

## CONTENIDO

|                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE SERVICIO COMUNITARIO</b><br><i>Kerwin José Chávez Vera</i>                                                                                                                                                       |    | 4   |
| <b>ASIMETRÍAS DE GÉNERO EN REVISTAS MEXICANAS DE PSICOLOGÍA</b><br><i>Elsa S. Guevara Ruiseñor, Liliana Rosas Ponce y Alba E. García López</i>                                                                                                                                              |    | 22  |
| <b>PREVALENCIA DEL SINDROME DE BURNOUT EN DOCENTES DE EDUCACION COMUN Y ESPECIAL</b><br><i>Dubelluit Mariangel Lucía, López Magdalena</i>                                                                                                                                                   |    | 43  |
| <b>FRUSTRACIÓN, ODIO Y SOMATIZACIÓN: UN ANÁLISIS POR SEXO</b><br><i>José Luis Valdez Medina, Ana Karen Apolinar Chávez, Sergio Alberto López Campos, Mario Ulises Maya Martínez, Yessica Paola Aguilar Montes de Oca, Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Karla Camacho Chávez</i> |    | 70  |
| <b>SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA: HACIA UNA AUTOETNOGRAFÍA DE LA INTIMIDAD</b><br><i>Méndez-Lúevano, T.E., Llambies-Bal·le,Pau.</i>                                                                                                                                                    |    | 89  |
| <b>CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE TERCER AÑO DE PSICOLOGÍA DE LA FUM DE SAGUA LA GRANDE</b><br><i>Aleyda Guillén Sosa, Solande de la Cruz Martín, María Isabel Moya González</i>                                                                                                     |   | 108 |
| <b>Los resultados de la prueba ENLACE como punto de partida para establecer líneas de acción</b><br><i>Iris Alfonso Albores, Víctor del Carmen Avendaño Porras</i>                                                                                                                          |  | 148 |
| <b>COMPORTAMIENTO Y PRONÓSTICO DE LA TASA DE MORTALIDAD INFANTIL EN LA ISLA DE LA JUVENTUD (2002 -2014)</b><br><i>Dra. Lina J. Castillo Plasencia, Dr. Iván Silvera Valdés, Lic. Liudyana Domínguez Matos</i>                                                                               |  | 162 |
| <b>LA ESTRUCTURA FAMILIAR Y DIFERENTES TIPOS DE DISCAPACIDAD</b><br><i>Ortega, S. Patricia, Garrido, G. Adriana, Torres Velázquez L.E, Reyes, L. A.</i>                                                                                                                                     |  | 196 |
| <b>ESTUDIO COMPARADO SOBRE LA COMPETENCIA DOCENTE: BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE INFORMACIÓN EN INTERNET</b><br><i>María Guadalupe Veytia Bucheli</i>                                                                                                                                             |  | 223 |
| <b>Patología Dual: Trastornos adictivos y patología Psicosexual (Egodistonía y Disforia de Género en Individuos HLBT) (ARTÍCULO INVITADO)</b><br><i>Dr. Mario Souza y Machorro</i>                                                                                                          |  | 247 |

## INDEXACIONES



**COMITÉ EDITORIAL**

Dr. José Manuel Bezanilla  
Fundador  
[jimbezanilla@peiac.org](mailto:jimbezanilla@peiac.org)

Mtra. Amparo Miranda  
Directora  
[amparo.miranda@peiac.org](mailto:amparo.miranda@peiac.org)

Psic. Eduardo Contreras Merino  
Director Científico  
[eduardo.contreras@peiac.org](mailto:eduardo.contreras@peiac.org)

Lic. José Alejandro Gamboa  
Coordinador Editorial  
[rpublicas@peiac.org](mailto:rpublicas@peiac.org)

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

Dr. Marco Eduardo Murueta  
Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología  
UNAM Iztacala  
**PRESIDENTE DEL COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**  
México

Dra. Luz de Lourdes Eguiluz  
Profesora Investigadora  
UNAM Iztacala  
Terapeuta familiar Clínica de Educación y  
Desarrollo  
México

Dra. María Antonia Padilla  
Universidad de Guadalajara  
Sistema Mexicano de Investigación en  
Psicología  
México

Dra. Ma. Teresa Fuentes  
ITESO  
Universidad del Valle de Atemajac  
México

Mtra. Janett Sosa Torralba  
Universidad Privada del Estado de México  
México

Dra. Ma. Emily Ito Sugiyama  
Facultas de Psicología UNAM  
México

Dr. José Antonio Virseda  
UAEM  
México

Dr. Claudio Guerchicoff  
Adicciones, Psicoterapia y Psicodrama  
Argentina

Mtro. Eliseo Bautista  
Coord. CEDH  
Universidad del Valle de México  
Campus Lomas verdes  
México

Mtro. Gabriel Alejandro Álvarez  
Universidad del Valle de México  
Campus Hispano  
México

Mtra. María del Valle Heredia  
Universidad Católica de Cuyo  
Argentina

Dra. Ma. Teresa Fuentes Navarro  
Universidad Cuauhtémoc Guadalajara  
México

Dra. María Amelia Reyes Seáñez  
Universidad Autónoma de Chihuahua  
México

Dra. Bettina Cuevas  
Universidad Católica  
Paraguay

Mtro. Nils Alfonso Puerta  
Universidad Autónoma  
"Juan Misael Saracho"  
Bolivia

Mtro. David Alonso Ramírez  
Poder Judicial, Corte Suprema de Justicia  
Costa Rica

Dr. Victor del Carmen Avendaño Porras  
Instituto Latinoamericano de la Comunicación  
Educativa  
México

Dra. Claudia Márquez González  
Facultad de Psicología Universidad de  
Colima  
México

Dr. Mucio Alejandro Romero Ramírez  
Facultad de Psicología Universidad  
Autónoma del Estado de Hidalgo  
México

Mtra. Yenny Graciela Aguilera de Zarza  
Universidad Católica "Nuestra Señora de la  
Asunción"  
Paraguay

Mtro. Juan Elías Campos García

Lic. Irma Liliana del Prado  
Universidad Católica de San Juan  
Argentina

Mtro. Juan Antonio Paez  
Universidad del Valle de México  
Lomas Verdes  
México

Dr. Eric García  
Universitat de les Illes Balears  
Facultad de Derecho, Departamento de Criminología  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
España-México

Mtro. Ulises Delgado Sanchez  
UNAM Iztacala  
México

Mtro. Yan Carlos Ureñas  
IDEAS  
Colombia

Dr. Pedro Paulo Bicalho Gastalho  
Universidade federal Do Rio de Janeiro  
Brazil

Dra. María del Pilar Roque Hernández  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM  
México

Dr. Pedro Antonio Sánchez Escobedo  
Universidad Autónoma de Yucatán  
México

Dra. Lorenza Escaldó Zardo  
Universidad Complutense de Madrid  
España

Dra. Judith Salvador Cruz  
Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza UNAM  
México

Dra. Teresa Fernández de Juan  
Colegio de la Frontera Norte A.C.  
México-Cuba

Mtro. Kerwin José Chávez Vera

Universidad del Valle de México Hispano  
Proyecto Cuerpo FES Iztacala UNAM  
México

Mtra. Martha Alicia Tenutto Soldevilla  
Universidad Favaloro  
Argentina

Mtra. Verónica Alcalá Herrera  
Facultad de Psicología UNAM  
México

Mtra. Sara Lorelei Díaz Martínez  
Universidad de Sonora  
México

Dr. Francisco Alonso Esquivel  
Instituto Tecnológico de Matamoros  
México

Mtra. Gloria María Rico Clavellino  
Hospital Virgen del Rocío  
España

Dra. Agueda María Peña Solís  
ISFODOSU  
Universidad Central del Este UCE  
República Dominicana

Dr. Emilio García Apaza  
Universidad Mayor de San Andrés - Facultad  
de Agronomía  
Bolivia

UNERMB  
Venezuela

Mtro. Luis Alfonso Caro Bautista  
Fundación Universitaria del Área Andina  
Colombia

Mtro. Andrés Callejas Pino  
Universidad de Santiago de Chile  
Chile

Dr. Víctor Arulfe Giráldez  
Universidad de la Coruña  
España

Dra. Mercedes Leticia Sánchez Ambríz  
ILCE  
México

Mtra. María Virginia Bon Pereira  
ITESM  
México

Dr. Ewer Portocarrero Merino  
Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Huánuco  
Perú

**RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO DE  
PROYECTOS DE SERVICIO COMUNITARIO**

**SOCIAL UNIVERSITY RESPONSIBILITY FOR THE PROJECT DEVELOPMENT OF  
COMMUNITY SERVICE**

Kerwin José Chávez Vera<sup>1</sup>

**Resumen:**

La investigación acción participativa se convierte en una herramienta importante para analizar el papel de la Responsabilidad Social Universitaria en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), ya que la misma permite a los actores involucrados reflexionar sobre los mecanismos para desarrollar los proyectos de Servicio Comunitario y las condiciones en la que estos se desarrollan, permitiendo establecer criterios de acción para superar las dificultades que en su ejecución pueden presentarse. Este tipo de investigación busca mediante procesos reflexivos cambiar la realidad de un hecho educativo, con el propósito de lograr que éste se realice de manera óptima garantizando así su objetividad. En el presente artículo se exponen las reflexiones del investigador en relación al desarrollo de estos proyectos por los estudiantes del Programa Administración de la UNERMB.

**Palabras clave:** Responsabilidad Social Universitaria – Servicio Comunitario - Investigación Acción Participativa – Aprendizaje-Servicio

**Abstract:**

---

<sup>1</sup> Licenciado en Administración Mención Gerencia Industrial. Maestría en Docencia para la Educación Superior. Docente tiempo completo Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Investigador adscrito al Centro de Investigación para la Promoción del Desarrollo Endógeno. Venezuela. kerwinchavez@gmail.com

The investigation participative action turns into an important tool to analyze the paper of the Social University Responsibility in the National Experimental University Rafael Maria Baralt (UNERMB), since the same one allows to the involved actors to think about the mechanisms to develop the projects of Community Service and the conditions in that these develop, allowing to establish criteria of action to overcome the difficulties that in his execution they can present. This type of investigation seeks by means of reflexive processes to change the reality of an educational fact, with the intention of achieving that this one carries out in an ideal way guaranteeing this way his objectivity. In the present article the reflections of the investigator expose in relation to the development of this type of projects for the students of the Program Administration of the UNERMB.

