

Vol. 10, No. 19 Enero-Junio de 2020

DEPORTES



AGRESIVIDAD

**COMPRENSIÓN
LECTORA**

DESARROLLO EMOCIONAL

REVISTA DE ESTUDIOS CLÍNICOS E INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA



REVISTA ELECTRÓNICA DEL CENTRO DE ESTUDIOS CLÍNICA E INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

Vol. 10, No. 19, Enero-Junio de 2020

CONTENIDO

PRIMERA SECCIÓN: INVESTIGACIÓN

DEPORTES, ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE Y CONSUMO DE ALCOHOL: SALUD EN TRABAJADORES DE LA TERCERA EDAD	5
<i>Paloma Azucena Ucán Ortiz Y María José De Lille Quintal</i>	
LA IMPORTANCIA DEL CUIDADO AFECTIVO PARA EL BUEN DESARROLLO EMOCIONAL EN LOS HIJOS	17
<i>Felipe Emmanuel Kantún Rivas y Rosa Isela Cerda Uc</i>	
CONDUCTA PROSOCIAL Y AGRESIVIDAD EN PREESCOLARES, UN DIAGNÓSTICO EN UNA ESCUELA PRIVADA	32
<i>Fátima Carolina Díaz Zapata, Martha Vanessa Espejel López, María de Lourdes Pinto Loría y Efraín Duarte Briceño</i>	
HACIA UNA INTERVENCIÓN PSICO-EDUCATIVA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE PREPARATORIA	44
<i>Yanko Norberto Mézquita Hoyos, Montserrat Vázquez Caamal, Marcos Antonio Chi Moo y Rosa Isela Cerda Uc</i>	
LA COMUNICACIÓN VIRTUAL PARA FAVORECER EL LOGRO DE APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. UN ESTUDIO CUALITATIVO	52
<i>José Juan Montes Ríos, Susuky Mar Aldana, Raquel García Vallejo, Manuel Ortega Muñoz y Arturo Barraza Macías</i>	
SER DE CLASE MEDIA: AUTO ADSCRIPCIÓN Y AUTO PERCEPCIÓN SOCIAL DE FAMILIAS MERIDANAS	61
<i>Teresita Concepción Campo Marín, María Teresita Castillo León y Mauricio Cecilio Domínguez Aguilar</i>	
UNA MIRADA AL ACOSO DEL ALUMNO HACIA EL MAESTRO. ESTUDIO EN CUATRO CIUDADES	75
<i>Luis Felipe El-Sahili y Víctor Gutiérrez Olivárez</i>	

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA INCIDENCIA DEL EMBARAZO PRECOZ EN ADOLESCENTES

Mazia Noema Elyoenai Díaz Lizárraga y Míriam Guillermina Quiñonez.

102

LA SALUD EN LOS PROFESIONALES DE UNA ORGANIZACIÓN PROVEEDORA DE SERVICIOS DE SALUD: UN ESTUDIO DIAGNÓSTICO

Víctor Manuel Hinojos Ramos y María José De Lille Quintal

112

SEGUNDA SECCIÓN: ESPACIO ABIERTO

¿COMO ELABORAR UNA PONENCIA DE INVESTIGACIÓN?

María Leticia Moreno Elizalde

129

NORMAS PARA COLABORADORES



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.

DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Pavel Ruiz Izundegui

COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Arturo Barraza Macías

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Diana Alejandra Malo Salavarría (Investigadora Independiente - Colombia); Dra. Verónica García Martínez (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco); Dr. Enrique Ibarra Aguirre (Universidad Autónoma de Sinaloa); Dra. Alejandra Méndez Zuñiga (Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.); Dr. Pedro Antonio Sánchez Escobedo (Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán); Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez (Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE); Dr. José Ángel Vera Noriega (Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.); Dr. Francisco Javier Rosas Vázquez (Federación Mexicana de Psicología, A. C.); Dr. Omar David Almaraz Rodríguez (Universidad Pedagógica de Durango); Dra. Fabiola González Betanzos (Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo); Dra. María Eugenia Izundegui Trejo (Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica); Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo (Instituto Tecnológico de Sonora); Dra. Adla Jaik Dipp (Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español); Dra. Rebeca del Pino Peña (Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional).

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Paula Elvira Ceceñas Torrero

La Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica pretende constituirse en un espacio de divulgación del conocimiento generado en el campo de las ciencias sociales a través del uso de las diferentes formas estilísticas que puede adoptar un trabajo académico serio y responsable.

La Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica tiene una periodicidad semestral y se edita en los meses de enero y julio. ISSN 2007-9419. Actualmente se encuentra indizada en Latindex, Actualidad Iberoamericana, IRESIE e Índice ARE y ha sido incorporada a Maestroteca, Libre (Revistas de Libre Acceso), Active Search Results (motor de búsqueda especializada), la Red latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades, la Biblioteca de Revista Electrónicas de la Universidad de Leipzig, el catálogo de revistas científicas Psikoc, Semantic Scholar (motor de búsqueda especializada), la Biblioteca de Revista Electrónicas del Centro de Ciencias Sociales de Berlín (WZB) y Google Académico. La política editorial de la revista reconoce y acepta de manera explícita el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de las ciencias sociales por lo que la diversidad de enfoques se considera parte central de las características de una revista de calidad.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del CECIP y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

Correspondencia dirigirla a Campus Campeche: Calle Justo Sierra No. 5 entre 14 y 16. Barrio de San Roman Col. Pensiones, Campeche, Campeche 22040. Campus Mérida; Tablaje Catastral 27980, Cholul, Yucatán. C. P. 97300

DEPORTES, ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE Y CONSUMO DE ALCOHOL: SALUD EN TRABAJADORES DE LA TERCERA EDAD

SPORT, OUTDOOR ACTIVITIES AND ALCOHOL CONSUMPTION: HEALTH IN THIRD-AGED WORKERS

Paloma Azucena Ucán Ortiz
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Yucatán
ucan.paloma@gmail.com

María José De Lille Quintal
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Yucatán
majose.delille@correo.uady.mx

Resumen

Esta investigación proviene de un proyecto más grande, el cual se dirigió a realizar un diagnóstico de los hábitos de vida saludable de los trabajadores de múltiples organizaciones, con el objetivo de intervenir de forma pertinente en cada una de ellas. Para esta investigación se utilizó el mismo instrumento siendo aplicado a trabajadores de la tercera edad, empacadores de supermercados de la ciudad de Mérida; se abordaron dos variables, estas son deportes y actividades al aire libre y consumo de alcohol. Después del análisis de los resultados, es posible concluir que la promoción de la salud es prioritaria en esta etapa del desarrollo, dadas sus características particulares, además de que el entorno social y la orientación adecuada puede contribuir al establecimiento de hábitos de vida saludable y con ello promover una mejor calidad de vida.

Palabras clave: Tercera edad, hábitos de vida saludable, consumo de alcohol, actividad física.

Abstract

This investigation comes from a bigger project, which was directed to perform a diagnostic about the healthy habits of workers from multiple companies, with the objective of intervene in each one. For this investigation, the same instrument was applied to older workers, packers from Merida's supermarkets; two variables were used, they are sports and outdoor activities, and alcohol consumption. After the analysis of the results, it is possible to conclude that, the health promotion is the priority in this development stage due to their features. Also, the proper environment and orientation might contribute to establish healthy habits, furthermore with them promote a better quality of live.

Keywords: Senior, healthy lifestyle, habits alcohol consumption, physical activity.

Introducción

Vejez y Salud

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), el estudio del envejecimiento es relevante debido a que la proporción y número de

personas mayores ha ido en aumento, se estima que para el año 2020, el número de personas con 60 años o más será superior al de los niños menores de cinco años.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), en México la pirámide poblacional indica que la proporción de niños ha ido disminuyendo, mientras que la de adultos mayores ha ido en aumento. En cuanto al estado de Yucatán de acuerdo con la Encuesta Intercensal del INEGI realizada en el 2015, la población del estado continúa siendo joven, sin embargo, la disminución de la mortalidad y el descenso de la fecundidad han llevado a un envejecimiento gradual de esta población (INEGI, 2016).

El término salud según OMS, el cual no ha sido modificado desde 1946, la define como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”, también reconoce que el disfrute de esta salud es un derecho fundamental (OMS, 2006). En México se han logrado avances significativos en cuanto a la cobertura de los servicios de salud, sin embargo, existen diferencias significativas entre las entidades federativas, en Yucatán más del 86% de la población declaran estar afiliadas a alguna institución de atención a la salud, pero, en estados como Veracruz y Puebla no se alcanza el 80% (INEGI, 2015).

El envejecimiento saludable es un término que ha sido relacionado con un estado libre de enfermedades que divide a las personas en saludables y no saludables, sin embargo, la OMS señala que el envejecimiento saludable es “el proceso de fomentar y mantener la capacidad funcional que permite el bienestar en la vejez” (OMS, 2015).

La vejez incluye una serie de condiciones que pueden crear alteraciones en la salud, sin embargo, muchas investigaciones no toman en cuenta este segmento poblacional, se encuentran pocas estadísticas claras y específicas. Romero Cabrera (2011) menciona que la vejez trae consigo la prevalencia de enfermedades crónicas en la población, estos padecimientos sino son tratados adecuadamente, pueden crear complicaciones y secuelas, las cuales influyen notablemente en la autonomía e independencia de las personas mayores.

Estilo y hábitos de vida saludable

El estilo de vida incluye los tipos de hábitos, actitudes, costumbres, actividades y decisiones de un individuo o de un grupo, este estilo puede modificarse frente a las circunstancias o frente a las actividades cotidianas (Tavera, 1994 en Sanabria-Ferrand, Gonzáles y Urrego M., 2007). De igual manera hace referencia a comportamientos recurrentes, los cuales se realizan de forma estructurada y que cuando se establecen como un modo habitual de responder ante una situación pueden convertirse en hábitos (Rodríguez, 1995 en Sanabria Ferrand, et al., 2007).

Un estilo de vida saludable está conformado por hábitos de vida saludable, se ha concluido que los hábitos por si solos incluyen costumbres y actitudes que son adquiridas por las personas ante situaciones particulares de la vida cotidiana, esto ayuda a la formación y establecimiento de conductas, además de consolidar aprendizajes (Graybiel & Smith, 2014 en Huchín Aké, 2018). Por lo tanto, los hábitos de vida saludable pueden ser entendidos como conductas asumidas y que influyen positivamente en el bienestar tanto físico como mental y social (Huchín Aké, 2018).

Es importante resaltar que un estilo de vida también puede conducir a comportamientos no saludables y que pueden convertirse en factores de riesgo para enfermedades crónicas no trasmisibles (Martínez Robledo y Escobar Díaz, 2010 en

Laguado Jaimes y Gómez Díaz, 2014).

Las conductas influyen de manera positiva o negativa en la salud de las personas, los adultos mayores suelen darle poca importancia a los síntomas que manifiestan ya que atribuyen estas molestias al envejecimiento normal. En ocasiones es difícil que tomen consciencia de sus malos hábitos y de que estos se han construido a través del tiempo, esto complica el cambio de su conducta hacia hábitos de vida saludable (Triado y Villar, 2014). Por lo tanto, existe la posibilidad de que mediante el fomento de hábitos de vida saludable se contribuya al bienestar, pero sin olvidar que los malos hábitos pueden llegar a deteriorarlo.

Actividad física

De acuerdo con la OMS (2018) la actividad física se refiere a “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía”. La inactividad física es el cuarto factor de riesgo de mortalidad en el mundo, debido al aumento de esta inactividad existe mayor prevalencia de enfermedades no transmisibles y en la salud en general (OMS, 2010).

A lo largo de los años ocurren diversos cambios que pueden afectar los órganos y sus funciones, además de que a largo plazo pueden afectar las actividades cotidianas y la funcionalidad. En la vejez la inactividad física puede dar lugar a la disminución de masa muscular y la fuerza, además del descenso de la velocidad de la conducción nerviosa y del equilibrio (Balboa Castillo, 2010).

Existen muchos beneficios de la práctica física en la tercera edad, entre estos beneficios se encuentran: el propiciar el bienestar, incrementar la calidad del sueño, disminuir la ansiedad, el insomnio y la depresión, favorecer la movilidad articular, frenar la atrofia muscular, aumentar la capacidad respiratoria, entre otros (Heredia, 2006 en Jiménez Oviedo, Núñez y Coto Vega, 2013). Es evidente que aportaciones de la actividad física a la salud son tanto físicas como psicológicas y emocionales.

Para los adultos mayores la actividad física puede incluir actividades recreativas o de ocio como las caminatas o los paseos en bicicleta, sin embargo, también incluyen las actividades ocupacionales que se dan desempeñando una actividad laboral. La actividad física en la tercera edad es importante para lograr mejoras en las funciones cardiorrespiratorias, musculares y la salud ósea, además influye en la reducción del riesgo de enfermedades no transmisibles (ENT), depresión y deterioro cognitivo (OMS, 2010).

Consumo de alcohol en la tercera edad

El Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM), el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), la Comisión Nacional contra las Adicciones (CONADIC) y la Secretaría de Salud (SS) realizaron la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (ENCODAT) en el año 2017, el reporte de alcohol muestra que México tiene un alto consumo de esta sustancia, siendo la cerveza la de mayor preferencia en la población, también señalan que el alcohol en general tiene una gran aceptación a nivel social e incluso se promueve dentro de las familias mexicanas.

De acuerdo con la OMS (2010) el abuso del alcohol es un factor de riesgo que puede llevar a trastornos neuropsiquiátricos, cardiovasculares, cirrosis hepática y varios tipos de cáncer. Además, contribuye a traumatismos intencionales y no intencionales derivados de accidentes de tránsito, actos violentos y suicidios.

Ante el incremento de la población de adultos mayores el uso de drogas ha tenido mayor importancia, incluyendo el alcohol. Esta sustancia resulta ser la de mayor consumo en parte por la gran aceptación que tiene en contextos sociales, como fiestas y celebraciones donde se justifica su uso. Los hombres suelen estar más propensos al abuso del alcohol al momento del retiro laboral, debido a que las mujeres de la tercera edad crecieron con un consumo limitado por el contexto social y cultura (Becerra Pino y Arteaga Jiménez, 2017).

Los adultos mayores suelen beber en sus hogares, por lo cual el problema no resulta ser tan evidente en comparación con los jóvenes que realizan el consumo de alcohol de forma más abierta y que incluso lo promueven. Asimismo, las personas de la tercera edad suelen acudir a los centros de salud por enfermedades o lesiones relacionadas con su edad y no por consumo de sustancias (Becerra Pino y Arteaga Jiménez, 2017). Es clara la necesidad de descartar los padecimientos relacionados con la tercera edad al momento de evaluar el abuso de sustancias en los adultos mayores.

Trabajo en la tercera edad

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, en el segundo trimestre de 2018, el porcentaje de población que se encuentra económicamente activa de 60 años o más es de 34.1 por ciento, de este porcentaje el 49.6 por ciento trabaja por cuenta propia (INEGI, 2018).

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2018) y La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2018), en países latinoamericanos los adultos mayores tienden a ser empleadores y trabajadores por cuenta propia. El aumento de la proporción de trabajadores independientes en la tercera edad se relaciona con dos condiciones, la primera se refiere a la preferencia que tienen los empleadores por las personas jóvenes, lo cual deja sin empleos asalariados a las personas mayores; la segunda situación es que las personas de la tercera edad prefieren trabajos independientes que los hagan aprovechar los conocimientos y habilidades que los años les han dado.

Otro dato que resulta interesante en América Latina es que, aunque la mayoría de las personas mayores trabajan por la falta o insuficiencia de ingresos, también hay casos donde se prefiere seguir trabajando sin tener una necesidad económica. Las personas mayores que han tenido una vida asalariada se mantienen como trabajadores independientes, para tener constante actividad en su vida cotidiana y tener ingresos adicionales (CEPAL y OIT, 2018).

En general, la actividad en materia económica posee nuevos sistemas de producción que requieren habilidades y conocimientos tecnológicos, esto complica y restringe la participación de los adultos mayores (Nava-Bolaños y Ham-Chande, 2014).

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Realizar un diagnóstico de los hábitos de vida saludable en personas de la tercera edad que laboren como empacadores en supermercados.

Objetivos específicos

- Identificar los deportes y actividades al aire libre que realizan en mayor y menor medida los empaques de la tercera edad.
- Identificar el consumo de alcohol y con quienes lo realizan en mayor y menor medida los empaques de la tercera edad.

Método

Participantes

Los participantes fueron personas entre 60 y 84 años, con una media de 68 años. Estos participantes se encontraban laborando como empaques de supermercados de la ciudad de Mérida, Yucatán. La participación fue de 74 adultos mayores, de los cuales 42 fueron hombres y 32 fueron mujeres.

Instrumentos

Se aplicó una Escala de Hábitos de Vida Saludable la cual mide los hábitos de vida saludable y algunas conductas de consumo. Al comenzar la prueba se preguntaron algunos datos básicos como la edad y el sexo, en cuanto a la organización se les preguntó sobre la antigüedad en la empresa. Posteriormente se continuó con la aplicación del instrumento, el cual cuenta con 80 reactivos incluyendo siete apartados, de los cuales se analizaron dos: deportes y actividades al aire libre y consumo de alcohol.

El instrumento está constituido por escalas tipo Likert, de las cuales algunas tienen 5 opciones de respuesta siendo el número 1 nunca y el 5 siempre. También existen reactivos dicotómicos de sí y no.

Las dimensiones son las siguientes:

1. Deportes y actividades al aire libre, hace referencia a las actividades físicas que realizan las personas.
2. Conducta saludable, se refiere el cuidado de las personas sobre su salud como el control de química sanguínea, consumo de medicamentos y consulta de rutina con especialistas.
3. Salud y trabajo, incluye qué tanto afecta positiva o negativamente en su salud el trabajo que realizan los empleados de la organización y si han tenido que acudir a un especialista debido a sus labores.
4. Consumo de alcohol, se refiere a si las personas lo consumen y con quienes generalmente lo realizan y los problemas que genera dicho consumo.
5. Consumo de drogas, contempla si se consume alguna sustancia y con quién se realiza.
6. Consumo de alimentos, se refiere a si las personas se alimentan de forma adecuada y balanceada.
7. Descanso y Sueño, que indaga sobre los hábitos de sueño de las personas.

Procedimiento

Previo a la aplicación del instrumento fue presentado el consentimiento informado, explicando que las respuestas serían confidenciales y anónimas, posterior a la aceptación de las condiciones, la aplicación se desarrolló sin límite de tiempo definido y respondiendo las dudas que se fueron manifestaron.

Resultados

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó la paquetería de IBM SPSS Statistics 23. Con respecto a la calificación del instrumento aplicado en la investigación, de acuerdo con la literatura, se planteó otorgar como “Fortaleza” ($M > 3$) y “Área de oportunidad” ($M < 3$), en caso de que el reactivo sea “Positivo” para la salud. Si fuera “Negativo”, sería considerado a la inversa.

Se llevó a cabo un análisis estadístico y posteriormente se realizó la selección de dos categorías para la investigación, estas fueron “deportes y actividades al aire libre” y “consumo de alcohol”. Con respecto a la primera categoría los resultados muestran que la actividad física realizada con mayor frecuencia por los adultos mayores es la de caminar ($M=3.46$) mientras que las actividades o deportes realizados con menor frecuencia son el futbol, el gimnasio y el yoga ($M=1$) esto es observable en la figura 1.

En cuanto a la segunda categoría de “consumo de alcohol” los datos indican que la mayoría de los participantes (63.01%) consumen bebidas alcohólicas, este dato es visible en la figura 2. En cuanto a las situaciones ocasionadas por el consumo de alcohol la más frecuente es tensiones con la familia y amigos ($M=.44$), seguida de problemas de salud ($M=.41$), mientras que la situación menos frecuente fue dificultades en el trabajo ($M=.38$), lo anterior puede observarse en la figura 3. Referente a la exposición que los participantes tienen al alcohol, el 55.07% de estos tiene amigos que consumen bebidas alcohólicas, mientras que el 39.68% tiene compañeros de trabajo que tienen este consumo, esto se refleja en la figura 4.

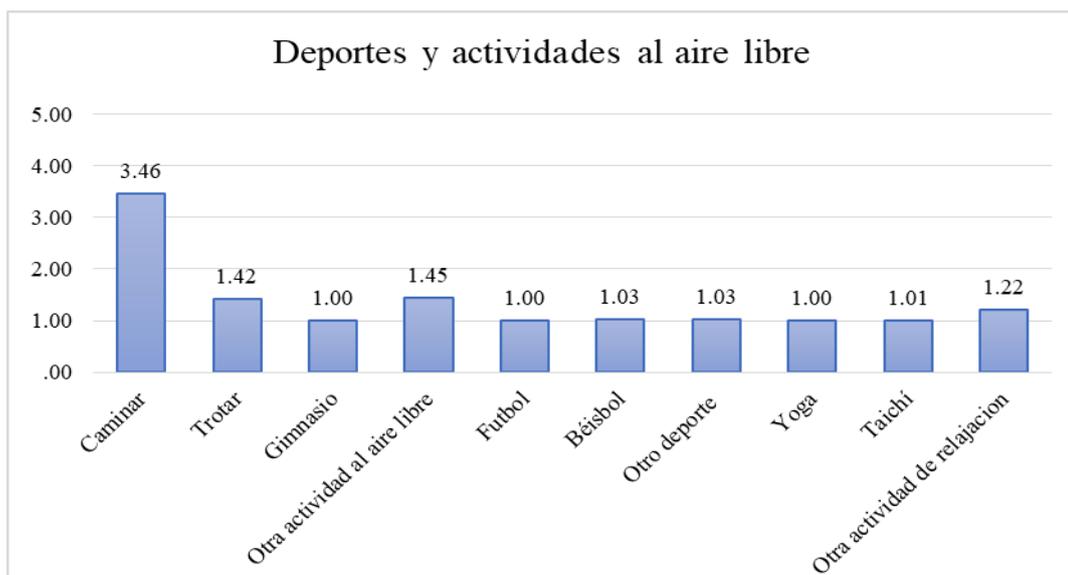


Figura 1: Gráfico de la categoría “Deportes y actividades al aire libre”

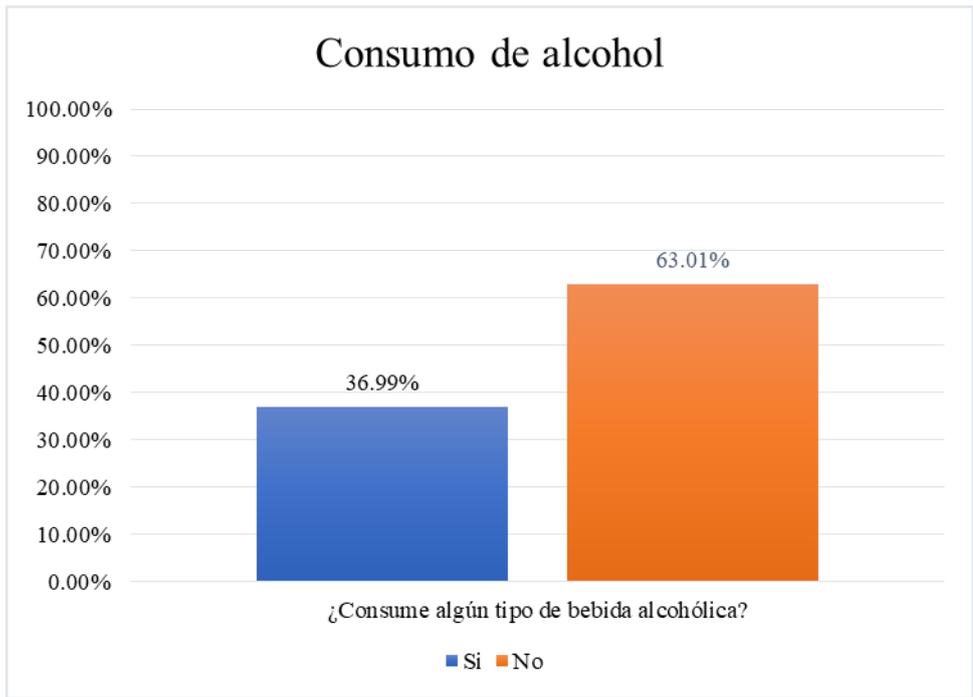


Figura 2: Gráfico de la categoría “Consumo de alcohol”

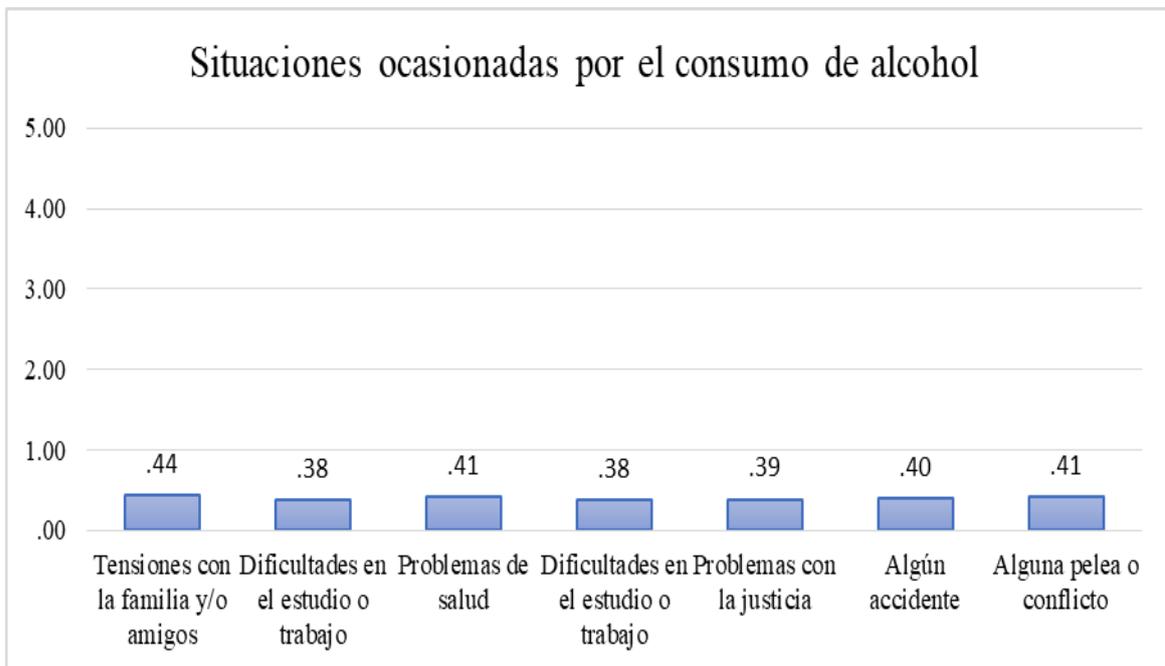


Figura 3: Gráfico de la categoría “Situaciones ocasionadas por el consumo de alcohol”

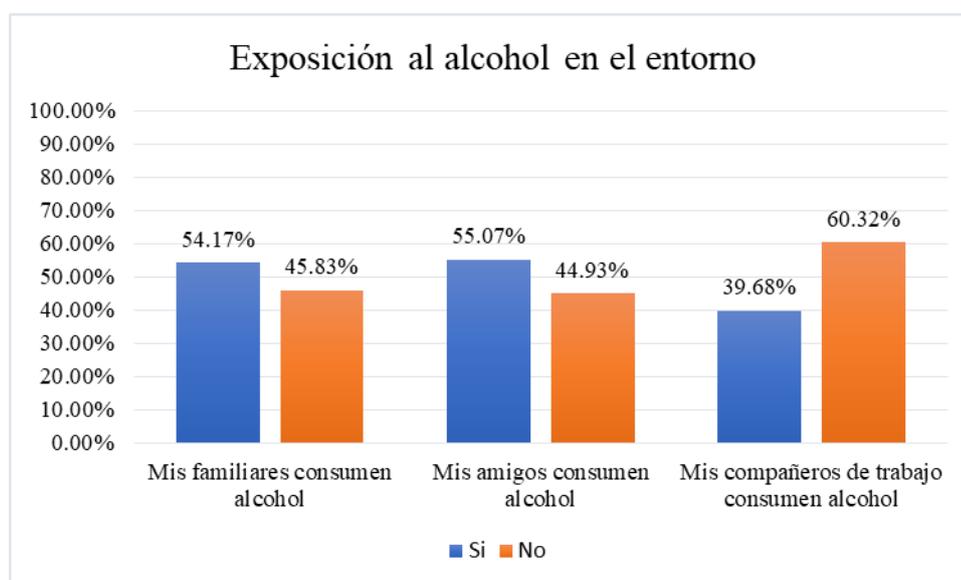


Figura 4: Gráfico de la categoría “Exposición al alcohol en el entorno”.

Discusión y Conclusiones

El cuarto factor de riesgo de mortalidad en el mundo es la inactividad física, esto contribuye a la prevalencia de enfermedades no transmisibles (OMS, 2010). El cuerpo está diseñado para ser de utilidad, de lo contrario entra en un constante deterioro; la falta de ejercicio provoca que el organismo funcione por debajo de sus posibilidades físicas, lo que acelera el envejecimiento (Vaca García et al., 2017 en Recalde Ayona et al., 2017).

Los resultados de la investigación señalan que la actividad física que los adultos mayores realizan con mayor frecuencia es la de caminar ($M=3.46$), esta es una actividad física que, en este caso, se da al aire libre; por otro lado, los deportes suelen ser las actividades físicas que se realizan con menos frecuencia tales como el fútbol, el gimnasio y el yoga ($M=1$).

De acuerdo con las recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud, realizadas por la OMS (2010), los adultos mayores de 65 años deben realizar actividades recreativas o de ocio, tales como los desplazamientos como las caminatas y juegos, deportes o ejercicios en su contexto de actividades cotidianas. Aunque los resultados muestran que los adultos mayores realizan deportes con menos frecuencia, es favorable que realicen caminatas o troten al aire libre con frecuencia.

Se ha comprobado que aquellas personas con un mayor rango etario y que poseen una mejor condición física, suelen practicar constante actividad física; por el contrario, existen personas de menor edad con una deplorable condición, producto de su sedentarismo (Vaca García et al., 2017 en Recalde Ayona et al., 2017). El hábito de realizar actividad física y deporte trae consigo múltiples beneficios que mejoran la calidad de vida del adulto mayor y evitan su deterioro o desgaste.

En cuanto al consumo de alcohol, Becerra Pino y Arteaga Jiménez (2017) indican que, considerando el incremento de la población de adultos mayores, el aumento de su consumo ha sido significativo en este grupo. Señalan que, entre las drogas, la sustancia de mayor consumo resulta ser el alcohol debido a la mayor

aceptación que tiene en contextos sociales donde puede justificarse su uso, como lo son fiestas o celebraciones. En cuanto a diferencias entre hombres y mujeres estos autores coinciden en que los hombres son los más propensos al abuso del alcohol al retirarse del mundo laboral, uno de los motivos es que las mujeres de la tercera edad han crecido con un consumo limitado en los contextos sociales y laborales.

Anteriormente se ha mencionado que los estilos de vida incluyen hábitos y costumbres de las personas y que pueden ser alterados por las actividades cotidianas que se realizan (Tavera, 1994 en Sanabria-Ferrand, González y Urrego M., 2007). De esta manera, en las familias mexicanas se acepta y se promueve el consumo de alcohol a nivel social (INPRFM, INSP, CONADIC y SS, 2017).

De acuerdo con los resultados el 63.01% de los participantes consumen bebidas alcohólicas, es decir, que la mayoría de estos adultos mayores incluyen al alcohol en su vida cotidiana. Entre las consecuencias de este consumo la situación más frecuente son las tensiones con la familia y amigos ($M=.44$). Esta última cifra, aunque no resultan ser significativa, demuestra que el consumo de alcohol puede causar tensiones de índole familiar, es decir que, aunque desde el hogar este consumo tiene gran aceptación puede causar problemas dentro del núcleo familiar.

De acuerdo con Romero Cabrera (2011) la vejez trae consigo la prevalencia de enfermedades crónicas en la población, es importante destacar que como se muestra en los resultados, que, aunque existe una preocupación constante por la salud se puede llevar a cabo conductas que la ponen en riesgo. Parte de las consecuencias de este consumo son los trastornos neuropsiquiátricos, cardiovasculares, cirrosis hepática y varios tipos de cáncer, además de conducir hacia traumatismos intencionales y no intencionales derivados de accidentes de tránsito, actos violentos y suicidios (OMS, 2010).

De acuerdo con los resultados, la segunda situación más frecuente que ocasiona el consumo de alcohol son los problemas de salud ($M=.41$), aunque esta cifra no sea significativa es importante debido a los trastornos que puede generar este consumo en la tercera edad, además de demostrar que, aunque puede existir una fuerte preocupación por los problemas de salud al mismo tiempo se puede tener hábitos no saludables que agravan las enfermedades.

Por último, el ámbito menos afectado por el consumo del alcohol, según la percepción de este grupo, es el del trabajo ($M=.38$). Sin embargo, es importante señalar que el 39.68% tiene compañeros de trabajo que consumen alcohol, lo cual indica que los espacios laborales sí pueden ser promotores de este consumo.

Entre los participantes, el 55.07% tiene amigos que consumen bebidas alcohólicas y el 54.17% tiene familiares que también consumen estas bebidas, lo cual indica que mantienen relación con personas que poseen estos hábitos y que puede generar un entorno de aceptación y normalización.

Tanto el consumo de alcohol como la realización de deportes y actividades al aire libre son hábitos que contribuyen a una mejora de la salud, como se ha mencionado anteriormente la tercera edad trae consigo la prevalencia de enfermedades crónicas en las cuales existe el riesgo de tener complicaciones o secuelas, sin embargo, los hábitos de vida saludable influyen de manera positiva en el bienestar tanto físico como mental y social (Huchín Aké, 2018). Es decir, que las personas de la tercera edad que realizan actividad física o deporte y evitan el consumo de alcohol pueden tener una mejora en su salud y calidad de vida.

En cuanto a las organizaciones, la salud y los ambientes de trabajo saludables son esenciales para lograr la salud de los trabajadores, además de contribuir a la productividad, la motivación, la satisfacción laboral y la calidad de

vida. Sin embargo, el lugar de trabajo saludable no es una realidad en gran parte de América Latina y el Caribe (Organización Panamericana de la Salud, 2000 en Hernández, 2015). Por lo anterior, es necesario que las organizaciones realicen una promoción adecuada de la salud junto con los estilos y hábitos de vida saludable, tomando en cuenta todos los cambios que conlleva el envejecimiento a nivel físico, psicológico y social.

Muchos adultos mayores muestran resistencia a realizar actividades físicas, por el miedo a padecer lesiones y la falta de orientación y asesoramiento en los ejercicios que deben realizar, por lo que es crucial crear espacios de supervisión (Meléndez Mogollón, Camero Solorzano, Álvarez González y Casillas Ilaquiche, 2018). Como se ha mencionado anteriormente, los hábitos de vida saludable traen una mejora positiva en la salud de los adultos mayores, al pasar por una etapa del desarrollo donde existe un mayor riesgo de enfermedades crónicas, es pertinente brindarles la atención y orientación necesaria para el desarrollo correcto de estos hábitos.

Según Silva (2018) en cuanto al consumo del alcohol en el adulto mayor, los familiares son pieza clave para disminuir el consumo, esto sucede al brindar mayor apoyo familiar y un entorno más favorable. Además de que al mejorar la situación en el núcleo familiar se posibilita la asistencia a programas informativos del consumo del alcohol.

Es pertinente que las organizaciones y el entorno social del adulto mayor favorezcan la promoción de un estilo de vida saludable, compuesto por diversos hábitos de vida y que puedan contribuir de manera positiva en su calidad de vida. El adulto mayor debe tener como prioridad el cuidado adecuado de su salud y con ello evitar su desgaste, además de tener acceso a orientación, información y supervisión para el establecimiento de hábitos de vida saludable como lo son el realizar deporte o actividades al aire libre y el moderar el consumo de bebidas alcohólicas. Es necesario dar a conocer los múltiples beneficios de estos hábitos a nivel físico, psicológico y social, además de mostrar la influencia que tienen en la calidad de vida.

Referencias

- Balboa Castillo, T. (2010). *La obesidad y la actividad física como predictores de la calidad de vida y la mortalidad en adultos mayores* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/5194/33059_balboa_castillo_teresa.pdf?sequence=1.
- Becerra Pino, M. y Arteaga Jiménez, F. J. (2017). Trastorno por consumo de sustancias en la vejez. Enfoque psicosocial. *Rev. Arg. de Gerontología y Geriatría*, 31 (3), 3–13. Recuperado de <http://www.sagg.org.ar/wp/wp-content/uploads/2017/04/RAGG-04-2017-Trastorno-por-consumo-de-sustancias-en-la-vejez-3-13.pdf>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización Internacional del Trabajo (2018). *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe. La inserción laboral de las personas mayores: necesidades y opciones*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43603/1/S1800398_es.pdf.
- Hernández, M. R. (2015). Autocuidado y promoción de la salud en el ámbito laboral. *Revista Salud Bosque*, 5 (2), 79–88. Recuperado de:

- <https://revistasaludbosque.unbosque.edu.co/article/view/1468/1074>.
- Huchín Aké, D. A. (2018). *Intervención de hábitos de vida saludable en una organización productora de materiales de construcción* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015 Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015 Yucatán*. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/estados2015/702825080051.pdf.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Instituto Nacional de Salud Pública, Comisión Nacional Contra las Adicciones y Secretaría de Salud (2017). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de Alcohol*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1rMIKaWy34GR51sEnBK2-2q_BDK9LA0e/view.
- Jiménez Oviedo, Y., Núñez, M. y Coto Vega, E. (2013). La actividad física para el adulto mayor en el medio natural. *Revista de Las Sedes Regionales*, 14 (27), 168–181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66627452009>.
- Laguado Jaimes, E. y Gómez Díaz, M. P. (2014). Estilos de vida saludable en estudiantes de Enfermería en la Universidad Cooperativa de Colombia. *Revista Hacia La Promoción de La Salud*, 19 (1), 68–83. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3091/309131703006.pdf>.
- Meléndez Mogollón, I. C., Camero Solorzano, Y. B., Álvarez González, A. R., y Casillas Ilaquiche, L. J. (2018). La actividad física como estrategia para la promoción de la salud en el adulto mayor. *Enfermería Investiga: Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión*, 3 (1), 32–37. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6538729>.
- Nava-Bolaños, I. y Ham-Chande, R. (2014). Determinantes de la participación laboral de la población de 60 años o más en México. *Papeles de Población*, 20 (81), 59-87. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/112/11232148004.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud (2006). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de: <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitucion-sp.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/9789243599977_spa.pdf?ua=1.
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Estrategia mundial para reducir el uso nocivo del alcohol*. Recuperado de: https://www.who.int/substance_abuse/activities/msbalcstrategies.pdf.
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf?sequence=1.
- Organización Mundial de la Salud (5 de febrero de 2018). Envejecimiento y salud.

- Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/envejecimiento-y-salud#>.
- Organización Mundial de la Salud (23 de febrero de 2018). Actividad física. *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.
- Recalde Ayona, A., Triviño Bloisse, S., Pizarro Vidal, G., Vargas Vera, D. F., Zeballos Chang, J. M., & Sandoval Jaramillo, M. L. (2017). Diagnóstico sobre la demanda de actividad física para la salud en el adulto mayor guayaquileño. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36 (3), 1–13. Recuperado de: <http://www.revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/24>.
- Romero Cabrera, A. J. (2011). Fragilidad y enfermedades crónicas en los adultos mayores. *Medicina Interna de México*, 27 (5), 455–462. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/medintmex/mim-2011/mim115g.pdf>.
- Sanabria-Ferrand, P. A., González, L. A. y Urrego M., D. Z. (2007). Estilo de Vida Saludable. En Profesionales de Salud Colombiana. Estudio Exploratorio. *Revista Med*, 15 (2), 207–2017. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91015208>.
- Silva, R. (2018). *Consumo de alcohol y abandono familiar en el adulto mayor* (Tesis de maestría). Universidad de Carabobo. Recuperado de: <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/7697/1/esilva.pdf>.
- Triado, C. y Villar, F. (2014). *Psicología de la vejez*. Madrid, España: Alianza Editorial.

LA IMPORTANCIA DEL CUIDADO AFECTIVO PARA EL BUEN DESARROLLO EMOCIONAL EN LOS HIJOS

THE IMPORTANCE OF AFFECTIVE CARE FOR GOOD EMOTIONAL DEVELOPMENT IN CHILDREN

Felipe Emmanuel Kantún Rivas
Universidad Autónoma de Yucatán
ekantunrivas.13@gmail.com

Rosa Isela Cerda Uc
Universidad Autónoma de Yucatán
cerdauc@correo.uady.mx

Resumen

En el presente artículo se proporciona información acerca de la importancia de la promoción y conocimiento del cuidado afectivo y emocional en los niños. Se reflexiona sobre el concepto del apego, el cual se define y se clasifica en los diferentes tipos de apego y de los posibles trastornos que puedan presentarse, dependiendo del cuidado y del estilo de crianza que realicen los cuidadores primarios o figuras parentales; tomando en cuenta si se encuentran ambos padres o solo una figura parental. Para este trabajo se plantearon dos factores que integran el cuidado afectivo, los cuales son 1) la formación y transformación de las emociones y 2) las necesidades infantiles durante los primeros años. Finalmente, se concluye la importancia del apego que se desarrolla en gran medida con la forma en que las figuras parentales establecen el vínculo afectivo y emocional con el niño.

Palabras clave: Temperamento, apego, trastornos del apego, formación de las emociones, cuidado afectivo, desarrollo emocional.

Abstract

In this article, information is provided about the importance of the promotion and knowledge of affective care in children. Reflect on the concept of attachment, which was defined and classified into the different attachment disorders that occur in infants, depending on the care and parenting style that parents perform, and taking into account if both parents meet or a single father. For this work two factors that integrate affective care were considered, the first factor is the formation and transformation of emotions and the second is the needs of children during the first years. Finally, it concludes the importance of the attachment that develops to a great extent with a good relationship within the family in which the child develops.

Keywords: Temperament, attachment, attachment disorders, emotion formation, emotional care, emotional development.

Cómo se forman y se transforman las emociones infantiles

Durante la evolución de los procesos afectivos, es indudable la importancia que ejercen sobre estos procesos las vivencias emocionales. Estas vivencias abarcan desde factores internos propios, como la personalidad y el temperamento, hasta los acontecimientos familiares y sociales que proveen un margen permisivo-represivo de carácter cultural. Todos los infantes cuentan con una "personalidad" diferente y propia. El temperamento, descrito como el conjunto de elementos somáticos

producto de la función del sistema nervioso y endocrino que fundamenta las reacciones emocionales primarias y gradúa a la vez su intensidad, frecuencia y duración; determina un estilo precoz de respuesta emocional que puede ser considerado como el núcleo de asentamiento de la personalidad posterior del niño. El temperamento influye en los sentimientos de miedo y de irritabilidad, también indica cierto nivel de actividad motora, el interés, la persistencia, la ritmicidad y los afectos positivos que el bebé presenta en sus primeros años de vida (Shaffer y Katherine, 2007).

Del Barrio (2002) plantea que las reacciones emocionales temperamentales son moldeadas dentro de un entorno familiar de tal forma que si un niño tiene un buen temperamento y sus manifestaciones emocionales son las esperadas, la familia tiende a brindar apoyo para solucionar los problemas con las respuestas emocionales negativas. Por el contrario, si el niño tiene un temperamento difícil y genera frecuentes conflictos, las cosas pueden resultar en procesos insatisfactorios de resolución. El entorno familiar es importante para que el niño aprenda a manejar los problemas emocionales debido a que la imitación de las expresiones emocionales paternas es esencial para que el niño logre aprender una forma de expresar y manejar sus problemas emocionales. Estos recursos familiares están determinados por los niveles educativos, emocionales y económicos que poseen. Asimismo, la disposición emocional inicial del niño viene modulada por su entorno social, el cual le brinda no sólo diferentes tipos de experiencias, sino también modelos posibles de reacción y diversos tipos de refuerzos a sus respuestas emocionales.

El ser humano no nace con la capacidad de regular sus reacciones emocionales. Necesita de un sistema regulador diádico, en el que las señales del niño sobre sus estados sean entendidas y respondidas por sus figuras significativas, lo que le permitirá alcanzar así la regulación de esos estados. Sus experiencias pasadas con la madre, por ejemplo, son incorporadas en sus modelos representacionales, a los cuales Bowlby en 1973 denominó Modelos de Funcionamiento Interno *internal working models* (Bowlby, 1973).

Desarrollo de las habilidades emocionales

Expresión de las emociones

En las primeras semanas de vida los polos emocionales del cerebro infantil están diferenciados y por lo tanto las emociones se expresan por medio de señales fisiológicas, permitiendo observar señales de expresiones emocionales positivas por medio del relajamiento del tono muscular, los gorgojeos y los movimientos desordenados. Del mismo modo pueden expresar emociones negativas a través de la tensión muscular, los cambios respiratorios rápidos, el enrojecimiento de la faz, los temblores musculares y el llanto. Las emociones se van volviendo más complejas a medida que el desarrollo continúa hasta consolidarse definitivamente hacia los dos años o alcanzar la configuración de un adulto a los cinco años (Del Barrio, 2002).

Percepción de las emociones de otros

Los niños obtienen una percepción precoz de las emociones de los otros, esto les permite identificar con precisión las emociones en otros sujetos. Se estima que desde los tres o cuatro meses comienza la discriminación de las emociones de los

adultos cercanos al niño. A los cinco meses los niños discriminan entre la alegría y la ira cuando un adulto los mira y les habla amistosa o airadamente, al llegar a los seis meses los bebés pueden hacer esta discriminación con solo oír la voz y para los ocho meses pueden hacerlo solo con ver la expresión facial. Los niños entre cinco y seis meses pueden distinguir claramente entre las conductas emocionales positivas y negativas que presentan los adultos de su entorno gracias a que se centran en el rostro para poder discriminar emociones, sin embargo, también se plantea que el tono y timbre de voz son mejores indicadores para reconocer emociones (Ocaña y Martín, 2011).

Percepción de las emociones propias

Los niños de entre siete y 12 meses son capaces de percibir sus emociones gracias a la retroalimentación que sobre ellos produce el contexto social. Cuando los niños presentan emociones socialmente aceptadas las consecuencias de su estado emocional son positivas; por el contrario, cuando estas emociones se expresan de forma inadecuada son criticados, castigados o socialmente apartados. Todo lo anterior posibilita en el niño poder discriminar entre diferentes estados emocionales, pudiendo entonces etiquetar las emociones. Para los dos y los tres años el pequeño posee ya un conocimiento bastante claro de las emociones propias y ajenas e incluso es capaz de predecir qué emociones sentirá en relación con determinados propósitos. Al parecer, los niños de cinco años empiezan a percibir emociones contradictorias, comprenden que pueden sentirse contentos y tristes al mismo tiempo (Ocaña y Martín, 2011).

