de México. México.

Jesús Silva Bautista

jesiba60@gmail.com

Licenciado en Psicología Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Zaragoza. Maestro y Doctor en Humanidades en Historia y Filosofía de la Ciencia por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Profesor de Carrera Titular "B" (académico de tiempo completo) de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Responsable de proyectos de investigación y colaborador en proyectos de investigación. Director del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT)

Juan Carlos Torres

juancarlos6tm@gmail.com

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

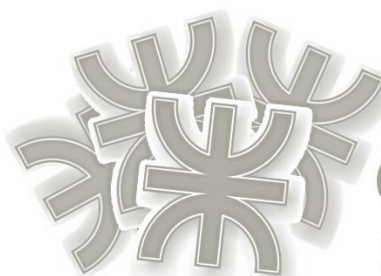
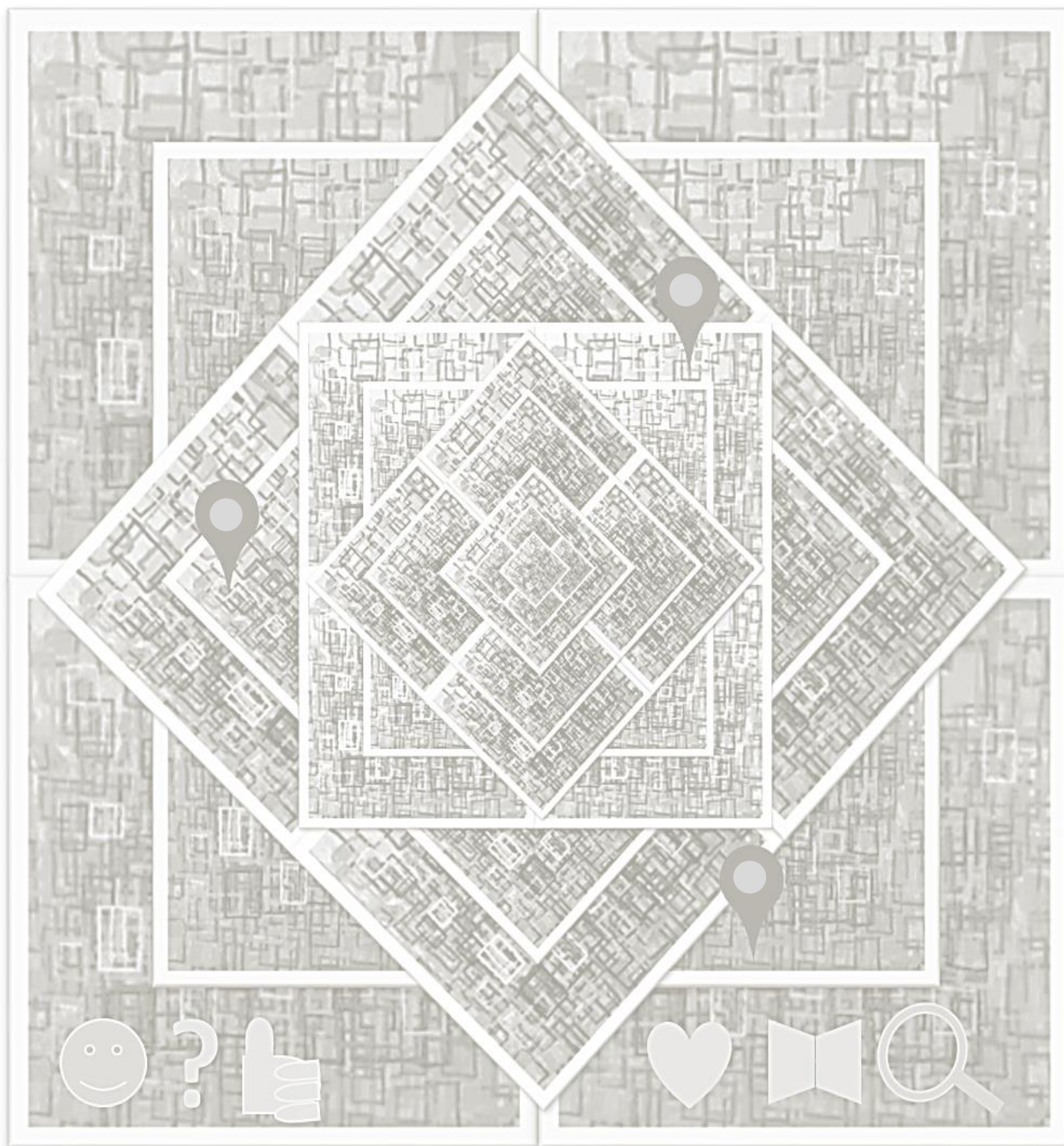
Leslie Alejandra Valadez Luna

leslie.vallu@gmail.com

Estudiante de Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Departamento de Psicología; Av. Universidad #940, Ciudad Universitaria, C.P: 20131, Aguascalientes, Aguascalientes, México.

Nallely Venazir Herrera Escobar

Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM. Académico en la carrera de Psicología Social de la misma institución. Colaboradora en proyectos de investigación financiados por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la DGAPA-UNAM



Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.