**Key words:** Social University responsibility - Community Service - Investigation Participative Action - Learning - service

### **Resumo:**

A investigação acção participativa converte-se numa ferramenta importante para analisar o papel da Responsabilidade Social Universitária na Universidade Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), já que a mesma permite aos actores envolvidos reflexionar sobre os mecanismos para desenvolver os projectos de Serviço Comunitário e as condições na que estes se desenvolvem, permitindo estabelecer critérios de acção para superar as dificuldades que em sua execução podem se apresentar. Este tipo de investigação procura mediante processos reflexivos mudar a realidade de um facto educativo, com o propósito de conseguir que este se realize de maneira óptima garantindo assim sua objetividade. No presente artigo expõem-se as reflexões do pesquisador em relação ao desenvolvimento destes projectos pelos estudantes do Programa Administração da UNERMB.

**Palavras finque:** Responsabilidade Social Universitária – Serviço Comunitário - Investigação Acção Participativa - Aprendizagem - serviço

## **1. Introduccción**

En la actualidad las universidades venezolanas han tomando conciencia de la importancia de proyectarse a su entorno, formando profesionales cada día más comprometidos con la sociedad, por esta razón se hace necesario impulsar y apoyar el cumplimiento de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), para que a través del ejercicio de sus funciones forme estudiantes para el compromiso y la solidaridad, aportando a la sociedad conocimientos y acciones que contribuyan a gestar una comunidad más justa, que promueva los derechos y respete la dignidad de todos.

Esta posición se expresa de manera máxima en la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (LSCEES) la cual como mandato legal, pretende la formación de estudiantes como personas reflexivas, solidarias, capaces de ver las consecuencias de su pensar, sentir y hacer en el medio donde conviven, así como el aporte reflexivo, propositivo y práctico de las universidades, a través del aprendizaje-servicio.

La Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt consciente de ello promueve la planificación y ejecución de proyectos de Servicios Comunitarios que busquen contribuir no solo con la formación de profesionales con compromiso social, sino además comprometidos con su entorno. El presente estudio tiene como finalidad analizar la promoción de la Responsabilidad Social Universitaria como mecanismo para el desarrollo de los proyectos de Servicio Comunitario.

## **2. Proposición**

El siglo XXI ha llegado con grandes cambios, el piso se está cimbrando para todos. Se puede llamar a estos cambios en la globalización, fin de la modernidad, surgimiento de la sociedad de la información o advenimiento de una nueva civilización; el hecho es que este fenómeno ha afectado a las sociedades en general, donde su propia estructura está cambiando, en su forma de organizar el trabajo, el poder, la cultura y la educación.

Sin embargo, en nuestra sociedad existe una diversidad de problemas, que ameritan acciones contundentes por parte de todos los involucrados, ya que la



comunidad en general no puede estar a espaldas de estas dificultades que los aquejan, de esa manera hace cumplimiento con su deber de responsabilidad social.

De conformidad con el artículo 2 de La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, publicada en gaceta oficial N° 36.860 del 30 de diciembre de 1999, La Responsabilidad Social, es un valor superior de ordenamiento jurídico y de la actuación del estado democrático y social de derecho y de justicia, lo cual sujeta toda actuación del Estado, en cualesquiera de los niveles en que se ha distribuido el Poder Público (vertical u horizontalmente) a este valor superior. Es decir, define la Responsabilidad Social como un derecho y deber de toda persona natural y jurídica.

Ahora bien, en su artículo 132 de la misma ley, reza: “Toda persona tiene el deber de cumplir sus responsabilidades sociales y participar solidariamente en la vida política, civil y comunitaria del país, promoviendo y defendiendo los derechos humanos como fundamento de la convivencia democrática y de la paz social”.

Lo antes expuesto, permite señalar que todos los ciudadanos tienen el deber de cumplir obligaciones de carácter social, en beneficio de la comunidad en los ámbitos: educativo, salud, económico y cultural; sin importar distinción de raza, credo, condición social, política y religiosa; con el objetivo de contribuir al desarrollo de una sociedad justa con igualdad de condiciones para todos.

Las Universidades no están exentas de cumplir con este desiderátum institucional y mandato legal. Razón por la cual el legislador venezolano le ha asignado a las Instituciones de Educación Universitaria, el rol de ser las rectoras del desarrollo socioeducativo del país, cuyo mandato está establecido en el artículo 109 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, y en la Ley de Universidades publicada en Gaceta Oficial N° 1429, Extraordinaria, 8 de septiembre de 1970, en los artículos 1, 2, 3 y 4.

En ese sentido, Larrañaga (2000), concibe la Responsabilidad Social como el conjunto de procesos a través de los cuales la comunidad educativa de la universidad asume las obligaciones de los miembros de una sociedad, país o región, comprendiendo la problemática de manera académica e interdisciplinaria. Asimismo, integra tal comprensión en la construcción del conocimiento universitario y en el



ejercicio de la vida profesional de sus egresados, contribuyendo a la transformación de las estructuras sociales, políticas, económicas, así como culturales del país, en la línea de la promoción y justicia.

Así mismo, la Responsabilidad Social como parte de la formación del estudiante y vinculada al componente ético inherente al proceso instruccional formativo que debe recibir, a fin de apreciar y vislumbrar la realidad de cualquier país; por otra parte el trinomio investigación, docencia y extensión, que requiere ser fortalecido en el docente universitario, para que se genere un pensamiento complejo en el sentido de su competencia analítica, visionaria, dialogal y humana, entre otras categorías, que darían fuerza al principio de incertidumbre que caracterizan a los seres humanos pensantes y representantes de los sistemas de complejidad creciente.

Por consiguiente, en ese contexto, la Responsabilidad Social Universitaria plantea la formación de estudiantes como personas reflexivas, capaces de ver las consecuencias de su pensar, sentir y hacer en el medio donde viven, también el aporte reflexivo, propositivo y práctico de las universidades para la superación de la inseguridad, discriminación, explotación y manipulación de las sociedades. A demás considerándola como una instancia que pretende solidificar las bases solidarias individuales y que intenta responder de manera crítica, a la ambivalencia de valores y prioridades en los distintos estratos sociales, por medio de una educación enfocada en el individuo y sus necesidades humanas.

De allí que, es a partir de la formación del ser humano, para que sea capaz de construir nuevos conocimientos, donde la Responsabilidad Social Universitaria cumple su principal propósito, ya que con la capacitación de los estudiantes, no solo se logrará educarlo, sino que el mismo emplee sus nociones profesionales en beneficio de su entorno.

En ese orden de ideas, puede señalarse que la realidad social del país reclama actores comprometidos con el cambio y la transformación, esta conciencia solidaria debe estimularse a través de la formación directa de los estudiantes, en la

complicada trama denominada realidad nacional. El país y su realidad, debe ser un aula permanente.

El desarrollo de los proyectos de Servicio Comunitario, se puede convertir a través de su profundización, en un combustible para recuperar en la colectividad el papel de conductores o facilitadores del cambio. Es decir, conducir y facilitar las transformaciones que requiere la sociedad actual, y es allí donde cumple su papel principal la Responsabilidad Social Universitaria.

Es precisamente a través de la construcción del conocimiento de las comunidades, que la universidad como organización con funciones netamente sociales, puede determinar que es lo que deben aprender los estudiantes para desempeñar un papel de liderazgo en función del cumplimiento de la Responsabilidad Social.

Todo esto lleva a la Responsabilidad Social Universitaria a originar e inducir el cambio, considerando a la comunidad como el actor principal de su labor y a sus necesidades prioritarias, para con ello ofrecer resultados y rendir cuentas, convirtiéndose todo lo anterior en características obligatorias para las Instituciones de Educación Universitaria.

El análisis realizado por el investigador basado en sus observaciones, permite señalar que las actividades desarrolladas por la Coordinación de Servicio Comunitario están orientadas a cumplir con la Responsabilidad Social, sin embargo, los proyectos generados para el cumplimiento de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (LSCEES), no son suficientes para dar respuestas a las necesidades del entorno universitario, puesto que de allí, desde la Responsabilidad Social Universitaria, se generan estrategias convenientes para garantizar una educación que responda a la formación de profesionales comprometidos con sus comunidades y los problemas que presentan las mismas.

La Educación Universitaria cumple un papel fundamental en la formación de los individuos, que apoyarán el desarrollo de las naciones, dicha formación debe estar orientada por la necesidad de obtener un conocimiento pertinente en articulación intra y extra universitarias, ya que la complejidad y el cambio son constantes en

nuestras sociedades; es por eso que para las universidades se hace imperativo la necesidad de estar en permanente contacto con esas realidades sociales.

Lo antes indicado, permite señalar el Servicio Comunitario como una modalidad universitaria, para alcanzar sus objetivos, el mismo posee rango constitucional, según lo establecido en la Carta Magna (1999) al indicar en su artículo 135; la obligatoriedad de prestar servicio a la comunidad a cualquier ciudadano que desee ejercer una profesión en el territorio nacional, para con ello contribuir al desarrollo del país durante el tiempo, lugar y condiciones que determine la ley; partiendo de lo anterior surge la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (LSCEES). Según el artículo 4 de la Ley antes mencionada el Servicio Comunitario es:

“la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines del bienestar social, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en esta Ley”. (2005:2).

El Servicio Comunitario pretende vincular los conocimientos del estudiante con la práctica; y a su vez incentivar valores de solidaridad y cooperación, responsabilidad social, igualdad, participación ciudadana, asistencia humanitaria, es decir, crear un ciudadano integral comprometido con el desarrollo de su entorno; siendo una excelente manera para que los estudiantes conozcan su entorno social y además pongan en práctica los conocimientos obtenidos a lo largo de su carrera. Pero es necesario hacer una revisión más detallada de cómo se desarrolla este tipo de participación de los estudiantes universitarios, con el fin de tener una visión global ajustada a la realidad.