Igualmente, la emoción de protesta (estado negativo causado por la frustración de no tener lo que se desea) y la conducta opositora señalan que el niño tiene conciencia de su estado de ánimo y de lo que produce este, también destacan que el niño es conocedor de sus propios estados emocionales, preferencias y deseos. Otra señal del autoconocimiento emocional es la capacidad de autocontrol de la emoción, esta habilidad supone que el niño logra percibir su estado emocional y las reglas del contexto en el que se desenvuelven, permitiéndole reajustar sus emociones a las circunstancias (Del Barrio, 2002).

También se plantea, que los niños imitan precozmente las acciones que ven en otros, lo que provee de una capacidad para imitar los gestos faciales que ven en los adultos, en especial en la madre, quien suele ser el cuidador primario. Los niños de nueve meses miran a su madre para buscar una evaluación visual de cualquier acontecimiento que pueda representar algún riesgo, de esta manera, la reacción de la madre ayuda a etiquetar las emociones que al niño no sabe cómo interpretar. El papel de los adultos es importante durante el aprendizaje de los procesos de socialización, el cual se desarrolla a medida que se está en contacto con los juicios que el adulto hace verbalmente sobre las conductas emocionales del niño. Este reconocimiento de la dinámica de las relaciones sociales, aunado a cierta percepción de sí mismo conlleva al descubrimiento de emociones más complejas como la vergüenza, emoción que suele aparecer rumbo a los 18 meses y es un instigador más de que el niño desarrolla un mejor autoconocimiento de sus estados emocionales (Del Barrio, 2002).

Conocimiento sobre causas de la emoción

Ocaña y Martín (2011), mencionan que alrededor de los dos años los niños

comienzan a hablar de sus emociones con los miembros de su familia, especialmente con sus padres o cuidadores. A los tres años pueden localizar sus emociones en el pasado, y para los cuatro años ya relacionan sus estados emocionales con acontecimientos antecedentes, siendo capaces de asociar la ira con riñas y con la agresión física; la tristeza con la pérdida y el miedo con la aparición de situaciones peligrosas.

Del Barrio (2002), menciona que los niños poseen la capacidad de analizar tanto las causas como las consecuencias de los estados emocionales, teniendo especial precisión en las emociones negativas que en las emociones positivas. Este proceso es inverso al reconocimiento de las emociones, pues el niño etiqueta mejor las emociones positivas. El niño, al precisar las causas de las emociones, se basa tanto en acontecimientos contextuales externos como a los factores internos (como los deseos), manteniendo siempre una mayor facilidad al explicar sus propias emociones.

Necesidades infantiles

Barudy & Dantagman (2005) proponen algunas necesidades básicas en el desarrollo del infante:

a) *Las necesidades fisiológicas y cognitivas.* Los niños deben satisfacer sus necesidades fisiológicas básicas tales como la salud, el cuidado, la alimentación, la vivienda, la protección y la estimulación. Además, es importante que reciban estimulación, debido que no puede esperarse a que el niño desarrolle un nivel cognitivo adecuado si tiene que hacerlo solo; el papel de los cuidadores consiste en estimular la curiosidad y la motivación para explorar su ambiente.

b) *Las necesidades sociales y volitivas.* Es importante para el pequeño tener una comunidad a la cual afiliarse y a través de la cuál obtener la pertenencia que le permita disfrutar de protección y apoyo social. Aunque al principio esto ocurre a través de los padres, a medida que el niño desarrolle su autonomía, será él quien participará activamente en la dinámica de sus relaciones. Este proceso sucede necesariamente a través de la satisfacción de tres necesidades: *La comunicación*, a través de diferentes tipos de conversación brinda al niño un sentido de reconocimiento por parte del sistema social. *La consideración al pequeño* demostrado por medio de un buen trato que le ayude a crearse un reconocimiento de valía personal. Por último, los padres también dan estructura a través de *la educación* sobre cómo comportarse y cuando hacerlo, de tal forma que tenga un desenvolvimiento sociofamiliar efectivo (como la jerarquía).

c) *La necesidad de los lazos afectivos, seguros y contiguos.* Satisfacer afectivamente las necesidades del niño dota a la relación con los cuidadores de todo un significado vinculatorio con sus padres y su ambiente, desarrollando un sentido de pertenencia. En el recibir está el dar, y, por lo tanto, si los niños reciben el afecto que necesitan, serán capaces de aportarlo a los demás, participando en dinámicas sociales de reciprocidad. La base del altruismo social depende principalmente de los cuidados afectivos, seguros y emocionales que los niños reciben, sobre todo en su primera infancia, pues les da el mensaje de poder recibir la aceptación y disponer del apoyo de los mayores que acompañan su desarrollo socioemocional.

El vínculo del apego

La teoría del apego es la Teoría psicoevolutiva sobre los procesos emocionales y

vínculos afectivos que tienen gran relevancia en el desarrollo de cada individuo. Esta teoría adopta como punto de partida una necesidad similar de seguridad psicológica, y considera que gran parte de la enfermedad psicológica se debe al peligro al que se exponen los sistemas de seguridad (Bowlby, 1980, 1982, 1985). Para Bowlby (1988), la clave de la seguridad psicológica se encuentra en el vínculo de apego.

Según Bowlby (1986), el comportamiento de apego es concebido como toda forma de conducta que consiste en que un individuo consigue o mantiene proximidad a otra persona diferenciada y preferentemente individual y que es considerada, en general, como más fuerte y/o especialmente evidente durante la infancia temprana, el comportamiento de apego se considera que es propio de los seres humanos, incluyendo el llanto y la llamada (que dan lugar a asistencia, o cuidados), seguimiento y adhesión y también intensa protesta si el niño se queda solo o con personas extrañas.

Las relaciones de apego se desarrollan paulatinamente en los primeros meses de vida, estas interacciones poco a poco van coordinándose mejor, cuidador y bebé van sintonizando sus acciones de modo que se realicen en forma sincronizada, se van estableciendo de esta manera las bases de una comunicación más compleja y se favorece la confianza de que el cuidador responda en forma predecible y tranquilizadora y es así como la figura de apego constituye el fundamento emocional del infante (Cyrulnik, 2005).

Un buen apego incluye base segura y exploración, la base segura hace referencia al cuidador al cual el bebé se dirige cuando requiere apoyo y cuidado, esta base proporciona al niño un apego seguro o inseguro y es indispensable para lograr cierto grado de salud psicológica. A medida que el niño crece, se va formando una base segura interna cuya activación puede producirse por efecto de pensamientos, imágenes y/o conductas reconfortantes como un baño caliente, meterse a la cama, los alimentos, la música, libros o programas de televisión favoritos. La conducta de exploración está íntimamente relacionada con el apego inicial, esto se debe a que, para el niño, la base segura brinda eficaz alivio de la ansiedad que se produce cuando se presenta una amenaza. Mientras esta ansiedad no se extinga, el niño dejará de disfrutar la exploración y paulatinamente disminuirá esta tarea (Holmes, 2001).

La tesis fundamental de la Teoría del Apego de Bowlby es que el estado de seguridad o ansiedad de un niño o un adulto es determinado en gran medida por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto (Bowlby, 1993). Cuando Bowlby (1993), se refiere a la presencia de la figura de apego no se refiere tanto a la presencia real inmediata sino a la accesibilidad inmediata, y la figura de apego no sólo debe estar accesible sino responder de manera apropiada dando protección y consuelo.

Bowlby (1997), menciona que la meta de la conducta del apego es mantener la proximidad o comunicación con la figura de apego con la cual se establece, y así poder establecer otros vínculos, sostenía que la modalidad de apego influye tanto en la forma de vincularse, como en los tipos de pensamientos, sentimientos y recuerdos. El apego produce los lazos invisibles que generan los sentimientos de pertenencia a un sistema familiar determinado, y al mismo tiempo refuerza la transmisión recíproca de afectos.

La formación del vínculo ha estimulado la búsqueda de diferentes teorías para abordar la existencia del apego. Una de ellas es la teoría psicoanalítica, quien supone que siendo los bebés residentes de la etapa oral sienten satisfacción al succionar y meterse objetos a la boca. Por lo tanto, la madre, al proveer la

alimentación del niño contribuye a propiciar la vinculación del apego. Los métodos de alimentación de la madre son importantes para crear un apego sólido, siendo necesario un trato cálido, cercano y de cuidado durante el proceso de alimentación. Por su parte, la teoría del aprendizaje señala que la importancia del cuidado y la alimentación reside en las respuestas positivas que provoca en el niño, las cuales aumentan el afecto de los padres. También ofrece muchas comodidades al niño en un solo momento. Estos estímulos ayudan al niño a asociar a su madre con las sensaciones de placer que provee, convirtiéndose la madre en una persona valiosa que genera en el niño la necesidad de permanecer cerca (Shaffer y Katherine, 2007).

Desde su perspectiva, la teoría cognoscitiva señala que para poderse formar un apego primero hay que contar con los recursos cognitivos necesarios, como la capacidad de discriminar entre desconocidos y extraños, así como la permanencia del objeto (Shaffer y Katherine, 2007).

Finalmente, la teoría etológica propone que las tendencias evolucionistas proveen conductas innatas para garantizar la supervivencia y la preservación de la especie. Entre estas el apego surge para facilitar la adaptación, brindar defensa ante los depredadores y garantizar la satisfacción de las necesidades (Shaffer y Katherine, 2007).

Formación del apego

Shaffer y Katherine (2007), mencionan que el apego no es algo que se construya de la noche a la mañana, es formado a partir de los cuidados y atenciones proporcionados, y ocurre en cuatro etapas:

La primera etapa se establece en las primeras seis semanas de vida y se conoce como la *fase social del apego*, esta etapa se caracteriza por una respuesta de agrado a cualquier estímulo, sea este social o no.

La segunda etapa, la *fase de apegos indiscriminados*, se desarrolla entre las seis semanas y los seis o siete meses siguientes. Durante esta fase, el niño demuestra agrado ante la compañía de otros adultos y exhibe incomodidad cuando se le es dejado solo, sin embargo, sigue mostrando respuestas a estímulos que no corresponden a la presencia de alguna otra persona.

En la siguiente fase emanan los *apegos específicos*, los cuales surgen entre los siete y nueve meses. En esta etapa se observan conductas de protesta cuando una persona en específico se aleja de ellos e incluso siguen a esa persona, su cuidador primario. También siente recelo ante los desconocidos.

La última etapa, de los nueve a los dieciocho meses aproximadamente, es conocida como la etapa de los *apegos múltiples*, cuya principal distinción radica en la cercanía afectiva con las personas cercanas al niño, como hermanos, abuelos o incluso niñeras.

Para el establecimiento de un apego seguro o inseguro es fundamental el tipo de cuidado que las figuras parentales pueden proveer al niño y las características de personalidad del niño. A su vez, el tipo y la calidad del cuidado que los adultos cuidadores ofrezcan al niño dependerán de las influencias legales, económicas y de salud que el contexto les brinda. Para que el apego pueda crearse de forma satisfactoria, es preferente que surja un ajuste entre las características del cuidador y el temperamento del niño. Un niño difícil que se altera con facilidad probablemente tendrá problemas para responder positivamente a los cuidados brindados, esta situación genera sentimientos de estrés en los cuidadores (Shaffer, 2000).

El apego moldea conductas reactivas de emoción ante ciertas circunstancias ambientales. Cuando el niño se encuentra ante la presencia de personas que le son desconocidas suele presentarse ansiedad ante los extraños. El niño también presenta ansiedad ante la separación prolongada de su figura de apego. Mientras que un vínculo de apego permanece, las diversas formas de conductas de apego que contribuyen a él están activas sólo cuando resulta necesario. De esta manera la amenaza de pérdida despierta en el individuo ansiedad, y la pérdida ocasiona pena, tristeza, rabia e ira. La ira se produce como refuerzo negativo cuya función es garantizar que el vínculo de apego permanezca intacto (Holmes, 2001).

Actualmente, el apego no se considera como algo definitivo, se acepta la idea de que puede permanecer durante el desarrollo, sin embargo, también es conocido que existe una bondad de ajuste, la cual modifica los estilos de crianza y atención y puede cambiar de manera significativa el apego. Aun cuando el apego puede ser modificado durante los años posteriores a la primera infancia, ciertos modelos conductuales, emotivos y de pensamiento, continúan presentes en el futuro. Quienes poseen un apego seguro continúan mostrando buenas habilidades sociales y disfrutan más sus relaciones con sus compañeros, creando amistades íntimas. A diferencia de los que tienen un apego inseguro cuyas relaciones socioafectivas son menos satisfactorias (Papalia, Wendkos y Duskin, 2019).

Apego paterno

El apego que surge de forma segura con una figura parental, generalmente se ve acompañado de un apego seguro con la otra figura parental. Esta situación promueve comportamientos prosociales, menos ansiedad, niveles bajos de conducta problemática y delictiva, menor aislamiento social y un mejor autoconocimiento de las emociones. El apego con el padre surge de forma diferente al apego materno, se establece a partir de la segunda parte del primer año de vida. Sin embargo, a diferencia del apego con la madre que surge de manera casi instantánea, el padre necesita tener una convivencia constante y sensible. La principal diferencia entre el apego materno y paterno se da en torno al tipo de actividades que se realizan con el niño. Mientras que la madre brinda un cuidado dotado de pláticas, abrazos y juegos tradicionales, el padre proporciona una estimulación física por medio del juego activo y espontáneo (Shaffer y Katherine, 2007).

La influencia del padre comienza prenatalmente a través del tacto indirecto con el bebé. Sin embargo, la vía táctil no es la mejor manera en la que el bebé puede reconocer a su padre. Al momento del tacto, la cercanía con la madre hace que esta perciba e inspire el aroma del padre, el cuál entra en el líquido amniótico para poder ser degustado por el bebé, permitiendo que este comience a familiarizarse con su padre. El bebé, aun dentro del útero, es capaz de percibir la voz del padre por medio de las vibraciones que atraviesan incluso las paredes dermomusculares para alcanzar los oídos del niño. Las vibraciones resuenan en el líquido amniótico, situación que permite al bebé familiarizarse con la voz de su progenitor (Cyrułnik, 2005).

Durante el embarazo, es la madre quien traduce la información del bebé y a la vez otorga valor significativo a quien se constituirá como la figura paterna. A través de la conexión con el bebé, la madre es capaz de transformar, transmitir y elaborar la información primaria con la que el bebé contará en sus primeros meses mientras desarrolla el apego con el padre. Las emociones de la madre son especialmente importantes en este proceso, ya que la figura paterna que el niño adopta es, en

cierta forma, elegida por la madre a través de la significancia emocional que tenga para ella la figura masculina con la que cuenta. En otras palabras, aquel que el niño considere como padre puede ser el progenitor del niño, el padre de la madre o hasta el hermano de la madre. Tras el nacimiento, la perspectiva del bebé acerca del mundo se ve modificada radicalmente. Su contacto con el entorno deja de ser a través de la madre y ahora es ella quien dirige ese acercamiento. Así, el bebé deja de ser el receptor pasivo que era antes para volverse un agente participativo en conjunto con la guía de la madre (Papalia, Wendkos y Duskin, 2019).

El reconocimiento visual de la madre inicia antes que el del padre, pero en el caso de la madre la vista no es tan importante para su reconocimiento pues precede una unión biológica de nueve meses. Así, el bebé puede distinguir a su madre de otras personas cercanas. En el caso del reconocimiento paterno es requerida la visión que le permite reconocer a la figura masculina que sostiene efectos positivos en la madre expresados gestualmente por ella. Este proceso sucede en una brecha entre lo biológico (las experiencias prenatales) y lo social, entonces el vínculo paterno permite al infante explorar el ambiente que rodea a la madre (Papalia, Wendkos y Duskin, 2019).

El apego paterno surge en un período sensible de seis meses, pero el padre no puede ser concebido como tal debido a la inmadurez neurológica que no permite generar el concepto de lo que es una familia. En vez de eso, el padre es concebido por el bebé como un sustituto de la madre (un hombre maternal) y debe ser reconocido y familiarizado por la madre ante el bebé como tal aun cuando el padre se haya ocupado de su bebé. Ante el nacimiento del bebé, el padre puede tener experiencias contradictorias con respecto a este evento. Por un lado, reconoce la importancia del evento como algo que cambiará su vida, pero siente la desventaja de la experiencia previa que la madre ha tenido prenatalmente con el bebé. Esto crea vacío y confusión en el padre, quien tiene dificultades para representar su papel en la relación familiar (Cyrułnik, 2005).

Las experiencias que el bebé adquiere de ambos padres son muy diferentes. Mientras el padre constituye información interesante y placentera por medio de experiencias visuales y táctiles presentadas como sacudidas, imitación de sonidos, pedaleo los pies del bebé o subir y bajar al bebé como un elevador; la madre brinda cuidado cálido por medio de balanceos suaves y vocalizaciones. De esta forma, el estilo paterno brinda estimulación física, mientras que la madre brinda experiencias más intelectuales (Cyrułnik, 2005).

El juego con el padre es muy importante para el proceso de independencia y agresividad del bebé, siendo notoria la presencia brusca, audaz y distante del padre (en contraste con la madre) funge como mediador de la separación y catalizador de la sublimación de las conductas agresivas por medio del juego. De esta forma, el papel del padre juega un rol distintivo e importante para el niño, quien logra concebirlo como figura paterna. Sin embargo, aunque padre y madre se combinan para criar al pequeño, la relación paterna se verá mediatizada por la madre. Cuando los roles parentales se confunden al grado de ser casi indistinguibles, el niño no puede formar en su mente el concepto de las diferencias maternas y paternas, perdiendo el enlace perimaterno, que es la etapa intermedia que facilita la socialización y el aprendizaje de la separación (Cyrułnik, 2005).

Llegados los ocho meses, pasando la etapa de los apegos indiscriminados y arribando a la etapa de los apegos específicos, la maduración neuronal y la presencia de ansiedad ante los extraños provee una referencia positiva para el reconocimiento paterno como tal. Es entonces cuando el bebé manifiesta

comportamientos de apego, se acerca, toca, vocaliza y tiende los brazos tanto al padre como a la madre (Shaffer y Katherine, 2007).

Trastornos del apego

Como se ha revisado en párrafos anteriores, el apego juega un papel de carácter esencial en la formación de la seguridad interna del individuo, del desarrollo moral y de la habilidad para manejar situaciones emocionales difíciles. Hay que enfatizar que cuando el individuo ha logrado un apego seguro, dispone de un sistema equilibrado de autoestima que está abierto a la validación externa pero que no depende completamente de ella. Este apego se constituye bajo una relación recíproca donde dar y recibir desempeñan un papel importante, y donde se busca la fuente más fiable de sentimientos positivos sobre uno mismo (Holmes, 2001).

Sin embargo, si la formación del apego primario no se ha logrado con éxito, o, en otras palabras, no se ha logrado un apego seguro, pueden ocurrir trastornos en el vínculo. La seguridad del apego depende en gran medida del tipo de atención que la madre ofrezca al niño. Es importante recalcar que los padres o cuidadores que presenten dolencias emocionales de tipo orgánico (como el trastorno depresivo) o circunstancial (por ejemplo, quienes no planean el embarazo y por consiguiente tienen hijos no deseados) tienden a brindar cuidados insensibles e insatisfactorios que llenan de enojo y frustración al niño (Galán, 2010).

Durante el desarrollo, se establecen cuatro tipos de apego: *seguro, inseguro evitativo, seguro ambivalente (o resistente) e inseguro desorganizado-desorientado*; de los cuales, los últimos tres presentan trastornos del apego en el desarrollo (Papalia, Wendkos y Duskin, 2019).

Apego evitativo

En la niñez temprana, las hostiles relaciones de rechazo entre el bebé y su cuidador provocan que el niño tenga que reorganizar su sistema de apegos, de tal forma que pueda conseguir la cercanía afectiva de su cuidador a pesar de la angustia que esta le provoca. El trastorno de apego evitativo suele generar un círculo vicioso caótico entre el cuidador primario y el bebé que se autoreforza, de tal forma que si el bebé llora angustioso por la tensión e incomodidad de una necesidad no satisfecha el cuidador puede ignorar o negar las necesidades del niño como forma de manejar la situación amenazante a la que se siente expuesto. Cuando el adulto cuidador niega las necesidades de un menor, modifica sus percepciones sobre las necesidades del bebé, encontrando justificantes para toda señal de angustia que provenga del pequeño (Barudy y Dantagnan 2005).

A medida que el pequeño se aproxima a los dos años, se vuelve poco demandante y más autosuficiente, pues ha aprendido que este tipo de comportamiento le brindará cierta proximidad y le permitirá a la vez ajustarse a los estándares de cuidado que pueden ofrecerle. Pero para lograr esta aparente autonomía el niño oculta sus necesidades y deseos por estar cerca del otro. Esto le lleva a desarrollar una seudoseguridad a manera de protegerse a sí mismo del rechazo y del temor al abandono. Llegada la niñez, el pequeño logra reemplazar sus conductas de evitación por inhibiciones psicológicas, desplazando sus necesidades afectivas a los logros físicos y académicos para mantener a sus padres o cuidadores interesados en ellos, dejando a un lado la intimidad. A finales de preescolar, dada la pobre atención y cuidado que se ha proporcionado a estos niños, suelen desarrollar

una confianza insipiente en sí mismos y en lo que los demás puedan ofrecerles, por lo tanto, se valen de sus propias capacidades para centrarse por completo en las tareas y logros escolares (Barudy y Dantagnan 2005).

Los niños con apego evitativo suelen mostrar conductas hostiles de forma pasiva, esta forma de expresión de la rabia produce irritación en los padres o cuidadores, lo que involucra un aumento en la distancia emocional del niño. En el ámbito escolar se esforzarán para pasar desapercibidos al no producir molestias ni preocupaciones al profesor (Barudy y Dantagnan 2005).

Arribando a la adolescencia, los menores logran minimizar la importancia de sus vínculos interpersonales en su vida y el contenido emocional de sus relaciones presentes y pasadas. Este comportamiento varía de persona en persona, mostrando una actitud socialmente reservada, concentrada en las tareas y el éxito, o una compulsión autodependiente. A pesar de que estos jóvenes tienen características evitativas, pueden mejorar su manera de relacionarse si encuentran a una persona que pueda ofrecerles ese vínculo de afectuosidad y confianza que desean (Barudy y Dantagnan 2005).

Apego ambivalente

El apego ambivalente es caracterizado por una ansiedad, un deseo profundo de ser amado y la necesidad de confirmación de ser lo suficientemente valioso. De igual manera existe una constante preocupación en el interés (o desinterés) y en la disponibilidad emocional que los otros demuestren. La autoestima de estos niños depende de la proximidad y de la atención positiva que perciban de la figura de apego a la que se estén aferrados (Holmes, 2001).

Para estos niños, las figuras parentales son figuras desatentas en sus cuidados que proveen pobre satisfacción a sus necesidades. La relación afectiva entre cuidador y el bebé se torna lejana física y emocionalmente. Los periodos de ausencia física del cuidador primario producen, desde la perspectiva del bebé, incoherencia, inconsistencia e impredecibilidad. Este estilo de cuidado provoca sentimientos de abandono, de soledad e impotencia en el niño a tal grado que surge la ansiedad (Barudy y Dantagnan 2005).

Para poder amortiguar los efectos nefastos para su desarrollo, el niño aumenta sus demandas emocionales, llamando la atención con conductas problemáticas como llorar o hacer berrinche. Esto ayuda a brindarle la ilusión de seguridad y alivio a su angustia. En el caso contrario, si los padres son severamente negligentes en sus destrezas parentales, el niño manifiesta una dependencia pasiva que merma las demandas del infante. En esta situación, los niños pueden subsanar sus sentimientos angustiados por medio de enfermedades psicósomáticas, perturbaciones o cuadros depresivos, puesto que trabajosamente logran obtener confianza suficiente para relajarse y sentirse seguros (Holmes, 2001).

Los niños con este tipo de apego muestran una variedad de conductas inmaduras que pueden converger en la afiliación a alguna pandilla. Cuando logran formar parte de algún grupo presentan dificultad para poner límites entre ellos y sus compañeros, ya que el grupo les da la ilusión de sentirse más seguros y fuertes (Papalia, Wendkos y Duskin, 2019).

Llegada la adolescencia, las relaciones interpersonales representan eventos dolorosos. Las relaciones con sus pares se tornan negativas, pues están cargadas de sentimientos de inseguridad, rabia, frustración y un alto nivel de angustia. Las conductas que presentan pueden ser altamente disruptivas, impulsivas e

incontrolables para ellos mismo. El miedo al abandono no se hace esperar en sus relaciones interpersonales (Barudy y Dantagnan 2005).

Apego desorganizado

Entre los trastornos del apego, el apego desorganizado es en especial doloroso. Este trastorno debe su condición a las tóxicas relaciones tempranas existentes entre el cuidador primario y su bebé, relaciones caracterizadas por la incompetencia y la patología nacientes de experiencias traumáticas o duelos no elaborados durante la infancia de alguno de sus figuras parentales. El niño con apego desorganizado se vuelve incapaz de responder de forma sana a la relación con sus cuidadores, teniendo que defenderse por medio del colapso psicológico, aun si la interacción surge para cubrir sus necesidades. Este colapso se debe a la paradoja que representa la relación con el cuidador, relación que se presenta de forma angustiada cuando se espera brinde seguridad, protección y cuidado. Tarde o temprano, el niño puede responder ante la interacción con rechazo y hostilidad (Barudy y Dantagnan 2005).

En la primera infancia, quienes tienen un apego desorganizado presentan gran probabilidad de presentar impotencia y falta absoluta de control en sus vidas psíquicas. La interacción entre el bebé y su cuidador primario suele estar acompañada de ansiedad, tratos hostiles y rechazo (Papalia, Wendkos y Duskin, 2019).

Los afectos inconstantes e insensibles en la relación con los cuidadores desgastan la importante necesidad de vinculación y confianza del niño, situación que nubla el autoconcepto del niño, quien puede llegar a considerarse como “malo” o “indigno”. De la misma manera, el menor forma una idea negativa de los demás, quienes se vuelven inaccesibles, peligrosos y abusadores, generando miedo, inseguridad y desconfianza. La sensación crónica de pavor impide la identificación de la fuente de inseguridad, a su vez, esto implica la generación de fobias y miedos inexplicables concebidos por el pensamiento de que se es productor del pavor propio (Barudy y Dantagnan 2005).

Llegada la niñez, el pequeño encuentra estrategias para amortiguar sus pesares emocionales, estas estrategias adaptativas pueden variar desde la muestra de inhibiciones profundas (tratando de hacerse invisibles), hasta presentar estallidos hostiles de ira o un comportamiento altamente demandante. El tipo de estrategia utilizado por el niño se define en base a los tratos que se le dan en casa, pudiendo ser estos hostiles, físicamente abusivos, negligentes o violentos. Lo principal en estas estrategias adaptativas es el intento desesperado de obtener control sobre su ambiente, especialmente en la relación con sus cuidadores (Holmes, 2001).

En situaciones graves, los niños de apego desorganizado suelen auto estimularse con balanceos o dándose contra la pared a fin de calmar sus dolos psíquicos. Las conductas comunes de exploración se vuelven desorganizadas, sin continuidad en tiempo ni espacio. Los niños suelen experimentar cierta sensación de libertad y autonomía dada por su poca dependencia, pero a cambio, estas actividades son realizadas con un miedo y una ansiedad difícilmente manejables sin el apoyo afectivo. Cuando los niños exploran y curiosocean pueden ser demasiado temerosos, al grado de paralizarse y disminuir su motivación para explorar; o, por el contrario, pueden ser bruscos e impulsivos, de tal forma que pierden la noción de las consecuencias de sus comportamientos. Esto causa en el niño una perspectiva poco realista de su entorno, dificultando su habilidad para ver el peligro (Barudy y

Dantagnan 2005).

Barudy y Dantagnan (2005), señalan que dentro del apego desorganizado existen subtipos difíciles de diferenciar. Así, puede distinguirse entre un *apego desorganizado-controlador* y un *apego desorganizado-desapegado*.

El *apego desorganizado-controlador* se caracteriza por mantener relaciones carentes de intimidad con su cuidador primario. En consecuencia, el niño se ve obligado a crear estrategias que compensan las conductas atemorizantes presentadas por el cuidador, las cuales se mantienen impregnadas de miedo, confusión, caos e inhibición constante. Este modelo se reconoce por conductas agresivas con que controlan sus interacciones, resultado de la desconfianza, el miedo y la rabia que las relaciones les provocan. Su única forma de interactuar es mediante el control, el cual ejercen por medio del abuso. Estos niños encuentran este método como una forma de sentirse útiles y con cierto control, pero el desarrollo de su identidad se ve severamente afectado al ofrecer afecto a sus cuidadores en lugar de pedirlo. La necesidad de complacer a los adultos es excesiva, a tal grado que pueden incluso sacrificar sus propias necesidades afectivas.

El *desorganizado-desapegado* destaca por la ausencia de relaciones afectivas cálidas, significativas, duraderas y continuas, lo que provoca en el niño dificultades al momento de usar una figura de apego como base segura cuando el ambiente se presenta amenazante o peligroso, por lo tanto, deja de buscar refugio y alivio en otra persona. Estos niños parecen haber agotado sus habilidades de vinculación y de relación, lo que provee al niño experiencias nada placenteras. Estas situaciones pueden volver al niño socialmente inhibido o desinhibido.

Niños sin familia, son niños sin apego seguro

Los niños sin familia, que desde el nacimiento se enfrentaron a un mundo sin estructura, afrontan la incapacidad de narrarse, sus dolorosas experiencias son tomadas como irreales. Las relaciones que estos niños mantienen con los adultos llevan una dinámica defensiva, imposibilitando vínculo alguno. El adulto puede dar el mensaje de que goza el sufrimiento del niño al preguntarle por los detalles traumáticos de su niñez; en otras ocasiones los adultos niegan las experiencias del niño mediante la incredulidad o la indiferencia, produciendo en el niño un sentimiento de incompreensión. Sin embargo, este tipo de experiencias crea en el niño estrategias de socialización en base a la complacencia a los adultos y una base de la identidad basada en ideas fantásticas sobre su origen, pudiendo verse como el “héroe” de su historia para poder disminuir la ansiedad de su situación y poder crear un proceso de identificación tardío y falso con una figura inventada e idealizada de sus figuras de apego (Cyrulnik, 2005).

Las respuestas de ansiedad ante la separación y ansiedad ante los extraños son más fuertes en los niños sin familia, quienes suelen aferrarse más a sus figuras de vínculo demostrando una tristeza profunda ante la separación y una alegría desbordante tras el reencuentro. Los niños sin familia han vivido en una realidad sin estructura cuyo único elemento constante son ellos mismos y su cuerpo, de tal forma que enfoca toda su energía mental a subsanar su dolor y no para conocer el mundo, el cual representa un lugar inestable y desconocido del cual surge la angustia. Esta desestructuración trasciende a la organización de los recuerdos y el tiempo en el que ocurrieron, el pasado es un evento que dura tanto como el significado emocional que tuvo el evento para el niño y el futuro es “eterno” cuando no se tiene una figura del envejecimiento que delimite la comprensión la mortalidad en el niño (Cyrulnik,

2005).

El niño sin familia, durante su desarrollo (y en especial cuando sea adulto) se emocionará ante la más mínima señal de reconocimiento de sus figuras parentales sustitutas. Sin embargo, estas personas suelen tener una idea casi mítica de sus orígenes; sus padres son seres idealizados bajo los cuales se encuentran subordinadas las figuras de apego actuales. Estos pensamientos de subordinación también pueden darse de forma contraria, favoreciendo al apego actual. De esta forma, es el propio niño es quien termina decidiendo quien será la figura materna. Estos niños sin familia creen que encontrarán en sus cuidadores a los seres idealizados y perfectos en los que sueñan, sin embargo, esto puede resultar en desencanto al enfrentarse a la realidad, terminando la escena en el rechazo de los padres biológicos. La necesidad de apego debe encontrar un objeto de apego para adquirir forma de vínculo. El niño sin familia, cae en un medio inestable, desorganizado, de formas cambiantes. La única referencia estable y familiar que persiste en ese mundo sin forma es él mismo. Este niño sin familia, privado de organizador externo, se transforma en narciso sin espejo. Solo puede imaginar lo que percibe y se refiere a ello (Cyrułnik, 2005).

Apego posterior

Los patrones particulares de comportamiento de apego mostrados por un individuo dependen, en parte, de su edad, sexo y circunstancias presentes y, en parte también, de sus experiencias en etapas anteriores de su vida, con figuras a las que tenía apego. Los principales determinantes del curso que siguen al desarrollo de la conducta de apego de un individuo y de la forma en que se organiza, son sus experiencias con sus figuras de apego durante sus años de inmadurez: la infancia, la niñez y la adolescencia. El patrón de los vínculos afectivos que un individuo establece durante su vida depende de la forma en que su conducta de apego se organiza en su personalidad (Bowlby, 1997).

John Bowlby (1982) e Inge Bretherton (1992), han propuesto una explicación interesante de la estabilidad y los efectos perdurables de las clasificaciones de apego iniciales. Afirman que a medida que los bebés interactúan con los cuidadores primarios desarrollan modelos de trabajo internos, es decir, representaciones cognoscitivas de sí mismos y de otras personas, que utilizan para interpretar sucesos y formar expectativas acerca del carácter de las relaciones humanas (cómo se citó en Shaffer, 2000).

La relación entre cuidador e infante marcará la manera en la que éste último ve al mundo y de igual manera tendrá un gran impacto en la manera en la que el niño se concibe a sí mismo, un niño que recibe cuidados adecuados a sus demandas se ve a sí mismo como “adorable y encantador”, al contrario de un niño cuyas demandas no son plenamente satisfechas, quien se concebirá a sí mismo como “indigno o detestable” (Shaffer y Katherine, 2007).

En la vida adulta, cada miembro de la pareja aporta sus propios modelos de trabajo para guiar la relación. Las personas se sienten atraídas entre sí cuando sus propios mundos internos se ven complementados. Así, un individuo evitativo suele sacrificar la intimidad para obtener autonomía, mientras que la persona ambivalente abandona la autonomía a favor de una forma dependiente de intimidad. A las personas con apegos desorganizados les cuesta ofrecer un patrón de relación coherente al que sus parejas puedan adaptarse, y tienden a establecer relaciones inestables (Holmes, 2001).

Conclusiones

El desarrollo emocional del niño, incluye varios factores que contribuyen a establecer las bases de su evolución posterior, ya sean estables o inestables. En la medida que el menor cuente con atención y cuidado a sus necesidades básicas, protección, seguridad, afecto, y vínculos seguros, su desarrollo emocional será más saludable. De esta manera se favorecen las capacidades de ajuste a las etapas siguientes que vaya transitando, y a la adaptación de los diferentes entornos en los que va integrándose.

La importancia del cuidado afectivo es imperativo durante la infancia. Y es que a partir de lo aprendido como afecto y vínculo con los cuidadores, las emociones se irán formando de acuerdo a la interacción que vaya ocurriendo entre él y sus figuras parentales; sea agradable o desagradable, adecuada o inadecuada, pero el niño construirá una percepción de lo que es la respuesta emocional de los adultos cuidadores, y entonces realizará una reacción espejo a esas emociones. Así se instalará en el niño, un desarrollo emocional que perdurará en su vida.

Referencias

- Barudy, J. & Dantagman, M. (2005). *Los buenos tratos en la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Bowlby, J. (1958). *Child care and the growth of love*. UK: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1980, 1982, 1985). *Attachment and Loss*. Volumen 1. Attachment. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. Londres: Routledge.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1993). *La separación afectiva. El apego y la pérdida 2*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1997). *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Vol. 3. 2ª Edición. España: Paidós.
- Bravo, L., Méndez, L. (2006). Relaciones entre autoestima, depresión y apego en adolescentes urbanos en la comunidad de Concepción de Chile. *Terapia psicológica*, 24(001).
- Bretherton, Inge (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*. 28, 759-775. En: www.psychology.sunysb.edu/attachment.
- Cyrułnik, B. (2005). *Bajo el signo del vínculo*. Barcelona: Gedisa
- Del Barrio, M. V. (2002). *Emociones Infantiles*. Madrid: Pirámide.
- Erikson E. (1971). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Galán, A. (2010). El apego. Más allá de un concepto inspirador. *Re. Asoc. Esp. Neuropsiq.* 30 (4), 581-595. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352010000400003.
- Holmes, J. (2001). *Teoría del apego y psicoterapia*. España: Desclée de Brouwer.
- Ocaña, L., y Martín, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo* (1a. ed.). España: Paraninfo.

-
-
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2019). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (11a. ed.). México: McGrawHill.
- Shaffer, D. R. (2000). *Psicología del desarrollo*. 5ª Ed. México: Thomson.
- Shaffer, D. R. & Katherine, K. (2007). *Psicología del desarrollo infancia y adolescencia*. México: Cenege Learning.

CONDUCTA PROSOCIAL Y AGRESIVIDAD EN PREESCOLARES, UN DIAGNÓSTICO EN UNA ESCUELA PRIVADA

PROSOCIAL CONDUCT AND AGGRESSIVE IN PRESCHOOLS, A DIAGNOSIS IN A PRIVATE SCHOOL

Fátima Carolina Díaz Zapata
Secretaría de Educación Pública

Martha Vanessa Espejel López
Universidad Autónoma de Yucatán
vanessa.lopez@correo.uady.mx

María de Lourdes Pinto Loría
Universidad Autónoma de Yucatán

Efraín Duarte Briceño
Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El objetivo de la presente investigación es hacer un diagnóstico de la conducta prosocial y la agresividad en un grupo de tercer grado de preescolar de una escuela privada, a través de instrumentos que aporten un conocimiento más completo sobre estas conductas, de tal forma que los resultados obtenidos puedan ser utilizados en una posterior intervención. Participaron 17 niños entre los cinco y seis años. Se utilizaron tres instrumentos, involucrando tanto al niño como a la educadora: 1) Test de Resolución de Problemas Interpersonales (TREPI), 2) Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC), y 3) la Escala de Altruismo entre Iguales (EALI). El grupo puntuó bajo en altruismo ($M = 2.94$) y en resolución prosocial de problemas ($M = 1.35$), asimismo puede considerarse que sus habilidades sociales son regulares ($M = 1.55$) y tienen un nivel bajo de agresividad ($M = .28$). Tomando en cuenta estos resultados podemos deducir que es importante trabajar la conducta prosocial en el grupo, aumentar el altruismo, mejorar sus habilidades sociales y mantener baja la agresividad.

Palabras clave: conducta prosocial, agresividad, resolución prosocial de problemas interpersonales, habilidades sociales, preescolar.

Abstract

The objective of this research is to make a diagnosis of prosocial behavior and aggression in a third grade preschool group of a private school, through instruments that provide a more complete knowledge about these behaviors, in such a way that the results obtained can be used in a later intervention. Seventeen children participated between the ages of five and six. Four instruments were applied involving both the child and the educator: 1) Interpersonal Problem Resolution Test (TREPI), 2) Children and Adolescents Behavior Assessment System (BASC), 3) the Scale of Altruism between Equals (EALI)., the group scored low in altruism ($M = 2.94$) and in problem prosocial solving ($M=1.35$) it can also be considered that their social skills are regular ($M = 1.55$) and have a low level of aggressiveness ($M = .28$). Taking these results into account we can deduce that it is important work prosocial behavior in the group increase altruism, improve social skills and keep aggressiveness down.

Keywords: aggressiveness, prosocial behavior, interpersonal prosocial resolution, social skills, preschool.

Introducción

El Programa de Estudio 2011 de Preescolar establece en sus propósitos que los niños deben aprender a resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender (SEP, 2011). Asimismo, en su campo formativo Desarrollo personal y social menciona que se debe favorecer en los alumnos la comprensión y regulación de las emociones aprendiendo a interpretarlas y expresarlas, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente particular; así como fomentar la adopción de conductas prosociales. Para poder cumplir con estos propósitos, primero resulta importante saber de dónde partir y cuál es la situación actual del grupo para lo que es indispensable iniciar con un diagnóstico, en este caso en relación a la conducta prosocial y las conductas agresivas, lo cual permitiría diseñar una intervención pertinente para cada grupo.

Es importante considerar que la escuela es el espacio en donde niñas y niños adquieren conocimientos, pero también habilidades y actitudes que aplicarán durante toda su vida. Por lo cual, todos los agentes que participan en el ámbito educativo deben estar consciente de esto y promover el sano desarrollo del alumnado de manera armónica de tal manera que se vayan generando entornos saludables y de sana convivencia, evitando conductas negativas como de discriminación, violencia y agresión entre otras (SEP, 2017).

En México, la violencia se ha posicionado como uno de los asuntos prioritarios del debate público y de la agenda gubernamental, esto debido a cifras como las del bullying, que en México van en aumento, 7 de cada 10 niños sufren todos los días algún tipo de acoso, del cual el 85% sucede en la escuela (Unicef 2011). A veces se cree que la violencia escolar es reflejo de lo que ocurre en la sociedad, lo cual en cierta medida es cierto, pero también puede ser la misma escuela una institución productora de violencia (Tronco y Madrigal, 2013).

El interés en la conducta prosocial se ha incrementado debido a la proliferación de problemas sociales como la agresión, la indiferencia y la discriminación entre las personas (Vázquez 2017); de hecho, tres de cada diez estudiantes sufren algún tipo de violencia escolar (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2011); asimismo, se ha encontrado que la violencia verbal ha sido el tipo de violencia que más han recibido los alumnos de primaria, pero además el 39% ha sido víctima de violencia física, 35.8% de violencia psicológica (exclusión o aislamiento), 24.8% se ha sentido amenazado y 3.2% reportó contacto sexual inapropiado de algún compañero (Caballero, 2013).

Estos son algunos ejemplos que nos demuestran las diversas manifestaciones de violencia que se han estado presentando no solo en muchas ciudades o países sino a nivel mundial originando un factor más de preocupación en el profesorado principalmente, quienes no solamente deben centrarse en transmitir y facilitar el aprendizaje de los alumnos, sino también ahora se ven en la necesidad de utilizar estrategias para promover conducta prosocial. Por lo tanto, se ha despertado el interés por explicar este constructo, pero sobre todo por medirlo, por lo que se sugiere que la investigación tendría que encaminarse a medirla desde la primera infancia y adolescencia (Marín, 2010).

Asimismo, se ha encontrado que “la conducta prosocial previene la violencia, promueve la reciprocidad positiva y solidaria en las relaciones interpersonales

y grupales” (Marín 2010, p. 369.); por esto es importante generar programas preventivos y sobre todo promotores de conductas que favorezcan entornos pacíficos como ser empático, altruista, poseer habilidades sociales, presentar conductas más prosociales, tomando en cuenta el contexto y la población a quienes van dirigidas.

Existen diversas definiciones sobre la conducta prosocial, las cuales se agrupan en dos tipos: 1) las conductas prosociales que suponen un beneficio mutuo para las partes implicadas en la relación interpersonal, y 2) las conductas prosociales que sólo benefician a una de las partes. También puede entenderse como aquella conducta que se realiza para beneficiar a otro con o sin motivación altruista (dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, etc.), y aunque toda conducta altruista es prosocial, no toda conducta prosocial es altruista (González Portal, 2000).

Por otro lado, la conducta prosocial comienza a manifestarse desde los dos o tres años de edad, acompañándose de gestos y palabras de compasión y de conductas, de compartir objetos, relacionándose también con la empatía, ofrecer ayuda y consuelo a otros. Diversos factores contribuyen a la realización de la conducta prosocial: características de la situación que se presenta; variables culturales o individuales (edad, género, nivel socioeconómico, etc.), características afectivas y características cognitivas (Auné, Blum, Abal, Lozzia & Attorresi, 2014). Asimismo, es en el proceso de la socialización donde se aprende a actuar en beneficio de otros (Garaigordobil y Barruecos, 2007). Recientemente, se incorporó la empatía como parte del comportamiento prosocial y no sólo como moduladora del mismo (Caprara, Steca, Zelli, & Capanna, 2005). Finalmente, se han hecho precisiones y distinciones en algunos factores de la prosocialidad como ayudar versus compartir, integración del factor de informar, delimitar sentimientos por el otro, trabajar con otro y atender a otro, o factores como compartir, cuidar, ayudar y ser empático (Caprara et al., 2005; Hay & Cook 2007, Warneken & Tomasello, 2009).

Existe una diversidad de instrumentos que miden conducta prosocial, sobre todo en niños y adolescentes, ya que en la adultez y vejez éstos son muy escasos. Pueden tener tres fuentes distintas de información (Auné et al., 2014).

El propio sujeto (autoevaluación). Entre estos se encuentran por ejemplo (a) la escala de Conducta Prosocial de Caprara y Pastorelli, compuesta por 15 enunciados que evalúan conductas de altruismo, confianza y agradabilidad a través de tres alternativas de respuesta con relación a la frecuencia con que se da cada una de las conductas descritas, (b) la Batería de Personalidad Prosocial de (Prosocial Personality Battery [PSB] de Penner, Fritzsche, Craige, & Freifeld), compuesta de 56 enunciados conformados en dos factores: empatía orientada hacia los otros y tendencia a ayudar y (c) la Batería de Socialización (BAS-3) de Silva y Martorell, compuesta de 75 enunciados que con cinco escalas de socialización, consideración hacia los demás (CO), autocontrol en las relaciones sociales (AT), retraimiento social (RS), ansiedad social/timidez (AT) y liderazgo (Li) (Auné et al., 2014).

Sus pares (heteroevaluación). En esta categoría se encuentran dos tipos de instrumentos: (1) cuestionarios estructurados y (2) sociogramas, que son los que tienen la mayor validez predictiva, como el de Silva y Martorell denominado Dimensiones de Orientación Interpersonal para evaluar la conducta interpersonal de niños mayores, adolescentes (10 a 18 años) y adultos (de 18 en adelante). También existen instrumentos que son mixtos ya que tienen un apartado de autoevaluación y

otro de Heteroevaluación o asimétricos como por ejemplo el Cuestionario de Conducta Prosocial ([CCP yCCP-H] de Martorell, Aloy, Gómez, & Silva. Dicho cuestionario valora la conducta prosocial en niños y adolescentes entre 10 y 17 años, está compuesto por 55 ítems con una escala tipo Likert con cuatro opciones. Esta prueba cuenta con ítems formulados tanto con una orientación positiva como negativa, la parte de la heteroevaluación es similar a la de autoevaluación lo único que varía es que las preguntas son elaboradas en tercera persona (Martorell, González, Ordoñez y Gómez, 2011).