Los participantes pueden intervenir en la toma de decisiones y concurrir a la determinación de los principales objetivos en la vida de la colectividad. Estas

actividades tienen una orientación constructivista, que busca la construcción de conocimientos, intentando formar personas humanas en sus convicciones y en su carácter, ayudándolas a actuar coherentemente en su entorno social.

### **3. Argumentos para la discusión**

Lo antes señalado, solo es posible mediante un proceso en el que confluyan aspectos como: la Investigación Acción Participativa, la Responsabilidad Social y el Aprendizaje Servicio este último encuentra su medio de mayor expresión en el Servicio Comunitario.

La Investigación Acción Participativa (IAP), tiene su origen en América Latina con Paulo Freire y Orlando Fals Borda, recibiendo un impulso decisivo en la década de los setenta. Freire (2007:12) desarrolla la concepción de la educación popular, que se basa en conceptos de la perspectiva participativa y de compromiso con los sectores populares de las ciencias sociales, es decir, no se trató tanto de priorizar los contenidos sobre el educando, o el educando sobre los contenidos, más bien se trató de trabajar con el pueblo como principio pedagógico, intentando una educación que fuera capaz de colaborar con la población en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento.

Por otra parte Fals Borda (1981), llevó esta forma de investigación participativa a los diferentes niveles de la intervención social, el objetivo era que las bases populares y los profesionales intervengan desde el inicio hasta los resultados alcanzados. Este método estaba basado en la inserción del investigador en la comunidad, el análisis de las condiciones históricas y la estructura social de la comunidad, el desarrollo del nivel de conciencia de los miembros de la comunidad, el desarrollo de organizaciones políticas y grupos de acción y lo que ellos llamaron la investigación militante, caracterizada por su énfasis en la solución de problemas y el compromiso con la comunidad.

Las fases generales que guían un proceso de IAP y que se desprenden de la tradición latinoamericana y particularmente del trabajo de Fals Borda (1993), son establecidas por Montenegro (2007) como:

1. Constitución del equipo e integración del investigador: Proceso a través del cual el investigador conoce la comunidad o grupo con que se trabajará mediante visitas, revisión documental, diálogo con informantes clave, entre otras estrategias. Además de establecer los agentes externos que pueden influir en la investigación, así como generar diálogos y acuerdos para la conformación del grupo de trabajo.

2. Identificación de la situación a intervenir: Esta fase permite establecer el problema o situación así como, delimitar el campo de estudio y acción. Usualmente el producto de esta fase es referido como detección de necesidades y funciona como punto de partida para las actividades posteriores.

3. Planificación y ejecución de las acciones: Una vez determinada la situación que se intervendrá, se diseña un programa o plan de acción. En este momento se definen propósitos, estrategias y herramientas que podrán ser utilizados. Los participantes ofrecen recursos y habilidades que puedan contribuir al logro de los fines planteados. Finalmente, se ejecutan las acciones planificadas.

4. Reflexión y evaluación: Una vez ejecutada las acciones se requiere evaluar los resultados obtenidos de las acciones implementadas todo ello mediante un proceso reflexivo con respecto al proceso que se siguió. Esta fase es sumamente importante puesto que permite identificar logros así como nuevos desafíos u objetivos emergentes. Permite también re-plantear estrategias o incorporar nuevas acciones, así como realizar un análisis reflexivo en torno al aprendizaje y conocimiento producido en dicho proceso.

Para Sánchez (2007), la Investigación Acción Participativa ha sido conceptualizada como un proceso por el cual, miembros de un grupo o una comunidad, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales.

En otro orden de ideas, en tiempos donde las necesidades humanas se ha incrementado, se sugiere iniciativas por parte de la Responsabilidad Social Universitaria, ya que se presenta como un desafío a las universidades, dado que este concepto implica que los centros de Educación Universitaria se comprometan no sólo a formar buenos profesionales, sino también personas sensibles a los problemas de los demás, comprometidas con el desarrollo de su país y la inclusión social de los más vulnerables, personas entusiastas y creativas en la articulación de su profesión con la promoción del desarrollo participativo de su comunidad.

Para la Asociación de Universidades confiadas a la compañía de Jesús en América Latina, AUSJAL (2009), consideran la Responsabilidad Social Universitaria como la habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para emprender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable. Por lo tanto consideran, la Responsabilidad Social Universitaria:

1. Es un asunto de todos, debe ser asumida y entendida como una cuestión de identidad de la esencia misma de las universidades, y como tal, le compete a todas las instancias y niveles, los cuales deben ponerse a disposición de servicio, para asegurar la coherencia institucional.

2. Apunta a lograr una transformación social concertada: tiene como uno de sus propósitos vincular a los diversos miembros de la comunidad universitaria en proyectos e iniciativas que estén orientadas a contribuir a la transformación de la realidad local, nacional y regional en acuerdo con los actores significativos de su entorno.

3. Requiere apertura a la innovación pedagógica y científica: su ejercicio constante y sistemático conllevara a que las universidades identifiquen nuevos caminos de formación e investigación científica que sean útiles para los procesos de desarrollo y construcción de lo público en el ámbito local, nacional y regional.

4. implica interdisciplinariedad: el trabajo que se propone es integral e interdisciplinario, pues las realidades que se abordan así lo requieren.

5. Se apoya en la cooperación interinstitucional y en el trabajo en red: debido a la complejidad y velocidad del cambio de los problemas y las demandas de nuestras sociedades, para dar respuestas efectivas y tener así una educación universitaria pertinente, la estrategia sería la promoción y el fortalecimiento del trabajo en red.

Estas consideraciones, igualmente son abordadas por Bernis (2003: 1) quien agrega que el compromiso de la Responsabilidad Social Universitaria es impregnar la docencia, la investigación formal con contenidos solidarios, señalando que la idea fundamental es que las licenciaturas incluyan en las asignaturas que lo permitan, contenidos prácticos que permitan aplicar los conocimientos durante la formación académica de los estudiantes, transformando de manera activa u positiva, situaciones injustas mediante el desarrollo, por ejemplo: programas de salud, defensa pública, derechos humanos, seguridad, construcción de infraestructura e formación.

Por otra parte, González (2005: 4) enfoca la RSU comenzando por casa, es decir, por la propia institución de Educación Universitaria, en cuanto a su compromiso con el entorno, expresando que responde a la sociedad cuando se tiene profesores, estudiantes, egresados, personal administrativo y de servicios: sensibilizado, comprometido, honorable en sus procedimientos y modelando conductas honorables para los demás.

Asimismo considera que una institución de educación universitaria responde a la sociedad con carreras necesarias, de calidad, con programas actualizados, con investigadores de la realidad en que vive, ofreciendo respuestas a sus necesidades; así ofreciendo innovaciones para el avance científico-tecnológico, de igual forma debatiendo libremente los problemas de la comunidad, su pasado, presente y su devenir, realizando la experiencia vivencial a través del contacto directo con su gente, rostros, realidad, para acompañar a los individuos en sus procesos de liberación de la pobreza, tanto mental como material.



De igual forma señala, que se está ante un hecho social determinante, porque la universidad determina la calidad del recurso humano principal de una zona o región, ya que genera o debe generar, una masa crítica de profesionales creativos que se deben enfrentar y resolver nuevos problemas. En el marco de sus apreciaciones, se concluye indicando que las políticas desarrolladas (extensión, docencia e investigación) por las universidades son fundamentales para el desarrollo de la RSU, de igual forma apegada a los principios de valores universales.

Según Hernández (2001) el aprendizaje-servicio es una metodología pedagógica que promueve actividades estudiantiles solidarias, no sólo para atender necesidades de la comunidad, sino para mejorar la calidad del aprendizaje académico y la formación personal en valores y para la participación ciudadana responsable. Un proyecto de aprendizaje-servicio implica: un servicio solidario protagonizado por los estudiantes para atender, en forma acotada y eficaz, necesidades reales de una comunidad pero partiendo de lo planificado institucionalmente en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes.

Los proyectos de aprendizaje-servicio pueden desarrollarse en todos, los niveles de educación y en todos los sectores sociales. Las Universidades que desarrollan proyecto de aprendizaje servicios bien planificados mejoran la calidad de su oferta educativa. Con ellos no se busca que las universidades se conviertan en centros asistenciales, sino por el contrario promueve la solidaridad como una pedagogía que contribuye a educar mejor.

Un proyecto de aprendizaje-servicio de calidad está orientado explícita y planificadamente a ofrecer un servicio solidario eficaz y a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, también desarrollan participación, solidaridad por las necesidades de una comunidad. Para ello es necesario, por ejemplo, efectuar un diagnóstico adecuado de las necesidades comunitarias, estableciendo un contacto directo con los miembros que integran las comunidades estudiadas, conectar la acción del servicio con los contenidos disciplinares, planificar instancias de reflexión sobre la actividad, y evaluar no sólo el impacto en la formación personal, afectiva y en valores

de los estudiantes, sino también los aprendizajes disciplinares adquiridos y la calidad del servicio brindado.

La Ley de Servicio Comunitario (2005:4) en su artículo 4 define el mismo como, “la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines de bienestar social”. El servicio comunitario tiene como fines:

1. Fomentar en el estudiante, la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana.
2. Hacer un acto de reciprocidad con la sociedad.
3. Enriquecer la actividad de educación superior, a través del aprendizaje servicio, con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica, artística, cultural y deportiva.
4. Integrar las instituciones de educación superior con la comunidad, para contribuir al desarrollo de la sociedad venezolana.
5. Formar, a través del aprendizaje servicio, el capital social en el país.

Esta Ley establece como requisito de grado, la obligatoriedad de prestar un número determinado de horas de trabajo a la comunidad un mínimo de 120 horas, después de haber aprobado al menos el 50% de la carga académica de la carrera y en no menos de 3 meses en proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios en los que, con la guía de un profesor (tutor), los estudiantes se vinculan crítica y creativamente con la comunidad para contribuir con la solución de problemas y necesidades de la misma.

Para, Ramírez (2006), una gran cantidad de programas que, lejos de coadyuvar a la promoción de los niveles de bienestar social, son solo un receptáculo de estudiantes que deben cumplir una obligación sin mayor trascendencia, dejando sin sentido el verdadero objetivo de este valioso instrumento, como es la LSCEES. Razón por la cual se hace necesario promover lineamientos estratégicos para el

desarrollo de la responsabilidad social en las instituciones de educación superior en la prestación del servicio comunitario, generando así beneficios a su entorno local.