Los padres, maestros o experimentador (asimétricos). En este caso, se puede mencionar instrumentos como: (a) la Escala de Comportamientos del Niño la cual completa el docente, está compuesta por 17 enunciados agrupados en dos escalas (agresividad con los pares y prosocialidad con los pares), (b) el Prosocial Behavior Scale, el cual evalúa conductas de ayuda, confianza y simpatía; (c) el Prosocial Orientation Questionnaire, evalúa variables en la orientación prosocial: ayuda, cooperación e intercambio, relaciones afectivas y cumplimiento de las normas sociales entre otras (Martorell et al, 2011).

Ante la diversidad de maneras e instrumentos para medir la conducta prosocial es conveniente reflexionar sobre cuál elegir y cuál sería la manera más conveniente para evaluar la prosocialidad, lo que tendría que responderse considerando en primer lugar la edad de los sujetos evaluados, la sencillez del instrumento, las propiedades psicométricas alcanzadas, la factibilidad de la duración en la aplicación y tiempo del que disponemos para esto. En este sentido, es recomendable aplicar varios instrumentos, de tal manera que se logre tener un diagnóstico más completo (Osés Bargas, Duarte Briceño, Pinto Loria, Aguayo Chan, Espejel López & Garaigordobil, 2014).

En congruencia con lo anterior, en este estudio se decidió aplicar dos tipos de prueba, tanto de autoevaluación aplicada a los niños, como asimétrica respondida por la docente del grupo.

Para conceptualizar la agresividad, comenzaremos revisando lo que dice la Real Academia Española, en la 22ª edición de su diccionario la cual la define como el acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño y la Organización Mundial de la salud (OMS 2002), más que agresión define violencia como “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o contra uno mismo, otra persona grupo o comunidad que y tenga probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”, en realidad es que la violencia se manifiesta con el comportamiento agresivo hacia otro, la definición que seguiremos para este estudio, es la definida por Garaigordobil (2010) “La agresión es una conducta interpersonal cuya intención es herir o causar daño simbólico, verbal o físico a una persona que no desea sufrir esa suerte y que de hecho provoca daño real”. En preescolares la agresión se debe frecuentemente a un escaso autocontrol dado por la inmadurez de la edad u otras cosas como mal ejemplo de los padres, exposiciones a contenido violento, reforzar conductas agresivas, comunicación deficiente, etc. Sin importar las causas que la provocan es una conducta que habrá que corregir desde niños no solo por protegerlos a ellos mismos de otras agresiones sino por el rechazo que puede venir como consecuencia de ser agresivo, como la de sufrir la exclusión de sus compañeros, exponerlos a frecuentes regaños o castigos por parte de la autoridad, convertirse en un adolescente agresivo o derivar en un trastorno negativista desafiante o antisocial.

Para intervenir necesitamos medir ya que como dice el físico matemático William Thomson Kelvin (1824- 1907) “Lo que no se mide no se puede mejorar”,

existe una diversidad de instrumentos que miden conducta agresiva y pueden tener fuentes distintas de información y diversas técnicas como: a) la observación directa, los muy usados auto informes, c) técnicas proyectivas, d) entrevistas, e) evaluaciones hechas por iguales f) listado de conductas y registros de frecuencia entre otros (Carrasco & González, 2006). Entre los instrumentos de: a) observación directa tenemos El Sistema de Observación SOC-III de interacciones familiares de Cerezo, Keesler, Dunn y Wahler, el cual mide problemas de relación y agresión en niños de tres a 12 años, cuantificando la agresión por medio de códigos de interacción y de no interacción, acerca de la conducta del niño y del padre, madre o hermanos. Como ejemplo de b) autoinformes y cuestionarios específicos tenemos: El Cuestionario de Agresividad Física y Verbal de Pastorelli, Barbaranelli, Cermak, Rozna y Capra, mide la agresión física y verbal en niños y adolescentes, tienen 20 elementos que describen conductas agresivas físicas y verbales acompañada de una escala de frecuencia en tres niveles 3 “a menudo”, 2 “algunas veces” y 1 “nunca”, puede ser contestada por el niño y también como heteroevaluación por el padre o profesor. Entre las c) técnicas proyectivas algunas de estas son: El tests de Apercepción infantil- Figura humana CAT-H o animales CAT-A donde algunas láminas pueden estar relacionadas con la agresión. Entre las d) técnicas de entrevistas ya sea estructuradas o semiestructuradas para niños se cuenta con: Entrevista Diagnóstica para niños y adolescentes (DICA; Reich, Walter y Herjanic, 1997) y otra técnica para medir agresión es el listado de conductas entre estas se destaca el Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes (BASC) de Reynolds y Kamphaus (2004) y tienen la versión para los niños del autoinforme, la de los padres y para maestros, además de poseer un sistema de observación diseñado para que el investigador evalúe al sujeto en el aula. También existen las e) evaluaciones hechas por sus iguales como: El instrumento de Crick (1997) Preschool Behavior Scale Peers (PBSP), el cual clasifica los comportamientos en tres grupos: agresión física, relacional y comportamientos prosociales, teniendo cada grupo cuatro comportamientos. Éste fue utilizado en un estudio en Colombia, en el que los niños hicieron nominación de pares utilizando fotografías para clasificar a sus compañeros en cada una de las distintas dimensiones (Gómez-Garibello y Chau, 2014).

Otras maneras como se ha medido la agresión es través de f) registros de frecuencia y anecdóticos, entre los de frecuencia se encuentra el que se utilizó en la investigación realizada por Guerra, Campaña, Fredes, Gutiérrez y Plaza (2011) donde se midió la frecuencia de conductas agresivas en tres preescolares varones entre los tres años y cuatro años. Estos niños presentaban una alta frecuencia de conducta agresiva verbal como gritos, burlas, insultos; y de conducta agresiva física como golpes, mordiscos, lanzar objetos (Oliva Zárate, 2013).

Sin embargo, diversas investigaciones como la realizada por Ramírez Robledo en el 2011, hablan sobre los pocos materiales que existen particularmente para medir agresividad en niños de edad preescolar, lo que da mayor peso, relevancia y pertinencia a toda investigación para este rango de edad, debido a que los comportamientos agresivos se presentan cada vez más en niños de corta edad; lo que permitiría arrancar con la prevención de ésta como establecen Ortega y Monks (2005).

Desde ya hace algún tiempo, se ha ido enfatizando la importancia de que la escuela consiga que los alumnos convivan con sus pares y adultos, de tal forma que les sirva de aprendizaje para la convivencia en sociedad. Así se recalca la importancia de realizar un trabajo sistematizado desde los centros educativos para

promover una convivencia pacífica, como mencionan Garaigordobil, Landazabal y Fagoaga Azumendi (2006), “La sociedad emplaza a la escuela a educar para la convivencia y la paz, a fomentar la educación en valores, derechos e interculturalidad (...), lo que puede lograrse a través de la promoción de la conducta prosocial desde el aula”.

En congruencia con lo anterior, en este estudio se decidió aplicar instrumentos de tipo asimétrico por la edad de los niños y su poca habilidad aun en la lectoescritura y algunos que se pueden considerar de autoinforme, observación directa como el BASC y de ejecución como el TREPI ya que la investigadora les hacía las preguntas oralmente pero al fin y al cabo ellos respondían sobre si mismos o trataban de resolver problemáticas que la investigadora les planteaba, el propósito con esto es además de tener un diagnóstico del grupo que presentaba conductas de indisciplina, algunas conductas agresivas y antisociales era para que posteriormente se diseñe un programa de intervención basado en la promoción de la conducta prosocial. Además de la conducta prosocial se midieron otras variables que se relacionan con ésta, como el altruismo, la socialización positiva y la solución de problemas ya que en este último aspecto es donde la docente observada carecía de muchas habilidades y era detonante de varios conflictos y agresiones entre ellos. Fue a través de la combinación de diversos instrumentos tales como el Cuestionario de Conducta Prosocial, el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC), el Test de Resolución de Problemas (TREPI) y la Escala de Altruismo entre Iguales (EALI), que se logró hacer un diagnóstico más completo con factores que conforman la prosocialidad, y la agresividad ya que el BASC la mide entre uno de sus factores, no se aplicaron más pues se tenía que cuidar que dichos instrumentos resultaran pertinentes en cantidad, tiempo, sencillez de su aplicación e intereses de la investigación.

Método

El Tipo de estudio es cuasiexperimental con diseño de un solo grupo. Los participantes del presente estudio fueron 17 niños de un grupo de tercero de preescolar de una escuela privada en la ciudad de Mérida, Yucatán; de éstos nueve son mujeres y ocho son hombres y sus edades van de los cinco a los seis años de edad. La mayoría de los padres y madres de familia son trabajadores; los tipos de familia que se presentan son nucleares, madres solteras y compuestas.

Para la evaluación se utilizaron los instrumentos que se presentan en la tabla 1, en dicha tabla pueden observarse las variables del estudio con los instrumentos que se utilizaron para cada una cabe mencionar que se aplicó el cuestionario de prosocialidad de Weir y Duveen pero cuando se hizo el análisis de reactivos se notó que la mayoría no discriminaban y se decidió eliminar del estudio.

EALI. Evaluación del altruismo: El juego del compartimiento (Leighton, 1992ab). Evalúa altruismo con adultos y con iguales. Los niños que reciben puntuaciones de (0-3) son considerados no generosos, mientras que aquellos que comparten, más de cuatro chocolates, es decir, una puntuación superior a 5 puntos, son considerados generosos. En este caso en lugar de gominolas, se usaron monedas de chocolate.

Tabla 1

Variables e instrumentos de evaluación

Variables evaluadas	Instrumentos de evaluación
Conducta prosocial	Esta variable se medirá a través de los resultados de las pruebas de altruismo, la de resolución prosocial de problemas interpersonales y habilidades sociales que se presentan en esta tabla.
Altruismo: compartir con iguales.	EALI, Evaluación del altruismo, Leighton (1992).
Estrategias cognitivas de resolución prosocial de problemas interpersonales	TREPI, Test de resolución de problemas interpersonales, Garaigordobil y Berruero (2005).
Conductas: Agresividad. Habilidades Sociales.	BASC, Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes, Reynolds y Kamphaus (1992) (profesores).

TREPI. Test de resolución prosocial de problemas interpersonales (Garaigordobil y Berruero, 2005). Es de tipo ejecución, la prueba permite evaluar las estrategias cognitivas de solución de problemas interpersonales. En este caso sólo se utilizó una situación la cual consiste en recuperar un objeto sustraído por otro compañero de juego, pidiéndole al niño que diga qué puede hacer para resolver la situación. Las respuestas dadas por los niños a la situación planteada se clasifican en dos categorías: 1) respuestas positivas o favorecedoras de la interacción social y 2) respuestas negativas o perturbadoras para la interacción social. Por cada respuesta positiva el niño recibe un punto, por cada negativa, cero. A mayor puntaje, se considera que la conducta prosocial es mayor.

BASC. Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (Reynolds y Kamphaus, 1992). El BASC es una aproximación multimétodo y multidimensional para la evaluación del comportamiento de niños y adolescentes entre 3 y 18 años de edad. La prueba consta de cinco componentes: autoinforme, cuestionario para padres y profesores, historia estructurada del desarrollo y sistema de observación del estudiante en el aula. El BASC se divide en tres escalas: clínicas, adaptativas y globales. En este estudio solo se utilizaron dos escalas: 1) Habilidades Sociales y 2) Agresividad. Ambas son calificadas del 0 al 3: nunca, alguna vez, frecuentemente y casi siempre. La primera tiene 10 reactivos y la segunda 12, los índices de confiabilidad de estas escalas son de .84 y .91, respectivamente.

Procedimiento

Para el diagnóstico se aplicaron los instrumentos tanto para la docente como para los niños del grupo, la muestra respondió a las escalas de Habilidades Sociales y Agresividad del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC), requiriendo una semana para dar respuesta a éstos, mientras que los alumnos contestaron de manera individual, aplicando en una sola sesión por niño el Test de Resolución de Problemas Interpersonales (TREPI) y la escala de Altruismo entre iguales (EALI); esto se llevó a cabo durante un mes aproximadamente, ya que las pruebas se aplicaron en el tiempo estipulado por la escuela. Por parejas para los niños del grupo, empleando alrededor de cinco minutos por bina y a la educadora. Después de la aplicación de los instrumentos se realizó un análisis de discriminación por reactivos a las escalas de Habilidades Sociales y Agresividad del BASC,

mediante la prueba *t* para muestras independientes para comprobar su validez.

Resultados

Para conocer el nivel de conducta prosocial del grupo se deben observar en la Tabla 2 los resultados obtenidos en la escala de altruismo, la de resolución prosocial de problemas interpersonales y habilidades sociales que, en su conjunto, permitirán medir la prosocialidad ya que como dice la teoría la prosocialidad es multifactorial y entre estos factores está el altruismo y la socialización positiva o habilidades sociales, cabe mencionar que el *alpha* de cronbach para las pruebas de ejecución no se pone por el tipo de prueba.

El nivel de Altruismo en el grupo es bajo al haber tenido en promedio una puntuación menor a 5, se les puede considerar como no generosos; de los 17 niños del grupo sólo dos tuvieron el puntaje para ser considerados como generosos. En promedio, la capacidad de los niños para la Resolución prosocial de problemas interpersonales es baja, resaltando que sólo tres de las respuestas brindadas fueron clasificadas como positivas, habiendo incluso quienes todas las respuestas que dieron fueron negativas para la interacción social. Con relación a las Habilidades sociales, se puede decir que el grupo tiene un nivel regular, presentándose este tipo de comportamientos en el aula entre algunas veces y frecuentemente. Aquellas que pueden observarse con mayor frecuencia son: 1.- Tiene sentido del humor y 2.- Anima a los demás, mientras que las menos frecuentes son: 1.- Felicita a los demás cuando algo les sale bien, 2.- Elogia o felicita a otras personas y 3.- Se ofrece voluntario para ayudar.

Los resultados en estas tres escalas nos permiten concluir que en cuanto a algunas de las características que conforman la Conducta prosocial en este grupo, esta conducta es baja ya que son poco altruistas, y salen bajos en estrategias cognitivas de resolución prosocial de problemas interpersonales y con una media regular en habilidades sociales o socialización positiva.

Tabla 2
Resultados del pretest

Indicador	Variables			
	M. Altruismo	M. Resolución de problemas interpersonales	M. Habilidades Sociales	M. Agresividad
Media	2.94	1.35	1.55	.28
Mínimo	0	0	.80	0
Máximo	9	3	2.70	1.17
Máximo posible	11	5	3	3
Desviación típica	1.88	1.05	.60	.40
Alfa de Cronbach	-	-	.916	.928

En promedio la Agresividad en el grupo es baja presentándose pocas veces, sin embargo, existen algunos casos que puntuaron arriba de la media del grupo, siendo seis los alumnos en esta situación, de los cuales una es niña y los restantes varones, lo que puede verificarse en la Tabla 3. Como se puede notar en esta tabla, aquellos niños que puntuaron más alto en Agresividad en comparación con el resto del grupo, también son aquellos que tienen un menor grado de Altruismo,

considerándose todos como no generosos y con pocas estrategias para la resolución prosocial de problemas interpersonales; asimismo los niños que registran la mayor frecuencia de conductas agresivas son los que tienen el puntaje más bajo en Habilidades sociales.

Tabla 3
Alumnos con puntaje de agresividad por arriba del grupo

Alumnos	Puntaje por variable			
	Altruismo	Resolución de problemas interpersonales	Habilidades Sociales	Agresividad
A	3	0	2.30	.75
B	3	2	2.60	.58
C	2	3	2.40	.50
D	1	1	.90	1.08
E	0	2	.80	1.17
L	2	1	1.70	.58

Discusión

La evaluación es un punto clave en el desarrollo de cualquier proyecto, y tiene repercusión directa en el trabajo y la toma de decisiones. En el caso de preescolar se caracteriza por la valoración de los niveles de logro de las competencias agrupadas en los distintos campos formativos que están contenidos en el programa, en este caso el del desarrollo personal y social es el campo formativo contenido en el programa de preescolar, donde impactaría un diagnóstico como el realizado en este estudio. No cabe duda que la evaluación en estas edades tienen un carácter formativo ya que se deben realizar de forma continua a través de todo el ciclo escolar y aunque se utiliza prioritariamente la observación para la obtención de los datos cualitativos ya vimos que hay una variedad de tipos de instrumentos que se pueden utilizar y obtener datos también cuantitativos y que mientras más variedad de estos instrumentos utilizemos será más confiable y completo el diagnóstico del cual partir para implementar intervenciones más a la medida de cada grupo. Conocer los niveles de agresividad de un grupo y algunos factores que pudiesen predecir si estas conductas podrían ir en aumento comparándolas con los niveles de altruismo y prosocialidad abre posibilidades interesantísimas para la intervención y en la prevención, Ortega y Monks (2005) mencionan que la prevención de la violencia escolar debe arrancar lo antes posible, por lo que el intervenir en las conductas agresivas desde nivel preescolar es mucho más beneficioso y menos costoso que el hacerlo posteriormente cuando este tipo de conductas están más desarrolladas y es más difícil interrumpirlas y reducirlas, además de que los comportamientos agresivos son cada vez más frecuentes en niños más pequeños. En los resultados de esta investigación se puede analizar que el grupo no presenta un nivel alto de agresividad, aunque hay algunos casos que resaltan, el intervenir desde esta etapa podría resultar mucho más fácil y ventajoso ahora que las conductas se presentan con poca frecuencia, además de que esta etapa podría considerarse ideal para la intervención y prevención de actos violentos o conductas agresivas, debido a que los niños son más sensibles a las observaciones del adulto y se está más dispuesto a realizar transformaciones en las distintas dimensiones del desarrollo (Gallego Henao, 2011). Además, cuando la conducta agresiva persiste más allá de tercero de primaria es, quizás, el diagnóstico que comporta mayor riesgo de futuros problemas en la adolescencia; por lo que tratar de reducir y

prevenir este tipo de comportamiento desde edades tempranas resulta fundamental (Albar Corredor, Justicia Arráez, Pichardo Martínez y Justicia Justicia, 2013).

Los niños del grupo manifiestan algunas conductas prosociales, pero éstas pueden ser promovidas de manera que aumenten sus habilidades sociales, mejoren la relación con sus pares y adultos, y adquieran más estrategias de resolución de conflictos, en lo cual puntuaron bajo. Además, al trabajar este tipo de habilidades se estaría previniendo la violencia y promoviendo la convivencia pacífica en los niños al brindarles elementos de socialización y cortesía, herramientas de asertividad, estrategias de prevención y manejo de conflictos, construcción de vínculos sociales, etc. La enseñanza de las habilidades prosociales es particularmente importante en el caso de los niños de preescolar pues debido a su temprana edad apenas están desarrollando sus procesos de socialización, constituyendo así un gran aporte a su crecimiento, además el trabajo específico de estas habilidades permite afianzar su desenvolvimiento social y personal, propiciando un desarrollo más firme y rápido en el niño (McGinnis y Goldstein, s.f.). Con los resultados obtenidos en este diagnóstico se puede implementar un programa de intervención, en este caso para promover la conducta prosocial y a través de ésta disminuir las conductas agresivas en especial con los niños que más la presentan y respetando la etapa de desarrollo, la estrategia podría ser a través de juegos cooperativos, los cuales pueden definirse como un “medio de diversión y participación, libre de competencia y libre de agresión” (Orlick, T.; citado por Mejía López, 2006, p. 9). Este tipo de juegos tienen en su estructura componentes como la inclusión y la participación de todos, descartando todo tipo de eliminación y dejando el carácter competitivo en segundo plano, además de que buscan desestructurar las actitudes que bloquean los elementos positivos, que son los que permiten una mejor convivencia en la sociedad y un desarrollo más pleno de la personalidad humana (Cerdas Agüero, 2013), además de fomentar la cooperación el altruismo y prosocialidad en vez de la competencia donde para ganar otros tendrían que perder y provocar frustraciones que podrían llevar a la agresión y violencia que queremos evitar.

Los juegos cooperativos ayudan a crear un solo grupo en lugar de favorecer la división y la competencia; aumentan el sentido de pertenencia entre los integrantes de un grupo, favorecen las conductas de amistad, reciprocidad, compartir, habilidades comunicativas, etc., presentándose muchas otras ventajas ante los juegos competitivos (Garaigordobil, 2006).

Referencias

- Albar Corredor, G., Justicia Arráez, A., Pichardo Martínez, M. C. y Justicia Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (3), 883-904.
- Auné, S. E., Blum, D., Abal, J. P., Lozzia G. S, y Attorrezi, H. F. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11 (2), 21-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/4835/483547666003/>.
- Caballero Pérez, M. (2013). “Bullying” en escuelas públicas y privadas de Mérida, Yucatán, México. *Psicología y Humanidades*, 41-62. Recuperado de: <http://www.eepsys.com/es/%E2%80%9Cbullying%E2%80%9D-en-escuelas-primarias-publicas-privadas-de-merida-yucatan-mexico/>.
- Caprara, G. V., Alessandri, A., Di Giunta, L., Panerai, L., & Eisenberg, N. (2010). The contribution of agreeableness and self-efficacy beliefs to prosociality. *European*

- Journal of Personality, 24 (1), 36-55. Doi: 10.1002/per.739.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102 (6), 1289-1303. Doi: 10.1037/a0025626.
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21 (2), 77-89. Doi: 10.1027/1015-5759.21.2.77.
- Carrasco Ortiz, M. A. (2006). Evaluación de la conducta agresiva. *Acción psicológica*, 4 (2), 67-81.
- Cerdas Agüero, E. (2013). Experiencias y aprendizajes con juegos cooperativos. *Revista de Paz y Conflictos*, 6, 107-123.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2011). Atención a quejas por violencia escolar. *Comunicado de prensa*, 37-39.
- Gallego Henao, A. (2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 33, 1-20.
- Garaigordobil, M., y Fagociaga, J. M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2007). Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: Relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 551-564. Doi: 10.1174/021037007782334337.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales*. España: Pirámide.
- Gómez-Garibello, C. & Chaux, E. (2014). Agresión relacional en preescolar: variables cognoscitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychological*, 13 (2), 565-574.
- González Portal, M. D. (2000). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. (3ª ed). Madrid: Morata.
- Guerra, C., Campaña, M. A., Fredes, V., Gutiérrez, L., Plaza, H. (2011). Regulación de la Agresividad entre Preescolares mediante el entrenamiento a madres y profesores. *Terapia Psicológica*, 29 (2), 197-211.
- Marín, J. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. *Psicogente*, 13 (24), 369-388.
- Martorell, M. C., Aloy, M., Gómez, O. y Silva, F. (1993). Escala de autoconcepto. En F. Silva y M. C. Martorell (Eds.) *Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil*. Madrid: Mepsa.
- Martorell, C., González, R., Ordóñez, A. & Gómez, O. (2011). Estudio Confirmatorio del Cuestionario de Conducta Prosocial (Ccp) y su Relación con Variables de Personalidad y Socialización. *RIDEP*, 32 (2), 35-52.
- McGinnis, E. & Goldstein, A. (s.f.). *Programa de habilidades para la infancia temprana. La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*. Unión Temporal: Centro persona y Familia, Fundación para el Bienestar Humano.
- Mejía López, E. (2006). *El Juego Cooperativo. Estrategias para reducir la agresión en los estudiantes escolares* (Informe de práctica). Universidad de Antioquía. Recuperado de:

- http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/07_el_juego_cooperativo.pdf.
- OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y salud*. Organización Panamericana de la salud. Washigton: OPS.
- Oliva Zárate, L. (2013). La violencia escolar desde la infancia hasta la juventud. *Revista Costarricense de Psicología*, 32 (2), 137-154.
- Ortega Ruiz, R. & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*. 17 (3), 453-458.
- Osés Bargas, R., Duarte Briceño, E; Aguayo Chan, J. C; Espejel López, M. V; Garaigordobil, Landazbal, M. (2014). *Conducta prosocial. Manual para docentes de primaria*. Universidad Autónoma de Yucatán. México.
- SEP (2011). *Programa de Estudio 2011. Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- Serrano Pintado, I. (2006). *El niño agresivo*. Madrid: Pirámide.
- Silva, F. & Martorell, M. C. (1983). *BAS-1, 2. Batería de socialización (para profesores y padres)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Silva, F. y Martorell, M. C. (1988). *Batería de Socialización*. Madrid: TEA Ediciones.
- Silva, F., Moro, M. & Ortet, G. (1994). Dimensiones de orientación interpersonal: un modelo y un instrumento. En M. Garaigordobil y C. Maganto (Eds.) *Socialización y Conducta*.
- Silva, F. & Martorell, M. C. (1995). *BAS-3. Batería de socialización*. Madrid: TEA Ediciones.
- Tronco Paganelli, J., Madrigal Ramírez, A. (2013). *Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias (4)* *Revista de trabajo social UNAM* 25-42.
- UNICEF (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá. Recuperado de:
https://www.unicef.org/ecuador/violencia_escolar_LAC.pdf.
- Vásquez, É. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 20 (38), 282-295. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0120137-psico-20-38-00282.pdf>.

HACIA UNA INTERVENCIÓN PSICO-EDUCATIVA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE PREPARATORIA

TOWARDS A PSICO-EDUCATIVE INTERVENTION FOR THE IMPROVEMENT OF READING COMPREHENSION FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Yanko Norberto Mézquita Hoyos
Universidad Autónoma de Yucatán

Montserrat Vázquez Caamal
Universidad Autónoma de Yucatán

Marcos Antonio Chi Moo
Universidad Autónoma de Yucatán

Rosa Isela Cerda Uc
Universidad Autónoma de Yucatán
cerdauc@correo.uady.mx

Resumen

Con ayuda de un diseño cuasi-experimental de pretest-posttest, con un grupo de control, se midió el nivel de habilidad lectora y de autorreporte de estrategias de estudio a dos grupos de 17 estudiantes de preparatoria, al grupo Experimental se le implementó un taller de 20 sesiones para la mejora de la comprensión lectora y al grupo control, solo se le hicieron las mediciones mencionadas. Se encontró que el grupo del taller mejoró su nivel de habilidad lectora, pero no el autorreporte de sus estrategias de estudio, mientras que el grupo control, no mejoró su nivel de habilidad lectora, pero si el autorreporte de sus estrategias de estudio. Se discutieron las implicaciones teóricas y prácticas de los resultados encontrados.

Palabras clave: Taller de lectura, Habilidad lectora, Estrategias de estudio, Cuasi-experimental, Autorreporte.

Abstract

The level of reading ability and the study strategies self-report of two high-school groups of 17 students were measured using a quasi-experimental pretest-posttest design with a control group. A workshop of 20 sessions for the improvement of reading comprehension was given to the Experimental group; where as the control group students were only measured with the already mentioned measurements. It was found that the workshop group improved their reading ability level, but not the study strategies self-report; while the control group students did not improve their reading skill level, but they improved the study strategies self-report. The theoretical and practical implications of the found results were discussed in this paper.

Keywords: Reading Workshop, Reading ability, Study strategies, Quasi-experimental y Self-report.

Introducción

En México, los estudiantes de educación media presentan dificultades para demostrar habilidades, en cuanto a una comprensión lectora, que vaya más allá de la identificación de conceptos o explicaciones generales, cómo lo son el seguir una secuencia lógica o identificar una argumentación y generar una opinión (Márquez Jiménez, 2017; Madero Suárez y Gómez López, 2013); si bien, las lecturas breves o sencillas pueden ser comprendidas sin mayor dificultad, las lecturas más extensas o complejas en cuanto a su contenido o redacción representan un reto para la mayoría de los estudiantes (Flores Macías, Jiménez y García, 2015).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017), a través de la prueba PLANEA, encuentra que un tercio de los estudiantes de educación media presentan dificultades para generar inferencias o sustraer la información más relevante de una lectura, que no sea utilizando contenido tomado directamente de la misma lectura, así como dificultades para la aplicación de un método científico y la construcción del conocimiento. Por su parte, el estudio trianual realizado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2016) durante el 2015, ubica a México, y sus estudiantes de nivel medio, cómo parte de los 14 países (20%), de 72 que conformaron su estudio, con un promedio de desempeño deficiente, en las áreas de ciencias, matemáticas y comprensión lectora (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2016).

¿A qué se deberá el bajo desempeño en comprensión lectora? Autores afirman diferentes factores que influyen en estos resultados; podemos considerar entre ellos tales como la estructura del sistema educativo, los temas o contenidos, instalaciones y materias, docentes y perfiles de egreso institucionales que forman a los estudiantes fomentando, o no, la participación e interés en los estudiantes por la lectura, es decir, la disponibilidad de herramientas u organismos que promuevan la comprensión y el hábito lector (Gómez Collado, 2017).

Por otra parte, no todo depende de que se le den las herramientas al lector, sino que también él mismo sepa apreciarlas y aprovecharlas. En México, menos de la mitad de la población lee de forma activa, ya sea por trabajo, trabajo escolar y son muchos menos los que leen por placer, los motivos de las personas que no frecuentan la práctica de la lectura van desde la falta de interés general por esta, falta de interés por un tema o medio específico, falta de tiempo o simplemente por falta de interés (Lasso Tiscareno, s.d). Camacho Quiroz (2013) señala que la baja frecuencia de esta práctica no se correlaciona exclusivamente con una falta de programas de promoción de la lectura, cómo lo serían las salas de lectura u olimpiadas de lectura, sino que el interés por la lectura se desarrolla también a través de factores económicos, sociales, culturales o académicos, entre otros.

En este sentido es de observarse que la poca o nula frecuencia de la práctica lectora está vinculada con bajos desempeños académicos, promedios escolares deficientes o insatisfactorios, tendencia que también trabaja de manera opuesta, es decir, los estudiantes con hábitos de lectura frecuentes tienden a tener mejores calificaciones y un mayor desempeño académico, en general debido a que los promedios de calificación incluyen asignaturas de diferentes áreas (Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens, 2014; Clerici, Monteverde y Fernández, 2015).

Por lo que este trabajo se enfocará a identificar las necesidades más frecuentes y próximas para los estudiantes, y complementar esta necesidad con el diseño, aplicación y evaluación de una intervención psico-educativa que contribuya a mejorar la habilidad lectora de estudiantes y autorreporte de sus estrategias de

estudio.

Se incluye el estudio tanto de variables de ejecución directa y de autorreporte, pues estas no siempre se han correlacionado (Castañeda, 1996; Maytorena Noriega, González Lomelí, y Castañeda Figueiras, 2004; Meraz-Rios, 1998 y Mézquita-Hoyos, Castañeda-Figueiras, y Novelo-Castilla, 2002).

Método

Participantes

Treinta y cuatro estudiantes de una preparatoria del sur de la ciudad de Mérida Yucatán, fueron asignados de manera no probabilística a dos grupos, uno de Intervención y otro de control, el grupo de Intervención estuvo compuesto por 13 hombres y cuatro mujeres y el grupo Control contó con 17 estudiantes; ocho hombres y nueve mujeres y las edades van de los 15 a los 17 años, con una media de edad de 15.58 (d. t. = .61).

Instrumentos

Para la medición de las habilidades de lectura, se utilizó una versión abreviada de la sección de Lectura de la prueba PISA (INEE, 2005), adaptada y validada por Herrera Vázquez (2009). Dicha prueba contiene 21 reactivos, con 10 reactivos de respuesta múltiple y 11 reactivos de respuesta abierta, contando con dos gráficos y tres lecturas, dividido en tres factores a evaluar:

- 1) Recuperación de la Información: cuenta con cinco reactivos, y evalúa la habilidad del estudiante para utilizar información previamente adquirida.
- 2) Reflexión y Evaluación: con siete reactivos, incluye evaluaciones sobre la capacidad para generar inferencias y conclusiones a partir de información proporcionada o recién adquirida.
- 3) Interpretación de Textos: con nueve reactivos, la cual trata de que el alumno comprenda y genere opiniones sobre las lecturas.

La prueba tiene una calificación máxima de 27 puntos, con una media teórica de 13.5. La razón del puntaje máximo mencionado, es que algunos reactivos tienen un valor de dos puntos.

En este caso, tratándose de identificar la mejor ejecución o ejecución máxima de los estudiantes se usará como referencia la calificación máxima obtenida por estos, tanto en el pretest como en el postest.

Se complementó la medición con el Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación (IEEA), diseñado por Castañeda (2003, como es citado en González, 2008), siendo una escala tipo Likert de 91 reactivos y cuatro opciones de respuesta (muy en desacuerdo, desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo). Dicha escala se divide en dos secciones, Estrategias de Estudio y Estrategias de Autorregulación, con una calificación máxima de 364 puntos y media teórica de 2.5.

En este otro caso, tratándose de identificar la ejecución típica de los estudiantes se usará como referencia las calificaciones medias obtenidas por estos, tanto en el pretest como en el postest.

Diseño

Con ayuda de una secuencia de Diagnóstico, Intervención y Evaluación, se

implementó un diseño cuasi-experimental de pretest-posttest con un grupo de control (Campbell & Stanley, 1966).

Intervención/Taller

La realización del proyecto tuvo una duración de 20 sesiones totales, con una duración de una hora con 30 minutos por cada una, para un total de 30 horas a lo largo del semestre. Las sesiones fueron divididas en tres etapas, diagnóstico, intervención y evaluación. La sesión 1 equivale a la etapa diagnóstico, donde fueron resueltos los instrumentos de PISA e IEEA.

La etapa intervención, que equivale a las sesiones 2 a 19, fue realizada exclusivamente con el grupo de intervención, la cual constó de cuatro módulos:

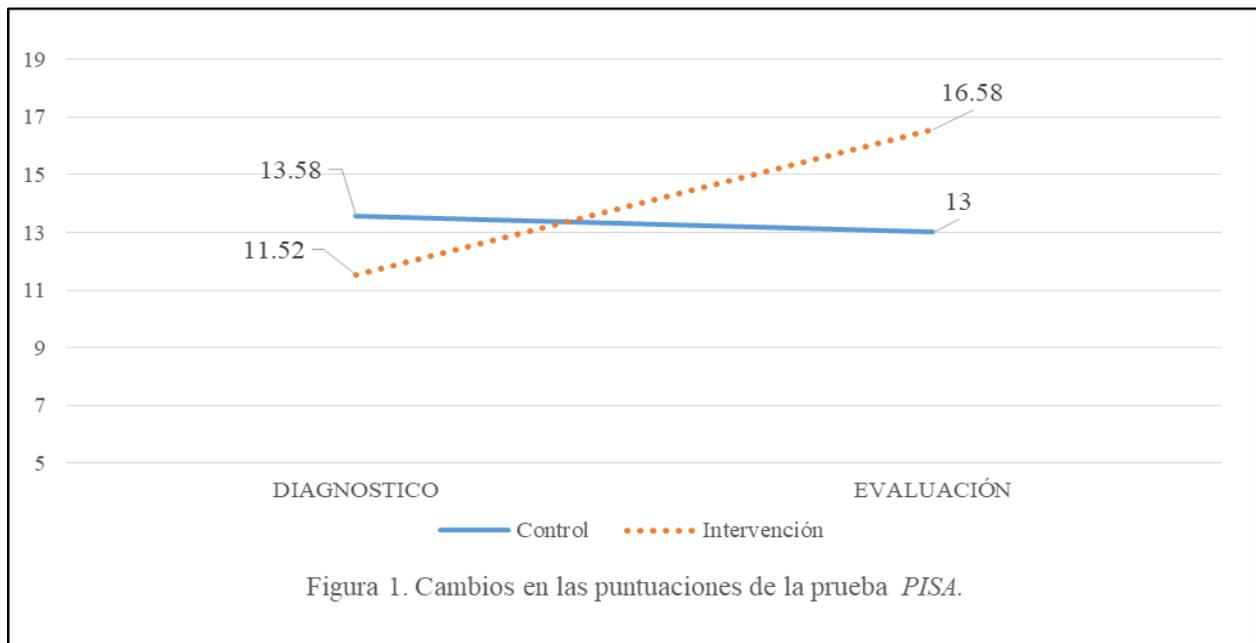
- Adquisición de información (cinco sesiones) en el cual se impartieron estrategias como: subrayado e identificación de ideas principales;
- Procesamiento de información (seis sesiones) y se impartieron estrategias como: análisis de textos por medio de preguntas de ensayo-reflexión y preparación y exposición de trabajos de integración de las diversas partes de un tema;
- Recuperación de la información (tres sesiones) y se les dio práctica a los estudiantes en la elaboración de organizadores gráficos, lectura de instrucciones y resolución con retroalimentación de diversos tipos de exámenes;
- Autorregulación (cuatro sesiones), en el cual se entrenó a los estudiantes en temas como la jerarquización de prioridades y el uso de agenda con fechas de entrega.

Por último, la etapa de evaluación, (sesión 20), consistió en la re-aplicación de los instrumentos administrados, durante la etapa de diagnóstico, lo cual serviría para contrastar el impacto del taller en el grupo de intervención. Por su parte, el grupo control fue sometido a las mismas mediciones de las etapas de diagnóstico y evaluación del grupo de intervención, las cuales se usaron como punto de comparación para evaluar el efecto de la intervención implementada.

Resultados

Se compararon los resultados de habilidad lectora (prueba PISA) para ambos grupos (figura 1), el grupo de Intervención en su etapa de pretest (Diagnóstico), obtuvo una calificación de 11.52 (d. t. = 4.65) y en su posttest (Evaluación) una M de 16.58 (d. t. = 5.22), encontrándose diferencias estadísticamente significativas ($t(16) = -5.49, p = .001$).

En cuanto al grupo control en su Diagnóstico, muestra una M de 13.58 puntos (d. t. = 3.8) y en su Evaluación arroja una M de 13 (d. t. = 5.57), las cuales nos dan una diferencia estadísticamente significativa, ($t(16) = .611, p = .55$). En breve el grupo de Intervención mejora en su comprensión lectora y el de control se mantiene estable, como se puede ver a continuación.



Puntaje Máximo 27 puntos.

Más específicamente, en el grupo de Intervención se puede observar un aumento estadísticamente significativo en los puntajes de los factores Reflexión y Evaluación con una M de 4.71 a 7.59 al pasar del Diagnóstico a la Evaluación, respectivamente ($t(16) = -3.282, p = .005$), así como en el factor de Interpretación de Textos con una M de 4.71 a 7.59, al pasar del Diagnóstico a la Evaluación respectivamente, ($t(16) = -4.036, p = .001$), mientras que el factor de Recuperación de Información, aunque presenta un aumento este no fue significativo (Tabla 1).

Tabla 1.

Diferencias entre mediciones en factores de la prueba PISA (Puntaje Máximo 27 puntos).

Factor	Diagnóstico		Evaluación		t(16)	p
	M	d.e.	M	d.e.		
Intervención						
PISA General	11.52	4.65	16.58	5.22	-5.49	.001**
Recuperación de Información	1.47	.87	2.06	1.02	-2.063	.056
Reflexión y Evaluación	4.71	3.19	7.59	3.42	-3.282	.005**
Interpretación de Textos	5.35	1.8	6.94	1.63	-4.036	.001**
Control						
PISA General	13.58	3.8	13	5.5	.611	.55
Recuperación de Información	1.76	.97	1.59	.79	.765	.455
Reflexión y Evaluación	6.94	2.26	5.82	3.32	1.699	.109
Interpretación de Textos	4.88	1.65	5.59	2.26	-1.230	.236

p < .05

**p < .01

En cuanto a los datos encontrados en el autorreporte de Estrategias de Aprendizaje y de Autorregulación (prueba IEEA), el grupo de Intervención en la dimensión del autorreporte de Estrategias de Estudio se mantiene en una M de 2.87, al pasar del Diagnóstico a la Evaluación, no mostrando diferencias estadísticamente significativas: $t(16) = .04, p = .968$;

En relación al autorreporte de su Autorregulación, el grupo de Intervención cambió de una M de 2.89 a una de 2.92, pero tampoco fue estadísticamente significativa ($t(16) = -.437, p = .669$), por su parte en el grupo de control se puede observar que las medias presentan un aumento significativo tanto en las puntuaciones para el autorreporte de Estrategias de Estudio con una M de 2.71 a 2.89 al pasar del Diagnóstico a la evaluación respectivamente ($t(16) = -2.791, p = .013$), como para las de autorreporte de la Autorregulación con una M de 2.89 a 2.92 en cuanto a Diagnóstico y Evaluación respectivamente ($t(16) = -3.012, p = .008$), como se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2
Cambios en las medias de grupos en dimensiones de Estrategias de Estudio y Autorregulación (Media Teórica 2.5 puntos).

Grupo	Dimensión	Diagnóstico		Evaluación		t(16)	p
		M	d.t.	M	d.t.		
Intervención	Estrategias de Estudio	2.87	.29	2.87	.28	.04	.968
	Estrategias de Autorregulación	2.89	.3	2.92	.24	-.437	.669
Control	Estrategias de Estudio	2.71	.26	2.89	.37	-2.791	.013*
	Estrategias de Autorregulación	2.74	.3	2.86	.32	-3.012	.008**

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

En concreto en la medición del autorreporte de Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación, el grupo sin taller, es el que mejora su autorreporte y el que recibió el taller no integrando datos de habilidad lectora y de Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación, se encuentra que el grupo del taller mejora su habilidad lectora, pero se mantiene estable en el autorreporte de sus Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación, mientras que el grupo sin taller funcionó al revés: se mantuvo estable en su habilidad lectora, pero mejoró en su autorreporte de Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación, como puede verse al compararse las Tablas 1 y 2, lo cual se tratará de interpretar en la siguiente sección.

Discusión

El taller tuvo éxito en su objetivo de mejorar la comprensión lectora, lo cual se muestra por la mejoría del grupo de Intervención en las calificaciones de la prueba de lectura PISA. Los datos encontrados sugieren que los estudiantes, al estar sujetos a estilos de enseñanza que incluyan un análisis más profundo de la información y se les brinden herramientas para reflexionar y evaluar, no solamente el contenido a estudiar, sino también sus propias habilidades, deficiencias y fortalezas,

su desempeño lector mejora (Márquez Jiménez, 2017; Madero Suárez y Gómez López, 2013).

Los estudiantes sujetos al taller de estrategias de estudio mejoran, principalmente sus habilidades de reflexión e interpretación de textos, sin embargo, al momento de realizar una evaluación sobre su propio desempeño o implementación de estrategias de estudio y autorregulación, se encuentra que reportan utilizar estas herramientas a un grado similar previo a la implementación del taller, a diferencia del grupo control que sí muestra un incremento. Lo cual es compatible con Castañeda (1996); Maytorena Noriega, González Lomelí, y Castañeda Figueiras (2004); Meraz-Rios (1998) y Mézquita-Hoyos, Castañeda-Figueiras y Novelo-Castilla (2002).

Una posible explicación a este fenómeno, sería que los estudiantes al ser partícipes en procesos de aprendizaje que incluyen el manejo de la información y conocimientos junto con una autorreflexión sobre su desempeño pueden realizar un análisis más crítico de sí mismos, teniendo una visión más realista sobre las dificultades y trabajo concreto que implica un buen desempeño; mientras que, el alumno que no estuvo instruido para aplicar estas estrategias a su proceso de estudio habitual no está "consciente" de la necesidad de este esfuerzo y trabajo.

En parte, lo anterior se fundamenta en que algunos de los estudiantes del taller, hacían marcas o breves anotaciones, en los reactivos que implicaban las cadenas de razonamiento más largas, pero los estudiantes del grupo control no.

Para finalizar, se hace hincapié en la importancia y beneficios de adaptar los procesos de enseñanza a que el alumno se vuelva un agente participe del aprendizaje, y no solo un agente receptor de información, para que aprenda a asimilar, reflexionar y responder de manera adecuada de acuerdo con la información adquirida y a fortalecer los tiempos y espacios dedicados a la lectura de provecho (Madero Suárez y Gómez López, 2013). No es fácil el cambio, pero los presentes datos muestran que con un trabajo sistemático, tampoco será imposible.

Referencias

- Camacho-Quiroz, R. M. (2013, Julio). La lectura en México, un problema multifactorial. *Contribuciones desde Coatepec*, 1 (25), pp. 153-156. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28128741003>.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1966). *Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castañeda, S. (1996). Interfase Afectivo Motivacional en la Comprensión de Textos: Estudio Transcultural México-Holanda. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 169-185. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Sandra_Figueiras2/publication/272153060_Interfase_afectivo-motivacional_en_la_comprension_de_textos_Estudio_transcultural_Mexico-Holanda/links/54dbae950cf23fe133ad8345/Interfase-afectivo-motivacional-en-la-comprension-de-textos-Estudio-transcultural-Mexico-Holanda.pdf.
- Clerici, C., Monteverde, A. C. y Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26 (50), pp. 35-70. Recuperado de: https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.12.05/pdf.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, M. y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer:

- su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, pp. 107-116. Recuperado de: https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.12.05/pdf.
- Flores Macías, R. del C., Jiménez, J. E. y García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000200012&script=sci_arttext.
- Gómez Collado, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, 17, págs. 143-163. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf>.
- González, D. (2008). (Coordinador). *Habilidades y estrategias de estudio*. México: Editorial Porrúa y Universidad de Sonora.
- Herrera Vázquez, J. de los R. (2009). *Validación de un inventario de estrategias de aprendizaje*. (Tesis de maestría no publicada). México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005). *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: Autor. Recuperado de: http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/PISA_docentes.pdf.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *México en PISA 2015*. México: INEE. Recuperado de: <http://www.diplomadoems.unam.mx/sites/default/files/pdf/publicaciones/censos/PISA-2015-Informe.pdf>.
- Lasso Tiscareno, R. (s. d.). *Importancia de la lectura*. Recuperado de: http://www.uacj.mx/CSB/BIVIR/Documents/Acervos/libros/Importancia_de_la_lectura.pdf.
- Madero Suárez, I. M. y Gómez López, L. P. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56), pp. 113-139. Recuperado de: <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1367/56005.pdf?sequence=2>.
- Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 39 (155), pp. 3-18. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982017000100003.
- Maytorena Noriega, M. de los A., Daniel González Lomelí, D. y Castañeda Figueiras, S. (2004). Motivación en línea y resultados del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 22, 89-120. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6854/6988>.
- Meraz-Rios, P. (1998). *Interfase-Afectivo-Motivacional: Una Aportación para la Comprensión Integral del Aprendizaje Escolar*. Tesis en opción al título de Maestría en Psicología Educativa. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mézquita-Hoyos, Y., Castañeda-Figueiras, S. y Novelo-Castilla, C. (2002). Motivación orientada a la lectura. *X Congreso Mexicano de Psicología*. Acapulco, Guerrero.
- Organización y Cooperación para el Desarrollo Económico (2016). *PISA 2015. Resultados Clave*. México: Autor. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.