En este sentido, Ferrera (2007), afirma que, la LSCEES, tiene como objetivo central vincular al estudiante universitario con su entorno socio económico para generar respuestas efectivas en las comunidades que se benefician de los proyectos desarrollados por las instituciones de Educación Superior. Es el servicio comunitario también una forma de retribución del estudiante a la sociedad, por la inversión realizada en su formación y capacitación, y es una oportunidad para la aplicación de los conocimientos adquiridos en sus años de estudio. Permitiéndole sensibilizarse en relación a los problemas de la comunidad.

Partiendo del texto de los artículos 2 y 7 de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, promulgada en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, bajo el número 38.272, el 14 de septiembre de 2005, se puede caracterizar este servicio como:

- a. Un proceso de sensibilización del estudiante universitario hacia los diferentes problemas y circunstancias adversas que ocurren en una determinada comunidad.
- b. Propende al fortalecimiento de la formación integral e integra de los estudiantes.
- c. Se constituye en una oportunidad personal e institucional para la generación, socialización y aplicación del conocimiento, que es una de los fines esenciales de las instituciones de educación superior.
- d. Propicia la participación, cooperación e integración comunitaria para dar respuestas compartidas a los problemas que les afecta.
- e. La realización del servicio comunitario estimula y exige la vinculación de las tres funciones básicas universitarias.
- f. El Servicio Comunitario es una vía expedita, directa y continua para cumplir con la Responsabilidad Social Universitaria.

El Servicio Comunitario se fundamenta en una abundante producción legislativa, que en orden jerárquico se encuentra en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley de Universidades, la Ley de Servicio Comunitario

del Estudiante de Educación Superior, y reglamentos internos de las Instituciones de Educación Universitaria, estas leyes y reglamentos garantizan la integración universidad – comunidad a través de los estudiantes.

En este contexto, el Servicio Comunitario, debe concebirse más que, como un requisito de egreso, en una oportunidad para las instituciones de Educación Universitaria de honrar el compromiso social que tienen con el país, en consecuencia el cumplimiento del mismo coadyuvara a fortalecer la vinculación de la comunidad con la universidad.

#### **4. Reflexiones**

Hablar de participación y transformación del medio sociocultural de nuestros pueblos no es un discurso fácil de asumir, por cuanto implica el manejo de mecanismos de autogestión que en muchas ocasiones asumirlos implica un largo camino para quienes los emprenden. En este sentido, accionar un Proyecto de Servicio Comunitario desde la perspectiva de la Responsabilidad Social Universitaria y Responsabilidad Social, involucra la proyección de acciones educativas transformadoras para generar cambios favorables a las comunidades, soportadas bajo concepciones científicas y certificadas por una sociedad que clama por su progreso.

Ante estos retos sociales, me permito presentar las siguientes reflexiones producto de emprender una investigación reflexiva que buscó propiciar el Desarrollo los Proyectos de Servicio Comunitario empleando para ello la Responsabilidad Social Universitaria como mecanismo.

El Servicio Comunitario es una actividad que le permite a los estudiantes universitarios hacerse parte de las comunidades; produciendo un bienestar social, enriqueciendo su aprendizaje e integrándose efectivamente a la sociedades para transformarlas.

Además les permite además de articular la ley, vivenciar el conjunto de necesidades de una comunidad donde ellos como estudiantes universitarios pudieron

determinar que su formación profesional universitaria, más que acreditarles con un título, les pide que actúen como elemento clave de la deuda social que las universidades tienen ante las comunidades.

También genera en los estudiantes el sentido crítico de la interrelación entre el currículo y el aprendizaje de los alumnos de primaria, lo cual representa la contextualización del saber científico unido al saber popular.

Asirse de fundamentos legales y teóricos para aprovechar a las instituciones de educación universitaria, para accionar postulados para y por las comunidades; donde la formación de una conciencia social más que requisito, sea un compromiso con las comunidades y el país.

Es menester también de las universidades favorecer todas las condiciones para que el estudiante universitario actúe como sujeto activo en la transformación de las comunidades escolares, desde una participación como investigadores de su propia realidad y benefactores de su contexto sociocultural.

La universidad al promover los mecanismos de RSU, coadyuva a ejercer una visión amplia de aprendizaje – servicio; puesto que impulsa a través de sus políticas y departamentos institucionales a darle cumplimiento a estos postulados como medio de desarrollo social de las comunidades.

Es por todo ello que la RSU como mecanismo para desarrollar los Proyectos de SC se revisten de una gran importancia organizativa y educativa, puesto que la formación integral del futuro profesional, la autogestión, el sentido de pertenencia e identidad, la unidad entre los grupos y sus tareas para hacer posible el cambio de actitudes que obstaculicen el desarrollo de un país.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús AUSJAL, (2009). Red de homólogos de RSU. Políticas y Sistemas de Autoevaluación y Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria. Editorial Alejandría Córdoba. Argentina.

Bernis, C. (2003) La Responsabilidad Social de las Universidades. Universidad Autónoma de Madrid. Ponencia. Madrid, España.

Constitución República Bolivariana de Venezuela (1999). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas

Fals Borda, O. (1981) "La ciencia y el pueblo". Investigación participativa y praxis rural. Ed. Francisco Vio Grossi, Vera Gianotten y Ton de Wit. Lima, Perú: Mosca Azul Editores.

Fals Borda, "Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación acción participativa" En: Colombia. 1993. Evolución Biologica Editora Geminis p.

Ferrera, F. (2007) La Universidad Social y su papel en el trabajo comunitario. Ponencia en el seminario de responsabilidad Social del Instituto Universitario de Tecnología del estado Trujillo. Valera, estado Trujillo.

Freire, P. (2007). Pedagogía del oprimido 2da edición. Siglo XXI editores. México.

González, F. (2005) La Universidad Social de la Universidad. Ponencia en el seminario de responsabilidad Social del Instituto Universitario de Tecnología del estado Trujillo. Valera, estado Trujillo.

Hernández, D. (2001). La Responsabilidad Universitaria y la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Caracas, Venezuela. Ediciones Paredes.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

Larragaña, D. (2000) Universidad Católica de Uruguay. En: [www.tagzania.com/pt/universidadcatolica/uruguay](http://www.tagzania.com/pt/universidadcatolica/uruguay).

Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005) Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas.

Montenegro, M (2007). Conocimientos, agentes y articulaciones: una mirada situada a la intervención social. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Ramírez, R. (2006). Algunos aportes de aproximación a la construcción metodológica para la implementación de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Ponencia en el segundo Congreso Universitario. “Promoviendo Líderes Socialmente Responsables”. Caracas, Venezuela.

Sánchez, M (2007) La evaluación de los programas intergeneracionales. Editorial INMERSO Colección Documentos.



## ASIMETRÍAS DE GÉNERO EN REVISTAS MEXICANAS DE PSICOLOGÍA<sup>2</sup>

Gender inequality in Mexican journals of psychology

*Elsa S. Guevara Ruiseñor<sup>3</sup>, Liliana Rosas Ponce<sup>4</sup> y Alba E. García López<sup>5</sup>*

### Resumen

Con el propósito de identificar si existen asimetrías de género en la organización y contenido de las revistas mexicanas de psicología, se realizó un análisis de contenido a cinco revistas diferentes -un número de cada una y un artículo específico de cada volumen- publicadas entre 2010 y 2011. Los resultados mostraron: una escasa presencia de mujeres editoras; nula visibilidad de género en la bibliografía y un continuado sexismo en el lenguaje, tanto en artículos escritos por mujeres como por varones. Se propone incorporar los aportes de la teoría feminista a la psicología con el fin de eliminar estos sesgos y desarrollar una psicología incluyente.

Palabras clave: género, asimetrías, psicología, revistas mexicanas

### Summary

In order to identify whether there are gender disparities in the Organization and content of the Mexican psychology journals, a content analysis was conducted on five different magazines - a number of each one and a specific item of each volume -

---

<sup>2</sup> Este trabajo forma parte de la investigación: "Las académicas como impulsoras de la carrera científica. La visión de sus estudiantes" financiado por DGAPA-UNAM como proyecto PAPIIT No. IN300411-3 a quien se agradece su apoyo.

<sup>3</sup> Dra. en sociología y maestra en psicología social, Universidad Nacional Autónoma de México, profesora titular "B" en la carrera de psicología de la FES-Zaragoza, UNAM. [elsaruisenor@hotmail.com](mailto:elsaruisenor@hotmail.com).

<sup>4</sup> Pasante de la carrera de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, becaria del proyecto, México.

<sup>5</sup> Dra. en sociología y maestra en psicología del trabajo, Universidad Nacional Autónoma de México, profesora titular "A" en la carrera de psicología de la FES-Zaragoza, UNAM.

published between 2010 and 2011. The results showed a limited number of women involved in the editing process; null visibility of gender in the bibliography and a continued sexism in articles written by men and women. It is proposed to incorporate the contributions of feminist theory to psychology in order to eliminate these biases and develop an inclusive psychology.

Key words: Gender, inequality, Mexican psychology journals

### Resumo

A fim de identificar assimetrias de gênero na organização e conteúdo das revistas mexicanas de Psicologia, foi realizada uma análise de conteúdo para cinco revistas diferentes - um número de cada um - e um item específico de cada volume publicados entre 2010 e 2011. Os resultados mostraram: uma baixa presença de mulheres de publicação; visibilidade nula de gênero na bibliografia e um contínuo sexismo na linguagem, tanto em artigos escritos por mulheres como por homens. Propõe-se incorporar as contribuições da teoria feminista, a psicologia, a fim de eliminar esses preconceitos e desenvolver uma psicologia inclusiva.