LA COMUNICACIÓN VIRTUAL PARA FAVORECER EL LOGRO DE APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. UN ESTUDIO CUALITATIVO

VIRTUAL COMMUNICATION TO FAVOR THE ACHIEVEMENT OF LEARNING IN SECONDARY EDUCATION. A QUALITATIVE STUDY

José Juan Montes Ríos

Supervisor Escolar de Primaria Federal de la Zona No. 124 del Estado de Durango
jojumori@gmail.com

Susuky Mar Aldana

Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango
susuky@ujed.mx

Raquel García Vallejo

Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango
graquel175@gmail.com

Manuel Ortega Muñoz

Universidad Pedagógica de Durango
drmanuelortega@hotmail.com

Arturo Barraza Macías

Universidad Pedagógica de Durango
praxisredie2@gmail.com

Resumen

El presente trabajo plasma la manera en que la comunicación virtual puede influir y mejorar el logro en el aprendizaje de los estudiantes a nivel secundaria, en la asignatura de español; por otro lado, se define la percepción que tienen los alumnos y maestros de la asignatura en el uso de las redes sociales; así como los principales aprendizajes que de ella se obtienen, para esto, se analizó la información de un grupo focal llevado a cabo con los estudiantes de segundo grado y una entrevista semiestructurada al docente titular de la asignatura de español de educación secundaria ubicada en el municipio de Canatlán del estado de Durango. El análisis de los datos se realizó mediante la herramienta de análisis de información cualitativa *Atlas ti* versión 7.5. Así mismo, se plasma la forma en que la comunicación mediada por tecnología (Smartphone, Tablet, laptop, etc.) se ha convertido en una de las principales herramientas de comunicación de la sociedad.

Palabras clave: Comunicación virtual, Redes sociales, Aprendizaje.

Abstract

The present work captures the way in which virtual communication can influence and improve student achievement at the secondary level, in the subject of spanish; on the other hand, the perception that students and teachers have of the signature in the use of social networks is defined; as well as the main learning that is obtained from it, for this, was analyzed the information of a focus group carried out with the second grade students and a semi-structured interview with a teacher of the

spanish subject of secondary education located in the municipality of Canatlán in the state of Durango. The analysis of the data was carried out using the qualitative information analysis tool *Atlas ti* version 7.5. Likewise, the way in which communication mediated by technology (Smartphone, Tablet, laptop, etc.) has become one of the main communication tools of society is reflected.

Keywords: Virtual communication, Social networks, learning.

Introducción

En la escuela Secundaria General Emiliano Zapata de la comunidad de José Guadalupe Aguilera ubicada en el municipio de Canatlán, del Estado de Durango, los alumnos utilizan la comunicación virtual con distintos fines principalmente como distracción.

La comunicación virtual es un tema que ha sido estudiado para proponer estrategias pedagógicas y didácticas para la incorporación de tecnología educativa en el proceso de enseñanza (Merchan, 2017); para investigar acerca de las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso educativo de las redes sociales (González, 2016), también para analizar el impacto en el desempeño académico en alumnos de 5º grado de Educación Primaria (Martínez, 2016), de igual manera para examinar el comportamiento de grupos de trabajo específicos que el docente utiliza como apoyo en sus clases (Cuevas, 2016), así como para incorporar las Redes Sociales a la educación analizando su valor didáctico (García, 2015).

Los escenarios o espacios en los que se está permanentemente comunicando son inagotables. Se puede comunicar en plazas, en barrios, en los hogares, en centros educativos, desde la radiodifusora, el periódico, la televisión o, incluso, el internet; las sociedades comunican de forma verbal o no verbal pero constantemente lo hacen. Estos espacios son sitios donde es posible generar diversidad de criterios, razonamientos, opiniones, de compartir el pensamiento de las personas con los demás, con el otro, y hablar de temas variados e infinitos a la vez. La comunicación es el proceso mediante el cual se puede transmitir información de una entidad a otra. Los procesos de comunicación son interacciones mediadas por signos entre al menos dos agentes que comparten un mismo repertorio de signos y tienen unas reglas semióticas comunes (Velasreguí, 2013).

Tradicionalmente, la comunicación se ha definido como "el intercambio de sentimientos, opiniones, o cualquier otro tipo de información mediante habla, escritura u otro tipo de señales" (Velasreguí, 2013). Todas las formas de comunicación requieren un emisor, un mensaje y un receptor destinado, pero el receptor no necesita estar presente ni consciente del intento comunicativo por parte del emisor para que el acto de comunicación se realice.

Camareno (2015), define a la comunicación virtual como "agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano y formar redes de relaciones personales en el ciberespacio", y menciona que el Internet acoge a diferentes comunidades virtuales de mayor o menor tamaño dependiendo de la edad, los gustos, la clase social, etc.

Sabando (2017), define a la comunicación virtual "como un medio de expresión que facilita la interrelación de los internautas de manera no presencial, donde su sistema está conformado por nodos que funcionan de enlace, permitiendo la interacción entre los usuarios y, combina diversos métodos comunicativos que ayudan a la generación de lazos de amistad".

Metodología

El presente trabajo se sitúa dentro del enfoque cualitativo; los participantes en la presente investigación fueron 8 alumnos, la maestra titular del grupo y de acuerdo al objeto de estudio se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos:

1. Guion de entrevista semiestructurada compuesto por cinco preguntas detonadoras.
2. Grupo focal con 8 estudiantes de segundo grado de la escuela secundaria general Emiliano Zapata, grabación de video para su posterior captura en texto, y aplicación de una entrevista semiestructurada a la docente titular de la asignatura de español.
3. La información obtenida de los alumnos y la maestra titular fueron analizadas para posteriormente codificarlas y categorizarlas buscando su significado, relaciones de identidad e intencionalidades manifiestas, dicho análisis de información se realizó con el empleo de la herramienta cualitativa *Atlas Ti* versión 7.5 y, posteriormente la entrevista y el grupo focal fueron reconstituidas integrando con ello el cuerpo de conclusiones en torno a los resultados obtenidos del estudio.

Resultados

Los resultados muestran la existencia de tres categorías finales sobre la comunicación virtual en la escuela secundaria. Dichas categorías se exponen a continuación:

Categoría final 1. Aplicaciones. La primera categoría del análisis se compone de dos pre-categorías:

- 1) Refuerzo, donde sus principales códigos son: apoyar, entender, comprender y complementar.
- 2) Instrumento, su principales códigos son: Explicar, clases, tecnológica, crear documentos, información, utilidad, actual, aplicación.

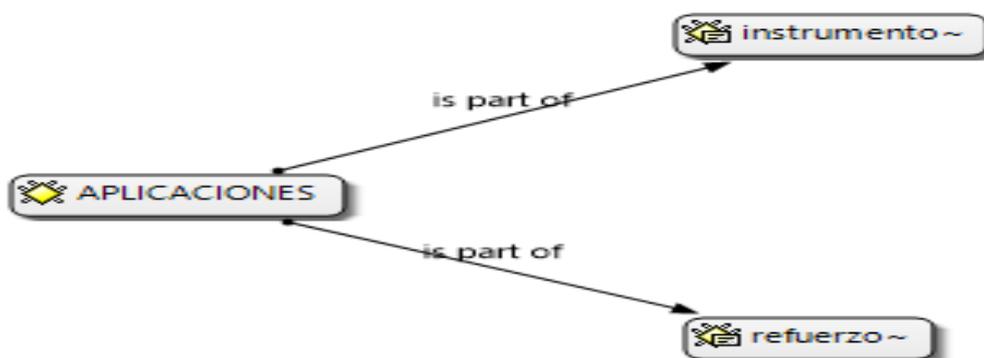


Figura 1. Pre-categorías que son parte de la categoría Aplicaciones.

Categoría final 2. Características del aprendizaje. La segunda categoría se integró por tres pre-categorías:

- 1) Adquisición, sus principales códigos se conforman por: control, aprender, maestros, grupos, uso y apoyo.
- 2) Funciones, donde se aprecian códigos como: comunicación, consultar, información, comentarios, dudas, tareas, tecnología.

3) Utilidad, en donde se aglutinan los siguientes códigos: medio, participes, masiva, investigar, analizar, repaso y ejemplos.

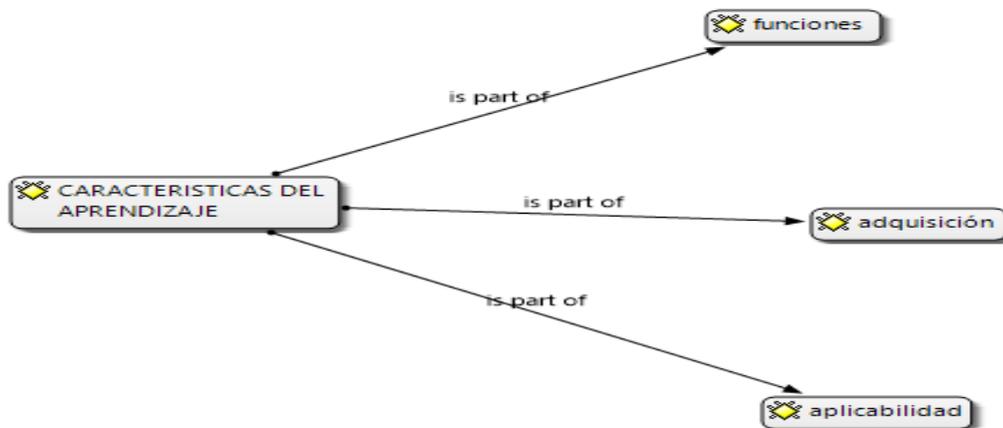


Figura 2. Pre-categorías que son parte de la categoría características del aprendizaje.

Categoría final 3. Equipos tecnológicos. La tercera categoría, estuvo conformada por dos pre-categorías:

- 1) Dispositivos, compuesta por los siguientes códigos: celular, laptop, Tablet, herramienta, hdt, investigar.
- 2) Operatividad, los códigos obtenidos son: computadora, internet, práctico, office, distractores.

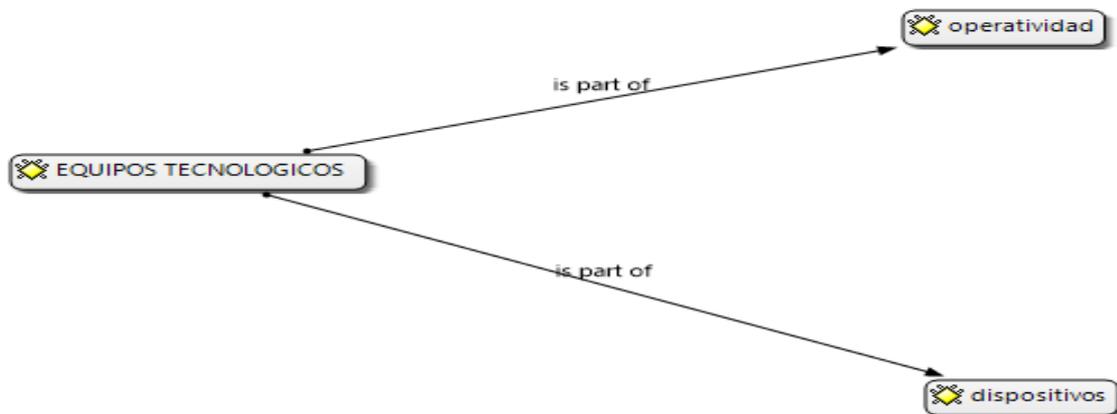


Figura 3. Pre-categorías que son parte de la categoría equipos tecnológicos.

Categoría final 4. Características del lenguaje. La última categoría estuvo integrada por dos pre-categorías:

- 1) *Virtualidad*, en donde se agruparon los siguientes códigos: Emojis, abreviaturas, escritura, gifs, imagen, vicio.
- 2) *Eficacia*, registrando aquí los códigos siguientes: lectura, evaluación, comunicación, entretenimiento, gráfico y prácticos.

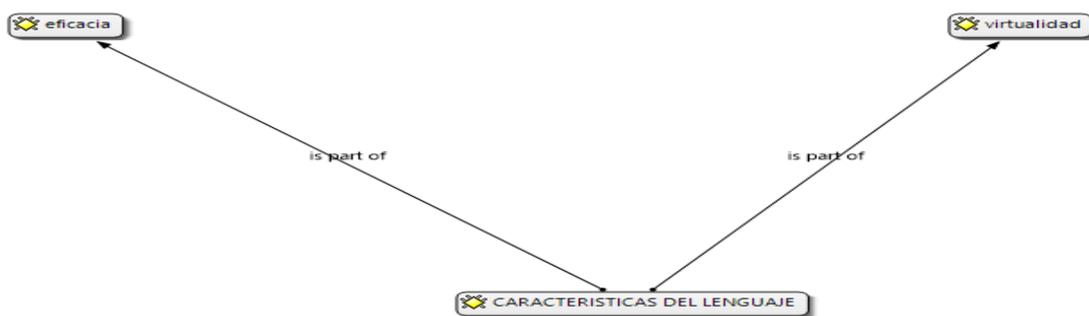


Figura 4. Pre-categorías que son parte de la categoría características del lenguaje.

Discusión de los resultados

En seguida se realiza la discusión de las cuatro categorías resultantes, es decir, de la comunicación virtual para favorecer el logro de aprendizajes.

Howard Rheingold en Camareno (2015), define a la comunicación virtual como “Agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio”. Internet acoge a diferentes comunidades virtuales de mayor o menor tamaño dependiendo de la edad, los gustos, la clase social, etc.

Sin embargo, Sabando (2017), define la comunicación virtual de la siguiente manera:

“medio de expresión que facilita la interrelación de los internautas de manera no presencial, donde su sistema está conformado por nodos que funcionan de enlace, permitiendo la interacción entre los usuarios y, combina diversos métodos comunicativos que ayudan a la generación de lazos de amistad”.

La comunicación virtual también se puede formar a partir de comunidades ya existentes en el mundo analógico (grupos de estudiantes del mismo grado o misma escuela). Estas personas se valen de Internet para poder dar un salto a un segundo nivel y llevar a dicho grupo a un espacio-tiempo diferente, donde además de comunicarse cara a cara, puedan continuar dicha comunicación en línea de manera sincrónica-asincrónica; y viceversa, una comunicación que se origina en una comunidad virtual, puede evolucionar hacia un encuentro analógico entre sus miembros.

Dentro de la categoría Procesos aplicaciones, los alumnos manifiestan que éstas si pueden ser de utilidad para favorecer los aprendizajes como lo manifiesta (A1):

“Yo digo que en el caso de Facebook pudiera ser que si porque vienen temas que nos pueden ayudar como una herramienta para comprender mejor los temas”.

Por su parte, la docente del grupo (M) coincide con sus alumnos y agrega que:

“Si ayuda porque todo lo que tiene que ver con la tecnología pues por algo existe, y para los jóvenes, todo eso es lo actual si lo sabemos aplicar de una manera positiva pues obviamente nos tiene que servir, claro que encauzándolo de una manera propia verdad, porque muchas veces lo negativo de esto es que pues también hay muchos contras, entonces si lo sabemos guiar en un buen sentido y aplicarlo de una manera positiva yo creo que si nos seria de mucha utilidad”.

Para Urquijo & González (2014):

“Aprendizaje se refiere, de forma general, a la adquisición de una conducta, al dominio de un procedimiento”.

Una de las definiciones “científicas” más antiguas, la de Hunter (1929) en Urquijo & González (2014), menciona lo siguiente:

“El aprendizaje ocurre siempre que el comportamiento exhibe un cambio o una tendencia progresiva, con la repetición de la misma situación estimulante, y cuando el cambio no puede ser atribuido a la fatiga o a cambios en el receptor o en el efector”.

Uno de los representantes más destacados de la Gestalt, Koffka (1935) en Urquijo & González (2014), propuso al aprendizaje como:

“Un cambio de una actividad en una cierta dirección, consiste en crear sistemas de trazos de un tipo particular, consolidarlos y tornarlos disponibles, tanto en situaciones repetidas como en situaciones nuevas”.

Los conductistas generaron una gran cantidad de definiciones operativas, originadas en el contexto de programas de investigación en laboratorios con procedimientos experimentales específicos. Por ejemplo, Underwood (1949) en Urquijo & González (2014) afirman que:

“El aprendizaje es la adquisición de respuestas nuevas o la ejecución aumentada de respuestas antiguas”.

Más concreto, Guthrie (1952) en Urquijo & González (2014), en sus publicaciones mencionan:

“Denominaremos aprendizaje a los cambios en el comportamiento”.

En la misma línea, aunque con mayor precisión, Estes (1959) en Urquijo & González (2014) dice:

“aprendizaje es un cambio sistemático en la probabilidad de respuesta... Conceptualizamos al aprendizaje en términos de relaciones de probabilidades (relaciones condicionales o conexiones) entre clases de respuestas operacionalmente definidas y clases de situaciones estimulantes operacionalmente definidas”.

Para González (2016), las características de las redes sociales serían las siguientes:

1. Redes de relaciones personales, también llamadas comunidades que proporcionan sociabilidad, apoyo, información y un sentido de pertenencia e identidad social”.
2. Grupos de personas con algunos intereses similares, que se comunican a través de proyectos y existe un cierto sentido de pertenencia a un grupo de una cultura común”.
3. Se utilizan las mismas infraestructuras telemáticas, generalmente basadas en los servicios de software social, que permite comunicaciones de uno a todos y de uno a uno”.

Algunos de sus miembros realizan actividades para el mantenimiento del grupo y, además, se realizan actividades que propician interacciones entre los integrantes.

“M: Considero que WhatsApp es una aplicación muy importante en la que podemos estar informados y podemos formar grupos con nuestros alumnos, por ejemplo para la tarea, dudas, comentarios sobre la clase, sería un medio y pues el Messenger también sería otro, que de hecho con muchos de mis alumnos que tengo agregados, como se dice la palabra en términos de tecnología, en muchas ocasiones para eso me buscan <maestra estará bien con tres hojas, que opina si le hago así etc.>, y bueno como medio informativo para estar en comunicación respecto a dudas o en situaciones que tienen que

ver con la clase de español sería un medio importante, porque muchas veces ellos también se justifican diciendo <no asistí o no me entere>, entonces ese es un medio que se emplea de manera masiva y hacernos partícipes de una conversación de forma tal que estemos o no estemos presentes podemos enterarnos”.

Nohemí:

“Sí, porque por ejemplo yo tengo una aplicación que se llama leis, eso me hace bien para hablar sobre todas las leyes de la química, que por ejemplo, cuando yo no les entiendo en la clase, yo puedo ir a esa aplicación y ahí me explica todo lo que vi en la clase”.

Para Luis:

“Depende del uso que se le dé, porque en WhatsApp se pueden hacer grupos que pueden usarse en clases con diversos maestros o entre nosotros para apoyarnos sobre las cosas que no entendemos y otros sí”.

Acorde a lo revisado, se puede decir que un equipo o dispositivo tecnológico es un aparato o mecanismo que desarrolla determinadas acciones. Su nombre está vinculado a que dicho artificio está dispuesto para cumplir con su objetivo por ejemplo computadora de escritorio, laptop, teléfono celular, Tablet, entre otros. De tal forma que para (M), principalmente la laptop y el teléfono celular son de las herramientas que más utilizamos, aquí contamos con la sala de HDT afortunadamente se cuenta con internet en muy buenas condiciones, las computadoras también y que a los niños les sirve mucho para sus trabajos escritos y en cuanto a investigación, también ellos traen sus propios móviles.

Por su parte, Daniela menciona:

“Yo digo que la computadora porque es más completa pero también creo que el celular porque es más práctico”.

Pedro plasmó lo siguiente:

“Pues sería la computadora porque en ella podemos hacer cosas que en el teléfono no es posible, como por ejemplo utilizar Word, Excel, PowerPoint y es mucho más práctico que en el celular”.

Dentro de las características del lenguaje en la comunicación virtual se puede realizar una clasificación tradicional que se hace por medio del lenguaje e incluye aspectos verbales y no verbales.

Los aspectos verbales son comúnmente conocidos por todas las personas, estudiados de manera formal en los centros educativos y utilizados diariamente tanto en la lectura, como en la escritura y la comunicación cara a cara.

Sin embargo, a menudo se olvida que los aspectos no verbales transmiten información igualmente importante en las conversaciones cara a cara. La comunicación no verbal va más allá de las palabras y aporta aspectos tales como los sentimientos y el estado de ánimo de las personas.

La evolución tecnológica y la expansión en el uso de Internet, ha dado lugar a un nuevo tipo de comunicación, la comunicación mediada por ordenador; un nuevo tipo de espacio comunicativo, el ciberespacio; y un nuevo tipo de lenguaje que, a priori, no cuenta con los recursos necesarios para transmitir la información no verbal.

A pesar de ello, la posibilidad de comunicarse con otras personas de manera virtual ha hecho que la vertiente más social de Internet haya crecido gracias a la aparición de herramientas tales como el correo electrónico y, más recientemente el chat, los foros de discusión, la mensajería instantánea (Moral, 2008) y las redes sociales (Cuadrado & Martín, 2015).

De acuerdo a lo expresado por M:

“Lamentablemente las abreviaturas y desafortunadamente las aplican en su forma de redactar y se refleja pues en la mala ortografía que presentan la mayoría de sus alumnos, estamos hablando de una deficiencia de su escritura y pues eso también porque ya se hizo un vicio en cuanto a la costumbre que tenemos y digo tenemos pues porque se nos hace muy fácil por ahorrar y luego ya lo aplicamos de manera cotidiana en la vida, entonces pienso que son este tipo de abreviaciones las más usadas y en ocasiones sí, todo lo que es comunicación deja un mensaje, nos hace reflexionar y quienes somos críticos o tenemos un criterio para razonar probablemente pero a veces de manera nociva también es dañina, entonces depende de cómo lo encaucen de qué tipo de temática estén tratando”.

Luis:

“Yo digo que los emojis porque con ellos expresas si estas feliz o enfermo”.

Yuliana dijo:

“Las abreviaturas porque escribo más rápido y me doy a entender de manera más rápida que con la escritura correcta”.

Para Daniela:

“El gif porque es más llamativo que una simple imagen”.

Conclusiones

El presente trabajo tuvo la finalidad de abordar el tema de la comunicación virtual que se vive en nuestros días y en el medio en el que estamos inmersos. El lenguaje tradicional ya sea escrito o verbal, ha dejado de ser el medio por excelencia mediante el cual los seres humanos transfieren comunicación, en todos los ámbitos y en todos los contextos, en todas las culturas y razas, a cualquier edad y en cualquier momento las personas hacemos uso de esta comunicación, sin importar distancias o actividades que se estén llevando a cabo, es increíble pero real como las familias se comunican en el mismo hogar por medio de este tipo de comunicación, de una habitación a otra, desde el desván al patio trasero, de la cocina a la sala, etc., en la escuela al igual que en el espacio anterior, el uso de esta comunicación virtual sobrepasa su uso cayendo en los excesos, así los jóvenes estudiantes se envían mensajes de contenido diverso, de un mesa banco a otro o de un aula a otro espacio, en la hora de esparcimiento (receso) es común ver a los adolescentes en sus equipos celulares compartiendo y disfrutando de este tipo de comunicación, atrás quedaron los juegos tradicionales que se realizaban por todos los rincones de las escuelas bajo la sonora algarabía de los participantes.

Una de las principales herramientas que permiten que el trabajo colaborativo fluya, es la comunicación, así mismo la disposición de los miembros a compartir sus conocimientos y experiencia y a participar “sin egoísmo” para el mejoramiento del aprendizaje grupal.

Así mismo, se concluye que el uso de dispositivos tecnológicos en la educación es un elemento fundamental en la construcción de conocimiento, ya que con la utilización de estas tecnologías se incrementan las posibilidades de interactuar con los miembros del grupo, se mejora la comunicación; por lo tanto, se difumina la barrera que separa a docentes y discentes.

En definitiva, se puede afirmar que el aprendizaje en la educación a nivel secundaria ha supuesto un cambio cultural para todos los miembros de la comunidad educativa, han desarrollado más competencias digitales que les han permitido utilizar herramientas colaborativas y de participación en la construcción del

conocimiento, favoreciendo de manera positiva una identidad digital.

Referencias

- Camareno, L. (2015). Comunidades tecnosociales. Evolución de la comunicación analógica hacia la interacción analógico-digital. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 187-195.
- Cuadrado, I., & Martín, M. (2015). La expresión de las emociones en la Comunicación Virtual: El Ciberhabla. *Icono 14*, 180-207.
- Cuevas, R. (2016). Grupos de trabajo administrados por redes sociales como apoyo a la práctica docente. *Universidad Autónoma de Guerrero*.
- García, S. A. (2015). Redes sociales aplicadas a la educación: EDMODO. *revista de educacion mediatica y Tic*, 88-111.
- González, M. J. (2016). Las redes sociales y la educación superior: las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso educativo de las redes sociales, de nuevo a examen. *Education in the Knowledge Society, EKS*, 1-18.
- Martínez, N. (2016). *Las Redes Sociales como Recurso Didáctico en Quinto Grado de Educación Primaria*. México.
- Merchan J. (2017). *Incorporación de tecnología educativa para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje de matemática en educación secundaria*. Ecuador.
- Sabando, R. J. (2017). *Análisis de las abreviaturas del lenguaje escrito en la red social Facebook en los estudiantes de segundo y tercero bachillerato de la Unidad Educativa Pedro J. Montero*. Ecuador.
- Urquijo, S., & González, G. (12 de Enero de 2014). *Universidad nacional de mar de plata*. Obtenido de:
www.mdp.edu.ar/.../aprendizaje/Introduccion%20a%20las%20teorias%20del%20apre.
- Velasteguí, E. (2013). *La comunicación virtual a través de la web para el fortalecimiento de la gestión administrativa*. Ecuador.

SER DE CLASE MEDIA: AUTO ADSCRIPCIÓN Y AUTO PERCEPCIÓN SOCIAL DE FAMILIAS MERIDANAS

BEING A MIDDLE CLASS: SELF-SUBSCRIPTION AND SOCIAL PERCEPTION OF MERIDAN FAMILIES

Teresita Concepción Campo Marín

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán

conchi.campo@correo.uady.mx

María Teresita Castillo León

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán

tete.castillo@correo.uady.mx

Mauricio Cecilio Domínguez Aguilar

CIR-Sociales, Universidad Autónoma de Yucatán

mauricio.dominguez@correo.uady.mx

Resumen

El objetivo del presente artículo es analizar los componentes experienciales de la auto adscripción a la clase media, expresados por familias de Mérida, Yucatán, México, que habitan en zonas reconocidas como de dicha clase. Es un estudio cualitativo que reporta resultados de 160 entrevistas aplicadas a familias seleccionadas mediante la técnica bola de nieve. Los resultados exponen el discurso emitido por los participantes como parte de su auto adscripción, en el cual se identifican: tres diferentes sub clases, así como los elementos con los que ciertas familias argumentan su inclusión o exclusión de la clase media y los componentes experienciales que implican su ubicación. Entre las principales conclusiones están el esfuerzo constante ligado al posicionamiento como clase-media, la re-significación de lo que se entiende por necesidades o bienes básicos, y la percepción de inseguridad o limitación de control en torno a los acontecimientos externos que impacta la capacidad de agencia de la unidad familiar.

Palabras clave: clase media, autoadscripción, subjetividad, componentes experienciales, capacidad de agencia.

Abstract

The aim of this article is to analyze the experiential components of self-perception expressed by middle class families from Mérida, Yucatán, México, living in areas known as belonging to such class. It is a qualitative study reporting the results of 160 interviews applied to families selected through the snowball effect technique. The results show the discourse expressed by the participants and their self-perception, identified three different subclasses, elements with which certain families argue to define their inclusion or exclusion from the middle class, and experiential components determining their placement. Among the main conclusions are the constant struggling linked to positioning as middle class, the resignification of needs or basic goods, and the perception of insecurity or limited control over external events that impact on the capacity of agency of the family unit.

Keywords: middle class, self-perception, subjectivity, experiential components, agency capacity.

Introducción

Los cambios estructurales (políticos, económicos y sociales) que se han desencadenado en México y en toda América Latina en las últimas décadas, reflejan un impacto directo en los modos de vida de la población, con efectos negativos evidenciados ya no solo en las familias de clase baja, sino también en las identificadas como clase media. Aunque se piensa en la clase media como un grupo estable y privilegiado, diversos autores coinciden que hoy en día, las familias de dicha clase se enfrentan a un escenario caracterizado por factores estresores en diferentes ámbitos como el económico, laboral, cultural o social (Galasi & González, 2012, p. 24; Barozet & Fierro, 2014, p. 4; López-Calva et al., 2014, p. 285; Cardona, 2015, p. 9), que puede posicionarlas en condiciones de vulnerabilidad que impliquen incluso, afección en su salud mental. Al respecto autores como López-Calva, Cruces, Lach, y Ortiz (2014, p. 300) hacen énfasis en la importancia de fortalecer a la clase media, más aún si se considera que en esta recaen expectativas de cambios sociales, impulso político y económico, asentamiento de la democracia, entre otras.

De ahí el valor de que disciplinas, como la Psicología, se avoquen a conocer mejor el fenómeno de los impactos psicosociales que puede tener en este importante sector de la población, pero no solo en cuanto a su influencia en lo social y económico, sino en lo que significa y representa para las familias entenderse y sostenerse como tal. Es así que el presente trabajo, derivado de la primera fase de un proyecto de tesis más amplio que pretende analizar las Estrategias de Reproducción Social de Familias de “clase media” que habitan en la ciudad de Mérida, Yucatán, ahonda en la perspectiva subjetiva que las personas, en la autopercepción social que reportan como parte de su auto adscripción de clase. Como objetivo, se propone analizar los componentes experienciales a partir de su auto adscripción, expresados en el discurso de las familias participantes.

Vinculado al proceso de auto adscripción, se considera la *autopercepción social* que forma parte de la cognición de las personas y les permite verse a sí mismos y a la realidad que los rodea, dándole significados a su posición social. De acuerdo con Díaz (1992, p. 294) se trata de *estructuras coherentes* producidas y reproducidas por el individuo en el curso de su interacción social; sistemas organizados por sus conceptos, actitudes, deseos, expectativas, voliciones y valoraciones, que constituyen la plataforma del esquema motivacional de la persona y, por tanto, el fundamento último de su acción.

La importancia de abordar esta perspectiva subjetiva reside en incluir elementos que favorecen el entendimiento de aspectos más vivenciales desde los cuales las familias finalmente procesan su auto adscripción a una clase social, así como el reconocimiento que hacen de las oportunidades y limitaciones que viven y que pueden impactar su salud mental.

El artículo está organizado en cuatro secciones, la primera, exploraron aspectos generales sobre la conceptualización de la clase media; la segunda describe brevemente la metodología implementada en el estudio; la tercera sección integra los resultados más relevantes en relación a la autoadscripción y a los aspectos subjetivos vinculados, así como la discusión de los mismos; y finalmente conclusiones de cierre.

La clase media como concepto complejo

Hablar de clase media, implica reconocer que se trata de un término complejo que integra diferentes dimensiones económicas, sociales y simbólicas que, al mirarse dentro de la estructura social, pierde claridad en cuanto a los bordes de distinción con las otras clases y se convierte en un reto para quien desea su conceptualización e identificación.

Como marco de referencia teórico suelen tomarse los postulados de Karl Marx y Max Weber, desde sus enfoques sociológicos de las clases y de la clase media en particular. Por un lado, el marxismo concibe el concepto de clase principalmente en términos de posiciones estructurales y de relación con los medios de producción, a los que se puede añadir nivel salarial, ideología, estilo de vida y sentido de superioridad social (López, 2011, p. 45). Por su parte, los seguidores de Weber ponen atención a la clase, estatus y partido. Para la identificación de las clases, señalan la importancia de considerar la producción de bienes, estilos de vida y poder en las relaciones sociales, como elementos básicos, pero también la organización política y la acción colectiva de los patrones de consumo las creencias y el sistema de ideas (Ferreira *et al.*, 2013, p. 35). De acuerdo con López-Calva *et al.* (2014, p. 286), se puede reconocer a la clase media con capacidades, conocimientos y educación, como un grupo con oportunidades de vida en común pero que dependen de sí mismos y de sus recursos para lograr una mejor posición económica y social.

Con base en las perspectivas sociológicas, se ha pretendido desarrollar definiciones operativas que permitan el estudio empírico de dicha clase, sin embargo, la evidente heterogeneidad que representa ese grupo de “en medio”, descarta la posibilidad de contar con una definición única y demanda la consideración de características tanto objetivas como subjetivas.

En la actualidad se ha dado mayor énfasis al lado objetivo, desde esta perspectiva se proponen definiciones parciales para identificar y estudiar a dicha clase. Autores como López-Calva y Ortiz-Juárez (2012, p. 64); Ferreira *et al.* (2013, pp. 35-36); Mac-Clure *et al.* (2014, p. 164); entre otros, retoman tanto posturas económicas como sociológicas y delimitan como criterios para identificar a la clase media aspectos como el nivel educativo, tipo de empleo, nivel de ingresos, adscripción territorial, pertenencias, etc. En cuanto a la perspectiva subjetiva, se empiezan a reconocer tendencias que dan valor al plano discursivo, desde esta perspectiva se explora por qué y de qué manera un determinado número de personas se identifica o autoadscribe como parte de la clase media. A este interés se suman los estudios antropológicos con enfoques etnográfico o hermenéutico que pretenden comprender los procesos de constitución de las identidades de clase media (Visacovsky, 2008; Castillo, *et al.*, 2013; Pérez-Ahumada, 2014; Hernández, 2016).

Con el interés de vincular ambas perspectivas, autores como Evans y Kelley (2004) y Jorrat (2014), han desarrollado estudios comparativos, entre países de diferente realidad social, en los que integran encuestas de autoafiliación a clase y autoubicación en una escala social. Los primeros autores realizaron estudios que analizan el estado social subjetivo con base en datos de encuestas recogidas de muestras nacionales representativas en 21 países. El objetivo de su estudio se centraba en patrones internacionales de autoubicación y en las fuerzas sociales que generan tal autoadscripción. Entre los resultados que presentan se identifica la tendencia de las personas a ubicarse en el punto medio de la jerarquía social,

independientemente de su pertenencia a países desarrollados o en desarrollo, el efecto de la posición objetiva de las personas, la riqueza de las naciones y el nivel nacional de desempleo sobre el estado subjetivo; y a nivel individual, resaltan como la educación, la edad, el sexo y la prosperidad social tiene un efecto muy sustancial en la ubicación social subjetiva (Evans y Kelley, 2004, p. 28).

Por su parte, Jorrat (2014, pp. 61, 82-83), desarrolla un estudio que forma parte de un proyecto comparativo internacional, con base en dos encuestas nacionales (integradas en 2003 y 2004 por el Centro de Estudios de Opinión Pública de la Universidad de Buenos Aires), que fueron aplicadas a 1510 casos, y que incluían preguntas relacionadas con la percepción de clase. De acuerdo con sus resultados, los encuestados de los diferentes países eligieron una clase social de pertenencia, distribuyéndose básicamente entre la clase media y la clase obrera; la identificación con la clase media y sectores altos crece con la edad, la educación, el ingreso familiar y el nivel de clase. En cuanto a la relación entre clase y percepción de desigualdad, en la comparación entre Europa Occidental y Argentina, los primeros identifican sus sociedades como igualitarias, los argentinos como elitistas y en ambos casos la percepción de la sociedad como más igualitaria aumenta con el crecimiento de los puntajes de escala social.

De esta manera, los estudios enfocados desde lo objetivo marcan los criterios de inclusión y exclusión que intentan delimitar lo que es la clase media. Por su parte, los que ponen atención al aspecto subjetivo han hecho énfasis en la ubicación y los patrones por los que la gente se autodefine en esta clase.

Método

Participantes

En esta fase de la investigación se contó con la participación voluntaria de 160 familias, habitantes de colonias ubicadas en zonas identificadas como “clase media”, tanto al interior de la ciudad como en los nuevos conjuntos habitacionales sobrepasando el anillo periférico de la ciudad, pertenecientes a 6 de los 8 distritos que dividen la ciudad de Mérida.

Algunos de los datos sociodemográficos, con base en los jefes de familia, son: 48 años como media de edad (en donde el menor fue de 25 años y el mayor de 80 años). Respecto al estado civil, el 75.6% son casados, 7.7 % viven en unión libre, 10.9% divorciados y 3.2% separados. El 19% no tienen hijo(a), el 16% tienen un solo hijo(a); el 40% mencionaron tener dos hijos; el 18% son familias con tres hijos(as), el 6 % tienen cuatro hijos(as) y el 2% refiere tener cinco hijos(as). El número de habitantes por vivienda fue de 1 a 9 personas; donde los porcentajes más altos son viviendas con tres personas (40%), y el de cuatro personas por vivienda (49%).

Técnicas

Para establecer el contacto con las familias se aplicó la técnica *bola de nieve*. De acuerdo con Monje (2011, pp. 129-130), se trata de una técnica práctica y eficiente, que se basa en las redes sociales naturales (amigos, parientes, conocidos) para acceder a los actores objeto de la investigación. Además, permite establecer una relación de confianza debido a la presentación que hace la persona ya incluida en el proyecto, y de este modo, contar con participantes que tengan deseos de cooperar con la investigación.

La recuperación de información se realizó a través de un *cuestionario*, el cual se presenta como formato estructurado, con preguntas a partir de las cuales se obtiene información de las variables a investigar (Monje, 2011, p. 134). Es una técnica que permite la sistematización al promover que a todos los participantes se les hagan la aplicación de igual modo. La construcción del cuestionario estuvo adecuada a los componentes propuestos por Münch y Ángeles (2011, pp. 69-70). Se integraron 50 preguntas base de diferente modalidad (abiertas y de opción múltiple) con el fin de recabar datos sociodemográficos generales de la familia, así como información correspondiente a las dimensiones educativa, laboral, biológica, psicosocial y de vivienda. Al final, el cuestionario incluyó preguntas sobre la clase social en la que identifican a su familia (con libertad de elección de pertenencia a alguna clase social), razón de ubicarse en ésta y la movilidad social que perciben.

Procedimiento

Para el desarrollo de la primera fase, se tomaron como base los estudios realizados por Reyes (1998, pp. 37-47) y Domínguez (2017, pp. 31-32), quienes ofrecieron una descripción geográfica de la división social que se dibuja en el territorio que comprende la ciudad de Mérida. A partir de dichos estudios se seleccionaron a conveniencia 17 colonias, tanto del interior de la ciudad como en la periferia de la capital que sugieren la existencia de familias con características relacionadas a la clase media. Se estableció el primer contacto con los participantes por vía telefónica, a través de las redes naturales propias y del equipo de trabajo de investigación. Con cita previa se acudió a las viviendas (en binas) para la implementación del cuestionario a modo de entrevista, la cual tuvo una duración promedio de una hora y, bajo autorización de los participantes, se grabaron 114 de ellas, los 46 restantes se capturaron en el momento a través de un formato digital que se llevó en un dispositivo electrónico. Acudir a la vivienda permitió conocer el contexto donde se desenvuelven las familias en cuestión, su correspondencia a las zonas seleccionadas, y aseguró la confidencial de los datos al llevar a cabo la entrevista en un espacio privado, esto como parte de las consideraciones éticas aplicadas, adicional al cambio de los nombres y uso de seudónimos para citar a los entrevistados.

Posterior a la aplicación, se integró la información socio demográfica en una base de datos con el software SPSS versión 24, con la cual se desarrollaron los análisis estadísticos descriptivos respectivos. Por otro lado, se realizaron transcripciones de la información correspondiente a las preguntas abiertas la cual se sistematizó en categorías específicas, de acuerdo a los pasos propuestos por Fernández (2006, pp. 3-12), para el análisis de datos cualitativos.

Resultados

En esta sección se presentan tres apartados de análisis de los resultados. El primero hace referencia a los criterios objetivos que posicionan a las familias dentro la clase media; el segundo presenta la ubicación subjetiva y la subdivisión de las familias en esta clase; y el tercero hace referencia a los aspectos subjetivos relacionados con los componentes experienciales de la autoadscripción.

Ubicación Objetiva

Aunque no existe una definición única de clase media, se consideran las propuestas de varios autores para ubicar a las familias participantes en dicha clase, con base en algunos criterios objetivos que se integran en la siguiente definición: "Familias cuyo jefe de familia es trabajador (asalariado o por cuenta propia) en ocupaciones no manuales, con nivel educativo de medio a superior, con gastos que integran productos adicionales a los básicos, y un ingreso entre 10 y 50 dólares al día" (López-Calva y Ortiz-Juárez, 2012, pp. 64; Mc-Clure *et al.*, 2014, pp. 164-165; Penfold y Rodríguez, 2014, pp. 17-19; Hernández, 2016, pp. 315).

Los datos sociodemográficos recabados muestran que, en cuanto al último nivel de estudios, 2.5% reportaron tener primaria, 11.25% secundaria, 11.8% bachillerato, 12.5% carrera técnica; 51.8% carrera universitaria o normalistas, 8.12% maestría y 1.8% doctorado. Con respecto al empleo, 4.5% se registraron como empresarios (autoempleo con personal a su cargo); 19.4 % pequeños comerciantes (autoempleo); 76.2% como asalariados no manuales y 11% como manuales, pero con ingresos alternos como pequeños comerciantes y 5.6% actualmente están jubilados. En cuanto al ingreso mensual: 14.8% mencionó tener entre \$3,000 y \$5,000; 40.7% reportó un ingreso entre \$5,001 y \$13,000; 30.6% de los jefes de familia refirió \$13,001 y \$26,000 y 13.9% mencionó ganar más de \$26,000.

Entre las pertenencias que refieren las familias, se encuentra la vivienda, automóvil, telecomunicaciones y otras propiedades. Los estadísticos correspondientes son: el 65.2% reporta que cuenta con vivienda propia, 24.1% se encuentran pagando actualmente su crédito; 9.5% reportan rentar casa y sólo el 1.3% vive en casa prestada. El 77.4% tiene al menos un automóvil; 82.3 % tiene al menos una computadora; el 100% cuenta con teléfono celular; así como el 81% tiene al menos un aire acondicionado en la casa; 96.2% cuenta con al menos una televisión. Con referencia a otras propiedades el 17.6% posee terrenos, 17% otra casa, 2.5% otra casa en la playa.

Los principales gastos están en función de servicios y vivienda (94.7%); transporte (80%); gastos escolares (51.7%), gastos extraescolares (20.7%); arreglo del hogar (30%); lavado de ropa (26.2%), planchado (16.5%), jardinería (15.1%) y servicios de fraccionamiento (14.9%).

Aunque se reportan datos como el nivel de estudios de primaria (2%), jefes de familia que desempeñan trabajo manual (11%) e ingresos menores de 5,000 pesos mensuales (14.8%) en términos generales se aprecia la tendencia de las familias de pertenecer a la clase media.

Ubicación Subjetiva

En cuanto a la autoadscripción el 95.62% de los participantes se sitúa en la clase media. Dicha ubicación la realizan desde dos visiones, una general y otra en la que incluyen criterios económicos y sociales.

En la visión general reflejan su posicionamiento desde la perspectiva residual, es decir, aquella en la que se visualizan como ese grupo de "en medio" que de acuerdo con Adamovsky (2013, p. 39), estaría principalmente delimitado por los bordes de otras clases sociales de las que sí existen criterios objetivos acordados,

más que por la propia unidad y consistencia del conjunto de personas que lo conforman, ejemplo de ello se muestra en expresiones como:

“Mi familia es clase media, lo somos porque hay gente más pobre y más rica” (Azrael, asalariado, 17 de marzo de 2018);

“En la media, porque no contamos con las características para estar en la baja ni tampoco en la clase alta” (Ana, asalariada, 11 de marzo de 2018).

Por otra parte, las familias amplían sus criterios de autoadscripción y señalan elementos tanto económicos (poder adquisitivo, gastos, bienes materiales, etc.) como sociales (nivel de estudios, zona de residencia, etc.), ejemplos de ello son las siguientes afirmaciones:

“Creemos que somos clase media por el nivel de estudio, el poder adquisitivo de la familia y por la zona en que se vive” (Pedro, asalariado, 14 de marzo de 2018);

“...por cuestión económica, tipo de servicios y preparación académica” (Gael, asalariado, 16 de marzo de 2018);

“...tanto el ingreso familiar como el tipo de gastos, nos posicionan en esta clase” (Sergio, asalariado, 16 de marzo de 2018).

A pesar de las coincidencias en su identificación general, reconocen la heterogeneidad y ambigüedad del grupo social al que se adscriben por lo que se perfilan a través de una “sub-clasificación. Lo cual podría equipararse a las “fracciones de clase” que desarrolla Bourdieu (1979, p. 66) para el análisis de diferencia intra-clase. De acuerdo con el autor, ninguna clase es homogénea en cuanto a prácticas, estilos de vida y capitales (cultural, económico y social) de ahí la conveniencia de identificar las fracciones que presentan coherencia interna y tendencia a la homogeneidad.

Vale la pena resaltar que de las 160 familias siete de ellas se posicionan en la “clase-baja”, aunque por los criterios objetivo sí pertenecerían a la clase media. Dos de ellas se excluyen a partir de la percepción de “*vivir al día*” y de “*salir exactos*” para cubrir sus gastos. Las restantes cinco se excluyen de ésta a partir de un proceso de comparación entre las condiciones que se viven en nuestro país y las condiciones que ofrecen otros países en los que residen sus familiares. Lo anterior se aprecia en las siguientes expresiones:

“La clase media desapareció. Eres rico, o eres pobre y después vienen los miserables... así lo vas a poner, ¡ya no hay clase media!... cuando viajas te das cuenta de lo miserable que somos... hasta Guatemala tiene mejor salario que México. México y Venezuela son los peores de Latinoamérica, mi marido tiene mucha familia allá en Cuba y si hay necesidades, pero no viven como nosotros” (Tania, jubilada, 6 de marzo de 2018).

“Te voy a decir una cosa honestamente, ¡ya no hay clase media! La clase media ya se extirpó. Ahorita solo hay en México dos clases sociales. Por un lado, está la gente que tiene dinero y por otro la gente que no tiene dinero. Nosotros estamos en la que no tiene dinero, desgraciadamente, aunque trabajas mucho y te esfuerces mucho, ya no hay opción” (Santiago, autoempleo, 21 de marzo de 2018).

El proceso subjetivo de autoadscripción a la clase baja, que hicieron las familias, merece atención para estudios posteriores, ya que la mayoría de las expresiones reflejan una percepción evidente del contexto social en el que viven en cuanto a la desigualdad social que existe en México, la limitación de oportunidades y de ingresos a pesar del esfuerzo que ellos realizan como familia.

Lo anterior, pareciera vincularse a los argumentos marxistas tradicionales

que, proponen que las condiciones objetivas de producción en la sociedad capitalista llevan a las personas a ubicarse en la parte inferior de la jerarquía social, al acrecentarse las diferencias en los extremos de las clases, lo cual hace que visualicen el beneficio de los de arriba y la inmovilización hacia ellos, los de abajo (Evans y Kelley, 2004, p. 3; Jorrat, 2014, p. 56).