Palavras-chave: gênero, desigualdade, psicologia, revistas

### Introducción

La neutralidad de los sujetos de conocimiento es en la actualidad una tesis poco cuestionada, a pesar de que desde 1962 Thomas Khun planteara la importancia de los factores sociales e ideológicos que rodean la generación del conocimiento científico y afirmara que la ciencia se construye mediante creencias sostenidas por una comunidad científica que son resultado del momento histórico y social que le tocó vivir, pero también de las características personales y del contexto individual de quién investiga. Ello abrió un debate en teoría de la ciencia durante los años sesenta y setenta del siglo XX en el que se evidencia que la separación entre el sujeto cognoscente y su objeto de investigación es inconseguible, ya que los valores y la filosofía del sujeto siempre afectarán el conocimiento que se genere porque el saber es una construcción del sujeto que no puede estar dissociada de su inscripción social

(Arruda, 2010). Este ambiente crítico dificultaba descalificar sin más las propuestas que se desarrollaron desde las epistemologías feministas que, en su crítica al conocimiento instituido, cuestionaban tal neutralidad al afirmar que todo sujeto produce conocimiento desde su particular condición social pero también desde la posición que ocupa en el orden de género. Con esas herramientas conceptuales, las teóricas feministas impugnan el lugar subalterno que se ha otorgado a las mujeres en la ciencia y explican su escasa presencia en el mundo científico como resultado de las disparidades de género creadas a lo largo de la historia y que aún se mantienen vigentes.

Los estudios pioneros de Margaret Rossiter (1989, 1993) sobre la situación de las científicas en Estados Unidos, los de Teresa Ortiz (1987) en España o los de Norma Blazquez (1992) en México, permitieron aportar evidencia sobre las condiciones sociales que han excluido a las mujeres del campo científico, pero también de cómo sus contribuciones han sido silenciadas por la ciencia misma. A estos trabajos pioneros siguieron muchos más que obligaron a las comunidades científicas y los gobiernos a prestar atención a las relaciones entre género y ciencia, en un debate que se reflejó en diversas publicaciones y acuerdos internacionales. Vale la pena mencionar cuando menos tres de ellos: a) La publicación de dos números temáticos sobre las mujeres y la ciencia en la prestigiosa revista *Science* en 1993 y 1994; b) Los compromisos asumidos por la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre Ciencia para el Siglo XXI en 1999, en la cual se reconoce que existe un desequilibrio en la participación de hombres y mujeres en la ciencia y se proclama el compromiso de resolver con urgencia esta situación; y c) La publicación del informe ETAN<sup>6</sup> en el año 2000 en la Unión Europea, donde se afirma que la incorporación plena de las mujeres a la ciencia es no sólo una medida de justicia social, sino una necesidad económica y social, dada la pérdida de competitividad que supone para los países no aprovechar el potencial de las mujeres para aumentar su masa de investigadores.

---

<sup>6</sup> Expert Working Group on Women and Science. *Science Policy in the European Union*.

Ello ha dado lugar a diferentes respuestas que llevan, por un lado, a ignorar el tema bajo el supuesto que el problema se ha resuelto, y por el otro, a cuestionar tales ideas e indagar sobre los desafíos que enfrentamos para lograr una participación equitativa de mujeres y varones en la ciencia. Una de las vías para evaluar la situación actual, consiste en investigar, desde una perspectiva de género, la producción científica que aparece en las publicaciones de determinada disciplina, porque al evaluar la presencia de las mujeres en puestos directivos de las revistas o su visibilidad en el contenido de las publicaciones, es posible apreciar el grado en que se han resuelto o no las disparidades de género y obtener indicadores de qué tanto se ha avanzado en ese terreno. Los trabajos realizados para analizar la presencia de las mujeres como editoras o autoras en las revistas biomédicas españolas (Miqueo, Germán, Fernández-Turrado y Barral, 2011), en revistas científicas en Perú (González, 2012) o como ponentes en reuniones científicas de hematología (Moreno et al, 2012), permiten apreciar que las desigualdades de género persisten en la actualidad.

En disciplinas como la psicología donde se ha privilegiado la idea de que no importa quien sea el sujeto de conocimiento mientras se siga la ruta que marca el “método científico”, se ha reflexionado poco sobre las disparidades de género que pueden estar presentes en la transmisión, producción y difusión del conocimiento psicológico. Esta falta de reflexión se acentúa al considerarse ésta una carrera “feminizada,” dado que la mayor parte de su matrícula estudiantil se encuentra constituida por mujeres. Sin embargo, la perspectiva “femenina” de esta disciplina es casi nula, además de que los aportes de las mujeres a la psicología están prácticamente ausentes en los contenidos de los planes y programas de estudio de las diversas universidades donde se imparte esta carrera. Como ha señalado García Dauder (2005), desde que se constituyó como ciencia objetiva, racional e impersonal, asentada sobre los principios de control y dominio, la psicología excluyó cualquier atisbo femenino en su definición, pero también otros enfoques teóricos alejados del modelo positivista elaboraron sus fundamentos desde una óptica donde el varón se constituyó en la norma y la mujeres o lo femenino, en su desviación.

Desde entonces, la mirada masculina ha dictado las metodologías y formas de conocimiento de esta disciplina y marcado las directrices que rigen sus principales corrientes. Desde la teoría conductista, considerada una rama experimental puramente objetiva de la ciencia natural orientada a la predicción y el control de la conducta que pregonaba como atributos indispensables el distanciamiento emocional, impersonalidad y neutralidad (Watson, 1913), hasta la teoría freudiana del complejo de Edipo que concibió a las mujeres en una eterna incompletud, la dimensión psicológica de lo femenino ha ocupado siempre una posición de inferioridad o desviación de lo masculino. En estas perspectivas marcadamente androcéntricas, destacan las propuestas de Kohlberg (1992) sobre el desarrollo del juicio moral o la de McClelland (1989) sobre motivación del logro, que al utilizar como parámetro las formas de razonamiento y las motivaciones de los varones para aplicarlas a las mujeres, las colocaron en una condición de inferioridad. Así, en las evaluaciones desarrolladas bajo los parámetros de estas teorías, ellas suelen quedar a la zaga de sus compañeros porque las formas de razonamiento moral y de motivaciones que desarrollan las mujeres no son tomadas en cuenta por los investigadores, lo que se traduce en una descalificación de sus capacidades.

Gilligan (1985) cuestiona los sesgos de género presentes en esas herramientas conceptuales y metodológicas, pues plantea que sólo cuando estos teóricos dividan su atención y empiecen a tomar en cuenta la vida de las mujeres como la han vivido ellas y no queriendo ajustarla a la de los hombres, su visión abarcara la experiencia de ambos sexos y sus teorías, correspondientemente, serán más productivas, dejando de lado el sofismo de la superioridad de los hombres sobre las mujeres. Bajo estas premisas, ella elabora una explicación distinta a los hallazgos encontrados en esas investigaciones y propone otra concepción del juicio moral que permite entender las formas de razonamiento de las mujeres como diferentes pero no como inferiores. Desafortunadamente los aportes de estas perspectivas críticas a la psicología suelen ser poco citados en los artículos de muchas publicaciones científicas.

No sólo las dimensiones femeninas de los seres humanos han sido menospreciadas en las teorías psicológicas dominantes, sino que las mujeres mismas cuyos aportes contribuyeron a consolidar esta disciplina, han sido omitidas de su historia, y no se incluyen en los contenidos curriculares con que se prepara profesionalmente al estudiantado de esta disciplina. De manera que las contribuciones que hicieron las pioneras a la psicología, como las mujeres de la escuela de Chicago por ejemplo, son desconocidas por las y los estudiantes en la actualidad. Así lo muestran algunos estudios realizados en España y México donde las y los alumnos de esta carrera difícilmente pueden nombrar a una mujer entre los teóricos revisados en sus cursos ordinarios, además sus nombres no figuran en la historia de la psicología que se encuentra en los manuales y libros de texto (García Dauder, 2005; Medel, 2011; Guevara, García y Mendoza, 2012).

Analizar la presencia de las mujeres en las revistas de psicología es una vía que permite apreciar el grado en que han logrado posicionarse como líderes en los espacios editoriales y con autoridad epistémica en la producción científica de esta disciplina. El estudio pionero realizado por Fernández Villanueva (1982) quien identificó los porcentajes diferenciales por sexo de autores y autoras que publicaron en la *American Psychologist*, la *Journal of Personality and Social Psychology*, la *British Journal of Psychology* y la *Revista de Psicología General y Aplicada*, encontró que en estas revistas las mujeres como autoras eran minoría. Un estudio más reciente en España, González-Alcaide y sus colaboradores/as (2010) reportan que, aunque el número de autoras ha experimentado un aumento importante y han pasado de ser un 35,71% en 1989 a un 48,48% en 2008, persisten desequilibrios en relación con la productividad y el orden de las firmas, por ejemplo, cuando se identifican los artículos con sólo una firma, el porcentaje de autores varones es del 73% y el de mujeres el 27%.

Por otro lado, la visibilidad de las mujeres en las fuentes bibliográficas es muy reducida, pues la exigencia de los comités editoriales de muchas revistas de utilizar sólo las iniciales del nombre de autoras o autores citados en la bibliografía de cada artículo, ha hecho muy difícil reconocer sus presencia y los aportes específicos de

las mujeres a la psicología, lo que a decir de García Dauder (2010) ha dado como resultado un modelo de profesional de psicología basado en la persistente invisibilidad de las mujeres. Además, es frecuente que prevalezcan tintes sexistas en el uso del lenguaje, pues a pesar de que instituciones como: *American Psychological Association* [APA], *Modern Language Association*, *American Medical Association* o *American Marketing Association* [AMA] han proscrito el uso de lenguaje sexista, se sigue encontrando un uso androcéntrico de la lengua en artículos científicos de psicología (Morales y González, 2007).

En México casi no existen datos al respecto, por ello, nos propusimos realizar el análisis de algunas revistas mexicanas de psicología que permitiera arrojar luz sobre el panorama actual respecto a la persistencia o no de asimetrías de género en la organización o contenido de estas revistas. Nos planteamos como objetivo: identificar la presencia de las mujeres como editoras generales y como autoras en cinco revistas mexicanas de psicología, identificar visibilidad de género en la bibliografía citada en los artículos de estas revistas y examinar el uso de lenguaje, sexista o incluyente, que se utiliza en un artículo de cada revista.