Por otra parte, las 153 familias restantes se ubicaron como clase media bajo los siguientes subgrupos: media- baja (40); media- intermedia (105) y media- alta (8). Dicha sub- clasificación resulta importante pues es a través de ella que, las familias reflejan la perspectiva que tienen de la realidad social, así como las oportunidades y limitaciones que experimentan en la actualidad, lo cual se aborda en el tercer apartado como se ha señalado.

Los componentes experienciales de la autoadscripción

Con respecto a los aspectos subjetivos relacionados con los componentes experienciales de la autoadscripción, identificados a partir de las expresiones espontáneas que las familias enunciaron, estos se organizan en dos categorías de análisis: proceso subjetivo de autoadscripción y la vivencia de autoadscripción. El primero de ellos se identifica en el discurso de los participantes por un mecanismo de comparación social, es decir se posicionan como clase media a través de contrastarse con sus familias de origen, con sus condiciones de ingreso pasadas y actuales; y con otras familias. Ejemplos de ello son los siguientes fragmentos:

“Somos media mejoramos...mi papá era un obrero de mantenimiento y solo él trabajaba, hasta que tenía 10 años empezó a trabajar mi mamá y fue cuando empezó a mejorar la situación. La zona en la que vivíamos estaba terrible...estaban las bandas de los trompos y ahí en ese ambiente crecí. Mi educación fue pública porque era lo que se podía. Yo tenía que compartir cuarto y sólo teníamos un coche, de ese que se echa a perder a cada rato y mi papá lo componía solito” (Lucía, asalariada, 20 de febrero de 2018).

La expresión de doña Margarita:

“... ya bajamos porque cuando él trabajaba viajaba diario y había comida. Teníamos chance íbamos a un restaurante y ahora no. Ahora estamos tres pasos atrás de la media ya no sé, pero no es baja...” (Margarita, ama de casa, 7 de marzo de 2018).

“...por eliminación, no puedo decir que somos clase baja porque tenemos los servicios básicos y un nivel de vida de confort, tampoco puedo decir que somos de la clase alta porque vivimos bien, pero no tenemos el BMW en la puerta, ni los viajes cada año al extranjero, y por eso estoy en la clase media en medio y soy muy feliz en ella” (Hediel, asalariado, 19 de abril de 2018).

“...porque hay gente que no tiene una vivienda...los servicios públicos no los tiene, digamos el dinero para comer bien y tener un alimentación relativamente sana por eso digo que es intermedia, no digo que sea alta porque chambeamos mucho para vivir así, sin embargo, difícilmente podemos darnos algún lujo, cambiar el coche por uno más nuevo, se descompone y estas patinando para poder pagar, no tienes el ahorro, yo diré que estoy en la media alta cuando el ahorro que haga sea para mi patrimonio para la vejez y no para las emergencias, no para el plomero, el electricista” (Sandra, empresaria, 19 de abril de 2018).

Este aspecto subjetivo, muestra cómo las familias se ubican en clase media desde un proceso evaluativo, que les permite apreciar avances económicos, de

oportunidades, o a la inversa lo que ya no pueden tener o disfrutar, así como establecer distinciones con otros grupos. Para estas familias la autoadscripción, no solo es emitir una categoría, sino que parece ser, resultado de una evaluación comparativa.

En cuanto a la vivencia de autoadscripción, los discursos de las familias la expresan de diversas maneras. Las que se denominan clase media-alta ponen énfasis en la distinción, es decir, el dejar claro su poder de adquisición y sus relaciones sociales. Por su parte las familias que se ubicaron en la clase media-intermedia y media-baja, muestran otros elementos que se vinculan a las limitaciones; esfuerzo por mantenerse en la clase social; importancia de la planeación y organización; así como la percepción de inseguridad.

Las familias que se ubican en la clase media-alta destacan su posición al establecer diferencias en cuanto al poder de adquisición, estatus laboral, círculo social y calidad de vida con ciertos lujos, que de acuerdo con ellos no toda la población puede acceder. Algunos ejemplos son las expresiones de Enrique, Karla y Armando respectivamente:

“porque tenemos la posibilidad de adquirir servicios y pagar por ellos, y laboralmente estamos en el estatus de jefes o coordinación, no estamos abajo” (Enrique, empresario 22 de febrero de 2018);

“por el nivel socioeconómico de ingreso que tenemos y por el círculo social en que nos desenvolvemos... el círculo social, nuestros amigos” (Karla, asalariada 24 de abril de 2018);

“...el acceso a ciertas cosas que el resto de la población no tienen y el círculo de conocidos, etc.” (Armando, asalariado, 10 de marzo de 2018).

También reconocen su solvencia en cuanto a lo que consideran básico como la comida, vestido, transporte, tipo de propiedad e incluso ciertos lujos que integran paseos y recreación, pero establece diferencias con estratos superiores en cuanto a lujos extremos. Al respecto Rafael y Bertha comentan:

“...somos media-alta porque no nos falta nada en cuanto a comida, vestido, transporte, paseos inclusive, tenemos una calidad de vida cómoda, podemos darnos ciertos lujos...tampoco nos sobra el dinero que digas me voy de fin de semana a Miami, pero estamos bien” (Rafael, asalariado, 20 de marzo de 2018).

“...nosotros venimos de una ciudad que, si esta casa la traspasas, resulta que somos de clase media alta en cuanto al terreno y construcción. También lo pensamos en cuanto al tipo de lugares a los que vamos y la recreación” (Bertha, asalariada, 13 de marzo de 2018).

Lo anterior muestra la relevancia del elemento simbólico de poder adquisitivo, que explica la tendencia de ciertos grupos sociales hacia determinado tipo de consumo, no solo para la satisfacción de necesidades sino como parte de símbolos y códigos de comunicación, que ayudan al reconocimiento y pertenencia de éstos a determinados grupos sociales a la par de lograr la distinción de los otros (Bourdieu, 1988 y Appadurai, 1991, citados en Canclini, 1995, pp. 45).

Es importante señalar que, las expresiones que caracterizan a las familias de clase media-alta denotan más sus logros, alcances, jerarquía y su calidad de vida, sin necesariamente reflejar esfuerzo o alguna implicación para mantenerse o pertenecer. Por su parte, las familias que se ubican en la clase media-intermedia y la clase media-baja destacan dentro de su discurso de posicionamiento la importancia de las limitaciones, del esfuerzo, de la planeación y organización, así como de la inseguridad.

Ambos subgrupos manifiestan limitaciones en el poder adquisitivo, sin embargo, la clase media-baja enfatiza que estas restricciones son en función de la obtención de los bienes y servicios que consideran como básicos. La clase media-intermedia, reconoce que cuenta con lo básico y declaran estar cómodos, pero que sus limitaciones están en la obtención de los extras, como viajes y propiedades adicionales. Ejemplo de ello son las expresiones de Mariela y William:

“a veces te ven con una casa de fraccionamiento y creen que tienes el dinero, y la verdad no saben que cerrando la puerta hay muchas cosas, muchas carencias y muchos problemas” (Mariela, asalariada, 24 de febrero de 2018);

“por el tipo de ingresos que tenemos y las cosas que podemos adquirir, ya no es tan factible ir una vez a la semana al cine y comer en un restaurante” (Gerardo, asalariado, 12 de febrero de 2018).

“...pues porque tampoco estamos tan abajo, contamos con todos los servicios, se puede decir que para subsistir tenemos todo lo necesario, pero tampoco contamos con lujos, viajes o autos recientes, casa en la playa o cosas que ahora si son un lujo no las tenemos, otras propiedades, ranchos, nada eso” (William, asalariado, 15 de marzo de 2018).

Cabe aclarar, que lo que ambos subgrupos consideran como bienes y servicios básicos integran: comida, vestido, transporte, telecomunicaciones (televisión de paga, internet, telefonía celular), dispositivos electrónicos, y esparcimiento. Uno de tantos ejemplos sería la expresión de doña Aracely:

“... ya no es un lujo es una necesidad, lo que tengo es por necesidad y no por comodidad, por ejemplo, me sale mejor tener un carro que andar en camión, lo veo como una necesidad de verdad, ahorro tiempo, mis hijos van más seguros. Entonces si tú me preguntas, estoy en media baja, porque lo que tengo es por la necesidad. En los estudios antes era un lujo tener un celular ahora es una necesidad y por medio del celular estoy comunicada con mis hijos, estoy pendiente de ellos y en cuestión del internet es por la tarea si estuviese en un nivel medio alto el dinero me sobra, pero no, vivimos exactos” (Aracely, autoempleo, 25 de marzo de 2018).

Lo anterior muestra cómo el contexto social parece estar condicionando lo que consideran por bienes básicos y necesarios para ser clase media. Adicional a las limitaciones adquisitivas, hay familias que hablan de ciertas restricciones vinculadas al contexto, es decir, la influencia de los gasolinazos y los bajos salarios. En esta misma línea, familias ubicadas como clase media-baja reportan la disparidad entre su nivel de estudios e ingresos. Ejemplo de ello son las expresiones de Jacinto, Héctor y Juan respectivamente:

“El salario y los gasolinazos, las reformas que se implementaron todo nos afecta” (Jacinto, asalariado, 22 de marzo de 2018);

“... porque estamos preparados con maestría y como que todavía no hay un sueldo de acuerdo a la preparación, pero pues es una tendencia en el país, desafortunadamente” (Héctor, asalariado, 26 de febrero de 2018).

“...en lo mismo que hablamos por ejemplo el impacto del aumento de la gasolina, porque todo sube, porque ya no puedes ir y hacer un súper como tú lo hacías antes, ya no puedes ir y llenar tu tanque de gas, ya no puedes irte al cine con tu familia como lo hacías antes, al menos yo no, ya no puedes ir a desayunar con tu familia completita, entonces yo por eso digo somos media-baja” (Juan, asalariado, 14 de marzo de 2018).

También hay familias de ambos subgrupos que reconocen su poder adquisitivo, con

el que logran obtener bienes y servicios, pero sin dejar de señalar que para la consecución de estos se requiere de esfuerzo y planeación. Esto se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

“porque a veces tenemos cosas para comprar, pero hay que medirse, a veces tenemos y a veces no, y en ocasiones tenemos que juntar para poder comprar algo que queremos o comprarlo en pagos, en parcialidades” (Mary, jubilada, 13 de marzo de 2018).

“... creo que a lo mejor puedes medir tu adquisición, tu alcance económico, pero bueno nos gusta vivir bien, pero requiere un esfuerzo, buscas comodidades que no son excentricidades, comodidades que, de acuerdo a tu trabajo, de acuerdo a tu esfuerzo y con programación y todo eso vas adquiriendo, pero, pues...es un esfuerzo, programación, prioridades, en base a eso puedo clasificar o ubico el estatus” (Pablo, asalariado, 28 de febrero de 2018).

“Pues porque tratamos de darle a nuestros hijos, sí tenemos, pero lo tenemos que trabajar. Los dos trabajamos y los dos vemos de qué manera de darles lo mejor...no dejarles herencia porque yo ya se los dije aquí no hay herencia, tu herencia son tus estudios,... no te voy a dejar nada porque solo una casa tenemos. Ahora el que no estudia no tiene nada, porque hasta en mi trabajo ya no están contratando a nadie, cuando nosotros nos pensionemos vamos a ser los últimos con sindicato porque los otros son contratados por honorario y no tienen nada” (Elisa, asalariado, 12 de marzo de 2018).

Finalmente, vale la pena resaltar que algunas familias se autoadscribieron como clase media-baja, no tanto por un limitado poder adquisitivo, sino más bien en función de la inseguridad o inestabilidad laboral que perciben. Hacen referencia al trabajo asalariado que no les ofrece una base; o bien, que su economía se sustenta en el autoempleo emprendido por algunos jefes de familia el cual dependen de la oferta y demanda y no asegura su prosperidad. Como ejemplo están las expresiones de Efrén y Patricio:

“...yo considero medio-bajo porque vivimos cómodos, vivimos bien, pero... ni ella tiene nada seguro ni yo tengo algo seguro... si viene un bajón no tenemos nada con que sustentarlo. Estamos estables económicamente estamos bien... pero como no tenemos una seguridad, no tengo una base en eso...” (Efrén, autoempleo, 12 de febrero de 2018).

“...lo consideramos así porque si no trabajas no te mantienes, aunque un negocio funcione tienes que estar. Si yo fuera maestro buscaría una pensión y mantendría mi estatus. Pero en un negocio tienes que trabajar mucho para mantener el nivel de vida que tienes y en cualquier momento puede haber un cambio en el trabajo y qué hacemos. Lo considero media-baja por mi sensación de inestabilidad” (Patricio, autoempleo, 15 de febrero de 2018).

La importancia de mirar más allá de la ubicación subjetiva que hacen las familias sobre su clase social radica en que permite apreciar aspectos difíciles de inferir solo desde lo material y del cómo viven, es decir, hacen evidente desde dónde se están posicionando y lo que es significativo para ellos en función de las relaciones sociales, el poder adquisitivo, la seguridad, la comodidad, los logros tanto económicos como de estudio, así como la recompensa de los esfuerzos cotidianos.

Conclusiones

A partir de lo expresando por las familias participantes se proponen las siguientes conclusiones. En primer término, pertenecer a una clase social es un atributo que no es estable, se puede llegar a perder por lo que se requiere de estrategias para posicionarse y mantenerse. Además, para muchos implica esfuerzo ligado al trabajo o la capacidad de agencia de las personas, a la par de una interacción con las circunstancias del contexto. En las expresiones se pueden reconocer oportunidades y limitaciones. Entre las oportunidades está que tienen trabajo y un ingreso que les permite adquirir bienes y servicios que son importantes para ellos; también la capacidad de organización y planeación de sus gastos; las posibilidades de una vida cómoda y acceso a servicios de comunicación y globalización actual. Las limitaciones que más manifiestan están en función del contexto, tales como los bajos salarios que se perciben en el país, la inflación y algunos cambios estructurales como el actual aumento de la gasolina, que condicionan sus prácticas y su toma de decisiones.

También puede notarse que su posicionamiento subjetivo guarda relación con los aspectos económicos, materiales y de relaciones sociales, vinculadas a su vez a criterios objetivos. Por lo que su evaluación de estar bien considera el poder adquisitivo y posibilidades de consumo, un consumo que va a la par de las exigencias del contexto, el cual va cambiando las expectativas de lo que son las necesidades o bienes básicos como parte de las sociedades modernas y globales.

En lo particular hay que destacar cuatro aspectos de las expresiones que hacen las familias, en las que se evidencia la visión que tienen de su contexto; y que desde la subjetividad permiten conocer lo que está detrás del posicionarse en una clase social o subclase y la vulnerabilidad que viven. La primera está relacionada con percepción de las familias que se sitúan en la clase baja, debido a la idea de la desaparición de la clase media como parte de la desigualdad social extrema; la segunda, unida a la incongruencia del nivel de estudios y la disparidad con sus ingresos; la tercera, vinculada al grupo que se auto ubica en la clase media-baja dada la inseguridad laboral que perciben y la cuarta, la posibilidad de alcanzar los parámetros de la clase media pero con un esfuerzo continuo y a veces desafiante.

En este sentido, lo subjetivo denota las implicaciones emocionales que hay detrás de un posicionamiento, por un lado, la sensación de confort y comodidad que suele representar al de “en medio” pero, por otro, de sentirse limitado, inseguro y con poco control en torno a los acontecimientos externos que impacta su capacidad de agencia y podría comprometer su salud mental. De acuerdo con Silvia Bermann (1993, p. 198), ésta consiste en el aprendizaje de la realidad que permite el enfrentamiento, manejo y solución integradora de conflictos, tanto a nivel interno, como los que se dan entre el individuo y su medio. Si el aprendizaje se perturba entonces podría empezar a afectarse también la anhelada salud mental.

Lo anterior sugiere continuar con la exploración de estos aspectos subjetivos que pueden convertirse en elemento clave para la comprensión de las estrategias de reproducción social que se activan desde la unidad familiar.

Referencias

Adamovsky, E. (2013). Clase media: reflexiones sobre los (malos) usos académicos de una categoría. *Nueva Sociedad* (247). Recuperado de <http://www.nuso.org/articulo/clase-media-reflexiones-sobre-los-malos-usos->

- academicos-de-una-categoria/.
- Bermann, S. (1993). El estudio de la salud mental en relación con el trabajo. En: A. Laurell (Ed.), *Para la investigación sobre la salud de los trabajadores* (pp. 189-234), Santa Fé: Editorial Paltex.
- Barozet, E. & Fierro, J. (2014). La clase media en Chile: Algunas implicancias sociales y políticas. *Revista Paraguaya de Sociología*, 51 (145), 147-158. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/143350/La_Clase_Media_en_Chile_Algunas_Implican.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Canclini, N., (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*, México: Grijalbo.
- Cardona, S. (2015). Las mujeres de las clases medias del sur de la Ciudad de México como sujetos de relaciones de pareja. *Razón y Palabra*, 19 (90), 1-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199538784003>.
- Castillo, J., Miranda, D. y Madero-Cabib, I. (2013). Todos somos de clase media: Sobre el estatus social subjetivo en Chile. *Latin American Research Review*, 48 (1). Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/236870281_Todos_somos_de_clase_media_Sobre_el_estatus_social_subjetivo_en_Chile10.1353/lar.2013.0006.
- Díaz, C. (1992). Modelos de autopercepción social entre alumnos de octavo de EGB. *Revista de Educación* (299), 293-303. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre299/re2991400487.pdf?documentId=0901e72b8132f35e>.
- Domínguez, M. (2017). Las dimensiones espaciales de la segregación residencial en la ciudad de Mérida, Yucatán, a principios del siglo XXI. *Península*, 12 (1), 147-188. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/península/article/view/>.
- Evans, M. y Kelley, J. (2004). Subjective Social Location: Data from 21 Nations. *International Journal of Public Opinion Research*, 16 (1), 3-38. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.662.4981&rep=rep1&type=pdf>.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 6, 1-13. Recuperado de: <http://www.ub.ed/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>.
- Ferreira, F., Messina, J., Rigolini, J., López-Calva, L. F., Lugo, M. A. y Vakis, R. (2013). *La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina*, Washington, DC: Banco Mundial.
- Galasi, G. y González, M. (2012). Vulnerability Factors in the Middle Class: Evidence for Argentina and Mexico after the Crisis of the 1990s. *Frontera Norte*, 24 (47), 89-116.
- Hernández, M. (2016). Esto ya no es crisis, es pobreza. Experiencias de descenso social de la clase media venezolana. *Espacio Abierto*, 25 (3), 311-322. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12249678022>.
- Jorrat, J. R. (2014). Percepción de clase y percepción de desigualdad en la Argentina en un contexto internacional, con especial referencia en las clases. En Ezequiel Adamovsky, Ezequiel, Visacovsky Sergio y Vargas, Patricia (Eds.), *Clases Medias. Nuevos enfoques desde la sociología, la historia y la antropología* (pp. 55-85) Buenos Aires: Ariel.
- López-Calva, L. F., Cruces, G., Lach, S., y Ortiz-Juárez. E. (2014). Clases medias y

- vulnerabilidad a la pobreza. Reflexiones desde América Latina. *El Trimestre Económico*, 8 (2), 281-307. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/313/31340980001.pdf>.
- López, R. (2011). *Etnicidad y clase media. Los profesionistas mayas residentes en Mérida*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López-Calva, L. F. y Ortiz-Juárez, E. (2012). Clases medias y vulnerabilidad a la pobreza en América Latina. *Pensamiento iberoamericano* (10), 49-70. Recuperado de:
<https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/07/PensamientoIbero10.pdf>.
- Mac-Clure, O., Barozet, E., y Maturana, V. (2014). Desigualdad, clase media y territorio en Chile: ¿clase media global o múltiples mesocracias según territorios? *EURE (Santiago)*, 40 (121), 163-183.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Münch, L. y Ángeles E. (2011). *Métodos y técnicas de investigación*. México, D. F. Editorial Trillas.
- Penfold, M., y Rodríguez, G. (2014). La creciente pero vulnerable clase media de América Latina. *Serie Políticas Públicas y Transformación Productiva* (17). Recuperado de:
http://publicaciones.caf.com/media/42077/caf_creciente_vulnerable_clase_media_america_latina_politicas_publicas.pdf.
- Pérez-Ahumada, P. (2014). Class consciousness in a mature neoliberal society: Evidence from Chile. *Research in Social Stratification and Mobility*, (38), 57-75. Recuperado de:
https://www.academia.edu/7630985/Class_consciousness_in_a_mature_neoliberal_society._Evidence_from_Chile.
- Reyes, G. (1998). *El carnaval en Mérida: fiesta, espectáculo y ritual* (tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.
- Visacovsky, S. (2008). Estudios sobre clase media en la antropología social: una agenda para la Argentina. *Avá*, (13), 9-37. Recuperado de
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942008000200001.

UNA MIRADA AL ACOSO DEL ALUMNO HACIA EL MAESTRO ESTUDIO EN CUATRO CIUDADES

A LOOK AT THE STUDENT'S HARASSMENT TO THE TEACHER STUDY IN FOUR CITIES

Luis Felipe El-Sahili
Universidad Autónoma de Guanajuato
luisfelipe-elsahili@hotmail.com

Víctor Gutiérrez Olivárez
Investigador independiente
psicomentario@gmail.com

Resumen

El presente estudio es una investigación sobre el acoso alumno-docente; este término fue propuesto para este estudio y se refiere a las agresiones activas o pasivas a que se ve sujeto el docente durante o después del acto educativo. Fue realizada con maestros de ocho diferentes centros educativos, pertenecientes a cuatro entidades geográficas del País. Para la realización de la investigación se requirió construir una escala compuesta por 32 ítems que fueron agrupados por ocho indicadores de acoso al maestro. Se realizó una valoración de la prueba a través de expertos y se aplicó un estudio piloto a ocho maestros, con lo cual se obtuvo un coeficiente del alfa de Cronbach de 0.78, lo cual es aceptable en esta primera etapa, pues la confiabilidad se interpreta de alta a muy alta. Posteriormente se aplicó la escala a 169 maestros, los cuales concentraron diferentes números por entidad e institución. Gracias a este estudio se logró determinar que existe un constante acoso alumno-docente en casi todos los maestros estudiados, aunque unos lo sufren en mayor o menor medida, se pudo constatar que en promedio se presenta con intensidad en una cuarta parte de ellos, aproximadamente. También se logró constatar que estos indicadores son más altos en las instituciones privadas y en las ciudades grandes, que en sus referentes opuestos.

Palabras clave: Acoso alumno-docente, nivel bachillerato, nivel licenciatura y nivel maestría.

Abstract

The present study is a research which goes into the bullying student-teacher and this concept regards to active or passive aggressions suffered by professors during or after the educational act. It was conducted with teachers from eight different universities, from four geographical areas of the country. For conducting this research, it was required to build a scale composed by 32 items that were grouped by eight indicators of teacher's harassment. An assessment of the evidence was held by experts as well as a pilot study to eight teachers, whereby a Cronbach's alpha of 0.78 was obtained and this data was considered as acceptable, at this early stage, because reliability is interpreted from high to very high. Subsequently the scale was applied to 169 teachers, which concentrated different numbers per each state and institution. Thanks to this study it was determined that there is a constant bullying student-teacher in almost all teachers surveyed, although some of them suffer to a greater or lesser extent. It was also found that on average this phenomenon occurs in a quarter of the whole population surveyed. It was also possible to note that these indicators are higher in private institutions and in big cities.

Keywords: Bullying student-teacher, school level, undergraduate and master's level.

Introducción

Impartir clases en un grupo universitario debería ser un reto para que el maestro estuviera estimulado por la satisfacción de compartir sus experiencias, además de la expectativa de mejorar en su didáctica. Sin embargo, muchas veces experimenta problemas que son propios de la docencia actual, que lo hacen ver un rostro marcadamente negativo de esta profesión, donde se pueden dar situaciones como las siguientes.

- Falta de control en el aula.
- Ambiente tenso cuando imparte clases.
- Recurrencia de situaciones conflictivas.
- Alumnos que descargan sus frustraciones en la persona del maestro.
- Discípulos que están muy inquietos antes o después del receso.
- Escolares que copian descaradamente en los exámenes.
- Presión porque la mayoría de las veces no hacen la tarea o presentan excusas infantiles.
- Alumnos que piden permisos excesivos para salir o retirarse de la clase.
- No llevar el material de trabajo.
- Hacer trabajos de otras materias diferentes a la actual.
- Escupir en la silla del maestro antes de que éste se siente.
- Escribir caricaturas y letreros en el pizarrón minimizando al maestro.
- Caricaturizar al maestro en las redes sociales.
- Gritarle al maestro.

Además, la experiencia negativa para el maestro en el aula puede significar una tensión abrumadora cuando se dan situaciones de presión y no de satisfacción. Aunque los datos referentes al acoso alumno-docente se encuentran mayoritariamente en nivel secundaria o preparatoria —y abundan los estudios referentes al tema, tanto en Europa como en América—, no se han hecho investigaciones a fondo, probablemente porque se parte del supuesto de que este fenómeno no existe. Al mismo tiempo, también se sabe de situaciones similares en los niveles superiores (si bien, en menor medida).

Objetivos de investigación

Objetivo general

Determinar si el maestro de nivel pregrado o universitario está siendo acosado por sus alumnos.

Objetivos específicos

- a. Descubrir qué tanto varía el acoso a los docentes según las diferentes universidades.
- b. Indagar si el acoso a docentes cambia según las diversas regiones geográficas del País.
- c. Analizar cómo se produce de manera diferencial el acoso según el sector público o sector privado.
- d. Establecer los factores que detonan en los alumnos la agresión al maestro.
- e. Determinar de qué manera se presentan con más fuerza las agresiones al

- maestro en el aula.
- f. Establecer con qué frecuencia experimenta agresiones el maestro.
 - g. Contrastar el acoso a docentes en relación con el apoyo de sus coordinadores y por la percepción de una actividad benévola.
 - h. Evaluar si a pesar del acoso, la actividad experimentada es satisfactoria.

Marco teórico

Antes de continuar el planteamiento teórico es conveniente hacer algunas definiciones respecto a los términos agresividad, violencia, *bullying*, maltrato psicológico, negligencia, maltrato físico y el acoso alumno-docente.

La agresividad tiene su origen en el latín *aggredi*, que significa ir contra alguien. Sin embargo, el término es usado más frecuentemente para referirse a esa fuerza innata que tiene todo ser vivo para aferrarse a la vida. En este sentido, la agresividad es algo positivo en tanto permite la supervivencia. Por ejemplo, se repite a menudo durante el entrenamiento a vendedores la frase: “sé agresivo para que logres buenas ventas”, pretendiendo que el vendedor saque ese impulso de su interior para aplicar la mejor estrategia a fin de consolidar un trato. Por su parte, Vidal (1971) afirma que la agresividad es el impulso del hombre que lo lleva a la autoafirmación de su existencia, a fin de superar los obstáculos que implica vivir en ambientes adversos.

La palabra violencia, por su parte, se deriva del latín, *vis*, que significa fuerza que se ejerce en contra de otra u otras personas. Esto quiere decir que la agresividad es inherente al ser humano y existe con un fin de supervivencia; no obstante, la violencia es una expresión perversa de la agresividad porque pretende la destrucción del prójimo. Ya desde el año 2002, la Organización Mundial de la Salud (OMS), en su Informe Mundial sobre violencia y Salud de ese año, había definido la violencia como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o de manera real, contra uno mismo, una persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones” (Secretaría de Salud, 2002).

El *bullying* es una palabra del idioma inglés que se refiere a la violencia entre iguales y que puede adquirir diversas formas, desde burlas, robos, intimidaciones, hasta la muerte. Mucho se ha hablado de este fenómeno desde Olweus (1970) hasta nuestros días, debido a que esto ha ido creciendo y pareciera que no va a parar si no hacemos algo todos los involucrados con la educación.

El maltrato psicológico definido por el Informe Nacional Sobre Violencia y Salud (2006) señala que ocurre cuando los padres o las personas responsables del cuidado de un niño le causan o pueden causar, por acción u omisión, serios trastornos, tanto en el comportamiento, como cognitivos, emocionales o mentales, según se señala en dicho Informe. En este caso se menciona el daño causado a un infante; sin embargo, visto esto desde la perspectiva alumno-maestro, podría no tener muchas diferencias.

La negligencia de acuerdo a Clark, Freeman-Clark y Adamec (2001), citados en el mismo Informe Nacional Sobre Violencia y Salud, es la forma de maltrato que consiste en el fracaso repetido por parte de los padres, cuidadores o de las personas responsables del cuidado del niño o niña, para proporcionarle los estándares mínimos de alimentación, vestido, atención médica, educación, seguridad y afecto; es decir, la satisfacción de sus necesidades básicas, tanto físicas como

emocionales. Si transferimos el constructo a la relación alumno-maestro, encontraremos que cuando el joven no atiende las sugerencias del maestro, no se viste adecuadamente, come durante la clase, consulta su teléfono móvil, juega con sus compañeros, se expresa mal de sus maestros frente a ellos o a sus espaldas, etc., está cometiendo algún tipo de negligencia. Dicha acción o no acción se está acercando a lo que denominamos como acoso alumno-docente.

Por lo tanto, el maltrato físico o acoso alumno-docente, lo vamos a definir como toda manifestación directa hacia el profesor, ya sea verbal o física, consistente en gritos, amenazas, golpes, robo de pertenencias, calentar con fuego su silla, caricaturizar al maestro en el pizarrón o en las redes sociales, romper el cristal del auto del docente, escupir la silla del maestro, difamarlo ante sus coordinadores o directores, etc.

El binomio alumnos-maestro será siempre plural y singular en este ámbito, porque se presenta en un conglomerado de alumnos y en contra de un docente. Esto implica también que, cuando un alumno, aunque sea un individuo solamente, pero estando frente al grupo, desafía, agrede, o maltrata a un maestro, se trata de acoso alumno-docente (Gutiérrez Olivárez, *Histe(o)ria Educativa: Encuentro dócil o malévola relación*, 2014).

Debemos agregar en este apartado que Espelage y Horn (2008), así como otros investigadores coinciden con nosotros en que la violencia escolar adquiere varias formas y puede incluir bullying, intimidación, actividad de pandilla, robo del *locker* o gabinete, uso de arma, asalto o cualquier cosa que resulte en una víctima.

Para la *American Psychological Association* (2008), otras formas de violencia incluyen insultos maliciosos, actos de racismo, delitos por prejuicio basado en el odio, perfil racial y chantaje; tales formas de violencia van desde conducta irrespetuosa, amenazas verbales y no verbales, daño a la propiedad y algunas veces asalto físico.

Es claro que el acoso alumno-docente a nivel universitario no sólo se presenta en nuestro país, sino también en otros países, como Estados Unidos, República Eslovaca, Gran Bretaña y otros de los cuales tenemos evidencias.

El ambiente de las escuelas de nivel superior, públicas o privadas de fines del siglo XX (1980-2000), trabajando como maestro, se percibía de sumo respeto para la figura del docente. La autoridad que lo envolvía era incuestionable y sus decisiones dentro del aula eran respetadas en cuanto a calificaciones, faltas y sanciones por indisciplina o faltas de respeto (Gutiérrez Olivárez, *La práctica docente entre la maldad y la agresividad: una lectura con y desde el psicoanálisis*, 2014). Ya desde entonces se hablaba de agresiones al maestro, pero eso ocurría frecuentemente en las escuelas de secundaria. Se reconocía que los maestros que laboraban a ese nivel estaban expuestos a todo tipo de eventualidades de parte de los alumnos. Por tal razón muchos maestros deseaban trabajar en la universidad para escapar de la hostilidad de los adolescentes de nivel secundaria.

Por otra parte, se puede ver que actualmente ya las universidades no son el lugar pacífico en que el docente se siente realizado por compartir sus conocimientos. Se espera que ahora sea, no sólo transmisor de experiencias, sino formador de aquellos que ya se consideran adultos por la edad cronológica, no así por la madurez psicológica o de comportamiento.

Se da la falta de obediencia de los alumnos con inusitada frecuencia. Este fenómeno causa estrés en el educador. Es común observar que el docente da instrucciones a los estudiantes y éstos se empeñan en seguir con la misma actividad y no hacen nada por acatar las indicaciones; así como la insubordinación a su

jerarquía, por ejemplo, cuando ponen chicles o tachuelas en las bancas, avientan aviones de papel, imitan al maestro, contestan con burlas, etc.; situaciones que no son nada raras, sobre todo en alumnos de secundaria. Aunque este fenómeno se ve menos en la universidad, la falta de obediencia toma otros aspectos más indirectos.

Los alumnos pueden utilizar varios medios de excusa para burlarse de los maestros, por ejemplo, su vestimenta, su delgadez u obesidad, cuando el docente emite un sonido inapropiado como consecuencia del uso y desgaste de su voz, titubea al exponer, etc. Para Martín Meza Rocha, investigador de la Universidad de Guanajuato, es muy raro que exista un docente sin apodos, lo cual, por sí mismo constituye una burla. Estas acciones negativas por parte de los alumnos pueden afectar seriamente a un docente –sobre todo si no tiene una autoestima bien conformada—, situación que se puede presentar en cualquier época del año escolar; pero en ciertas ocasiones, cuando comienza a haber una ruptura con los grupos, esta falta de respeto se agudiza, haciendo sumamente difícil su labor.

Imbert (1992) afirma que se han mencionado todo tipo de agresiones hacia los docentes, desde las verbales hasta las pasivas. También se sabe que han recibido impactos arrojados por alumnos y que han sido atacados de forma física. Este fenómeno parecería inaudito en la docencia actual, pero para este autor, es común que se de en cualquier nivel.

Otra causa de la mala actitud se da cuando el alumno se engancha con el maestro y desea ponerlo en mal. Con esa intención lo ataca y lo ridiculiza, sin atender sus indicaciones. En términos generales aquí se expresa un fenómeno del cual habló Freud: la transferencia negativa (desde la perspectiva psicoanalítica). Para Meneses Morales (1978), el fenómeno de la transferencia explica muchos conflictos que parecen absurdos e ilógicos cuando son analizados por terceras personas, pero a la luz del maestro o del alumno resultan lógicos, pues proceden de la transferencia que establecen entre sí (Gutiérrez Olivárez, *La práctica docente entre la maldad y la agresividad: una lectura con y desde el psicoanálisis*, 2014).

Marco metodológico

Tipo de investigación

El tipo de investigación, dentro de esta metodología, es descriptivo y correlacional. Gracias a la investigación cuantitativa y al desarrollo del marco teórico se pudieron conocer y diseñar instrumentos para medir de forma precisa el acoso alumno-estudiante. Para el análisis de la relación entre la variable del acoso alumno-docente y edad, el tipo de investigación indicada es la correlacional, que utilizará el coeficiente de correlación de Pearson, el cual se puede medir con una función del programa Excel.

Técnicas de investigación

La técnica que se utilizó para la medición del acoso alumno-docente fue con la escala que abajo se menciona.

Escala de Medición del acoso alumno-docente

Para la realización de la investigación se requirió construir una escala compuesta por 32 ítems que fueron agrupados por ocho indicadores de acoso al maestro. Se

realizó una valoración de la prueba a través de expertos y se aplicó un estudio piloto a ocho maestros, con lo cual se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.78, lo cual es aceptable en esta primera etapa, pues la confiabilidad se interpreta de alta a muy alta.

Construcción de las áreas generales de la Escala de Medición del acoso alumno-docente

La realización de esta escala requirió el análisis con varios docentes de doctorado de la Universidad Alpha, con quienes se exploró cuáles serían los principales indicadores de un acoso al docente (desde los más discretos hasta los más notorios). Después de analizar más de 20 posibles aspectos, se agruparon ocho grandes áreas, pues se pudo constatar la repetición de varias de las mismas que en realidad eran ítems que medían el mismo aspecto y otros estaban incluidos dentro de sí mismos.

Las ocho grandes áreas que se seleccionaron se presentan a continuación.

- A.- Agresiones verbales
- B.- Docilidad y aceptación del docente
- C.- Agresiones físicas indirectas
- D.- Agresiones físicas directas
- E.- Agresiones pasivas
- F.- Evasión de responsabilidades ante el maestro
- G.- Conducta para intentar modificar las reglas
- H.- Percepción docente de su actividad y del apoyo a la misma.

Cabe mencionar que se decidió agregar dentro de las categorías anteriores un factor que permitiera verificar la experiencia subjetiva de cada maestro (área H), por tanto, la última categoría mide la percepción global de la actividad del maestro.

Construcción de los ítems de la Escala de Medición del acoso alumno-docente

Una vez que se generaron dichas grandes áreas o indicadores, se procedió a realizar una lluvia de ideas que abarcasen varios ítems para representar a cada una de dichas áreas. A continuación, se muestran dichos ítems que se plantearon en un principio por parte de los dos investigadores.

Agresiones verbales

- Los alumnos suelen dirigir quejas injustificadas e infundadas en mi clase.
- Los alumnos emiten cuestionamientos válidos sobre mi clase, los cuales en general se apegan a la lógica y me sirven de retroalimentación.
- Los alumnos amenazan con ir al coordinador, no viendo autoridad en mi cátedra, sintiéndose superiores.
- Los alumnos consideran que tengo el rol de autoridad en clase y nunca piensan en asistir a otra instancia cuando hay alguna discrepancia conmigo.
- En mi práctica docente recibo agresiones verbales cuando no están a gusto con mi estilo de trabajo.
- Nunca recibo agresiones verbales por la forma como llevo mi clase.
- Los alumnos hablan mal de mí a mis espaldas con otros profesores.
- Los alumnos no hablan mal de mí a otros profesores o compañeros.

- En mi práctica docente recibo agresiones verbales cuando no están a gusto con mi estilo de trabajo.
- Nunca recibo agresiones verbales por la forma como llevo mi clase.
- Los alumnos me hacen experimentar tensión con su lenguaje soez y vulgar.
- El lenguaje de los alumnos es cortés y adecuado para el nivel en el que se encuentran.

Dificultad para que el alumno acepte indicaciones en el aula

- Los alumnos respetan mis opiniones sin descalificarlas al momento de expresar las suyas.
- Los alumnos califican mis opiniones como anticuadas y equivocadas.
- Los alumnos atienden las indicaciones necesarias para el aprendizaje.
- Los alumnos no atienden mis indicaciones.
- Los alumnos se sienten satisfechos con las actividades de la clase.
- Los alumnos no muestran satisfacción al trabajo y actividades de la clase.
- Los alumnos quieren estar constantemente en el hedonismo y sin trabajar.
- Los alumnos aceptan trabajar en las clases con esfuerzo y dedicación.

Agresiones físicas indirectas

- Los alumnos modifican el lugar donde me encuentro o dañan mis cosas.
- Los alumnos son respetuosos con mis artículos personales y con el lugar desde donde imparto mi clase.
- Los alumnos me ponen apodosos.
- Los alumnos se refieren a mí como debe de ser.
- Los alumnos no aceptan sus errores, se muestran a la defensiva y culpabilizan al maestro.
- Los alumnos aceptan sus errores y rara vez expresan consignas contra el maestro.

Agresiones físicas directas

- Los alumnos me han agredido físicamente con jaloneos o golpes.
- Los alumnos nunca me han agredido físicamente.
- Los alumnos han atentado contra mi carro (rayado el coche, desinflado llantas, etc.).
- Los alumnos nunca le han hecho daño a mis pertenencias.
- Los alumnos me han enfrentado en actitud desafiante ante una llamada de atención.
- Los alumnos han aceptado mi llamada de atención reconociendo su error.
- Los alumnos llegan a esconderme cosas o tomar mis cosas personales sin mi permiso.
- Los alumnos respetan mis pertenencias.

Agresión pasiva

- Los alumnos usan celulares y computadoras para realizar actividades disruptivas y sin relación con la clase.

- Los alumnos nunca usan sus celulares, computadoras, tabletas, etc., cuando se encuentran en clase conmigo.
- Los alumnos se ponen a platicar con otros en clase cuando se está impartiendo la materia.
- Los alumnos están en silencio en mis clases y omiten distraerse a través de la plática con otros.
- Los alumnos me hacen experimentar tensión con su lenguaje soez y vulgar.
- El lenguaje de los alumnos es cortés y adecuado para el nivel en el que se encuentran.
- Los alumnos participan con comentarios fuera de lugar para distraer la clase y no lograr el objetivo.
- Los alumnos nunca participan con comentarios fuera de lugar para distraer la clase e impedir el logro de los objetivos.

Evasión de responsabilidades ante el maestro

- Los alumnos mienten haciéndome quedar mal.
- Los alumnos nunca mienten.
- Los alumnos reconocen haber hecho trampa en un examen o tarea.
- Los alumnos no reconocen haber copiado durante los exámenes de la clase.
- Los alumnos dicen que fueron reprobados por el maestro y no aceptan que ellos reprobaron.
- Los alumnos aceptan que ellos reprobaron por no estudiar o no seguir con las reglas de la clase.
- Los alumnos suelen mentir con frecuencia para evadir sus responsabilidades escolares.
- Los alumnos están apegados a la verdad cuando se les increpa sobre sus responsabilidades en clase.

Conducta para intentar modificar las reglas

- Una vez que puse las reglas en clase, los alumnos tratan de modificarles, por ejemplo, no entrar con comida.
- Los alumnos siguen las reglas una vez que fueron establecidas por mí.
- Los alumnos llegan a clase después de la tolerancia de entrada.
- Los alumnos son puntuales en la entrada y la salida.
- Los alumnos se salen de clase para holgazanear en los pasillos.
- Los alumnos están dispuestos a trabajar la clase completa.

Percepción del maestro

- Salgo de clase llorando o con ganas de llorar.
- Salgo de clase con una sensación muy satisfactoria por mi trabajo.
- Cuando pienso en algún grupo o alumno tengo deseos de abandonar la docencia.
- Cuando pienso en algún grupo o alumno me siento entusiasmado de seguir en la docencia.
- Siento un total apoyo de mis coordinadores o directores para llevar a cabo las reglas que pongo en mi clase.

- No siento apoyo de mis coordinadores o directores para llevar a cabo las reglas en mi clase.

Construcción de los ítems definitivos que se utilizarían en la Escala de Medición del acoso alumno-docente

Esta propuesta fue realizada al alimón por los investigadores de este estudio. Una vez que fue terminada se procedió a utilizar un grupo de *Expertos* para valorarlas, y de esta manera obtener la validez requerida para un instrumento de este tipo. Los expertos que revisaron los ítems y su adecuación al área fueron: el Dr. Yammir López Brito, la Dra. Ma. Guadalupe Frausto Carranco y el Dr. Jiri Sykora, así como los propios investigadores. Esto dio como resultado la creación de 8 áreas generales y 32 ítems: con cuatro de ellos se representaría cada área. En la formulación de los ítems se tomó en cuenta que no todos estuvieran formulados de manera positiva, ya que el problema con este tipo de escalas es que los encuestados disminuyen su concentración y tienden a poner en todas las opciones el número que más favorece. Además, cuando se contó con la escala terminada, se volvió a someter al escrutinio de los mismos doctores expertos para tomar en cuenta sus comentarios y valoración, los cuales hicieron algunas recomendaciones menores, que fueron atendidas.

A continuación, se muestra la siguiente tabla con los ítems agrupados por cada categoría; también con el sentido positivo o negativo que pudieran adquirir.

Categoría	Sentido	Ítem
Agresiones verbales	P	Los alumnos emiten cuestionamientos válidos sobre mi clase, los cuales en general se apegan a la lógica y me sirven de retroalimentación.
	N	Los alumnos suelen dirigir quejas injustificadas e infundadas en mi clase.
	P	Los alumnos consideran que tengo el rol de autoridad en clase y nunca amenazan con asistir a otra instancia cuando hay alguna discrepancia conmigo.
	N	Los alumnos amenazan con ir al coordinador, no viendo autoridad en mi cátedra, sintiéndose superiores.
Dificultad para aceptar indicaciones	P	Los alumnos respetan mis opiniones sin descalificarlas al momento de expresar las suyas.
	N	Los alumnos califican mis opiniones como anticuadas y equivocadas.
	P	Los alumnos atienden las indicaciones necesarias para el aprendizaje.
	N	Los alumnos no atienden mis indicaciones.
Agresiones físicas indirectas	P	Los alumnos nunca le han hecho daño a mis pertenencias.
	N	Los alumnos dañan mis cosas u objetos de uso personal en el salón.
	P	Los alumnos son respetuosos con el lugar donde imparto mi clase.
	N	Los alumnos no respetan mi espacio físico, usan mi escritorio o silla.
Agresiones físicas directas	P	Los alumnos nunca han intentado desafiarme de forma física.
	N	Los alumnos me han enfrentado con actitudes desafiantes intentando usar la fuerza física.
	P	Los alumnos nunca me han agredido físicamente.
	N	Los alumnos me han agredido físicamente con jalones o golpes.

Agresiones pasivas	P	Los alumnos guardan silencio en mis clases y omiten distraerse a través de la plática con otros.
	N	Los alumnos se ponen a platicar con otros en clase cuando se está impartiendo la materia.
	P	El lenguaje de los alumnos es cortés y adecuado para el nivel en el que se encuentran.
	N	Los alumnos participan con comentarios fuera de lugar para distraer la clase y no lograr el objetivo.
Evasión de responsabilidades	P	Los alumnos aceptan que ellos reprobaron por no estudiar o no seguir con las reglas de la clase.
	N	Los alumnos dicen que fueron reprobados por el maestro y no aceptan que ellos reprobaron.
	P	Los alumnos reconocen haber hecho trampa en un examen o tarea.
	N	Los alumnos no reconocen haber copiado durante los exámenes de la clase.
Conducta para modificar las reglas	P	Los alumnos nunca intentan cambiar las reglas que acordé al inicio de clase.
	N	Una vez que puse las reglas en clase, los alumnos tratan de modificarlas, por ejemplo, no entrar con comida.
	P	Los alumnos son puntuales en la entrada y la salida.
	N	Los alumnos llegan a clase después de la tolerancia de entrada.
Percepción del maestro de su actividad	P	Salgo de clase con una sensación muy satisfactoria por mi trabajo.
	N	Salgo de clase llorando o con ganas de llorar.
	P	Siento un total apoyo de mis coordinadores o directores para llevar a cabo las reglas que pongo en mi clase.
	N	No siento apoyo de mis coordinadores o directores para llevar a cabo las reglas en mi clase.

Como se puede observar, la escala contiene todos los elementos que pide la metodología de la construcción de instrumentos de medición en Educación o Pedagogía.

Confiabilidad de los ítems de la Escala de Medición del acoso alumno-docente

La confiabilidad de esta prueba se estableció a través de tres procedimientos: la estandarización, la aplicación a una población amplia y variada de docentes, así como la comprobación de la consistencia interna a través del método alfa de Cronbach, el cual fue obtenido con los resultados de la aplicación a 8 maestros del Doctorado en Educación de la Universidad Alpha.

Estandarización. La estandarización de esta prueba se logró gracias a que el mismo equipo de investigadores indicó las instrucciones a los aplicadores de otras entidades, así como a los sujetos estudiados en los institutos educativos de la ciudad de León. Otra garantía de la estandarización consistió en que las instrucciones generales se colocaron al inicio de las hojas de aplicación. Se tomó cuidado de que los maestros contestaran la prueba en un espacio privado, donde no tuvieran interrupciones. Además, se garantizó a cada uno la confidencialidad de sus respuestas.

Aplicación a una población amplia y variada de docentes. La Escala se aplicó a un total de 169 maestros de diferentes entidades, niveles y centros de estudio. La siguiente tabla desglosa lo anterior.

Tabla 1.

Instituciones estudiadas, entidades federativas a las que pertenecen y número total de maestros por institución.

Institución	Entidad federativa	Número de maestros
UNIVERSIDAD B	Querétaro	9
UNIVERSIDAD A-1	Tamaulipas	68
UNIVERSIDAD B GDL. UNIVERSIDAD BETA y UNIVERSIDAD E	Guadalajara	41
UNIVERSIDAD C	León	12
UNIVERSIDAD ALPHA	León	21
UNIVERSIDAD A	León	18
Total		169

Fuente: investigadores.

Fiabilidad del instrumento. Como menciona Giraldo Huertas (2006), si se le aplica un instrumento de medición a la misma persona en dos ocasiones, bajo las mismas circunstancias, deberá producir los mismos resultados. La fiabilidad se refiere a que el instrumento sea estable; es decir, que se pueda aplicar varias veces y se logren los mismos resultados, pues los ítems son consistentes entre sí.

Alfa de Cronbach. Después de estudiar varias fórmulas para obtener la confiabilidad, se optó por utilizar el coeficiente alfa de Cronbach. Para Morales Vallejo (2006) la confiabilidad se puede obtener a través de las variaciones que se obtienen en las calificaciones de los ítems, ya que éstos participan de un eje común, que es el concepto que se desea medir en general. Cronbach propone un coeficiente para estimar el nivel de varianza que tienen los factores comunes, para determinar si hay homogeneidad en toda la prueba, o si, presumiblemente, existen algunos factores que están desviando de forma constante los resultados. Esta escala se sometió a la confiabilidad por parte de varios alumnos del Doctorado en Educación de la Universidad Alpha, lo que permitió obtener —en la primera aplicación—, una confiabilidad significativa a través del análisis estadístico.

Con la depuración de la primera Escala de Medición del acoso alumno-docente se realizó un estudio piloto con 8 alumnos del doctorado en Educación, el total de los cuales se encuentra en activo en la docencia, en diferentes niveles. En la tabla de abajo se muestra el análisis pormenorizado a través del coeficiente alfa.

En seguida se muestra la fórmula del alfa de Cronbach y el desglose obtenido a través de los procedimientos estadísticos para este fin, con base a la tabla anterior.

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right)$$

$$\alpha = \frac{32}{31} \left(1 - \frac{34.5}{146} \right)$$

$$\alpha = 1.03226 (1 - 0.2363)$$

$$\alpha = 1.0213 * 0.7637$$

$$\alpha = .7883$$

Como se puede observar, gracias a la aplicación del instrumento se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.7883, número que se encuentra próximo a la confiabilidad requerida para las escalas de opinión, por lo que se puede constatar

una alta homogeneidad del instrumento. Por lo general, cualquier coeficiente de confiabilidad aplicado es consistente si su valor está por arriba del 0.80. Sin embargo, como indican algunos teóricos sobre la construcción de instrumentos de investigación, como Naghi Namakforoosh (2005), no existe una regla aplicable a todos los casos. Depende del tipo de instrumento que se esté estudiando, su propósito y el tipo de modelo de pertenencia. Por lo tanto, un instrumento que fue aplicado por primera vez a una población, como éste, y que obtiene una puntuación tan cercana a la “muy alta”, indica que en el futuro se podrá depurar para alcanzar un nivel óptimo. Por el momento se interpreta su confiabilidad entre alta a muy alta.

Tabla 2.

Análisis con el método del alfa de Cronbach de los resultados de la Escala de Medición del acoso alumno-docente, la cual fue aplicada a los alumnos del grupo sabatino del Doctorado en Educación de la Universidad Alpha.

	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17	i18	i19	i20	i21	i22	i23	i24	i25	i26	i27	i28	i29	i30	i31	i32	
s1	3	1	3	3	1	2	1	4	3	2	1	5	3	3	1	3	3	4	3	3	5	3	5	2	3	3	4	2	3	3	4	3	92
s2	3	1	4	3	1	3	1	5	3	4	1	3	3	3	2	3	4	4	3	1	4	3	5	3	4	3	5	3	3	3	4	3	98
s3	2	1	1	4	1	3	1	1	3	4	1	3	3	3	1	3	3	2	1	2	1	2	1	2	3	2	4	2	4	3	4	4	75
s4	3	1	4	3	2	3	1	2	3	2	3	4	4	5	2	4	3	4	2	3	5	3	5	1	3	3	3	3	2	4	3	96	
s5	3	1	2	4	1	4	1	1	4	4	4	4	5	3	1	3	4	4	1	3	4	2	1	2	4	4	1	2	4	1	4	1	87
s6	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	4	2	1	1	5	4	1	1	5	1	1	4	4	5	5	1	64
s7	2	1	4	4	1	2	1	1	2	3	1	2	2	2	1	4	4	4	1	2	5	3	1	2	2	1	1	3	2	4	4	1	73
s8	3	3	4	3	2	3	1	1	2	4	1	2	3	3	2	2	3	4	2	2	4	3	1	1	3	3	4	2	4	3	5	3	86
	0.6	0.5	1.4	1	0.2	0.8	0	2.6	0.8	1.4	1.4	1.7	1.4	0.9	0.3	1	0.3	0.9	0.8	0.7	1.8	0.4	4.3	0.5	0.8	1.1	2.7	0.6	0.6	1.4	0.2	1.4	146

Fuente: investigadores con base en las escalas aplicadas.

Tabla 3.

Interpretación de los valores del coeficiente alfa de Cronbach.

Muy Alta	Alta	Moderada	Baja	Muy Baja
0,81 a 1,00	0,61 a 0,80	0,41 a 0,60	0,21 a 0,40	0,01 a 0,20

Fuente: Naghi Namakforoosh (2005).

Descripción de la Escala de Medición del acoso alumno-docente

Este instrumento se encuentra en dos hojas de aplicación y está constituido por tres partes: en la primera aparecen los datos que deberán ser llenados por los maestros y que representan sus variables sociodemográficas; la segunda contiene las instrucciones para contestar la escala creada; y, la última, es la escala en sí misma, que enumera 32 ítems que son valorados en una progresión que se encuentra a la derecha de la prueba, y que va del uno al cinco. En consideración de los investigadores, la sumatoria de las cifras obtenidas es capaz de expresar un valor que equivale al grado de acoso alumno-docente que experimenta el maestro.

Modelo al que pertenece la Escala de Medición del acoso alumno-docente

El modelo de pertenencia de esta prueba se enmarca dentro de las escalas de opinión. El concepto de acoso alumno-docente se define como “las agresiones activas o pasivas a que se ve sujeto el docente durante o después del acto educativo, o por la oposición reiterada que encuentra ante los alumnos para dar su clase”¹. Como el acoso alumno-docente es un concepto en construcción, la arquitectura del test se centra en la elaboración de listados de sucesos que impactan al docente en su ambiente laboral. Cabe señalar que esta escala no mide las consecuencias del acoso alumno-docente, ni su incidencia en la salud física o psicológica, solamente calcula la percepción que el docente tiene sobre su actividad. Por lo tanto, en un futuro se podrán crear otros modelos, por ejemplo, “medición de los efectos en el rendimiento académico”, o la “interacción entre el acoso alumno-docente y personalidad”, etc.

Instrucciones para aplicar y calificar la Escala de Medición del acoso alumno-docente

Antes de la aplicación, el instructor deberá indicarle al docente que los resultados serán manejados con absoluta confidencialidad, esta previsión es muy importante, ya que el maestro podría estar tentado a mentir en la prueba. Una vez aclarado lo anterior, se coloca al sujeto en un sitio cómodo y de preferencia sin contacto con pares o discípulos; posteriormente se le presentan ambas hojas –donde está impresa la escala—, se le proporciona un lápiz o una pluma y se le pide que lea las instrucciones y conteste de la manera más sincera y reflexiva los tópicos planteados.

Los datos obtenidos con el instrumento se deberán vaciar en el formato Excel, teniendo cuidado de convertir en espejo todos los ítems positivos a negativos, o bien los negativos a positivos (por ejemplo, si es 2, se deberá colocar 4 en la hoja de Excel, si es 1 se deberá colocar 5, etc.). Una vez que fueron convertidos los números preliminares a números permanentes, se procede a generar los promedios y desviaciones estándar, así como a realizar el análisis de los resultados y a postular las correlaciones incipientes.

Justificación del uso de la Escala de Medición del acoso alumno-docente

La aplicación de la Escala de la Medición del acoso alumno-docente (EMAAD), se justifica porque fue construida de manera válida, pues procede de las reflexiones e indagaciones que se realizaron entre los investigadores, en conjunto con los especialistas en la materia. También existe suficiente validez de contenido, pues, como se puede observar en el marco teórico, muchos de los conceptos y categorías creadas se encuentran implícita o explícitamente mencionadas en él. También apoya a lo anterior el hecho de que sea una escala Likert, porque éstas requieren una aplicación sencilla, y como es una de las más usadas en el mundo, existe una suficiente literatura que permite analizar los datos que de ella emanen, pues son de tipo numérico, comprensible a través de paquetes computacionales, como Excel.

¹ Definición por parte de los investigadores.

Análisis y discusión de los resultados

Resultados, análisis y discusión respecto del acoso alumno-docente

Los docentes de las ocho instituciones educativas estudiadas obtuvieron en promedio 15.24 puntos en la escala de acoso alumno-docente¹. Según la fórmula de Naghi Namakforoosh (2005) para entender las puntuaciones de las escalas Likert, los docentes explorados se encuentran con un acoso alumno-docente de medio bajo a medio. Gracias a este dato se puede interpretar que existe una cifra suficientemente significativa para afirmar que es algo común el acoso al docente en las universidades e instituciones educativas.

El hecho de que el promedio esté más cerca del acoso alumno-docente “medio bajo” que del “medio”, no significa que este problema sea poco relevante; por el contrario, implica –en términos estadísticos— que sólo en un 76.2% de las ocasiones, los docentes funcionan bajo situaciones idóneas, mientras que el resto del tiempo; es decir, en un 23.8%, se tienen vivencias relacionadas con el acoso. Estas cifras porcentuales se interpretan –en términos epidemiológicos— como una condición del trabajo docente poco aceptable, ya que no son problemas aislados, sino repetitivos (aunque con diversos matices según se trate de la ciudad de León, Reynosa, Guadalajara o Querétaro; o también, según se trate de las diferentes instituciones, sean públicas o privadas, etc.). La desviación estándar en promedio es tan sólo de 2.54, lo que habla de una variación menor, considerando 20 el número crítico; esto viene a probar que no hay regiones con un pronunciado acoso alumno-docente o inexistencia del mismo, sino que se presenta como una constante, matizada, como se acaba de mencionar, por el contexto. Para traducir a términos comunes los números que se presentan en las siguientes tablas, esto implica que en poco menos de una de cuatro ocasiones el docente vive algún tipo de acoso por parte de sus alumnos.

Tabla 4.

Fórmula de Naghi Namakforoosh, aplicada a la Escala de Medición del acoso alumno-docente (EMTB) y la conversión obtenida por la división entre las ocho grandes categorías.

Acoso alumno-docente bajo	Acoso alumno-docente Medio bajo	Acoso alumno-docente Medio	Acoso alumno-docente medio alto	Acoso alumno-docente alto
160 (32 * 5)	128 (32 * 4)	80 (32 * 3)	64 (32 * 2)	32 (32 * 1)
20 (160/8)	16 (128/8)	12 (80/8)	8 (64/8)	4 (32/8)

Fuente: investigadores, con base en la fórmula de Naghi Namakforoosh (2005).

En la tabla anterior se observa la fórmula de Naghi Namakforoosh para la medición de las escalas Likert. El nivel más bajo se obtiene al multiplicar el número de ítems (32) por el número 1, que es la posibilidad más baja de puntuación que un maestro llegase a otorgar. El número máximo se obtiene al multiplicar el número de ítems (32) por el número 5, que es la posibilidad más alta de respuestas de un maestro. De estas cifras proviene la categoría intermedia, y de ésta última los dos límites que se encuentran entre los máximos y mínimos.

¹ Es importante aclarar que las conversiones de los ítems se dieron de negativos a positivos (y no viceversa), por lo que en la escala, entre más alto sea el número indica menor acoso alumno-docente. Es decir, el valor numérico es inversamente proporcional al concepto que se pretende medir.

Tabla 5.

Promedio y desviación estándar del acoso alumno-docente encontrado.

Promedio de acoso alumno-docente con la EMTB	Desviación estándar EMTB
15.24	2.54

Fuente: investigadores con base a escalas aplicadas.

Análisis y discusión respecto de los máximos y mínimos del acoso alumno-docente de los maestros

Como se puede observar en la tabla inferior, el maestro que obtuvo más puntuación¹ (lo cual implica sentirse acosado por sus alumnos), se encuentra entre las categorías de “alto” a “medio alto” de acoso alumno-docente, este catedrático pertenece a la Universidad E. Los estudios de Pando Moreno *et al.* (2006), así como de Aldrete *et al.* (2008), permiten entender que las escuelas de la Zona Metropolitana de esta ciudad tienen mayor desgaste profesional. Cabe resaltar que de las ciudades investigadas, Guadalajara es la más grande y la que tiene mayores problemas urbanos, tales como la drogadicción y la rebeldía en las escuelas. Tal vez este sea el motivo de que ahí se localice al docente con mayor acoso alumno-docente, quien obtuvo el 50% en la escala diseñada. Esto significa que una de dos veces se ve enfrentado o desafiado por los alumnos.

Por otro lado, resulta interesante notar que el menor grado de acoso alumno-docente se encuentra en un maestro de la UMAN, que pertenece a la ciudad de Reynosa, Tamaulipas, la cual es la entidad menos grande en relación a las otras tres investigadas, ya que cuenta con menos de 500 mil habitantes². Seguramente el docente vive con menos estrés su clase debido a condiciones ciudadanas más benignas, así como a alumnos menos “maleados”. Aunque estamos generalizando, se requerirán mayores investigaciones para probar que los alumnos de ciudades grandes son más presionantes hacia el docente y desconsiderados con su labor. Vale la pena reflexionar que, si la carga de trabajo de un maestro supera las expectativas que se planteó al inicio del día, esta situación puede interactuar de una forma anómala con el grupo y llegar a tener mayores problemas con él.

Tabla 6.

Máximos y mínimos de acoso alumno-docente encontrados con la Escala

Acoso alumno-docente mínimo (tres maestros de la universidad ubicada en Reynosa)	Acoso alumno-docente máximo (un maestro de Guadalajara)
18.88	10

Fuente: directa con apoyo del programa Excel.

Análisis y discusión respecto de los indicadores generales que producen el acoso alumno-docente

Como se puede observar en la tabla inferior, las cifras de los promedios de los indicadores del acoso alumno-docente dejan en claro que la principal forma como se expresa este problema es a través de la evasión de responsabilidades de los alumnos. Quienes así actúan piensan que sus acciones no deberían tener consecuencias; a fin de cuentas, creen que es el maestro el que no fue justo o el

¹ Recordemos que en esta escala obtener mayor puntuación significa sacar el promedio más bajo.

² Igualmente se debe recordar que en esta escala obtener menor puntuación en acoso alumno-docente significa obtener el promedio más alto.

que no se dio a explicar, etc. El segundo elemento en importancia es el deseo de modificar las reglas que se pusieron en el aula. La claridad es un elemento muy importante para que alumno y maestro funcionen, pero los alumnos se comportan como si no hubiera quedado claro; intentan modificar las reglas al llegar con comida al salón de clase; también al buscar que se les ponga asistencia, aunque lleguen fuera del límite establecido, etc. Es lacerante para el maestro la reincidencia de los alumnos de cambiar las condiciones de su clase. Estudiosos del fenómeno de la falta de control, como Kobasa (1982), consideran que un maestro que planifica sus clases sufre una presión elevada si tiene que estar aclarando cada día las reglas, como si no las hubiera dicho la primera vez, debilitándose su calidad de vida. Finalmente, el tercer factor más lacerante en orden de importancia son las agresiones pasivas. Los alumnos se suelen justificar diciendo: “el examen no era para hoy”, “no nos dejó tarea”, “no nos pidió el libro”, lo cual hace que el maestro, aparte de diseñar y dirigir su clase, deba ser un motivador y estar expuesto a este tipo de frustraciones.

Tabla 7.

Promedio y desviación estándar de los resultados de los indicadores que conforman el acoso alumno-docente de todas las escuelas investigadas.

	INDICADOR	Promedio	Desv. Estándar
1	Agresiones verbales	16.45	2.28
2	Dificultad para aceptar indicaciones	15.88	2.47
3	Agresiones físicas indirectas	16.24	2.71
4	Agresiones físicas directas	15.62	2.8
5	Agresión pasiva	14.12	2.33
6	Evasión de responsabilidades	12.90	2.71
7	Conductas para intentar modificar las reglas	13.43	2.79
8	Percepción general de la actividad	17.23	2.25
Promedio de los promedios y de la desviación estándar		15.24	2.54

Fuente: directa con base en el programa Excel.

Cabe destacar que, aunque las otras categorías tienen puntuaciones más bajas, en la EMAAD; también se presentan de manera común agresiones físicas directas o indirectas, verbales y no verbales.

En cuanto al indicador más alto, que es la percepción del propio maestro sobre su actividad, es notorio que para el docente sea normal lo que pasa. Percibe su actividad de manera noble y adecuada a pesar de vivencias que lo laceran.

Análisis y discusión respecto de los indicadores que producen el acoso alumno-docente por región, tipo de escuela y nivel

Es notorio observar que el acoso alumno-docente más pronunciado se genera en Guadalajara (recordemos que también de ahí procede el nivel más bajo obtenido por un maestro). En esta ciudad hay dos investigaciones que permiten dar cuenta de la “dureza” del trabajo escolar. Las pesquisas de Pando Moreno, Aranda Beltrán, Aldrete Rodríguez, Flores Salinas y Pozos Radillo (2006) indicaron que más de la mitad de los maestros sufrieron agotamiento por la impartición de sus materias. No es de extrañar que el acoso alumno-docente –tan pronunciado– pudiera también

colaborar en la explicación. Otra investigación importante fue la de Aldrete Rodríguez, Preciado Serrano, Franco Chávez, Pérez y Aranda Beltrán (2008), quienes observaron varios problemas de agotamiento relacionados con la actividad docente, pero en este caso superó todas las expectativas, ya que sólo la minoría de los maestros se consideró en un medio adecuado.

Por otro lado, el acoso alumno-docente más bajo se encuentra en la Universidad A, esta condición se debe, posiblemente, a dos factores: el primero, que es una universidad pública; el segundo, a que es una escuela de enseñanza preparatoria. El estudiante de nivel medio superior, sobre todo de primero o tercer año, muestra mucha más docilidad hacia el maestro que los de secundaria o de nivel profesional. El alumno de secundaria es más rebelde y el de licenciatura tiende a ser individualista y no sigue fácilmente la opinión docente.

Tabla 8.

Promedio y desviación estándar de los resultados del acoso alumno-docente por cada centro educativo estudiado.

Institución	Ciudad	Agresiones verbales	Dificultad para aceptar indicaciones	Agresiones físicas Indirectas	Agresiones físicas directas	Agresión pasiva	Evasión de responsabilidades	Conducta para intentar modificar	Percepción de la actividad	Promedio	Desviación estándar
UNIVERSIDAD B	Querétaro	17.11	16.55	16.88	17.66	14.77	13	12.77	18.44	15.90	1.99
UNIVERSIDAD A-1	Reynosa	16.47	15.70	16.13	14.08	14.25	12.55	13.70	16.97	14.98	2.08
UNIVERSIDAD B, UNIVERSIDAD BETA, UNIVERSIDAD E	GDL	13.61	14.61	13.78	12.29	12.29	11.02	12.17	14.9	13.09	1.26
UNIVERSIDAD C	León	17.33	16.17	16.33	15.92	14.5	13.5	14.33	17.42	15.69	1.34
UNIVERSIDAD ALPHA	León	15	15.71	16.57	15.38	13.33	12.57	13.19	17.48	14.9	1.62
UNIVERSIDAD E	León	19.22	16.56	17.78	18.39	15.61	14.78	14.44	18.22	16.88	1.67

Fuente: investigadores con base a escalas aplicadas.

Discusión y análisis del acoso alumno-docente con respecto a las variables sociodemográficas

A continuación, se va a hablar de los resultados de las variables sociodemográficas, estas agrupan características como el nivel profesional, género, número de hijos, estado civil y edad. Así como se ha venido haciendo, también en este apartado se realiza la discusión de los datos en relación a los marcos de referencia.

Discusión de los resultados del acoso alumno-docente con respecto al nivel profesional

Gracias a la aplicación de la EMAAD descubrimos que la mayoría de los maestros cuenta con maestría, aunque algunos se desempeñan sólo con licenciatura y están en espera de lograr un grado académico mayor. La Universidad A-1 cuenta con la mayoría de docentes con doctorado, ocho de los encuestados lo son; por su parte, la Universidad A cuenta con 2; y hay sólo uno en la Universidad B. En las demás instituciones no hubo maestros con este nivel. Esto no implica que en éstos o en los demás planteles no existan personas con alto nivel académico, ya que solamente se tiene constancia de los que contestaron la escala.

A simple vista se observan resultados ambiguos respecto del acoso alumno-docente vinculado al nivel de doctorado. De la misma manera los datos son ambiguos en maestría; aunque, en licenciatura, llama la atención que el nivel más bajo de acoso docente lo poseen los profesores con este nivel en la universidad C.

En relación a los resultados promediados de todos los centros educativos, resulta notorio que las cifras en su conjunto no resulten ambiguas. Por lo tanto, se puede observar que entre más alto es el nivel educativo del docente, éste experimenta más acoso por parte del estudiante (ver tabla No. 11). El nivel de estudios de licenciatura tal vez indique un manejo del lenguaje más próximo con el que esperan los receptores de los servicios; por lo tanto, la posibilidad de producir mayor empatía con los alumnos.

Tabla 9.

Promedio y desviación estándar del acoso alumno-docente en relación al nivel profesional de los docentes por cada centro educativo estudiado.

Nivel escolar	Institución	Número	Promedio TB	Desviación TB
Doctorado	UNIVERSIDAD B	1	13.375	4.60807715
	UNIVERSIDAD A-1	8	15.0535714	2.87191889
	UNIVERSIDAD C	-	-	-
	UNIVERSIDAD ALPHA	-	-	-
	UNIVERSIDAD A	2	17.625	1.54021403
Maestría	UNIVERSIDAD B	8	15.78125	2.48778475
	UNIVERSIDAD A-1	39	14.871875	2.40787962
	UNIVERSIDAD C	8	15.03125	2.98217666
	UNIVERSIDAD ALPHA	12	15.3020833	2.46347735
	UNIVERSIDAD A	15	16.7666667	2.20523176
Licenciatura	UNIVERSIDAD B	1	16.875	2.7128168
	UNIVERSIDAD A-1	21	15.1785714	2.60804695
	UNIVERSIDAD C	4	17	1.97472507
	UNIVERSIDAD ALPHA	9	14.375	2.47366575
	UNIVERSIDAD A	1	17	2.23606798

Fuente: investigadores con base a escalas aplicadas.

Los resultados obtenidos no están en consonancia con la lógica que indica que “a mayor preparación docente debería haber una capacidad mejor desarrollada para prevenir conflictos y también para realizar una clase menos tensa”. Si el mayor grado escolar del docente debería constituir un factor protector, tal vez sea la incomprensión emocional o la distancia intelectual con los alumnos la

circunstancia que explique el incremento del acoso al docente conforme se avanza en los grados académicos. Por las cifras obtenidas, los factores protectores funcionan con menos fuerza que los opresores; pero aun así se produce un cierto equilibrio en esta lucha, tal vez eso explique la minúscula diferencia en los promedios.

Tabla 10.

Resultados de la EMAAD, según el nivel educativos de los maestros promediados en general.

	Promedio del acoso alumno-docente de todos los centros educativos	Desviación del acoso alumno-docente de todos los centros educativos
Doctorado	15.3511905	3.00673669
Maestría	15.550625	2.50931003
Licenciatura	16.0857143	2.40106451

Fuente: investigadores con base a escalas aplicadas.

Discusión del acoso alumno-docente con respecto al género

Si dividimos a las mujeres docentes respecto de los varones por cada centro educativo, nos encontramos con algunas sorpresas interesantes: es más alto el acoso alumno-docente hacia la mujer en la Universidad B de Querétaro, así como en la Universidad A. Aunque la cifra del segundo centro no es muy significativa, el dato de la Universidad B contrasta enormemente con las demás instituciones estudiadas. Aunque en promedio es más pronunciado el acoso alumno-docente hacia los hombres, los datos promediados de una parte de la población son ambiguos, por lo que no podemos pronunciarnos en una sola dirección; seguramente la variable personalidad de los sujetos sea el factor determinante. Más que pensar que los hombres incitan al acoso por parte de los alumnos y las mujeres no, se debe aclarar que depende de qué hombre o qué mujer les da clases, ya que ambos géneros conllevan toda una riqueza experiencial, así como diferencia de pensamiento y actuar ante el mundo. También cabe resaltar que las discrepancias que arroja la tabla inferior, entre ambos géneros, no son muy significativas, por lo cual se requieren más estudios para establecer alguna tendencia. El género femenino tiene una prevalencia mayor de estrés en todo el mundo, porque el desarrollo profesional de la mujer tiende a conducirla a una contradicción con su desarrollo familiar (cabe decir que algunas investigaciones no han arrojado una consistencia).

Tabla 11.

Promedio y desviación estándar del acoso alumno-docente en relación con el género de los docentes por cada centro educativo.

Institución	Promedio de acoso alumno-docente mujeres	Desviación de acoso alumno-docente hombres
UNIVERSIDAD B	16.042	15.625
UNIVERSIDAD A-1	14.82	15.128
UNIVERSIDAD C	15.411	16.075
UNIVERSIDAD ALPHA	14.516	15.144
UNIVERSIDAD A	16.89	16.861

Fuente: investigadores con base a escalas aplicadas.

La afirmación determinante para este estudio (con sus salvedades) es que el hombre vive más acoso alumno-docente que las mujeres. Nos atrevemos a postular una posible explicación a lo anterior, ya que las mujeres son más sensibles al maltrato (Benito & Cruz, 2005), esto por sí mismo pudiera ser la explicación de las diferencias que arroja la tabla N. 13 entre ambos géneros¹; ya que el hombre, al carecer de estos elementos protectores, estaría más expuesto a los malos entendidos y a no interpretar adecuadamente las señales de sus alumnos.

Tabla 12.

Resultados de la EMAAD, según el género de los maestros promediados en general.

NÚMERO	Promedio de todas las mujeres de los centros educativos	Promedio de todos los hombres de los centros educativos
PROMEDIO	15.536	15.77

Fuente: investigadores con base a escalas aplicadas.

Discusión de los resultados de la EMAAD con respecto al número de hijos

Los resultados no muestran una tendencia clara que relacione el acoso alumno-docente con el número de hijos; como cada hijo extra implica una mayor atención, la lógica nos indica que entre más hijos debería haber más estrés para el docente. Pero, para Moriana Elvira *et al.* (2004), los hijos y la familia pueden ser una fuente de desahogo emocional; por otro lado, Santiago (2005) opina que uno de los mejores paliativos de los problemas docentes es la familia, ya que cuando ésta se encuentra en armonía con el profesor, los hijos son un apoyo y aliciente para que siga trabajando. En este mismo sentido se puede decir que los hijos son vistos como una fuente de desahogo emocional y no de tensión extra.

La tabla inferior muestra los promedios generales del acoso alumno-docente en relación al número de hijos; estos datos exponen que la educación de los menores y la necesidad de establecer reglas con ellos, se extrapola a la docencia; pues entre más hijos tiene el enseñante, tiende a ser menos acosado por sus alumnos. Es posible que conforme se avanza en la paternidad, el profesor comprende mejor los problemas del desarrollo humano y se vuelve un apoyo para el estudiante.

En otro sentido, el aspecto biológico no se debe desdeñar, ya que como indican los investigadores Gray, Kahlenberg, Barrett, Lipson y Ellison (2002), la testosterona se encuentra más disponible en hombres solteros, medianamente disponible en casados sin hijos; pero es ínfima en hombres casados con hijos, lo cual pudiera ser una respuesta evolutiva para que los hombres toleren el acompañamiento de su prole; continuando con esta idea, los docentes con hijos pudieran tolerar más las situaciones difíciles con los estudiantes y esto reflejarse en un menor acoso por parte de ellos.

¹ Como las cifras no son muy significativas, recomendamos más estudios para establecer esta tendencia.

Tabla 13.

Promedio y desviación estándar del acoso alumno-docente en relación al número de hijos de los docentes por cada centro educativo.

INSTITUTO EDUCATIVO	NÚMERO DE HIJOS	NÚMERO DE SUJETOS	PROMEDIO DEL ACOSO ALUMNO-DOCENTE	DESVIACIÓN DEL ACOSO ALUMNO-DOCENTE
UNIVERSIDAD B QRO.	0	5	16.05	2.032
	1	-	-	-
	2	2	17.06	2.139
	3	2	14.38	4.088
	4 o más	-	-	-
UNIVERSIDAD A-1	0	26	14.95	2.561
	1	10	14.29	2.229
	2	11	14.64	2.253
	3	13	15.92	2.654
	4 o más	7	14.59	2.96
UNIVERSIDAD C	0	5	16.53	2.719
	1	-	-	-
	2	5	14.3	2.793
	3	2	17.06	2.098
	4	-	-	-
UNIVERSIDAD ALPHA	0	6	15.06	2.88
	1	3	15.92	2.131
	2	7	13.65	2.217
	3	4	14.56	2.629
	4	1	16.63	2.497
UNIVERSIDAD A	0	6	17.75	1.639
	1	2	15.56	3.454
	2	6	16.73	2.274
	3	3	17.21	1.536
	4	1	17.75	1.639

Fuente: investigadores con base a escalas aplicadas.

Tabla 14.

Resultados de la EMAAD, según el número de hijos de los maestros promediados en general.

Instituto educativo	Número de hijos	Número de sujetos	Promedio de acoso	Desviación de acoso
Promedio de todas las universidades	0	48	16.07	2.37
	1	15	15.26	2.6
	2	31	15.27	2.34
	3	24	15.27	2.34
	4	9	16.32	2.37

Fuente: investigadores con base a escalas aplicadas.

En la última tabla, donde se obtienen los promedios de todos los institutos investigados, se observan dos datos importantes. Los maestros que no tienen hijos presentan un menor acoso alumno-docente, al igual que los maestros que tienen de cuatro hijos en adelante; por lo tanto, los docentes que tienen entre uno y tres hijos presentan un mayor acoso de parte de sus estudiantes. La crianza obliga a poner reglas y educar en la confianza, posiblemente este dato también permite explicar por

qué de cuatro hijos en adelante el docente vive menos acoso alumno-docente.

Discusión del acoso alumno-docente con respecto al estado civil

Los resultados de la aplicación de la EMAAD muestran muchas inconsistencias en relación al estado civil; además, no todos los centros educativos cuentan con maestros viudos o en unión libre, por lo cual se dificulta la interpretación.

Tabla 15.

Resultados del acoso alumno-docente con relación al estado civil.

Estado civil	Institución	Número	Promedio acoso	Desviación acoso
Casados	UNIVERSIDAD B	4	15.375	3.27087982
	UNIVERSIDAD A-1	41	14.9359756	2.40631352
	UNIVERSIDAD C	7	15.08928571	2.594391495
	UNIVERSIDAD ALPHA	14	14.94642857	2.479943921
	UNIVERSIDAD A	10	16.7875	2.26584343
Solteros	UNIVERSIDAD B	5	16.325	1.90631511
	UNIVERSIDAD A-1	25	14.984375	2.68000667
	UNIVERSIDAD C	5	16.525	2.71911461
	UNIVERSIDAD ALPHA	4	14.625	2.6187448
	UNIVERSIDAD A	4	17.375	1.75439273
Divorciados	UNIVERSIDAD B	-	-	-
	UNIVERSIDAD A-1	1	13.625	3.23795846
	UNIVERSIDAD C	-	-	-
	UNIVERSIDAD ALPHA	2	14.375	1.87912226
	UNIVERSIDAD A	-	-	-
Viudos	UNIVERSIDAD B	-	-	-
	UNIVERSIDAD A-1	-	-	-
	UNIVERSIDAD C	-	-	-
	UNIVERSIDAD ALPHA	-	-	-
	UNIVERSIDAD A	2	17.4375	1.61305861
Unión libre	UNIVERSIDAD B	-	-	-
	UNIVERSIDAD A-1	-	-	-
	UNIVERSIDAD C	-	-	-
	UNIVERSIDAD ALPHA	1	16.5	2.87228132
	UNIVERSIDAD A	-	-	-

Fuente: investigadores con base a escalas aplicadas.

Por lo que respecta a los promedios de todos los institutos estudiados, los datos son más claros y permiten observar el comportamiento de este fenómeno con respecto a las dos poblaciones más grandes estudiadas: los solteros y los casados. Con una diferencia de 0.54 se observa que los casados tienen más acoso alumno-docente que los solteros; aunque es una diferencia mínima, se puede pensar que, como ya se dijo, el docente soltero puede ser un profesor que produzca mayor empatía y comunicación con sus alumnos. El dato que contrasta más es el de los tres docentes divorciados que exhiben una diferencia de 1.4 respecto a los casados

y de 1.9 respecto a los solteros; este dato es sumamente significativo, porque los docentes divorciados obtienen de manera notoria más acoso. Los motivos por los que las personas se divorcian son múltiples, aunque como menciona Rage Atala (1997) las fallas en la comunicación y los malos entendidos pueden ser factores prevalecientes; tal vez este comentario se pueda extrapolar a los docentes que tienen dificultad para interpretar las señales que emiten sus estudiantes, o a la inversa, para darse a entender. De cualquier manera, se requieren más estudios para postular esta tendencia, ya que la muestra de docentes divorciados es tan sólo de tres.

Tabla 16.

Promedios generales del acoso alumno-docente con relación al estado civil.

Casados	76	15.426838	2.60347444
Solteros	43	15.966875	2.33571478
Divorciados	3	14	2.55854036
Viudos	2	17.4375	1.61305861
Unión libre	1	16.5	2.87228132

Fuente: investigadores con base a escalas aplicadas.

Discusión de los resultados con respecto al coeficiente de correlación de Pearson en relación a la edad

Como se puede observar en la tabla inferior, entre más alta sea la edad del docente es mayor el acoso alumno-docente (recordemos que el número más alto en la escala indica menor acoso educativo). En teoría se debería encontrar una correlación negativa entre edad y los resultados de la escala. Sin embargo, solamente en la Universidad A-1 se observó esta situación. Esto posiblemente indique que el maestro con más edad se encuentra más distante en lenguaje y comunicación hacia sus alumnos, o tal vez sus medidas sean más estrictas y rigurosas para el tratamiento de la clase, lo cual lo lleva a una contramedida por parte de los alumnos.

Tabla 17.

Resultados de la correlación de Pearson en relación con la edad de los docentes y el acoso alumno-docente.

Instituto educativo	Número de sujetos	Correlación de Pearson
UNIVERSIDAD B QRO.	9	-0.387309942
UNIVERSIDAD A-1	68	0.016231072
UNIVERSIDAD C	12	-0.362992857
UNIVERSIDAD ALPHA	21	-0.198970647
UNIVERSIDAD A	18	-0.325395173

Fuente: investigadores con base a escalas aplicadas usando la fórmula de correlación de Pearson.

Si promediamos todas las correlaciones por escuela, se obtiene una fuerza que las vincula de “baja” a “media baja” en relación al acoso alumno-docente con la edad. Hay que tener cuidado con la generalización de este dato, ya que el nivel de correlación no es significativo, y cuando este tipo de cifras se presentan, hay numerosas variables ocultas afectando a los datos.

Tabla 18.

Promedio general de la correlación de Pearson en relación a la edad relacionada con el acoso alumno-docente.

Instituto educativo	Total de sujetos	Correlación de Pearson
Promedio de la correlación d	128	-0.2333

Fuente: investigadores con base a escalas aplicadas usando la fórmula de correlación de Pearson.

Conclusiones

Después de todos los análisis expuestos se plantean las conclusiones como una serie de respuestas a las preguntas de investigación.

1.- En cuanto a la pregunta central de investigación que dice: ¿Está siendo acosado por sus alumnos el maestro de preparatoria, licenciatura y maestría?, tenemos suficiente información para afirmar que sí, aunque la intensidad del acoso varía por regiones, instituciones, sector público o privado y factores de personalidad.

2.- En cuanto a la primera pregunta secundaria de investigación, que dice: ¿El acoso hacia el docente varía comparado con otras universidades?, hay datos para afirmar que hay instituciones donde se produce con más fuerza el acoso alumno-docente.

3.- En cuanto a la segunda pregunta secundaria de investigación, que dice: ¿Este acoso varía en diversas regiones geográficas de la institución?, tenemos suficiente evidencia para afirmar que hay regiones geográficas donde se presenta con más fuerza, como lo es la Universidad A, la Universidad Beta y la Universidad B de Guadalajara.

4.- En cuanto a la tercera pregunta secundaria de investigación, que dice: ¿Este acoso varía según si es institución pública o privada?, se logró bastante información para afirmar que en las escuelas públicas se produce menos acoso hacia el docente, ya que contrasta la Universidad A, con respecto al resto de escuelas privadas.

5.- En cuanto a la cuarta pregunta secundaria de investigación, que dice: ¿Qué factores inciden en la posible agresión hacia el maestro?, se recabo significativa información para afirmar que la edad del docente, el género, el estado civil e incluso el número de hijos son factores que modulan la producción de este fenómeno.

6.- En cuanto a la quinta pregunta secundaria de investigación, que dice: ¿Qué tipo de agresiones experimenta mayoritariamente el maestro en el aula?, tenemos suficiente información para afirmar que, en primer término, el docente se enfrenta a un alumno evasor de responsabilidades; en segundo, se enfrenta al deseo de modificar las reglas; y, en tercero, recibe agresiones pasivas que se relacionan con un alumno que no quiere trabajar o acatar las instrucciones.

7.- En cuanto a la sexta pregunta secundaria de investigación, que dice: ¿Con qué frecuencia experimenta agresiones el maestro?, se tienen datos reveladores para afirmar que ésta es una situación común, ya que las cifras indican una repetición del acoso alumno-docente en todos los lugares estudiados. Aunque no se puede contestar de manera precisa la pregunta, si podemos afirmar que es un fenómeno común y más constante de lo que se piensa.

8.- En cuanto a la séptima pregunta secundaria de investigación, que dice: ¿El maestro se siente apoyado por sus directores o coordinadores ante una queja de agresión?, tenemos suficiente información para afirmar que, en términos generales,

el docente se siente apoyado, ya que se obtuvo en promedio –de los 169 maestros— el número significativo de 17.23, lo cual se considera aceptable.

9.- En cuanto a la octava pregunta secundaria de investigación, que dice: ¿Considera satisfactoria su actividad docente a pesar de las circunstancias negativas?, se ha logrado suficiente información para afirmar también que sí. El indicador número 8 de la EMAAD¹ obtuvo la puntuación más alta. Esto quiere decir que, aunque el maestro percibe que se encuentra en una actividad “dura” y tal vez “lacerante”, vive con satisfacción su trabajo docente.

10.- En cuanto a la novena pregunta secundaria de investigación, que dice: ¿La labor docente es experimentada como altamente satisfactoria?, hay suficiente información para afirmar que no, ya que, aunque el maestro percibe en términos generales adecuada su actividad, los datos hablan de que casi ningún maestro está totalmente satisfecho con su actividad.

Referencias

- Aldrete Rodríguez, M. G., Preciado Serrano, M. D., Franco Chávez, S. A., Pérez, J. A., & Aranda Beltrán, C. (Octubre/Diciembre de 2008). Factores Psicosociales Laborales y Síndrome de Burnout, diferencias entre hombre y mujer. *Ciencia & Trabajo* (30), 138-142.
- Benito, Á., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea S. A. Ediciones.
- Clark, R. E., Freeman-Clark, J., & Adamec, C. (2001). *The encyclopedia of child abuse*. Nueva York: Facts on File Library of Health & Living.
- El Sahili González, L. F. (Julio de 2009). Relación entre el estrés docente y la evaluación que hacen los alumnos del desempeño docente, en cuanto a sus actitudes, en la Universidad Pitágoras. *Tesis de Maestría en Investigación Educativa*. Guanajuato, Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- El Sahili González, L. F. (2011). *Docencia: riesgos y desafíos*. México: Trillas.
- Espelage, D., & Horn (2008). Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers. *American Psychologist*.
- FIL (29 de mayo de 2015). *Feria Internacional del Libro de Guadalajara*. Obtenido de <https://www.fil.com.mx/>.
- Giraldo Huertas, J. J. (2006). *Manual para los seminarios de investigación en psicología: profundización conceptual y textual*. Bogotá: EDUCE, Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Gray, P. B., Kahlenberg, S. M., Barrett, E. S., Lipson, S. F., & Ellison, P. T. (2002). Marriage and fatherhood are associated with lower testosterone in males. *Evolution and Human Behavior*, 4 (23), 193-201.
- Gutiérrez Olivárez, V. (Enero-Junio de 2014). Histe(o)ria Educativa: Encuentro dócil o malévolas relación. *Centro De Estudios, Clínica e Investigación Psicológica (CECIP)*, 4 (7), 90-107.
- Gutiérrez Olivárez, V. (1 de junio de 2014). La práctica docente entre la maldad y la agresividad: una lectura con y desde el psicoanálisis. *Revista de Psicología - GEPU*, 5 (1), 225-250.
- Gutiérrez Olivárez, V., & Hernández Mata, V. (Julio-Diciembre de 2013). La Maldad y la agresividad del docente: Debates y Perspectivas. *Praxis Investigativa ReDIE*, 5 (9), 24-29.

¹ De la escala diseñada para esta investigación.

- H. Congreso Constitucional del Estado Libre y Soberano de Guanajuato (2007). *Ley orgánica de la Universidad de Guanajuato*. Guanajuato: Periódico oficial número 96.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2012). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: McGrawHill.
- Imbert, G. (1992). *Los escenarios de la violencia*. Barcelona: Icaria Editorial S. A.
- INEGI (2 de junio de 2015). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Obtenido de <http://www.inegi.org.mx/>.
- Instituto Universitario del Centro de México (4 de diciembre de 2014). *Sistema UCEM*. Obtenido de Manual de Inducción y Resumen del Reglamento: <http://sistemaucem.edu.mx/descargas/ReglamentoLicenciaturas.pdf>.
- Instituto Universitario del Centro de México (22 de junio de 2015). *Sistema UCEM*. Obtenido de <http://sistemaucem.edu.mx/>.
- ITESM (2015). *Instituto Tecnológico de Monterrey*. Obtenido de: <http://www.qro.itesm.mx/estudiaenqueretaro/historia.html>.
- Izaguirre, G. (Febrero de 2009). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2009, de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/deloslectores/249izaguirre.PDF>.
- Kobasa, S. C. (1982). The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health. *En G.S. Sanders y J. Suls (eds): Social psychology of health and illness*, 3-32.
- Meneses Morales, E. (Octubre-Diciembre de 1978). Un perfil del Maestro Universitario. *Didac, boletín*, 24 (4), 19-20.
- Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Univ. Pontifica de Comillas.
- Moriana Elvira, J. A., & Herruzo Cabrera, J. (27 de 02 de 2004). *International Journal of Clinical Health Psychology*. Recuperado el 10 de 03 de 2009, de International Journal of Clinical Health Psychology: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf.
- Naghi Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la Investigación*. México: Limusa.
- Olweus, D. (1970). *agresion against teachers*. Stokohlm: Oxford University Press.
- Pando Moreno, M., Aranda Beltrán, C., Aldrete Rodríguez, M. C., Flores Salinas, E. E., & Pozos Radillo, E. (2006). Factores psicosociales y Burnout en docentes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Investigación en Salud*, 8 (003), 173-177.
- Presidencia Municipal de León (01 de marzo de 2012). *Gobierno de León*. Recuperado el 01 de marzo de 2011, de <http://www.leon.gob.mx>: <http://www.leon.gob.mx/explorando/ciudad.php>.
- Rage Atala, E. J. (1997). *Ciclo vital de la pareja*. México: Playa y Valdés.
- Republicano Ayuntamiento de Reynosa 2013-2016 (27 de junio de 2015). *Reynosa*. Obtenido de <http://www.reynosa.gob.mx/directorio/>.
- Santiago, M. J. (18 de Julio de 2005). *Universidad de Santiago de Compostela*. Recuperado el 16 de Mayo de 2009, de Prensa: <http://imaisd.usc.es/ftp/oit/prensa/2005/294.pdf>.
- Secretaría de Educación de Guanajuato (20 de 6 de 2015). *Secretaría de Educación de Guanajuato*. Obtenido de Cobertura: <http://www.guanajuato.gob.mx/gestiones/romerohicks/primero/unaeducacionparatodalavida/seg.htm>.
- Secretaría de Salud (2002). *Informe nacional sobre violencia y salud*. México: SSA.

Secretaría de Salud (2006). *Informe nacional sobre violencia y salud*. México: SSA.

Univa (5 de enero de 2015). *Univa: La universidad católica*. Obtenido de Modelo educativo: <http://www.univa.mx/site/modelo-educativo.php>.

Universidad de Guadalajara (4 de 12 de 2014). *Plan de Desarrollo Institucional*. Obtenido de Misión y visión: <http://www.udg.mx/es/nuestra/presentacion/mision-vision>.

Universidad de Guanajuato (6 de junio de 2015). *Universidad de Guanajuato, Campus León*. Obtenido de Filosofía del Campus León: www.ugto.mx/campusleon/filosofia.

UTEL Guadalajara (6 de marzo de 2015). *Utel Blog*. Obtenido de <http://www.utel.edu.mx/blog/vida-utel/utel-guadalajara/>.

Vidal, L. (1971). *Fundamentos de una pedagogía de la no-violencia*. Madrid: Marfil.