Entendemos por asimetrías de género, una gama amplia de prácticas materiales y simbólicas que colocan en desventaja a las mujeres. Estas prácticas se legitiman mediante normas que tienden a limitar su presencia o visibilidad en los espacios de producción del conocimiento; valores en los campos de la educación y la ciencia constituidos desde una óptica masculina; y en parámetros de producción científica que vuelven invisibles los aportes de las mujeres. Definimos como sexismo en el lenguaje, una forma de discriminación en razón del sexo que se expresa en el uso de un habla discursiva donde predomina el genérico masculino, invisibiliza a las mujeres, las coloca en posiciones subalternas o devaluadas, o bien, refuerza estereotipos de género (Morales y González, 2007; Maglie y Frinchsboy, 1988; Bustos, 2011).

## Método



Por medio de un muestreo accidental no probabilístico de las revistas mexicanas de psicología, se seleccionaron cinco de ellas publicadas entre el año 2010 y 2011, buscando incluir tanto revistas editadas en otros estados de la república como en la ciudad de México, además de incorporar aquellas que tuvieran una versión electrónica y aquellas que se publican impresas. Se eligió un número por cada una y un artículo específico de ese volumen, las cinco revistas y los cinco artículos fueron sometidos a un análisis de contenido de acuerdo a la propuesta por Krippendorff (1990) y a la metodología desarrollada desde la perspectiva feminista de la ciencia (Harding, 1996; Keller, 1995; Pedrero, 2010).

Se utilizaron cuatro indicadores para identificar la visibilidad y presencia de las mujeres como autoras y editoras de la revista; y uno para identificar sexismo en el lenguaje.

Los indicadores fueron:

- 1) El número de mujeres y de varones como editor o editora general de las revistas.
- 2) El número de mujeres y de varones en los comités editoriales.
- 3) La visibilidad de género en la bibliografía citada en cada artículo, es decir que tenga el nombre pila del autor o autora.
- 4) La proporción de mujeres que aparecen como autoras de los artículos publicados, ya sea como autoras únicas o como primera autora en artículos de autoría colectiva.
- 5) Para identificar sexismo en el lenguaje se utilizó como indicador sólo el número de palabras escritas en genérico masculino en cada uno de los cinco artículos analizados.

## **Resultados y análisis**

En el análisis de las personas que ocupan la posición de editor/a general en cada una de las revistas, se observa que sólo una de ellas contaba con una mujer en esa posición, mientras que en las otras cuatro el editor era un varón, sin embargo, en sus consejos editoriales encontramos mayor paridad, pues tres revistas tenían igual número de mujeres y varones, mientras que una de ellas, la revista Psicología y

Salud, tiene mayor cantidad de varones, y la otra, la Revista Iberoamericana, tiene mayor cantidad de mujeres, como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Características de las Revistas

| Nombre y número de las Revistas de psicología                            | Editor General            | Consejo Editorial                      | Visibilidad de género en la Bibliografía |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------|
| Revista Electrónica de Psicología Iztacala, Vol. 12, Núm. 2 junio 2011   | José de Jesús Vargas      | 2 mujeres y 2 hombres                  | No                                       |
| Revista Mexicana de Investigación en Psicología, Vol. 3 Núm. 1, 2011     | Pedro Solís Cámara        | 14 mujeres y 14 hombres                | No                                       |
| Psicología y Salud (Veracruz) Vol. 21 Núm. 2 julio-dic. del 2011         | Rafael Bullé-Goyri Mister | Comité editorial 5 mujeres y 7 hombres | No                                       |
| Revista científica electrónica de psicología (Hidalgo), Núm. 10, 2010    | Sergio Santamaría         | Comité editorial 5 mujeres y 5 hombres | No                                       |
| Revista Psicología Iberoamericana Vol. 19, Núm. 1, enero- junio del 2011 | Angélica Ojeda García     | 5 mujeres y 1 hombre                   | No                                       |

Estos resultados indican que las mujeres han ido ganando presencia en la estructura orgánica de algunas revistas de psicología, pero lo han logrado sólo en los puestos de menor jerarquía, espacios donde ellas son invitadas porque suelen comprometerse con el trabajo y cumplir cabalmente las responsabilidades que les asignan. Al parecer, estas cualidades no son suficientes para ocupar la posición de mayor jerarquía en esas organizaciones, de manera que encontramos muy pocas que logran llegar al primer puesto. Si bien no contamos con información que nos permita saber las causas de tal situación en estas revistas, es evidente que no puede atribuirse a la falta de capacidad de las mujeres sino a los regímenes de género que operan en estas organizaciones editoriales y a las identidades de género que se forjan en esos ambientes.

De ello dan cuenta otras investigaciones en las cuales se ha podido evidenciar las dificultades que deben enfrentar las mujeres para ocupar posiciones de liderazgo en las revistas científicas, pues al igual que en las empresas o en las universidades, los varones suelen apoyar a otros varones para esos puestos, y las otras mujeres tienden a mostrarse más aquiescentes al liderazgo de los hombres; pero también se ha podido constatar que las mujeres pueden utilizar otros estilos de liderazgo más participativo, además de que suelen incluir más mujeres en sus equipos de trabajo. Estos estudios también dan cuenta de los obstáculos personales que enfrentan las mujeres para asumir las demandas que exige un puesto directivo, de manera que algunas prefieren no ascender porque consideran que ello le quitará tiempo a su vida familiar, un fenómeno que las investigadoras españolas han llamado el “techo de cemento”, una metáfora que alude a las limitaciones que impone a las mujeres un orden de género que restringe las posibilidades de articular su vida familiar con su vida profesional, mientras los varones no se ven obligados a enfrentar ese conflicto (Miqueo et al, 2011; González, 2012; Mauleón, et al, 2012; Blazquez y Bustos, 2013).

Cuando se atiende la visibilidad de género en la bibliografía, es posible apreciar una homogeneidad en todas las revistas que impide visibilizar a las mujeres, es decir, ningún artículo expone el nombre de pila de los autores y autoras citados en la bibliografía, un dato que es consecuencia de los criterios editoriales exigidos por las revistas que, en general, se ajustan a las normas de publicación de la *American Psychological Association* (APA) y que han adoptado como propias las revistas mexicanas. Se han dado principalmente dos explicaciones para esta práctica tan extendida en la comunidad científica: la naturaleza del saber científico y el temor a prejuicios sexistas. En el primer caso, se argumenta que existe una exigencia metodológica de objetividad y universalidad de la ciencia donde la investigación es desarrollada por un sujeto “neutro” de conocimiento cuyas características personales, incluida su condición de género, no tiene impacto alguno en lo que investiga. En el segundo caso, se supone que colocar las iniciales del nombre impide conocer el sexo del autor y autora, lo evitaría la intromisión de estereotipos sexistas al evaluar la información aportada por los trabajos. Lo que muestran entrevistas realizadas a

editores y editoras de revistas biomédicas españolas que han utilizado sólo la inicial de los autoras y autores citados en la bibliografía (Miqueo et al, 2011), es que se trata de una tradición impuesta hace mucho tiempo y que en la actualidad ha sido poco cuestionada, pero consideran que esta práctica puede ser eliminada sin menoscabo de la rigurosidad y cientificidad de los artículos publicados. En cambio, quienes cuentan con criterios editoriales que recomiendan incorporar el nombre de pila de autoras y autores en la bibliografía, señalan que el uso de siglas responde “al estilo anglosajón que obliga al resto de los ciudadanos del mundo a seguir unos criterios que van en contra de nuestra identidad” (p.89), de manera que ellos lo integran no sólo por cuestiones de género sino por respeto a la identidad de toda persona.

En realidad, hacer visible la diferencia sexual en las referencias bibliográficas es un potente instrumento para legitimar e integrar a las mujeres al sistema de ciencia y tecnología de cualquier disciplina y para evitar que se siga sosteniendo el imaginario de una ciencia sin mujeres, donde sólo unas cuantas “excepcionales” son reconocidas y todas las demás son esas “extrañas en el paraíso” de las que habla Carmen Magallón (1996). Este dato en las revistas mexicanas de psicología, resulta aun más trascendente porque muestra el rostro dominante de una disciplina que se empeña en utilizar criterios editoriales cuya consecuencia inmediata es invisibilizar a las mujeres, pero también oculta que el pensamiento de las teorías dominantes es masculino o incluso anglosajón, y por tanto, no responde a la realidad latinoamericana. Como dice Alejandra Restrepo (2010), citar es un hecho político, porque la persona citada adquiere autoridad epistémica en ese campo de conocimiento y sus saberes adquieren reconocimiento colectivo, de ahí la trascendencia de modificar esta práctica.

Sobre la cantidad de mujeres y varones que participaron como autores/as únicos, se pudo identificar que había mayor número de varones, pero era muy poca la diferencia respecto a las mujeres en esta misma condición, mientras que en los artículos colectivos era mayor el número de mujeres como primera autora, aunque

variaba de una revista a otra, los datos precisos se pueden observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 2. Las mujeres como autoras

| Revistas de psicología                                       | Autora<br>única<br>Mujer | Autor<br>único<br>Hombre | Primero<br>mujer | Primero<br>hombre | TOTAL |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|-------------------|-------|
| Revista Electrónica de<br>Psicología Iztacala                | 1                        | 2                        | 7                | 5                 | 15    |
| Revista Mexicana de<br>Investigación en<br>Psicología        | 0                        | 4                        | 3                | 3                 | 10    |
| Psicología y Salud<br>(Veracruz)                             | 2                        | 0                        | 8                | 3                 | 13    |
| Revista científica<br>electrónica de psicología<br>(Hidalgo) | 3                        | 2                        | 3                | 9                 | 17    |
| Psicología<br>Iberoamericana                                 | 1                        | 1                        | 3                | 3                 | 8     |
| TOTAL                                                        | 7                        | 9                        | 24               | 23                | 63    |

Estos resultados parecieran indicar que no existe disparidad de género en cuanto a los autores y autoras, sin embargo, si atendemos al hecho de que se trata de una disciplina constituida en su mayoría por mujeres, esta igualdad numérica muestra una asimetría proporcional, pues si consideramos que ellas constituyen aproximadamente 75% de las personas egresadas de la carrera de psicología en México y un 60% del profesorado de psicología de la UNAM, esta proporción se debiera reflejar en el número de autoras que publica en revistas científicas. Con todo, resulta alentador corroborar que cada vez más las mujeres se constituyen en un segmento importante de quienes generan conocimiento psicológico y que su presencia en esta disciplina se ha ido ampliando en los años recientes. Falta por ver si ellas siguen utilizando los mismos referentes teóricos de los paradigmas androcéntricos, o bien, si han empezado a incorporar nuevas miradas desde una perspectiva incluyente de la psicología.

Lo que parece indicar la revisión del lenguaje utilizado, tanto por los varones como por las mujeres, es que los referentes simbólicos del lenguaje científico de la psicología han cambiado muy poco, pues los resultados del análisis de contenido aplicado a un artículo de cada una de estas revistas muestran que la mayoría de los autores y autoras usaron lenguaje sexista y que fueron pocas las palabras con lenguaje incluyente, de manera que la presencia de palabras en genérico masculino rebasó con mucho, en una proporción de casi del doble, al lenguaje inclusivo. Ello fue más acentuado en los artículos analizados en la Revista de Psicología de Iztacala y la Revista Científica Electrónica de Psicología, como se puede apreciar en el cuadro.

Cuadro 3. Sexismo en el lenguaje

| Artículo                                                                                                                                                                                                                                                                       | Palabras con Lenguaje masculinizado en el artículo | Lenguaje incluyente |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------|
| “Intervención clínica a díadas madre-hijo para mejorar la conducta social y el aprovechamiento escolar en nivel básico” David Jiménez Rodríguez e Ivonne Hernández Moctezuma<br><b>Revista Electrónica de psicología de Iztacala</b><br>Vol. 12, Núm. 2 junio 2011,págs. 68-89 | 720                                                | 147                 |
| “Predicción de satisfacción sexual en mujeres y hombres casados” José del Moral Rubia<br><b>Revista Mexicana de investigación en psicología</b><br>Vol. 3 Núm. 1, 2011 Págs. 85-102                                                                                            | 120                                                | 101                 |
| “Mecanismos cognitivos de evaluación de imágenes de violencia en jóvenes adultos con historia de maltrato infantil” Ma. Isolda Hedlefs y Ernesto López R.<br><b>Psicología y Salud</b> , Vol. 21 Núm. 2 julio-dic. del 2011págs.195-204                                        | 419                                                | 234                 |
| “Modelo predictivo de las interacciones violentas en parejas jóvenes y prejuicios de género asociados” José González Tovar, Alicia Hernández Montaña, Rosa Isabel Garza Sánchez<br><b>Revista Científica Electrónica de Psicología</b><br>No. 10, págs. 224-239                | 355                                                | 44                  |
| “Percepción de tareas de crianza en niños con discapacidad Intelectual” L. Antonio Hernández, Hans Oudhof , Norma González, Erika Robles, Susana Zarza.                                                                                                                        | 636                                                | 543                 |

|                                                                                        |            |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------|
| <b>Psicología iberoamericana</b><br>Vol. 19, Núm. 1, enero- junio del 2011, págs.39-46 |            |               |
| <b>Total</b>                                                                           | 2250 (68%) | 1069<br>(32%) |

Muchas de estas prácticas se justifican mediante el argumento de que así lo exige la corrección gramatical, de manera que con frecuencia se habla del “hombre” en referencia a todos los seres humanos en lugar de utilizar un lenguaje inclusivo que haga referencia a las personas, o bien, cuando se utilizan todos los plurales en masculino bajo el supuesto de que las mujeres están incluidas ahí. En realidad, se trata de un recurso simbólico que excluye a las mujeres al tiempo que configura una forma de pensar, actuar y sentir que tiene al varón como referente. Se trata de un medio de transmisión de la cultura y del conocimiento científico que contribuye a ocultar la dimensión femenina de la realidad.

Durante mucho tiempo se tuvo la idea de que el lenguaje científico, en su función referencial, reproducía un objeto físico observado donde no intervenía el sujeto cognoscente, por tanto su identidad era irrelevante. Esto creaba la ilusión de que el lenguaje era un resultado de la objetividad y no de la sujeción a normas retóricas que sostienen el principio de semejanza y homogeneización del discurso científico. La investigación sobre género y ciencia ha permitido constatar que la ciencia tiene “sexo” y que actúa a favor del género masculino. Por herencia del pensamiento positivista del siglo XVIII, se ha enseñado que la ciencia es un conocimiento lógico, riguroso, objetivo e independiente del contexto social, pero hoy sabemos que un lenguaje de observación puro no existe y que el lenguaje de la ciencia se ha construido sobre el supuesto de una distancia entre el sujeto cognoscente y sus objetos de conocimiento, una práctica que ha contribuido a invisibilizar a las mujeres (Mongolón, 2010; Palacio, 2009).

No olvidemos que el lenguaje, es la forma en la que se expresa y entiende el mundo, en él se codifica una visión de la realidad y sus posibilidades de interpretación. Es un espacio simbólico que estructura la percepción que tienen los



agentes sociales del mundo que los rodea, al tiempo que forma parte de las estructuras de jerarquía y dominación, por eso el lenguaje que usa la ciencia es también un recurso para perpetuar o transformar las relaciones de poder. Es decir, mediante su capacidad de nombrar, la ciencia contribuye a imponer una manera más o menos autorizada de ver el mundo social y delimita los marcos de interpretación de la realidad. El nombre dado, dice Bourdieu (2001), contribuye a construir la estructura de ese mundo, a que sea reconocida y autorizada, no hay agente social que no desee tener ese poder de nombrar y de hacer el mundo nombrándolo. Las palabras, y todas las formas de expresión, son programas de percepción y se encuentran inmersos en diferentes estrategias de la lucha simbólica diaria, por tanto, son instrumentos para crear, reproducir o subvertir las relaciones de poder. De ahí la importancia del lenguaje que se utiliza en las revistas de psicología.

### **Conclusiones**

Los resultados de este estudio no pretenden ser concluyentes dado el reducido número de revistas que se analizaron, con todo, ofrece algunas pistas sobre las asimetrías de género que persisten y que se expresan en: la escasa presencia de mujeres como editoras; la baja proporción de autoras comparada con la amplia masa de egresadas de esta carrera; la nula visibilidad de género en la bibliografía; y el uso de lenguaje sexista. Se trata de asimetrías que tienen su origen en los regímenes de género que operan en las comunidades científicas, y más específicamente, en las formas de organización, premisas epistemológicas y criterios editoriales de las revistas mexicanas de psicología que, en sus prácticas cotidianas, tienden a adoptar de manera acrítica modelos de conocimiento y criterios editoriales de la psicología anglosajona, sin cuestionar su pertinencia para una realidad como la nuestra.

Estas prácticas han limitado el horizonte científico de nuestra disciplina al colocar a las mujeres en una posición poco visible y desperdiciar el potencial que ofrecen nuevos conceptos y teorías que se alejan de las corrientes dominantes del discurso psicológico y que permiten explicar mejor las asimetrías de género. Pues si bien se han incorporado algunos conceptos desarrollados por la teoría feminista

como el de “género” o de “sexismo”, éstos se han despojado de su sentido más profundo y perdido su capacidad analítica. Es decir, en la medida en que el género se utilice como una variable descriptiva que sustituye a la variable sexo (ya no dicen ambos sexos sino ambos géneros); que se entienda como parte de la teoría del rol, cuyo referente es la familia nuclear, heterosexual y urbana; o como un conjunto de atributos individuales que poseen las mujeres o los varones, no se podrá dar cuenta de una realidad como la descrita en este estudio. Estas perspectivas dejan fuera todo el cuerpo teórico y conceptual desarrollado por las teorías y epistemologías críticas, así como nuevas corrientes de la psicología feminista iberoamericana que señalan la importancia de incorporar al análisis psicológico herramientas conceptuales más potentes que permitan comprender cómo operan las distintas fuerzas sociales que colocan en posiciones asimétricas a mujeres y varones, y desde las cuales se construyen percepciones, actitudes y comportamientos. Son estos lugares materiales y simbólicos los que permiten a mujeres o varones ampliar o restringir sus márgenes de acción y decisión individual, construir cierto tipo de relaciones, y equilibrar o no las relaciones de poder, tanto en el plano interpersonal como en el de las instituciones sociales. Desde esa posición material y simbólica unas y otros definen su lugar en el mundo, sus experiencias vitales y sus modos de relación social (Maffía, 2005; García Dauder, 2010; Guevara, 2008).

Lo mismo puede decirse respecto al concepto de sexismo, que ha sido abordado conceptual y metodológicamente desde un enfoque más descriptivo que explicativo y definido como un conjunto de sentimientos y actitudes negativas hacia las mujeres, pero que pueden ser también ambivalentes resultado de las relaciones de aproximación/evitación que caracteriza a los dos sexos (Glick y Fiske, 1996). Este concepto se ha colocado en los estrechos márgenes del ámbito individual y se ha investigado a partir de las definiciones operacionales y los “instrumentos” estandarizados de las epistemologías positivistas que no logran dar cuenta de las condiciones contextuales e históricas que hacen de las mujeres el principal blanco del sexismo y tampoco presta atención a los regímenes de género que operan desde las instituciones sociales, los universos simbólicos, las estructuras normativas

presentes en las doctrinas científica o educativas y en las identidades personales desde las cuales se reproduce o se transforma el sexismo.

Destaca también la poca atención que la psicología ha prestado al lenguaje en la reproducción de las asimetrías de género, siendo que se trata de un espacio de la vida social que condensa los universos simbólicos que le dan sentido, tanto al conocimiento científico como a las relaciones cotidianas, pues más que un reflejo de la realidad es un "creador de mundos". Es decir, el lenguaje se organiza en sistemas de explicaciones que se transformarán en creencias y éstas a su vez en acciones. Si nos atenemos a la premisa de "lo que no se nombra no existe", invisibilizar a las mujeres en el lenguaje, como ocurre habitualmente en las publicaciones de las revistas de psicología, tiene un efecto perverso en la reproducción de las desigualdades. Como señalan Azize y Otero (1994), cuando se establecen normativas lingüísticas desde una perspectiva sexista se perjudica directamente a las mujeres, pero se perjudica indirectamente a toda la sociedad.