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA INCIDENCIA DEL EMBARAZO PRECOZ EN ADOLESCENTES

FACTORS THAT INFLUENCE IN THE INCIDENCE OF EARLY PREGNANCY IN ADOLESCENTS

Mazia Noema Elyoenai Díaz Lizárraga

*Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana,
Universidad Juárez del Estado de Durango*
noemadiaz22@gmail.com

Miriam Guillermina Quiñonez

*Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana,
Universidad Juárez del Estado de Durango*

Resumen

El embarazo precoz es un fenómeno que constituye un importante problema de salud pública, ya que tiene una alta incidencia en los adolescentes es por ello que esta investigación se centra en esa etapa donde los problemas son más comunes, es por ello que la adolescencia es una de las etapas más complicadas por las que atraviesa el ser humano debido a que pasa una serie de transformaciones físicas, psicológicas y sociales que se reflejan de diferente manera en cada persona. Así también en la investigación se expresan las consecuencias que los embarazos precoces traen consigo ante el impacto de la sociedad en la que se vive, las consecuencias ante cuestiones familiares, así como las secuelas biopsicosociales que sufren los jóvenes que se embarazan en esta etapa.

Palabras clave: adolescencia, embarazo precoz, biopsicosocial, prevención.

Abstract

Early pregnancy is a phenomenon that constitutes an important public health problem, since it has a high incidence in adolescents, which is why this research focuses on that stage where problems are more common, that is why adolescence is one of the most complicated stages through which the human being goes through a series of physical, psychological and social transformations that are reflected differently in each person. Also in the research are expressed the consequences that early pregnancies bring with the impact of society in which they live, the consequences of family issues, as well as the biopsychosocial consequences suffered by young people who become pregnant at this stage.

Keywords: adolescence, early pregnancy, biopsychosocial, prevention.

Introducción

El embarazo precoz constituye un importante problema de salud pública en México, ya que en la actualidad las cifras de adolescentes embarazadas ha ido en aumento, el Instituto Nacional de Geografía e informática (INEGI, 2005) dice que “En México, el porcentaje de nacimientos registrados de madres menores de 20 años, en el año 2005, fue de 17.4”.

En el presente documento se muestra la investigación del embarazo en la adolescencia, cuyo objetivo es Identificar los factores que influyen en la incidencia del embarazo precoz en adolescentes de 15 a 17 años de edad del CECyTED 04, J. Gpe Aguilera. Para contribuir a promover una disminución de embarazos a través de acciones de prevención. La hipótesis que se generó en la investigación fue; "Mientras siga existiendo la mala información en relación a la sexualidad y la carente comunicación con los padres en la adolescencia, existirán mayores riesgos de embarazos a temprana edad".

Los objetivos de esta investigación son; Identificar los cambios biológicos que influyen en la adolescencia que pueden tener como consecuencia del embarazo precoz. Identificar los factores psicológicos que influyen en la adolescencia que pueden tener como consecuencia el embarazo precoz. Conocer los factores sociales que influyen en los adolescentes que tienen como consecuencia en el embarazo precoz. Prevenir y concientizar a los adolescentes acerca del embarazo precoz con información referente a las consecuencias físicas y psicológicas.

Cada año en México, cerca de un millón de embarazos corresponden a madres adolescentes, lo que equivale al 27.6 por ciento del total, es por ello que las circunstancias limitan las oportunidades de educación y empleo para los jóvenes, ya que dichos adolescentes tienen rangos de edades que van de los 10 hasta los 19 años, predominando el grupo de 15 a 19 años. Cabe mencionar que este tipo de problema social no es reciente, es decir, desde años pasados existe y lo peor es que se han realizado muchas investigaciones, pero ninguna ha podido resolver el problema y que últimamente se ha expandido considerablemente.

Fundamentación teórica

El embarazo precoz es una consecuencia de la actividad sexual en la adolescencia que tiene gran incidencia y que por lo tanto debe de ser prevenida. Es por ello que la presente investigación desarrollara el tema del embarazo precoz, así como las características de éste. En este capítulo se enuncian las causas y aspectos que influyen en el origen del embarazo adolescente en acuerdo con investigaciones ya existentes.

A continuación se presentan el primer concepto a desarrollar en el presente documento.

Adolescencia

La adolescencia es una de las etapas más complicadas por las que atraviesa el ser humano debido a que pasa una serie de transformaciones físicas, psicológicas y sociales que se reflejan de diferente manera en cada persona.

Así mismo la adolescencia está definida como el "período de la vida en el cual el individuo adquiere la capacidad reproductiva, transita los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y consolida la independencia socioeconómica" (OMS, 2010). En este sentido, la Organización Mundial de la Salud retoma la etimología y presenta a la adolescencia como la etapa de vida de los humanos entre los 11 a los 19 años de edad, en la cual el sujeto adquiere la capacidad reproductiva, transitoria de los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y consolida la independencia socioeconómica, fijando su límite a los 20 años.

Desarrollo físico en la adolescencia

Mussen, Conger, Kagan, en 1971 señalan que "(...) en los procesos de maduración dan lugar a una rápida aceleración del crecimiento físico, al cambio de las dimensiones del cuerpo, a modificaciones hormonales y a (pp. 416) Impulsos sexuales más fuertes (...) y la diferenciación de las capacidades cognitivas".

Uno de los efectos del fenómeno pubertad más llamativo para el propio adolescente y para las personas de su entorno, es la diferenciación sexual. Aplica en la aparición gradual del desarrollo de los llamados caracteres sexuales secundarios. Son aquellos que sirven para diferenciar morfológica y funcionalmente a los sexos. De ahí su importancia tanto biológica como psíquica (Ballesteros, 1974).

Según Confort, en 1990, desde el punto biológico, el ser humano es un ser sexuado. La existencia de los órganos genitales provoca un comportamiento sexual. Es por ello que el concepto de sexualidad ha traspasado los límites de la genitalidad y distintas conductas tanto individuales como sociales que las personas adoptan para resolver su vida sexual.

Desarrollo psicológico en la adolescencia

La Secretaria de Salud (2012), dice que el adolescente puede pensar de manera abstracta, ya que el contenido de sus pensamientos está matizado por su experiencia infantil. El periodo previo de dependencia que ha vivido sigue dominando su vida. No ha tenido la oportunidad de experimentar por sí mismo la consecuencia de sus actos. Es por ello que la familia ha estado pendiente de guiar y dirigir su conducta.

Con el tiempo los jóvenes no piensan a partir de los objetos reales y de la realidad, ahora son capaces de crear objetos ideales, imaginar situaciones que no existen, al menos dentro de su experiencia, intentado dominar la realidad con las teorías, en muchas ocasiones confunde lo posible con lo real. La ubicación dentro de la realidad se dará más adelante a partir de la vida en el mundo que conlleva ser adultos.

Desarrollo socio emocional en adolescentes

"La vida del ser humano es en todo momento una inserción y una pertenencia a algún grupo social y a una cultura determinada. Por ello desde el nacimiento el individuo ya inicia un proceso por el cual comienza a incorporar y a organizar los elementos necesarios para poder construir la matriz simbólica de la que será su futura estructura grupal" (Aguirre, 1994).

Al joven se le facilita identificar los prejuicios dirigidos hacia él. Concuera que los adultos que le rodean tanto padres como maestros demuestran sus juicios muy abiertamente creándole ciertos desacuerdos.

Stern C. en 2004, declara que los factores sociales que influyen en el embarazo precoz del adolescente pueden concebirse como una serie de niveles de análisis, desde el más alejado, el nivel macro social, al más próximo, la conducta, o el nivel de los conocimientos, actitudes y percepciones individuales. En el nivel macro social se mencionan las pautas culturales, la estructura socioeconómica o estratificación social, la estratificación por género y por etnia, las políticas públicas dirigidas a la salud reproductiva adolescente.

El embarazo precoz en la adolescencia

La Organización Mundial de la Salud, considera que el embarazo en la adolescencia es aquel que ocurre dentro de los dos años de edad ginecológica, entendiéndose por tal, al tiempo transcurrido desde la primera menstruación, y cuando la adolescente es aún dependiente de su núcleo familiar de origen (OMS, 2010).

En México el número de mujeres adolescentes se incrementó de manera importante durante los últimos treinta años. En contraste, durante éste mismo periodo la tasa de nacimientos en madres adolescentes aumento de forma considerable. En uno de cada cuatro partos la madre es una adolescente, lo cual este fenómeno se produce en un 17.2 % de los nacimientos, un porcentaje que aqueja tanto a la sociedad como a las autoridades.

Por ello se dice que uno de los principales riesgos en la adolescencia es el embarazo, siendo un evento biopsicosocial sumamente importante. La falta de madurez orgánica y las condiciones de vida en la actualidad se producen con mayor frecuencia en el embarazo precoz, proporcionando situaciones de alto riesgo, como la probabilidad de muerte durante la gestación.

Según la Secretaria de Salud (2002), el embarazo en adolescentes es en efecto un problema con repercusiones sociales de gran importancia para el país, pero que no representa un fenómeno nuevo, ni tiene las mismas implicaciones para las mujeres y hombres adolescentes; sostiene que la frecuencia del embarazo en la adolescencia se ha mantenido sin variaciones significativas.

La prevención

Los embarazos tempranos son más frecuentes en las adolescentes ya que algunas madres jóvenes, el embarazo y el parto son algo previsto y deseado. Pero en realidad no es así. A menudo, las jóvenes quedan embarazadas bajo presión, porque no saben o no pueden evitar un embarazo, o porque son forzadas a mantener relaciones sexuales. Las adolescentes embarazadas tienen menos acceso al aborto seguro, y a la atención médica calificada antes, durante y después del parto.

La Organización Mundial de la Salud, establece seis puntos importantes para prevenir el embarazo precoz, estas son: prevenir el matrimonio temprano para lograr el máximo desarrollo en el adolescente, prevenir el embarazo precoz para que las jóvenes aprovechen todas las oportunidades, combatir las relaciones sexuales bajo coacción es un imperativo, aumentar el uso de anticoncepción en adolescentes para asegurar una buena salud sexual y reproductiva.

Los adolescentes inician prácticas sexuales sin ninguna protección anticonceptiva, exponiéndose, entre otras situaciones, a embarazos no deseados con todas sus consecuencias. De ahí la importancia de dar una visita al personal operativo del tema de anticoncepción como recurso preventivo, aunque sea un tema que se ha tratado en otros momentos de su formación.

Para la Secretaria de Educación Pública (2012) el proceso educativo se puede presentar en algunos jóvenes que tienen información sobre anticonceptivos, proporcionada por algún agente promotor de salud o algún medio de comunicación. Es necesario recalcar que pocos jóvenes emplean un método anticonceptivo de manera sistemática, esto ha sido motivo de preocupación para tratar de entender cuál es la visión que tienen los jóvenes acerca de la anticoncepción, de sus beneficios y características.

A continuación se mencionan algunas características de los métodos de anticoncepción.

Métodos anticonceptivos temporales

- Hormonales orales
- Hormonales inyectables
- Método hormonal subdérmico
- Dispositivo intrauterino
- Métodos de barrera y espermaticidas.

Métodos anticonceptivos permanentes

- Oclusión tubaria bilateral
- Vasectomía sin bisturí.

Los adolescentes sexualmente activos tienden a usar menos los recursos anticonceptivos que los adultos y esto en gran parte se debe a las barreras que existen, por ejemplo, algunos prestadores de servicio tienen desconocimiento técnico sobre los recursos anticonceptivos o de la normatividad y bases legales que llegan a negar el acceso a estas opciones preventivas.

Metodología

La definición de metodología se refiere al conjunto de operaciones o actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad social. Existen diferentes tipos de investigaciones como exploratorios, descriptivos, comparativos, correlacionales y explicativos.

El tipo de estudio a realizar depende de la estrategia de investigación que se realice, no obstante, cabe mencionar que para dicha investigación se pueden utilizar uno o la combinación de dos o más estudios según sea el caso. Para efectos de esta investigación el tipo de estudio que se realizó es el descriptivo por que esta dirigida a identificar y describir las características de las y los adolescentes en riesgo de un embarazo precoz.

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo porque es la alternativa más libre de los investigadores sociales para interpretar y comprender la realidad social adyacente, porque es búsqueda de información seria. Al igual solo son fuentes documentales ya que en la primera fase del proyecto, se analizó las literaturas científicas más importantes con objeto de analizar las principales aportaciones teóricas.

El perfil de los sujetos a investigar principalmente son adolescentes de la comunidad estudiantil del CECyTED 04 J. Gpe. Aguilera, Canatlán, Dgo., antes mencionado en edades comprendidas entre los 15 a 17 años. Se utilizarán técnicas para la recolección de la información como: revisión de información, documentales, técnicas didácticas, entrevistas y observaciones. Las principales herramientas que se utilizaron en esta investigación fueron la observación, historia de vida, la entrevista, test y testimonios dentro del grupo focal.

Resultados y discusión

A partir de los objetivos específicos de la investigación y mediante las diferentes pruebas realizadas a los sujetos de estudio se logró identificar cada uno de estos objetivos que son:

- Identificar los cambios biológicos que influyen en la adolescencia y que pueden tener como consecuencia el embarazo precoz.
- Identificar los factores psicológicos que influyen en la adolescencia y que pueden tener como consecuencia el embarazo precoz.
- Conocer los factores sociales que influyen en él y la adolescente y que tiene como consecuencia el embarazo precoz.
- Prevenir y concientizar a los adolescentes acerca del embarazo precoz con información referente a las consecuencias físicas y psicológicas.

Los resultados que se obtuvieron a partir de las diferentes técnicas realizadas en base a los objetivos mencionados se rescatan que el adolescente presenta una personalidad que pasa de un extremo a otro constantemente lo cual predispone a los adolescentes a un embarazo no deseado.

Para prevenir y concientizar a los jóvenes se recurrió a el uso de bebés virtuales los cuales fueron de gran aportación para la investigación pues los sujetos se pusieron en práctica el ser padres con los bebés, dando como resultado los siguientes porcentajes de 10 parejas 7 de los bebés murieron y 3 obtuvieron una buena calificación, por tal motivo los sujetos no están preparados para ser padres en esta edad.

Con diferentes aportaciones de autores e instituciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010), Cáceres J, Carranza V. (2002), Stern C. (2004), la Secretaria de Salud (2002), Martínez L, Espino A. (2010) y la Secretaria de Educación Pública (2012). Se logró la finalidad fundamental de la investigación al identificar los factores que influyen en la incidencia del embarazo precoz en los adolescentes del CECyTED 04, para contribuir a promover una disminución de embarazos a través de acciones de prevención.

Es entonces cuando en un inicio de la investigación se presenta el primer objetivo específico, en donde se identifican los cambios biológicos que influyen en la adolescencia y que pueden tener como consecuencia el embarazo precoz. Considerando lo que dice Confort, en 1990 que desde el punto biológico, el ser humano es un ser sexuado. Y siguiendo la pauta en este punto y dadas las circunstancias y características de la población a estudiar, llevando a cabo una serie de técnicas para la recolección de datos.

De tal forma el lograr este objetivo biológico es un paso más para la forma de prevenir un embarazo a temprana edad. Siendo que durante la adolescencia se adquieren el significado especial para la vida y la sexualidad de cada uno de los participantes, puesto que representan una realidad diferente que han de vivir como adultos, en su aspecto físico-biológico. Logrando la identificación del primer objetivo con los resultados obtenidos mencionados anteriormente.

En el segundo objetivo donde se aborda la identificación de los factores psicológicos que influyen en la adolescencia y que pueden tener como consecuencia el embarazo precoz, siendo una forma de comprobar lo que dice la Secretaria de Salud en 2012, donde habla que el adolescente puede pensar de manera abstracta, ya que el contenido de sus pensamientos está matizado por su experiencia infantil.

Esta concordancia se da mediante las diferentes sesiones y técnicas que se realizaron y que dieron un resultado a los sujetos de estudio consiguiendo conocer

sus principales factores que los predisponen en diferentes riesgos. Al iniciar con esta investigación sobre lo psicológico se alcanzó aclarar los aspectos esenciales, cambiantes y las características psicológicas de esta etapa.

Como forma de tener un conocimiento más válido y exacto se aplicaron dos pruebas estandarizadas, el test de Coopersmith (autoestima) y el test de los 16 factores (personalidad) ambos con la finalidad de conocer las características psicológicas en los sujetos.

Con los resultados arrojados, se observa que la mayoría de los jóvenes son cambiantes en su forma de percibir y sentir, en la mayoría tienen un autoestima normal, en los aspectos escolar y general, bajo en el hogar y social. Para los sujetos el autoestima es considerado la auto aceptación donde unos se reconoce y admite todas las partes, lo deseables, indeseables, positivos y las negativos de su cuerpo, sentimientos y todo lo que es un ser humano normal.

Para poder lograr el tercer objetivo que es conocer los factores sociales que influyen en él y la adolescente y que tiene como consecuencia el embarazo precoz. El autor Stern C, en 2004 declara que los factores sociales que influyen en el embarazo precoz del adolescente pueden concebirse como una serie de niveles de análisis, desde el más alejado, el nivel macro social, al más próximo, la conducta, o el nivel de los conocimientos, actitudes y percepciones individuales.

Mediante las diferentes técnicas usadas a los sujetos de estudio, se pudo comprobar lo que Stern (2004) dice ya que los factores sociales influyen en el embarazo en la adolescencia, puesto que los resultados arrojados fueron que la familia es la sociedad donde los jóvenes se sienten más acorralados, son los principales jueces de su vida, siendo comparado por las técnicas utilizadas donde los jóvenes creen que las sociedades afectan más como parte de los factores que inciden en el embarazo precoz. Siendo la familia con el 41% como factor principal.

Algunos indicadores reafirman que las percepciones, actitudes y conocimientos relativos a los roles de género, al ejercicio de la sexualidad y a la prevención del embarazo influyen en la adopción de conductas reproductivas conducentes o no a una fecundidad temprana inducidos en el seno familiar.

Para el último de los objetivos el prevenir y concientizar a los adolescentes acerca del embarazo precoz con información referente a las consecuencias físicas y psicológicas. Antes de prevenir y concientizar se dio a conocer lo que es el embarazo precoz, coincidiendo con la definición de la OMS en 2010, que cita el embarazo en la adolescencia como aquel que ocurre dentro de los dos años de edad ginecológica, entendiéndose por tal, el tiempo transcurrido desde la primera menstruación, y cuando la adolescente es aún dependiente de su núcleo familiar de origen.

La consecuencia psicológica que se hizo más notoria esta la preocupación dentro de la población a estudiar, siendo ésta las crisis depresivas que pueden terminar en un intento de suicidio. Es por ello que se llega a coincidir con lo expuesto por Martínez L., Espino A. (2010). Las consecuencias del embarazo en esta etapa son muy graves y de muy diversa índoles, ya que la falta de madurez, las condiciones de vida, el entorno, etc., proporcionan situaciones de alto riesgo, como el presentar probabilidad de muerte durante el embarazo.

Como forma de prevención se realizaron varias investigaciones, como forma de concientizar a los sujetos de estudio, se realizó un análisis completo sobre el aborto, características, tipos, causas, consecuencias etc., llegando al resultado de que el aborto, señalado por OMS en 2010, no es una solución preventiva sino una falta a la moral, pues todos coincidieron que jamás estando en una situación en

dónde ya exista un embarazo, sería la última y anulada casi por completo, decisión tomada para no tener al bebé. Es así como los resultados muestran que los 28 alumnos están en contra del aborto y sería el último método utilizado por ellos para no tener la responsabilidad de ser padres.

Durante las técnicas realizadas por los alumnos, poco a poco se fue dando la prevención en cada una de estas técnicas, logrando un 100% en prevención según los resultados que se obtuvieron en el transcurso de la investigación. Esta forma de prevención se dio mediante lo expuesto por la Organización Mundial de la Salud, establece seis puntos importantes para prevenir el embarazo precoz, estas son:

- Prevenir el embarazo precoz para que las jóvenes aprovechen todas las oportunidades.
- Combatir las relaciones sexuales bajo coacción es un imperativo; las relaciones sexuales aumentan el riesgo de embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual y traumas físicos, se debe prohibir las relaciones sexuales forzadas.
- Reducir los abortos inseguros es clave para reducir las muertes maternas; Muchos de los embarazos en adolescentes terminan en aborto, a menudo en abortos inseguros. Miles de mujeres mueren a causa del aborto inseguro y muchísimas más quedan lisiadas de por vida.

Esta información debe ser conocida a los padres siendo de lo descrito anteriormente y siendo el factor principal la familia como parte fundamental de que los adolescentes comentan ciertos fracasos, como el embarazo en esta etapa, por falta de educación, comprensión, valoración, respeto, etc., de tal forma se podrá contribuir a promover una disminución de embarazos a través de acciones de prevención.

Es por ello que se puede decir que la hipótesis planteada en este trabajo que es que mientras siga existiendo la mala información en relación a la sexualidad y la carente comunicación con los padres en la adolescencia, existirán mayores riesgos de embarazos a temprana edad. Esta hipótesis fue respaldada por la información y los resultados obtenidos, pero aun así, puede que solo sea corroborada por estos resultados ya que la población puede variar en forma.

Conclusión

Con los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación se puede concluir que la adolescencia es un periodo conflictivo debido a que los jóvenes deben adaptarse a todos los cambios tanto a nivel biológico, psicológico y social. Es en este periodo cuando más se apegan a su grupo de pares y la relación con los padres y familiares se hace más difícil.

El papel que hoy en día la sociedad le otorga a los adolescentes es una gran incoherencia puesto que el hecho de tener un hijo a tan temprana edad hace que las demás personas cambien un concepto relevante de lo que anteriormente era un caos, como ser padres en una etapa en la que todavía no se ha dejado de ser en cierta forma niños.

Es por ello que esta etapa se define en cierta forma como un periodo de transición entre la niñez y la edad adulta. Se caracteriza por la presencia de cambios biológicos, psíquicos y sociales. Los adolescentes que formaron parte de la investigación, contaban con cierta información relacionada con la sexualidad, aun así no tenía claras las causas y las consecuencias que trae consigo la adolescencia.

Concluyendo que dentro del factor biopsicosocial los cambios biológicos se

deben al aumento de la secreción de hormonas. Apareciendo los caracteres sexuales secundarios, crecimiento y desarrollo de los músculos, sistema respiratorio, circulatorio, gónadas y órganos reproductores.

En cuanto al desarrollo psicológico, se logró ultimar que hay cambios destacables en el comportamiento y la forma de pensar y comprender. Los adolescentes estudiados presentan un proceso de conocimiento acerca de sí mismos, búsqueda de identidad, independencia, toma de decisiones con responsabilidad cercana a la de un adulto.

Es durante esta investigación que se logró identificar el principal factor biopsicosocial que presupone según los resultados el embarazo de los adolescentes, siendo el social y dentro de este el familiar el factor principal que predispone el riesgo de embarazo. De igual forma mucha de la información dada a los sujetos de estudio en etapas pasadas estaba distorsionada por las fuentes y veces por la mala interpretación de ellos mismos.

Son múltiples los factores que están relacionados con un embarazo precoz, más allá del factor biopsicosocial y el factor social siendo la familia según los resultados y sujetos de investigación, predisponentes en este riesgo como:

- Una madre que haya vivido un embarazo precoz adolescente. Existe una reincidencia generacional de embarazo precoz en la adolescencia.
- La posibilidad de que al iniciar precozmente las relaciones sexuales tengan consecuencia de un embarazo no deseado.
- Familias desintegradas, con falta de autoridad paterna y patrones definidos de conducta y valores.
- El factor biológico que está relacionado con que la adolescencia y que puede intervenir en el adelanto de ésta.
- La falta de madurez del adolescente con respecto a lo psicológico acorde a su desarrollo físico. Dando relaciones sexuales precoces cuando aún los jóvenes desconocen los riesgos para un embarazo precoz y las medias anticonceptivas existentes.
- La falta de educación sexual oportuna y formal, con la consecuente mala información que se obtiene de amistades, conocidos, rumores, malentendidos.
- Conductas de riesgo como consumo de alcohol y drogas que conllevan una pérdida de control sobre los propios comportamientos.

Por tanto, si lográramos reducir a valores mínimos algunos de esos factores, disminuiríamos la incidencia del embarazo precoz no solo en la población expuesta sino de todos aquellos que tengan características similares a los sujetos de estudio.

Referencias

- Aguirre, A. (1998). *Psicología del adolescente*. España, Barcelona: Alfa Omega Grupo Editor. Capítulo 10: Identidad del adolescente.
- Ballesteros, A. (1974). *La adolescencia*. México, D. F. Patria, S. A. Capítulo 3. Explicación etimológica del crecimiento.
- Cáceres J. Carranza V. (2002). *Relación de Pareja en Adolescentes y Embarazos No Deseados*. Madrid, España. Edición pirámide, grupo editorial Anaya.
- Confort, A. (1990). *El Adolescente: Sexualidad, Vida y Crecimiento*. Barcelona, España. Grafos S. A.
- Martínez L, Espino A. (2010). *El Embarazo en Edades Tempranas en México*. CEAMEG, S. A. México, D. F.

-
-
- Mussen, P., Conger, J., Kagan, J. (1971). *Desarrollo de la personalidad en el niño*, 2a ed. (1982). México: Trillas. Capítulo 10: La adolescencia, cambio físico, sexo y desarrollo social.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Embarazo Adolescente y Madres Jóvenes en México*. México, D. F. Editorial El Dragón Rojo.
- Secretaría de Salud (2012). *Guía de Prevención del Embarazo No Deseado en la Adolescencia*. México, D. F. Nueva edición.
- Stern C. (2004). *Vulnerabilidad Social y Embarazo Adolescente en México*. CIEAP/UAEM, México.

LA SALUD EN LOS PROFESIONALES DE UNA ORGANIZACIÓN PROVEEDORA DE SERVICIOS DE SALUD: UN ESTUDIO DIAGNÓSTICO

HEALTH IN THE PROFESSIONALS OF AN ORGANIZATION PROVIDING HEALTH SERVICES: A DIAGNOSTIC STUDY

Víctor Manuel Hinojos Ramos
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Yucatán
victor.m.hinojos@hotmail.com

María José De Lille Quintal
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Yucatán
majose.delille@correo.uady.mx

Resumen

La salud es definida según la Organización Mundial de la Salud como un estado de bienestar físico, psicológico y social y no únicamente la ausencia de alguna dolencia, enfermedad o aflicción. Esta definición se promulgo en el preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud y se encuentra vigente desde 1948 (OMS, 1948). A pesar de que esta definición fue conceptualizada desde hace ya más de 70 años ha servido como un parte aguas para la visualización de la salud ya que por mucho tiempo se creyó que esta era un ámbito de la vida que pertenecía a los médicos, sin embargo, esto se ha ido transformando hasta que en la actualidad es concebido como un campo multidisciplinario. De igual forma la OMS menciona que la promoción de la salud permite que las personas tengan un mayor control de su propia salud. Abarca una amplia gama de intervenciones sociales y ambientales destinadas a beneficiar y proteger la salud y la calidad de vida individuales mediante la prevención y solución de las causas primordiales de los problemas de salud. En este estudio participaron 35 colaboradores de una empresa del sector salud, teniendo una media de edad de 28 años. Se realizó un estudio cuantitativo, en el que se aplicaron 3 instrumentos relacionados con los hábitos de vida saludable, estrés y depresión y entre los resultados obtenidos destacan conductas de riesgo tales como: una baja actividad física, una baja realización de exámenes médicos generales y un alto consumo de alcohol entre otros.

Palabras clave: hábitos de vida saludable, sector salud, promoción de la salud, prevención de la salud, estrés, depresión.

Abstract

Health is defined according to the World Health Organization as a state of physical, psychological and social well-being and not only the absence of any disease, illness or affliction. This definition was promulgated in the preamble of the Constitution of the World Health Organization and has been in force since 1948 (WHO, 1948). Although this definition was conceptualized for more than 70 years, it has served as a water part for the visualization of health since for a long time it was believed that this was a field of life that belonged to doctors, however This has been transformed until today it is conceived as a multidisciplinary field. Similarly, WHO mentions that health promotion allows people to have greater control over their own health? It covers a wide range of social and environmental interventions aimed at benefiting and protecting individual health and quality of life through the prevention and solution of the root causes of health problems. For this study, 35 employees of a company in the health sector participated, having an average age of 28 years. A quantitative

study was carried out, in which 3 instruments related to healthy lifestyle habits, stress and depression were applied and among the results obtained, risk behaviors such as: low physical activity, low general medical examinations and a high alcohol consumption among others.

Keywords: healthy lifestyle habits, health sector, health promotion, health prevention, stress, depression.

Introducción

Según datos obtenidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se estima que en la actualidad mueren dos millones de hombres y mujeres cada año como resultado de accidentes, enfermedades o heridas relacionadas con el trabajo. Además, existen accidentes no fatales en el lugar de trabajo, los cuales suman alrededor de 268 millones de incidentes que provocan al menos tres días laborales perdidos por incapacidad y 160 millones de nuevos casos de enfermedades relacionadas con el trabajo. Adicionalmente 8% de la tasa global de trastornos depresivos se relacionan actualmente con riesgos ocupacionales (OMS, 2010a).

La OMS nos informa que las enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) representan uno de los mayores desafíos del siglo XXI para la salud y el desarrollo, tanto por el sufrimiento humano que provocan como por los perjuicios que ocasionan en el entramado socioeconómico de los países, sobre todo de los de ingresos bajos y medianos. De acuerdo con esto, las ECNT son la principal causa de muerte en el mundo, causando 38 de los 56 millones de defunciones registradas en el año 2012 (OMS, 2014).

Como ejemplo de lo anterior, según la más reciente Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) 2016, el 9.4% de los adultos entrevistados contestaron haber recibido un diagnóstico de diabetes por parte del médico, de estos el 46.4% no realiza medidas preventivas para evitar o retrasar complicaciones de la enfermedad; por otra parte, la prevalencia actual en México de hipertensión arterial es de 25.5% de los cuales el 40% desconocía que padecían la enfermedad (Secretaría de Salud, 2019).

Tiempo atrás el área de la salud era percibida como un área de estudio exclusivo de los médicos, sin embargo, se ha ido transformando de manera progresiva para ser entendida en la actualidad como un campo multidisciplinario que necesita del trabajo de diferentes profesionales. Esto se debe principalmente a que la definición del concepto de salud-enfermedad ha rebasado la dicotomía y actualmente se percibe como un continuo que esta modulado por tres tipos de factores como lo son el medio en el que nos encontramos, el paquete biológico con el que nacemos y los terceros hacen referencia a nuestro comportamiento (Camacho, Echeverría y Reynoso, 2010).

La salud, la seguridad y el bienestar de los trabajadores son de fundamental importancia para los propios trabajadores y sus familias, y también para la productividad, la competitividad y la sostenibilidad de las empresas y, por ende, para las economías de los países y del mundo (OMS, 2013).

La promoción de la salud se ocupa del abordaje de los determinantes sociales, ambientales y personales de la salud mediante una serie de herramientas y estrategias entre las que destacan, por su importancia y efectividad, el desarrollo de políticas relacionadas con la salud y la educación para la salud (EPS). Las intervenciones de promoción de la salud pueden ir dirigidas a mejorar la competencia de las personas en materia de salud (estilos de vida), así como a

modificar positivamente los entornos y la sociedad en la que viven (entornos saludables) (Basurto y Vergara, 2011).

La promoción de la salud en el lugar de trabajo (PSLT) se refiere al esfuerzo en común de empresarios, trabajadores y la sociedad en su conjunto por mejorar la salud y el bienestar laboral de los trabajadores (...) La PSLT significa algo más que el mero cumplimiento de los requisitos legales en materia de seguridad y salud en el trabajo; significa también que las empresas contribuyen de manera activa a la mejora de la salud y el bienestar general de sus trabajadores (Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo, 2010).

Este concepto es de suma importancia ya que los adultos pasan una gran parte de su tiempo en su lugar de trabajo, este contexto se presenta como un lugar muy adecuado para desarrollar programas de promoción de la salud (...) No obstante, el lugar de trabajo presenta algunas limitaciones, ya que para que uno de estos programas tenga éxito a largo plazo es necesario el apoyo de la propia empresa, la implicación de los empleados, liderazgo profesional y continuos e importantes esfuerzo promocionales (Amigo, 2014).

La Organización Internacional del Trabajo (2018) nos dice que la promoción de la salud en el lugar de trabajo complementa las medidas de seguridad y salud en el trabajo como parte de los esfuerzos combinados de los empleadores, los trabajadores y las autoridades nacionales para mejorar la salud y el bienestar de las mujeres y los hombres en el trabajo. Los programas de promoción de la salud y el bienestar en el trabajo se centran en la promoción de la salud entre todos los trabajadores y sus familias a través de programas de prevención y asistencia.

Método

Participantes

Participaron 35 colaboradores de una empresa del Sector Salud, de los cuales 14 son hombres (40%) y 21 son mujeres (60%). Teniendo una media de edad de 28 años, además los participantes reportaron tener una antigüedad media de 28 meses en la empresa.

Instrumento

Se realizó un estudio cuantitativo, en el que se aplicaron 3 instrumentos:

El primer instrumento seleccionado será el Instrumento de Hábitos de Vida Saludable de De Lille (Calcáneo, 2018).

Este instrumento mide hábitos de vida saludable y que cuenta con 85 reactivos divididos en 7 dimensiones en salud y un apartado para datos sociodemográficos. En el apartado de salud, las dimensiones son las siguientes:

1. Deportes y actividades al aire libre, se refiere a las actividades de relajación, deportes colectivos y ejercicios al aire libre y la frecuencia con que se realizan, con un Alpha de Cronbrach de 0.79.

2. Conducta saludable, hace referencia a la frecuencia con la que se acude al médico para exámenes médicos generales, presión arterial y cuidado del cuerpo como mantener el peso corporal de acuerdo a su talla, con un Alpha de Cronbach de 0.56.

3. Salud y trabajo, se refiere a en qué medida la salud física y mental está en riesgo por el trabajo y en qué medida afecta positiva y negativamente a la salud, con

un Alpha de Cronbach de 0.65.

4. Alcohol, es lo relacionado con el consumo de bebidas alcohólicas tanto por el individuo en cuestión como por su familia, amigos y compañeros de trabajo y los problemas derivados del consumo, con un Alpha de Cronbach de 0.47.

5. Drogas, indaga si el individuo en cuestión, así como su familia, amigos y compañeros de trabajo consumen algún tipo de droga, en el caso de esta variable no es de medición escalar.

6. Consumo de alimentos, hace énfasis en la frecuencia de consumo de los 7 grupos de alimentos existentes (ejemplo de cada grupo: pan, frutas, vegetales, carnes, leche, bebidas y comida rápida) así como los horarios en que se consumen, con un Alpha de Cronbach de 0.79.

7. Descanso y sueño, se refiere a los horarios para levantarse y acostarse, las dificultades para quedarse dormido y si descansa en su día a día, con un Alpha de Cronbach de 0.49.

Es una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, donde 1 es nunca y 5 siempre. De igual forma, se incluyeron preguntas de respuesta dicotómica: sí o no. Vale la pena señalar que el puntaje 3 representa la media y corresponde a la respuesta algunas veces.

A manera de complemento y por petición de la organización en la que se realizara el diagnóstico, al instrumento anterior se le anexaron dos instrumentos más, el Inventario de Depresión de Beck (BDI 2) el cual está integrado por 21 grupos de afirmaciones las cuales se miden por escala tipo Likert que va del 0 al 3, en estas afirmaciones el participante deberá señalar si ha presentado las afirmaciones y en qué grado se le han presentado en las últimas 2 semanas.

Por último, se utilizó la versión española de la escala, Perceived Stress Scale (PSS) de Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R., Adaptada por el Dr. Eduardo Remor. Este instrumento evalúa los niveles de estrés percibidos durante el último mes, consta de 14 ítems en escala tipo Likert que va del 0 al 4 donde el 0 es "nunca" y el 4 es "muy a menudo". La puntuación directa obtenida indica que a una mayor puntuación corresponde un mayor nivel de estrés percibido.

Resultados

Para el análisis de los resultados se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 23. Con respecto a la calificación del instrumento aplicado en la investigación, se planteó otorgar como "Fortaleza" ($M > 3$) y "Área de oportunidad" ($M < 3$), en caso de que el reactivo sea "Positivo" para la salud. Si fuera "Negativo", sería considerado a la inversa.

Deportes y actividades al aire libre

Para el rubro de Deportes y Actividades al aire libre, se presentaron una serie de opciones de deportes que los participantes pudieran practicar y se les pidió marcar la frecuencia con la cual realizan dichas actividades. Los participantes reportaron el caminar como una fortaleza dentro de su vida cotidiana y el resto de las opciones de deportes se reportaron como áreas de oportunidad (figura 1).

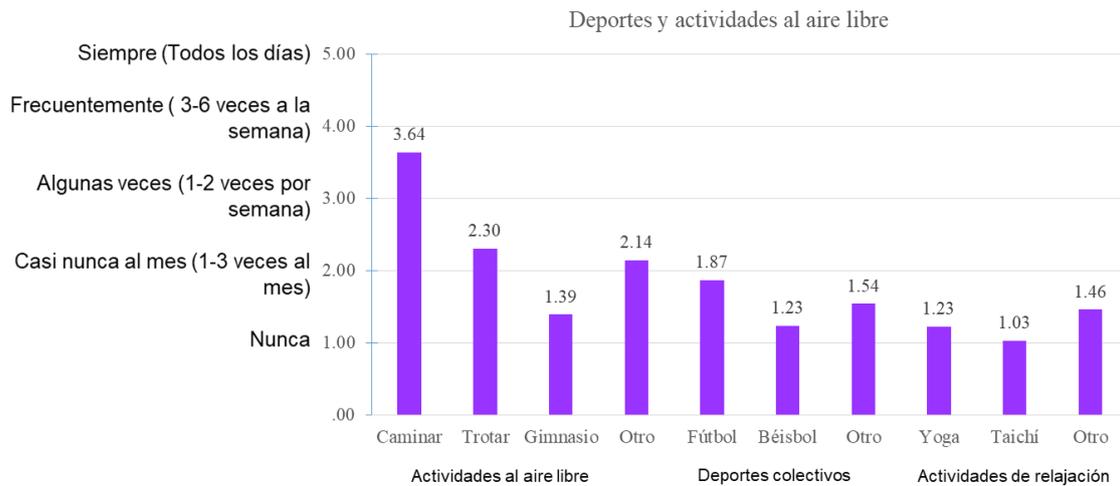


Figura 1: Gráfico de la sección “Deportes y actividades al aire libre”

Conducta saludable

Dentro del rubro de Conducta Saludable y ante la pregunta: ¿En los últimos seis meses, ha asistido a alguno de los siguientes profesionales de la salud? Los participantes reportaron una misma tendencia a asistir al médico y al odontólogo que a otros profesionales de la salud (figura 2). Asimismo, ante la pregunta: ¿En los últimos seis meses se ha realizado alguno de los siguientes exámenes médicos? La gran mayoría de los participantes reportó que realizarse exámenes médicos con regularidad entre los que destacan los exámenes generales, presión arterial y los exámenes de colesterol y glicemia (figura 3).

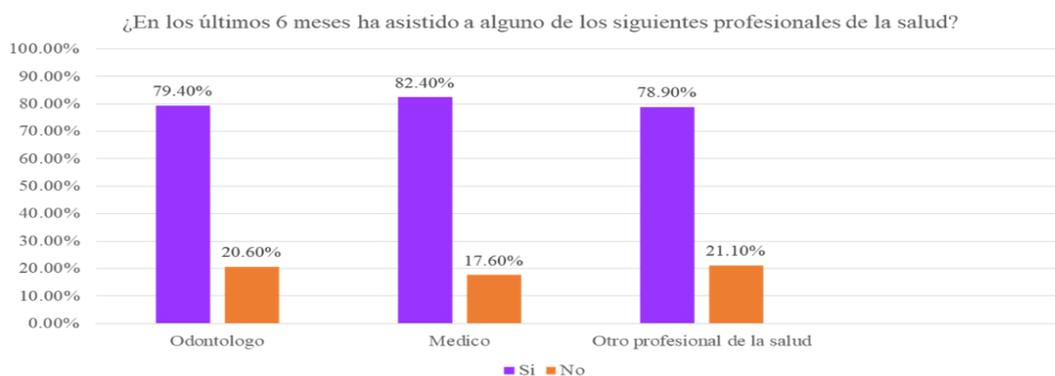


Figura 2: Gráfico de “Asistencia con profesionales de la salud”

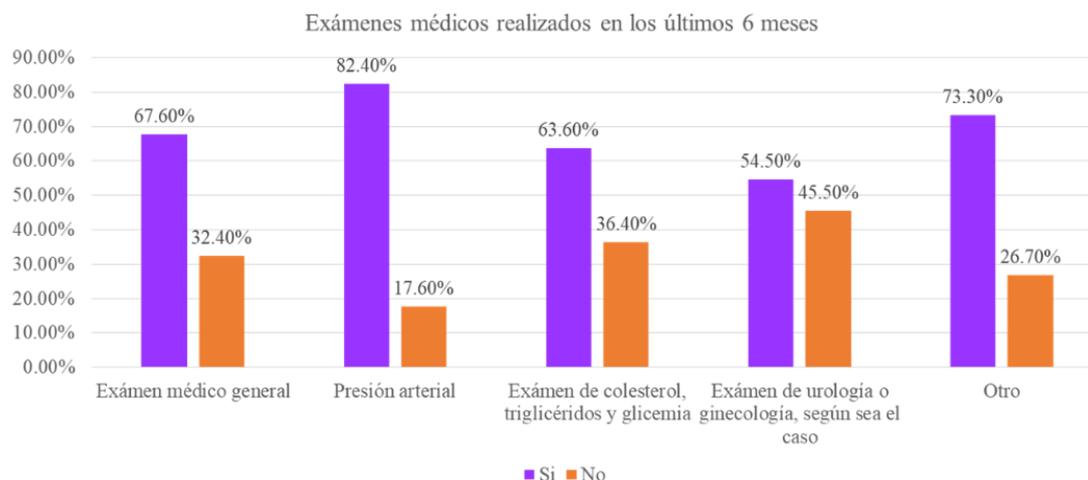


Figura 3: Gráfico de “Exámenes realizados en los últimos 6 meses”

Uso de medicamentos y cuidado del cuerpo

Ante la sección de Uso de medicamentos y cuidado del cuerpo los participantes reportaron una ligera tendencia a favor de mantener el peso de sus cuerpos de acuerdo a su talla. En su mayoría observan sus cuerpos con detenimiento para detectar cambios físicos y reportan leer las instrucciones de los medicamentos que consumen. Asimismo, reportan consumo de medicamentos ansiolíticos, tranquilizantes o estimulantes que se encuentran bajo prescripción médica (figura 4).

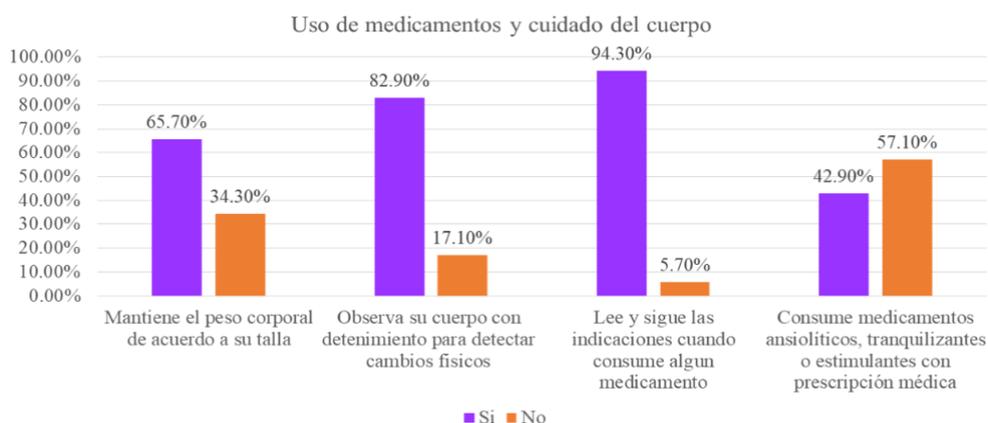


Figura 4: Gráfico de “Uso de medicamentos y cuidado del cuerpo”

En cuanto a la exposición al sol por tiempos prolongados, los participantes reportaron que no se exponen a tiempos prolongados al sol, mientras que los que reportaron hacerlo, mencionan una exposición de un tiempo aproximado de entre 2 a 4 horas al día (figura 5).

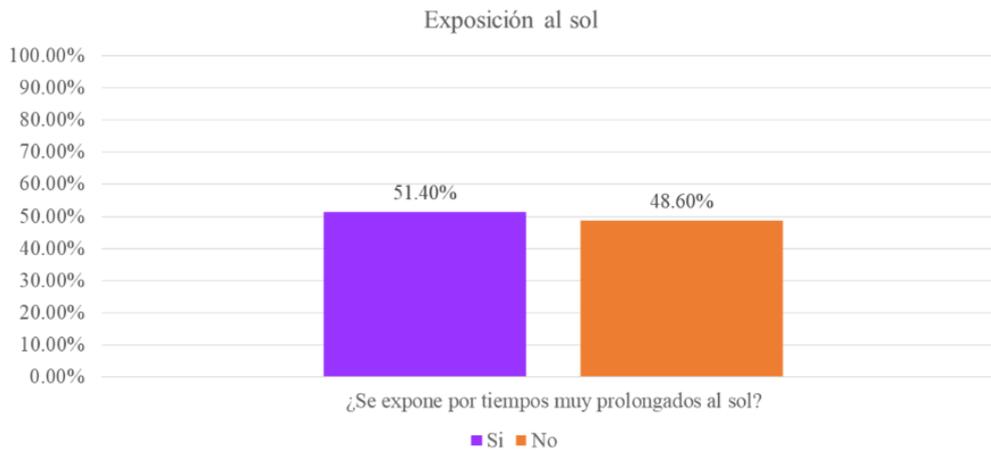


Figura 5: Gráfico de “Exposición al sol”

Salud y Trabajo

En cuanto al rubro de Salud y Trabajo, los participantes reportaron que no perciben que su salud física y mental se encuentra en riesgo debido a las actividades laborales que ellos realizan; asimismo reportaron una baja influencia positiva o negativa a su salud por dichas actividades (figura 6). No obstante, el 55.90% reporta haber padecido algún problema de salud en los últimos seis meses (figura 7) dentro de los que destacan dolores de espalda.

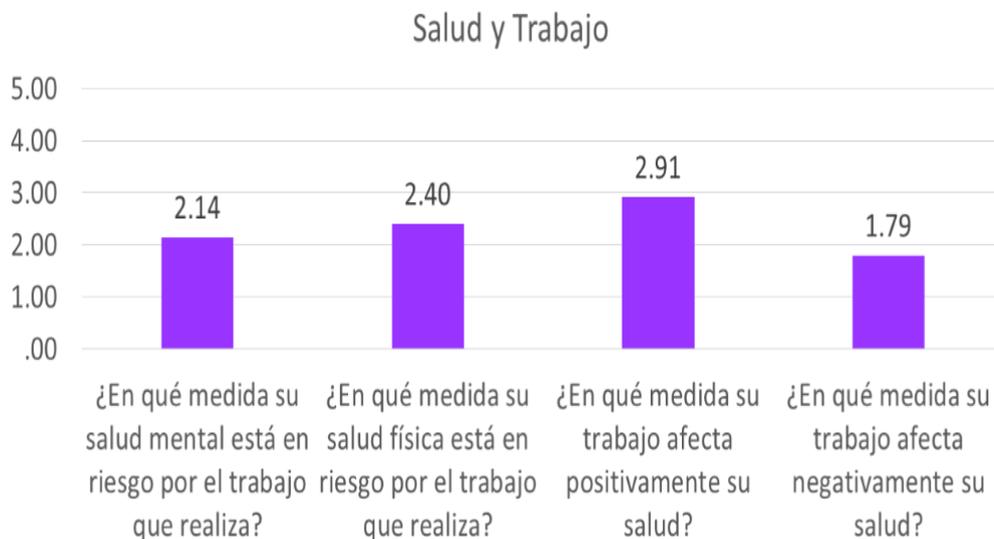


Figura 6: Gráfico de “Problemas derivados del trabajo”

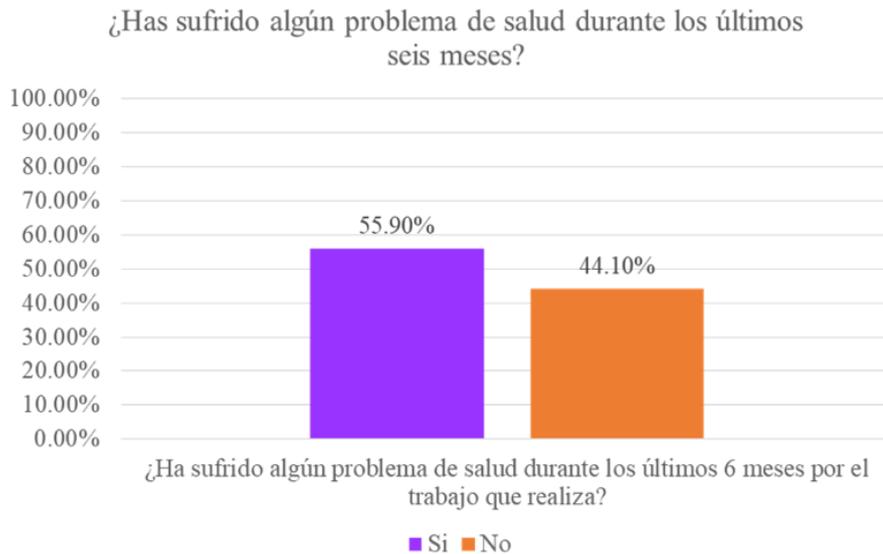


Figura 7: "Problemas de salud en los últimos 6 meses"

Ante la pregunta Durante el último año ¿Cuántas veces tuviste que consultar a alguno de estos profesionales de la salud por problemas, molestias o enfermedades? Los participantes reportaron áreas de oportunidad en cuanto a las visitas con profesionales de la salud (figura 8).

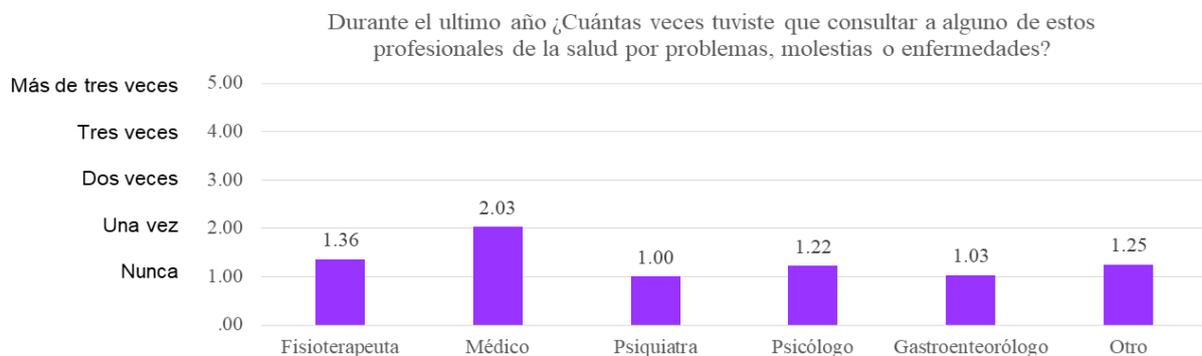


Figura 8: Gráfico de "Asistencia con profesionales de la salud"

Consumo de alcohol

En cuanto al rubro de alcohol ante la pregunta ¿Consumes alcohol? El 64.7% de los participantes reportaron consumir alcohol (figura 9). Asimismo, ante la pregunta "el consumo de bebidas alcohólicas en el último año, ¿te ha ocasionado alguna de las siguientes situaciones? Reportaron que el consumo de bebidas alcohólicas no les ha generado ningún problema (figura 10). En la sección "Consumo de alcohol en círculos sociales", reportaron que en su gran mayoría existe una presencia de consumo de alcohol en sus círculos sociales en cuanto a familiares, amigos y compañeros de trabajo (figura 11).



Figura 9: Gráfico de "¿Consumes alcohol?"

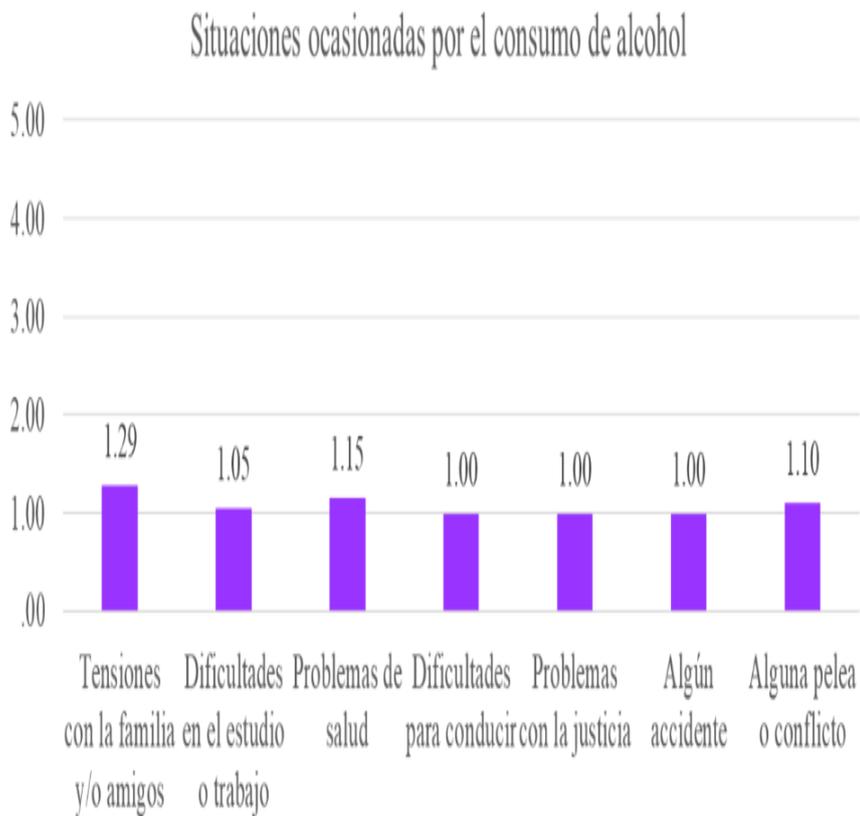


Figura 10: Gráfico de "Situaciones ocasionadas por el consumo de alcohol"

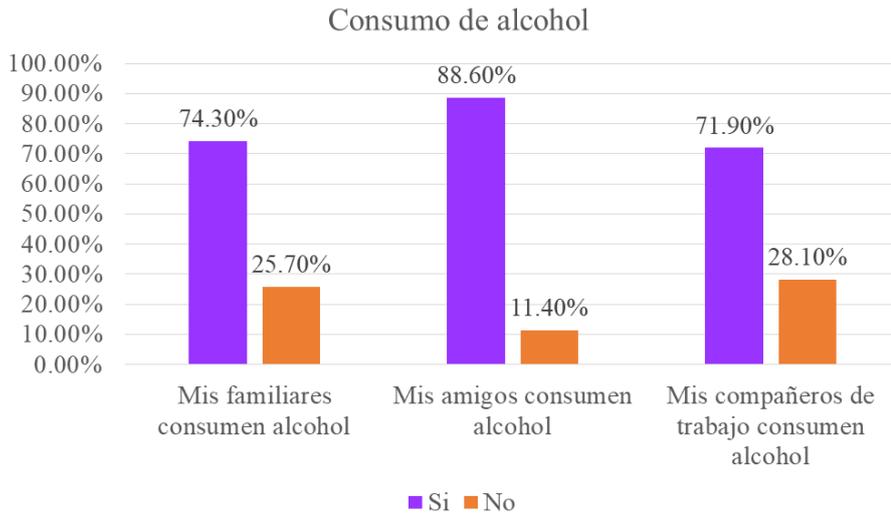


Figura 11: Gráfico de “Consumo de alcohol en círculos sociales”

Consumo de drogas

En cuanto al apartado de Drogas, existe la presencia de consumo de algún tipo de drogas, dentro de las cuales se pueden encontrar diferentes tipos de medicamentos. De igual forma, la mayoría de los mismos participantes señaló que alguno de sus familiares, amigos y compañeros de trabajo consume algún tipo de droga (figura 12).

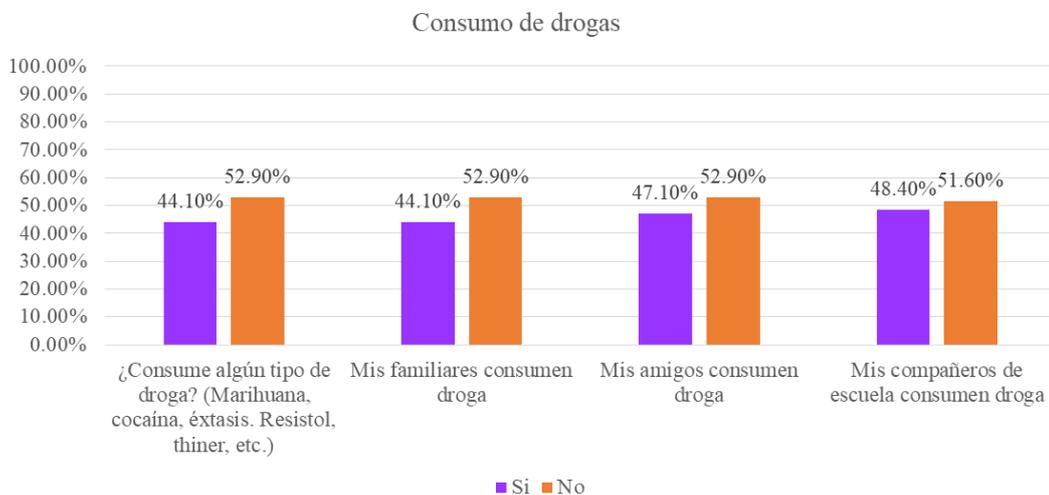


Figura 12: Gráfico de “Consumo de drogas”

Consumo de alimentos

Para el rubro de Consumo de alimentos, en el apartado 1 las respuestas de los participantes muestran que los alimentos que presentan mayor frecuencia de consumo son las carnes, panes y aceites, y las pastas. Para el siguiente apartado de Consumo de alimentos, los participantes mostraron mayor frecuencia de consumo de Leche y derivados lácteos, bebidas azucaradas y energéticas y una menor frecuencia en dulces, pescado y comida rápida (figura 13 y 14).

Consumo de alimentos 1

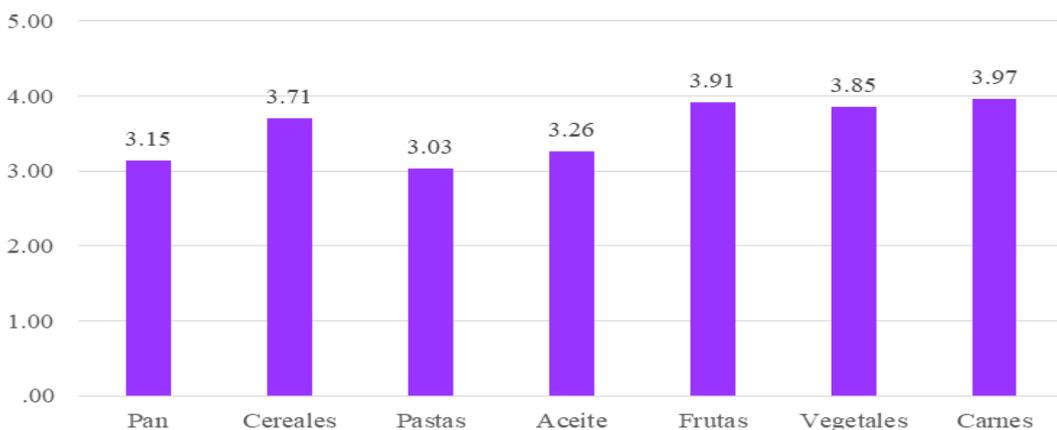


Figura 13: Gráfico de “Consumo de alimentos 1”

Consumo de alimentos 2

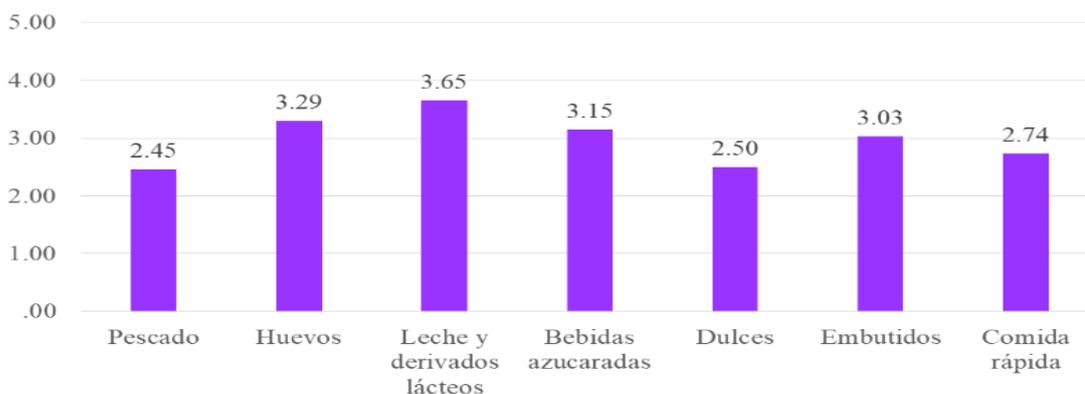


Figura 14: Gráfico de “Consumo de alimentos 2”

En cuanto a sus hábitos de consumo, los participantes reportaron que la gran mayoría consume entre 4 y 8 vasos de agua al día así como consumir menos de 3 tazas de café al día, de igual forma reportaron desayunar antes de iniciar con sus actividades diarias y mantener un horario regular en sus comidas (figura 15).

Hábitos de consumo

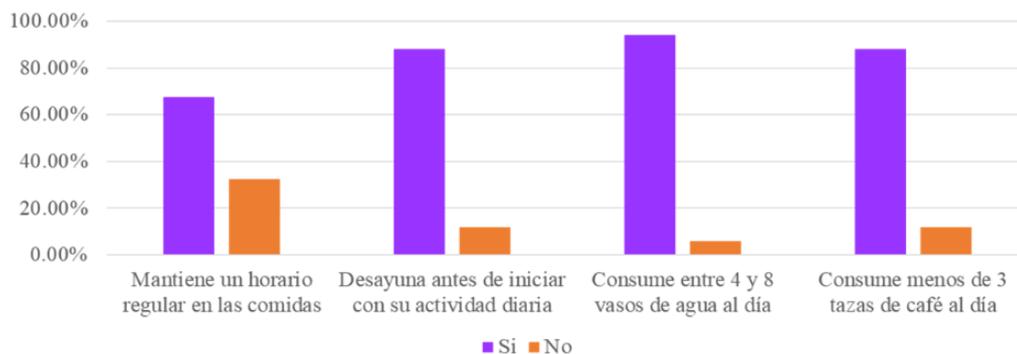


Figura 15: Gráfico de “Hábitos de consumo”

Descanso y sueño

En el rubro Descanso y sueño las respuestas de los participantes indican que como fortalezas mantienen un horario fijo para levantarse, no se despiertan durante la noche, no consumen medicamentos para dormir y no les cuesta trabajo quedarse dormidos, sin embargo dentro de sus áreas de oportunidad se puede observar que no tienen un horario fijo para acostarse, se desvelan, no incluyen momentos de descanso dentro de su vida diaria, casi no duermen entre 7 y 8 al día, casi nunca se sienten cansados cuando despiertan (figura 16).

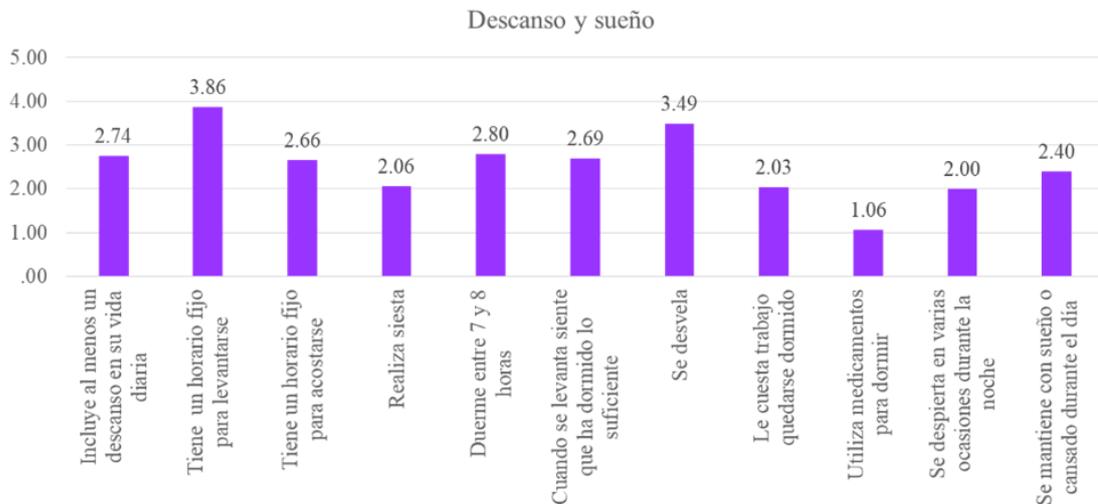


Figura 16: Gráfico de "Descanso y sueño"

Depresión y Estrés

El siguiente rubro se interpretó utilizando la siguiente escala (figura 17).

Depresión	Estrés
0-13 indica depresión mínima	Las puntuaciones que oscilan entre 0 y 20 se consideran poco estrés.
14-19 depresión leve	Las puntuaciones que van desde 21 a 40 se consideran estrés moderado.
20-28 depresión moderada	Las puntuaciones que oscilan entre 41 y 60 se consideran un alto estrés percibido
29-63 depresión grave	

Figura 17: Interpretación de niveles de estrés y depresión

La calificación en la escala de depresión fue de 9.09 puntos lo cual significa que los colaboradores de la empresa presentan una depresión mínima, sin embargo, cabe resaltar que debido al tamaño de la muestra varios valores que salieron en depresión grave y moderada se perdieron al momento de realizar el censo.

En la escala de estrés encontramos una calificación de 21.0571, lo que significa que el estrés percibido de los colaboradores se encuentra en un nivel moderado, sin embargo, al igual que con la escala de depresión, algunos valores

que llegaron a los niveles altos se perdieron debido al tamaño de la muestra. Ambas calificaciones pueden apreciarse en la figura 18.

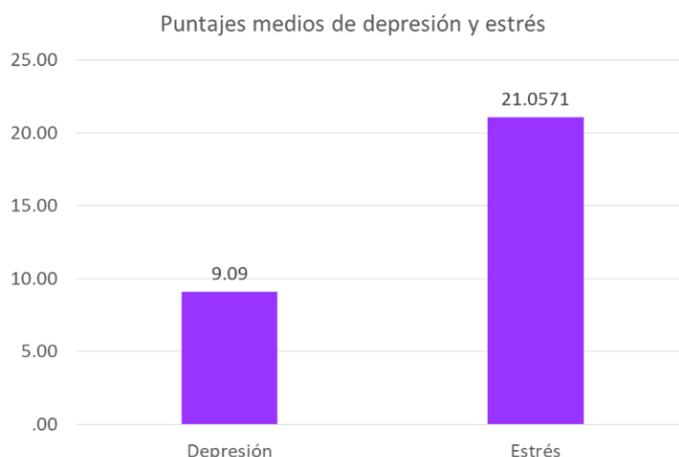


Figura 18: Gráfico de “Depresión y Estrés”

Como se puede observar, existe una correlación estadísticamente significativa directa y positiva entre depresión y estrés y entre el consumo de medicamentos ansiolíticos, tranquilizantes o estimulantes con prescripción médica y el consumo de algún tipo de droga. De igual forma se encontró que existe una correlación inversa entre el estrés y el consumo de medicamentos ansiolíticos y el estrés y el consumo de drogas (tabla 1).

Tabla 1

Correlación entre ansiolíticos, depresión, consumo de drogas y estrés

Variables	Depresión	Consumo de drogas	de Estrés
Consumo de medicamentos ansiolíticos, tranquilizantes o estimulantes con prescripción médica.		.854**	-.406*
Estrés	.450**	-.394*	

*. P < 0.05

**.. P < 0.01

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

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

Discusión de resultados

A través de este trabajo de diagnóstico fue posible detectar aquellas conductas que podrían llegar a favorecer o perjudicar la salud de los trabajadores, así como su rendimiento dentro de la organización.

Algo muy importante a destacar es que los participantes presentan fortalezas en áreas como la Conducta Saludable ya que estos mencionan que asisten a diferentes profesionales de la salud como lo son los médicos y el odontólogo, asimismo mencionan que se realizan exámenes médicos generales, de

colesterol, presión arterial y de igual forma exámenes de urología y glicemia de acuerdo a cada caso. Esto es muy importante ya que los participantes pertenecen al área de la salud, es por eso que deben de realizarse revisiones cotidianas debido a la naturaleza de su trabajo. Uribe (1999, citado en Guerra Vio, Mújica Platz, Nahmías Bermúdez y Rojas Vidal, 2011) menciona que las conductas de autocuidado se definen como aquellas actividades que realizan los individuos, familias o las comunidades para promover su salud y tratar su propia enfermedad.

De acuerdo con los resultados, los participantes reportan que la única actividad física que realizan algunas veces es el caminar. En este rubro las actividades que casi nunca se realizan son: Trotar, ir al gimnasio, practicar fútbol, béisbol, taichí y yoga.

La Organización Mundial de la Salud (2010b) menciona que la inactividad física constituye el cuarto factor de riesgo más importante de mortalidad en todo el mundo. Se puede considerar esto como un mal que se extiende a lo largo de muchos países y que tiene una repercusión muy grave en la salud general de la población mundial. Esta conducta puede tener como consecuencia enfermedades cardiovasculares, diabetes o algún tipo de cáncer y forma un factor de riesgo para otros padecimientos como hipertensión, exceso de glucosa en la sangre o sobrepeso.

El consumo de alcohol constituye uno de los principales problemas de salud pública del mundo actual, observándose un aumento del consumo de alcohol en la mayoría de países, lo que origina una gran demanda de servicios sociales y de salud (Rodríguez Fernández, Espí Martínez, Canteras Jordana & Gómez Moraga, 2001). El 60% de los participantes menciona que consume bebidas alcohólicas, aunque mencionan que eso no les ha ocasionado ningún problema o conflicto ni con sus familias, amigos, la justicia ni tampoco algún accidente o pelea. De igual forma se reporta que familiares, amigos y compañeros de trabajo consumen bebidas alcohólicas.

En un estudio realizado por los autores anteriores se encontró que un 75,7% de los profesionales que respondieron al instrumento que aplicaron, eran consumidores de alcohol, encontrando igual porcentaje que en la población general. Teniendo como dato extra que en Finlandia los trabajadores del área de la salud tienen un consumo mayor que la población general debido a su estancia en el centro de salud y a su excesiva inmersión en el trabajo.

En cuanto al consumo de drogas los participantes reportaron el consumo de algún tipo de drogas como lo pueden ser algún medicamento o cannabis, de igual forma este consumo se encuentra presente en familias, amigos y compañeros de trabajo. En un estudio realizado por Vázquez, Blanco y López (2006) se encontró que un número importante de jóvenes que cursan estas especialidades asociadas a la salud, presentan dependencia del tabaco, del alcohol, de la cafeína y de cánnabis. Para tranquilizantes, hipnóticos y analgésicos en general, los consumos son fundamentalmente esporádicos, y en el caso de consumos en los últimos 30 días, estos suelen ocurrir menos de una vez por semana. De igual forma estos autores encontraron que en lo que respecta a las sustancias ilegales, la más consumida es el cannabis. Esto se encuentra recurrentemente en los estudios epidemiológicos tanto en población general española, como en estudiantes de ciencias de la salud. Esto se encuentra relacionado al estrés y tensiones que la misma carrera conlleva.

Sánchez y Parra (2017), mencionan que la alimentación es uno de los factores determinantes de la salud de las personas y que gran parte de la población en México se encuentra catalogada como vulnerable desde el punto de vista

nutricional ya que la construcción de hábitos influidos por la cultura, familia, medios de comunicación y la escasez de tiempo han resultado poco saludables debido, entre otras variables, al alto consumo de bebidas azucaradas, lo cual se ha convertido en un riesgo para la salud.

Por otra parte, en un estudio realizado en Colombia se encontró que el 19.42% de los estudiantes (no. 101) mostraron algún nivel de depresión, reportando a su vez que el 36.92% (no.192) presentaban algún nivel de ansiedad, en cuanto al nivel de estrés reportado se encontró que un 19.81% de los estudiantes (no. 103) presentaba niveles de estrés elevado. Y que, el 42.9% de los estudiantes presentaron combinaciones entre los niveles de depresión y ansiedad. Esto reafirma que estas variables se encuentran interrelacionadas y que ambas tienen un impacto muy fuerte en la salud tanto de estudiantes como de trabajadores ya que el padecimiento de trastornos de salud mental, que puede tener efectos importantes en la salud general y el desarrollo de los jóvenes en especial durante la adolescencia y la adultez joven, tiende a ir asociado a diversos problemas sanitarios y sociales, como un consumo más elevado de alcohol, tabaco y sustancias ilícitas, el embarazo, el abandono escolar y la asunción de conductas delictivas (Tijerina, González, Gómez, Cisneros, Rodríguez y Ramos, 2018).

Conclusiones

De acuerdo con el estudio “El impacto de la salud en la productividad: Caso de la industria automotriz mexicana”, cuando una persona va “enferma” a trabajar no es productiva y genera mayores pérdidas que cuando se queda en casa, ya que ocasiona 4.5 veces más mermas de productividad que el ausentismo. El documento detalla que los padecimientos que causan más del 50% de los problemas de ausentismo son las migrañas y las enfermedades respiratorias; mientras que el mayor costo directo en productividad proviene de la hipertensión con el 95%, y la diabetes con 93% (Información Dinámica de Consulta, 2016).

Las enfermedades no transmisibles relacionadas con el trabajo, así como las cardiopatías y la depresión provocadas por el estrés ocupacional dan lugar a crecientes tasas de enfermedades y bajas laborales prolongadas (OMS, 2017).

En los últimos años, en la población se ha venido observando cambios negativos en el comportamiento, como una inadecuada alimentación, un mal manejo del estrés y poca realización de actividad física, que trae consigo un estilo de vida no saludable y un incremento de enfermedades no transmisibles (Julcamoro, 2019).

Cada vez es mayor la evidencia del peso que ejerce nuestra conducta, nuestros estados psicológicos y el contexto en el que vivimos sobre nuestra salud. La salud de los individuos depende en gran medida de comportamientos tales como adoptar hábitos saludables, buscar cuidados médicos, obedecer las recomendaciones de los médicos, etcétera, dicho esto es importante que dentro de las empresas así como también para la vida diaria se promuevan estilos de vida saludables con el fin de prevenir enfermedades, ya sean infecciosas o crónicas, el Desarrollo Humano Integral (2008) nos dice que la promoción de la salud se refiere al desarrollo y fortalecimiento de aquellas conductas y aquellos estilos de vida que nos conducen a lograr un estado de vida saludable.

Es necesario que en las organizaciones exista una implementación de programas que impulsen las áreas de oportunidad de los trabajadores y que, de igual forma, ayuden a mantener las fortalezas con las que ya cuentan. Tal como lo menciona Amigo (2014), algunas de las temáticas que podrían ser consideradas

dentro de los programas anteriormente mencionados son: la prevención de riesgos laborales, importancia del cuidado del cuerpo y de la salud, sin dejar a un lado aquellos centrados en el abuso de drogas, alcohol y tabaco, ejercicio físico y programas de manejo de estrés.

A manera de conclusión, este diagnóstico acerca de la salud de los trabajadores debe tener un impacto sobre las estrategias y las líneas de acción que la organización llevará a cabo para propiciar la salud y el bienestar para sus trabajadores, esto llevará a un incremento tanto de la eficiencia como de productividad dentro de la organización, como de la calidad de los servicios que se prestan.

Es por esto que es indispensable que las organizaciones y los trabajadores comiencen a valorar la salud en términos más amplios y que consideren todos los componentes que la consolidan, tanto los físicos y mentales como los sociales. Esto tiene gran importancia para los trabajadores del área de la salud ya que su poca productividad y rendimiento dentro del trabajo no solo afecta a la organización, sino que también tiene un impacto directo sobre las personas que estos atienden, es por eso que deben ser los primeros en implementar acciones que impulsen su salud.

Referencias

- Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (2010). *Promoción de la salud en el lugar de trabajo para los trabajadores*. Bilbao, España. Agencia Europea para la seguridad y salud en el trabajo. Recuperado de <https://osha.europa.eu/es/tools-and-publications/publications/factsheets/94>.
- Amigo Vázquez, I. (2014). *Manual de psicología de la salud*. México: Pirámide.
- Basurto, S. y Vergara, I. (2011). Estrategias y herramientas de promoción de la salud. *Elsevier España, S. L.* Recuperado de: <http://paginas.facmed.unam.mx/deptos/sp/wp-content/uploads/2013/12/biblio-basica-1.4.1.pdf>.
- Camacho, L., Echeverría, S. y Reynoso L. (2010). Estilos de vida y riesgos en la salud de los trabajadores universitarios. *Journal of Behavior, Health and Journal social issues*, 2 (1): 92-103.
- Calcáneo, A. (2018). *Diagnóstico de estilo de vida saludable en una empresa del giro productivo* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán, México.
- Desarrollo Humano Integral (2008). *Conductas y estilos de vida Influyen en la salud. Resumen: La importancia de los hábitos saludables*. Guadalajara, Jalisco, México. Equipo de Investigación DHI. Recuperado de: <http://www.desarrollohumanointegral.org/resources/Conductas-y-estilos-de-vida.pdf>.
- Guerra Vio, C., Mújica Platz, A., Nahmias Bermúdez, A., & Rojas Vidal, N. (2011). Análisis psicométrico de la escala de conductas de autocuidado para psicólogos clínicos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2), 319-328. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342011000200011&lng=en&tlng=.
- Información Dinámica de Consulta (2016). *Ausentismo laboral por enfermedades pega a economía*. Recuperado de: <https://idconline.mx/laboral/2016/10/07/ausentismo-laboral-por-enfermedades-pega-a-economia>.

- Julcamoro, B. (2019). *Estilos de vida según la teoría de Nola Pender en los estudiantes de enfermería de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2018* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Organización Internacional del Trabajo (2018). *Promoción de la salud y el bienestar en el trabajo*. Recuperado de: <http://www.ilo.org/safework/areasofwork/workplace-health-promotion-and-well-being/lang--es/index.htm>.
- Organización Mundial de la Salud (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. [Documento en Línea]. Disponible en: https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf.
- Organización Mundial de la Salud (2010a) *Entornos laborales saludables: fundamentos y Modelo de la OMS. Contextualización, prácticas y literatura de apoyo*. Recuperado de: https://www.who.int/occupational_health/evelyn_hwp_spanish.pdf.
- Organización Mundial de la Salud (2010b). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. [Ginebra]: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Protección de la salud de los trabajadores*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/protecting-workers'-health>.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Informe sobre la situación mundial de las enfermedades no transmisibles*. Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/149296/WHO_NMH_NVI_15.1_spa.pdf?sequence=1.
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Qué es la promoción de la salud?* Recuperado de: <https://www.who.int/features/qa/health-promotion/es/>.
- Organización Mundial de la salud (2017). *Protección de la salud de los trabajadores*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/protecting-workers'-health>
- Rodríguez Fernández, E., Espí Martínez, F., Canteras Jordana, M., & Gómez Moraga, A. (2001). Consumo de alcohol entre profesionales médicos de atención primaria. *Atención Primaria*, 28 (4), 259-262.
- Sánchez, K., & Parra, I. (2017). Relación del consumo de bebidas azucaradas con niveles de glucosa y de lípidos en población joven. *Tlamati Sabiduría*, 8 (2).
- Secretaría de salud (2017). *Programa de acción específico. Sistema nacional de vigilancia epidemiológica 2013-2018. Versión electrónica*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/salud/documentos/programa-de-accion-especifico-103749>
- Secretaría de Salud (2017). *Programa de acción específico. Sistema nacional de vigilancia epidemiológica 2013-2018. Versión electrónica*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/salud/documentos/programa-de-accion-especifico-103749>
- Secretaría de Salud (2019). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016*. Ciudad de México: Secretaría de Salud. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209093/ENSANUT.pdf>.
- Tijerina González L. Z., González Guevara E., Gómez Nava M., Cisneros Estala M. A., Rodríguez García K. Y., Ramos Peña E. G. (2018). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *Revista de Salud Pública y Nutrición*, 17 (4), 41-47.
- Vázquez, F., Blanco, V., & López, M. (2006). Consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en futuros profesionales de la salud. *Revista Española de Drogodependencia*, 31 (1), 93-105.

¿COMO ELABORAR UNA PONENCIA DE INVESTIGACIÓN?

HOW TO PREPARE A RESEARCH PAPER?

María Leticia Moreno Elizalde

Universidad Juárez del Estado de Durango

letymoreno_e@msn.com

Resumen

Este estudio presenta las diferentes etapas que debe contener una ponencia de investigación para su aprobación y la forma de redactarlo correctamente como informe de investigación. Se indica la forma de redactar desde el título hasta la bibliografía, en un lenguaje comprensible y científico, enfatizando en cómo deben ser presentados los resultados obtenidos para su mejor comprensión de la comunidad científica. Esperando que este trabajo pueda contribuir en los estudiantes de Educación Superior que inician la escritura científica en sus trabajos de investigación.

Palabras claves: comunidad científica, etapas, informe de una investigación.

Abstract

This study presents the different stages that a research paper must contain for its approval and how to write it correctly as an investigation report. The way of writing from the title to the bibliography is indicated, in an understandable and scientific language, emphasizing how the results obtained for their better understanding of the scientific community should be presented. Hoping this work can contribute to students of Higher Education who initiate scientific writing in their research work.

Keywords: scientific community, stages, investigation report.

Introducción

El presente estudio tiene como objetivo mostrar a quienes principian en la escritura científica, las diferentes etapas, subrayando los aspectos más relevantes. Investigar es comunicar los resultados durante la etapa final, es decir, se basa en los hallazgos de estudios científicos que deben tener validez, importancia, y utilidad para el quehacer profesional. Para interpretar y comunicar los resultados de una investigación se demanda experiencia, conocimiento de la estadística y capacidad de análisis para efectuar los comentarios convenientes relacionándolo con otros hallazgos de investigaciones similares, razonamiento lógico y sensibilidad frente a las interpretaciones que se pueden dar.

Al finalizar un estudio de investigación se tienen sólo números, que son el resultado de los datos obtenidos, pero que no tienen un significado claro, si no son interpretados por el investigador, quien tiene que imprimir a estos una búsqueda de significado y transcendencia. El estudio debe establecer los objetivos planteados con el análisis de los resultados, habiendo una clara concordancia entre ellos. Debe existir una teoría que sustente la interpretación de los resultados los cuales deben definirse con claridad y de acuerdo a quienes serán los receptores de los hallazgos. En relación a las variables estudiadas, éstas deben presentarse en grupos lógicos.

Una vez que se tiene claridad de lo que se va a comunicar, mayormente surge la ponencia para ser presentada en un congreso, coloquio, foro o simposium, para posteriormente pueda ser arbitrada y publicada como artículo en una revista. Las etapas que debe incluir el informe de una ponencia científica son:

- Introducción
- Marco Teórico / Revisión Literaria
- Metodología
- Resultados
- Discusión
- Conclusiones
- Referencias.

Título

El título de la ponencia debe claramente indicar el contenido del estudio, es decir, el problema de investigación y variables principales; debe ser claro, fácil de entender, conciso, no más de 15 palabras, no utilizar abreviaturas, usando tiempo afirmativo, un lenguaje sencillo, términos claros y directos.

Autores

El nombre del autor o autores deben ser completos sin iniciales, sin incluir grados académicos, además de poner las instituciones donde laboran y la dirección electrónica.

Resumen

El resumen debe sintetizar el contenido esencial del informe de la ponencia de forma exacta y fácil de entender, debe mencionar el objetivo del trabajo en el primer párrafo. La metodología (materiales y métodos) utilizada se muestra en el segundo párrafo y debe describir claramente el diseño de la investigación. En el tercer párrafo se deben presentar los resultados más relevantes, en el cuarto, la conclusión principal. La extensión del resumen no debe ir más allá de 250 palabras. Se sugiere además que los resultados sean con valores numéricos, ya sea en números, porcentajes; no usar abreviaturas, ni siglas.

Palabras clave

Deben contener de 3 a 5 palabras clave en español, que indiquen la temática general de la ponencia de investigación, que no sean parte del título, y ordenadas alfabéticamente.

Introducción

La introducción debe contener un párrafo que describa la justificación científica del problema o temática. Un párrafo que enuncie el estado de la investigación o antecedentes de la literatura científica en el tema, Deberá existir una reflexión y coherencia entre el estado actual de la investigación y los objetivos del estudio que deben ser claramente enunciados. Se puede incluir el marco de referencia o revisión

de la literatura.

Marco Teórico/ Revisión Literaria

Debe existir una revisión bibliográfica de lo que se sabe actualmente en función de lo publicado sobre el problema, la que debe ser relevante y reflejar la información sobre antecedentes del problema necesario para apoyar la justificación del estudio. Las referencias citadas en el texto deben estar bien documentadas y actualizadas.

Metodología

Deberá presentar descripción de la población y muestreo, y diseño del estudio y en su caso presentar prueba de validez del instrumento utilizado.

a) Diseño

En este apartado debe describirse adecuadamente la dimensión de la intervención del investigador, esto es, cómo manipuló las variables independientes en función de los objetivos planteados. Es importante señalar si el diseño corresponde al paradigma epistemológico metodológico (cuantitativo-cualitativo) con los datos que se han obtenido, respaldados por el nivel de conocimiento disponible y actualizado sobre el problema de investigación.

El diseño debe señalar el estado en que se desarrolló la investigación, los sujetos, el tamaño muestral, los métodos de recolección de la muestra y cómo fueron analizado los datos; y debe explicar la dimensión temporal, como el momento y número de veces que fueron necesarios para la recolección de la información.

b) Población y muestra

Esta sección debe establecer y describir con claridad el segmento de la población total, luego la población accesible al estudio y explicar si se utilizó un muestreo aleatorio probalístico o un muestreo no probalístico.

En caso de muestreo aleatorio, se debe explicar el procedimiento: aleatorio simple, aleatorio estratificado, aleatorio por conglomerado o aleatorio sistemático.

Si en el muestreo se utilizó el procedimiento no aleatorio, debe explicarse el muestreo de conveniencia, o intencional, es decir, el tamaño de la muestra se informa a la luz del objetivo del estudio, del diseño, del método de muestreo y del análisis estadístico de los datos.

En suma, la muestra nos debe indicar cuán representativa es la población a la cual se le generalizan los resultados, por lo que la muestra debe ser suficiente para garantizar la validez externa del estudio.

Resultados

Se debe describir objetivamente cada uno de los resultados generados por la aplicación de la metodología. Se recomienda usar encabezados cuando hay varios grupos de resultados o experimentos. Plantear los resultados obtenidos con base en las pruebas realizadas o información recopilada. Estos resultados deben responder a los objetivos planteados. En la presentación de los resultados logra más importancia el texto que los gráficos y tablas, debiendo ser claro, conciso, preciso y

con una secuencia lógica.

a) Recolección de los datos

En este apartado es importante mencionar la razón fundamental de la elección del instrumento utilizado, describiendo su validez y confiabilidad. Se debe describir claramente los pasos en el procedimiento de recolección de los datos.

b) Análisis de los datos

Este debe reflejar que los procedimientos estadísticos utilizados fueron los correctos para el nivel de medición de los datos y que se analizan en relación con los objetivos de estudio. Si el estudio tiene hipótesis, debe quedar claramente determinado la aprobación o rechazo de la hipótesis.

El análisis estadístico debe considerar el nivel de medida para cada una de las variables, así como se debe considerar si los datos fueron analizados por técnicas cualitativas, cuantitativas o ambas y señalar los pasos que se siguieron para validar los resultados.

La presentación de los datos se debe centrar hacia los hallazgos encontrados y respondiendo a la pregunta de investigación, y/o a la prueba de hipótesis. Además, los resultados se presentan en forma ordenada siguiendo el orden de los objetivos / hipótesis.

Se inician con los hallazgos más importantes, dejando las asociaciones negativas para el final de la sección, considerando el riesgo relativo y del intervalo de confianza. Se deben utilizar términos estadísticos en su relato (significación, aleatorio, muestra, correlación, regresión, etc.).

Las tablas y los gráficos que se presentan en los resultados deben complementar el texto y ayudar a una comprensión rápida y exacta de los resultados, clarificar la información, poner énfasis en los datos más significativos, las tablas y gráficos deben ser autoexplicativos y autosuficientes, incluyendo datos numéricos. Se recomienda la numeración de las tablas y gráficos para facilitar su consulta de acuerdo al Manual APA.

Discusión

La discusión debe analizar los resultados de forma crítica y compararlos con resultados encontrados por otros autores. La manera de la discusión debe ser argumentativa para demostrar al lector que los resultados tienen validez interna y externa.

En primera instancia, se sugiere realizar la discusión con los resultados propios y los más importantes, luego se comparan los resultados propios con los de otros estudios similares publicados, de acuerdo a la revisión bibliográfica; es factible incluir las implicaciones teóricas y prácticas, recomendando sobre posibles futuras investigaciones relativas al tema.

Conclusiones

Las conclusiones deben ser presentadas claramente como respuesta a la interrogante que originó el estudio y a los objetivos planteados, por lo tanto, debe haber tantas conclusiones como objetivos.

Las conclusiones son obligatorias y deben ser claras. Deben expresar el balance final de la investigación o la aplicación del conocimiento. Deben incluir limitaciones y principales descubrimientos.

Es conveniente dejar en claro las limitaciones que el estudio presentó y la forma como pudieron afectar las conclusiones. Sintetizando, una buena discusión no comenta todos los resultados, no los repite de capítulos anteriores, sin confundir hechos u opiniones, sin hacer conjeturas; además, no se generaliza, no se infiere.

Referencias bibliográficas

Las referencias deberán presentar los datos bibliográficos consultados y expuestos en el marco teórico. Estas deben ser actualizadas y corresponden a un 50% de los últimos 5 años, el resto puede ser de no más de 5 años antes y por excepción se aceptan referencias de publicaciones clásicas de más años. En general las referencias deben ser citadas conforme al APA 2016 Sexta Edición, próximamente APA 2020 Séptima Edición.

Referencias bibliograficas

- Barraza, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Durango: UPD.
- Briones, G. (2002). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales* (tercera ed.). Buenos Aires, Argentina.
- De la Torre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Los Angeles: SAGE.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (4a ed.). México: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. (1990). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw Hill.
- Khun, T. S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pardo, A. & Ruiz M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid, España, Mc Graw Hill.

NORMAS PARA COLABORADORES

La **Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica** recibe seis tipos de trabajos:

1. **ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN:** reportes parciales o finales de procesos investigativos, de corte empírico o teórico, que aborden objetos de estudio del campo de las ciencias sociales. La extensión de estos trabajos tendrá un máximo de 30 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
2. **ESTUDIOS CLÍNICOS:** reportes finales de estudios de caso, bajo una orientación clínica en cualquiera de sus diferentes modalidades, que aborden situaciones particulares, derivadas de las categorías analíticas del campo de las ciencias sociales. La extensión de estos trabajos tendrá un máximo de 30 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
3. **ARTÍCULO ACADÉMICO:** Trabajos descriptivos y/o analíticos con un sólido respaldo teórico que aborden temas relacionados con el ámbito de las ciencias sociales. Este tipo de trabajos tiene como propósito central ofrecer de manera coherente y sistemática información sobre un tema en lo específico. La extensión de estos trabajos tendrá un máximo de 20 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
4. **ENSAYOS TEÓRICOS:** Trabajo analítico de reflexión personal, pero inserto en un contexto teórico, donde los autores expongan su punto de vista particular sobre temas de estudio insertos en el campo de las ciencias sociales. La extensión de estos trabajos tendrá un máximo de 10 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
5. **PROPUESTAS:** Trabajo prescriptivo donde el autor parte de la identificación de una problemática, relacionada con diversos objetos de estudio de las ciencias sociales, para proponer una solución al respecto. La extensión de estos trabajos tendrá un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
6. **RESEÑAS:** Resumen crítico de una obra bibliográfica de un autor que aborde de manera teórica o empírica el campo de las ciencias sociales o alguna de sus categorías explicativas. La extensión de estos trabajos tendrá un máximo de 5 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.

En todos los casos las colaboraciones deberán seguir el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (quinta edición en inglés y segunda en español, 2002). Los trabajos deberán presentar un resumen en español e inglés, así como sus palabras clave en ambos idiomas.

La postulación de los artículos se realizará exclusivamente vía e-mail a la siguiente dirección: revista-cecip@hotmail.com. El acuse de recibo se hará en un

plazo no mayor a tres días y en un plazo no mayor a tres meses se informará a los autores sobre la aceptación o rechazo de su artículo.

Todos los trabajos deberán ser originales y no ser sometidos a revisión de manera simultánea a otra revista (Enviar carta de originalidad).

Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al CECIP; para este fin los autores deberán enviar una carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.