Por tanto, las revistas mexicanas de psicología pueden contribuir a reproducir las asimetrías de género, o bien, impulsar estrategias que permitan transformar esos mundos. Esto será posible al desarrollar formas de organización interna comprometidas con el liderazgo de las mujeres; mediante el uso de criterios editoriales que visibilicen y reconozcan sus aportes a la psicología; mediante la publicación de artículos que restituyan su autoridad epistémica; a través de convocatorias que estimulen la difusión de una psicología incluyente en la cual se recurra a novedosas estrategias teóricas y metodológicas acordes al compromiso ético y social de la equidad de género; finalmente, cuando se promueva el uso de un lenguaje incluyente que permita transmitir otra forma de entender el mundo, de pensar y actuar bajo premisas más equitativas. Los aportes de la teoría feminista a la psicología son un valioso recurso teórico y epistemológico que podemos aprovechar para lograr esos propósitos.

## Referencias

Arruda, Ángela. (2010). "Teoría de Representaciones sociales y teorías de género" en Blázquez, Norma, Fátima Flores y Maribel Ríos (Coordinadoras) **Investigación feminista. Epistemología, metodología y Representaciones Sociales** (317-338). México: UNAM CEIICH CRIM.

Azize, Yamila y Otero, Evelyn. (1994). "Sexismo en el lenguaje". Azize Yamila. **Mujer y ciencia: Investigación y currículo**, Puerto Rico: Gráfica metropolitana.

Blazquez, Norma. (1992). "Incorporación de la mujer a la ciencia a comienzos de los noventa". Tarrés, Ma. Luisa (comp.) **La voluntad de ser. Mujeres en los noventa**. (195-210) México: Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, COLMEX.

Blazquez, Norma y Olga Bustos. (2013). **Saber y Poder: Testimonios de Directoras de la UNAM**, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.

Bourdieu, Pierre. (2001). **¿Qué significa hablar?** Madrid, Akal.

Bustos, Olga. (2011). **Sexismo en el lenguaje claves para erradicarlo en los medios y en las instituciones**. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Psicología.

Fernández Villanueva, Concepción. (1982). "La mujer y la psicología". Duran Ma. de los Ángeles (Ed.). **Liberación y utopía** (pp. 81-102). Madrid: Akal.

García Dauder, Silvia. (2005). **Psicología y Feminismo. Historia olvidada de mujeres pioneras en Psicología**. Madrid: Narcea Ediciones.

García-Dauder, Silvia. (2010). "Las relaciones entre la Psicología y el Feminismo en "tiempos de igualdad". **Cuadernos de Psicología, Vol.12** (2), 47-64.

Gilligan, Carol. (1985). **La Moral y la Teoría**. México: Fondo de Cultura Económica.

Glick, Peter and Fiske, Susan. (1996). "The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism". **Journal of Personality and Social Psychology.70** (5), 91-512.

González, Juana. (2012). "La participación de las mujeres en la ciencia en el Perú" ponencia presentada en el **IX Congreso Iberoamericano de Ciencia Tecnología y Género** celebrado en la Universidad de Sevilla, España entre el 31 de enero y el 3 de febrero.

González-Alcaide, Gregorio; Castelló-Cogollos, Lourdes; Bolaños-Pizarro, Máxima; Alonso-Arroyo, Adolfo; Valderrama-Zurián, Juan Carlos y Aleixandre-Benavent, Rafael. (2010). "Veinte años de investigación de la Psicología española en *Psicothema* (1989-2008)". **Psicothema**, 22(1), 41-50.

Guevara Ruiseñor, Elsa. (2008). "La masculinidad desde una perspectiva sociológica. Una dimensión del orden de género" **Sociológica** 23, (66),71-92.

Guevara, Elsa; Alba García y Rosa Ma. Mendoza. (2012). "Las mujeres científicas, grandes ausentes en la formación profesional de estudiantes universitarios" ponencia presentada en el **VIII Congreso de Investigación y Posgrado, FES-Zaragoza**. México: UNAM.

Harding, Sandra. (1996). "Rethinking Standpoint Epistemology: What is 'Strong Objectivity?'. Keller Evelyn Fox y Helen Longino, **Feminism & Science**, Oxford: Oxford University.

Keller, Evelyn Fox. (1995). **Reflections on Gender and Science**, New Haven and London: Yale University Press.

Kohlberg, Lawrence. (1992). **Psicología del Desarrollo Moral**, Bilbao, Desclée de Brouwer.

Krippendorff, Klaus. (1990). **Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica**. México: Paidós.

Kuhn, Thomas. (1971). **La Estructura de las Revoluciones Científicas**. México: Fondo de Cultura Económica.

Maffía, Diana. (2005). "Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia". Blazquez Norma y Javier Flores. **Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica**. México: CEIIH-UNAM.

Magallón, Carmen. (1996). "¿Extrañas en el paraíso? Mujeres en las ciencias físico-químicas en la España de principios del siglo XX". Ortiz Teresa y Gloria Becerra (eds.) **Mujeres y ciencias. Mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas** (39-59), Granada, España, Universidad de Granada.

McClelland, David. (1989). **Estudio de la Motivación Humana**. Madrid, Editorial Narcea.

Maglie, Graciela y Frinchsboy, Mónica. (1988). **Situación educativa de las mujeres en la Argentina**. Buenos Aires: Subsecretaría de la Mujer/UNICEF.

Mauleón, Elva; Laura Hillán; Luz Ma. Moreno y María Bordons. (2012). "Mujer y ciencia: indicadores basados en el análisis de revistas científicas" ponencia presentada en **el IX Congreso Iberoamericano de Ciencia Tecnología y Género** celebrado en la Universidad de Sevilla, España entre el 31 de enero y el 3 de febrero.

Medel Figueroa, Denise. (2011). **El modelo de científica como elemento motivacional para dedicarse a la ciencia en estudiantes de la UNAM** Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología, UNAM. México.

Miqueo, Consuelo, Concha Germán, Teresa Fernández-Turrado y Ma. José Barral. (2011). **Ellas También Cuentan. Científicas en los comités de revistas biomédicas**, España, Prensas Universitarias Universidad de Zaragoza.

Mongolón, Gloria. (2010). Discurso de divulgación científica y tecnológica, ¿Instrumento de superación del paradigma androcéntrico en Venezuela? Ponencia presentada en el **VIII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología e Género** realizado en Curitiba, Brasil.

Morales, Oscar y Carolina González. (2007). "Consideraciones discursivas sobre el género en el discurso académico e institucional ¿¿Dónde está ella?", **Educere, Vol 38**, (11), 443-453.

Moreno, Luzma; Carmen Méndez; Cindy Cabrera, Laura Rivera, Nora Sobrevilla y Pedro Sobrevilla. (2012). "Mujeres y autoría de trabajos presentados en la 46th Reunión (2004) de la Sociedad Americana de Hematología" ponencia presentada en el **IX Congreso Iberoamericano de Ciencia Tecnología y Género** celebrado en la Universidad de Sevilla, España entre el 31 de enero y el 3 de febrero.

Ortiz, Teresa. (1987). **Médicos en la Andalucía del siglo XX. Número, distribución, especialismo y participación profesional de la mujer**. Granada: Averroes.

Palacios, Loreto. (2009). "Epistemología y Pedagogía de género: el referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico". **Horizontes Educativos** 14 (1): 65-75.

Pedrero, Mercedes. (2010). "Metodología cuantitativa para reforzar estudios cualitativos". Blazquez, Norma, Fátima Flores y Maribel Ríos. **Investigación feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales** (239-270). México: UNAM-CEICH-CRIM.

Restrepo Alejandra. (2010). "Claves metodológicas para el estudios del movimiento feminista de América Latina y el Caribe" Blazquez, Norma, Fátima Flores y Maribel Ríos. **Investigación feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales** (293-316). México: UNAM-CEICH-CRIM.

Rossiter, Margaret. (1989). **Women Scientist in America: Struggles and Strategies to 1940**, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

Rossiter, Margaret. (1993). "The Mathilda effect in science", **Social Studies of Science**, **23**: 325-341.

Sánchez, Ana. (2002). "El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual", **Educación**, **29**: 91-102, Universidad de Coruña, España.

Watson, John B. (1913). "Psychology as the behaviorist views it". **Psychological Review**. **20**:158-177.



**PREVALENCIA DEL SINDROME DE BURNOUT EN DOCENTES DE EDUCACION  
COMUN Y ESPECIAL**

**PREVALENCE OF BURNOUT SYNDROME IN SPECIAL AND COMMON  
EDUCATION TEACHERS**

Dubelluit Mariangel Lucía<sup>7</sup>, López Magdalena<sup>8</sup>

Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila

**Resumen**

El objetivo general de este estudio fue describir la prevalencia de indicadores del Síndrome de Burnout en docentes de Educación Común y docentes de Educación Especial, de la ciudad de San Salvador. Con este propósito se evaluó y comparó las dimensiones del Síndrome de Burnout (Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal) en cada grupo de docentes, identificando los factores asociados al mismo. Esta investigación se realizó en la ciudad de San Salvador, provincia de Entre Ríos, Argentina. La muestra estuvo conformada por 41 docentes de Educación Común y docentes de Educación Especial. Se utilizó el Inventario de Burnout de Maslach en su adaptación para Educadores (MBI-ES) y un Cuestionario auto administrado para indagar variables sociodemográficas (edad, los años de servicio, estado civil, presencia de hijos, exigencias vitales, preparación profesional,

---

<sup>7</sup> Dubelluit Mariangel Lucía, Licenciada en Psicología, egresada de la Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila, Paraná, Entre Ríos, Argentina. luciasansa@hotmail.com

<sup>8</sup> López, Magdalena Licenciada en Psicopedagogía, Doctora en Psicología. Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. magdalenaglopez@gmail.com

apoyo social); características de personalidad; las medidas adoptadas ante situaciones de tensión y factores del ambiente laboral (sobrecarga de trabajo y cantidad de alumnos a cargo). Los resultados muestran que los docentes de enseñanza común y docentes de enseñanza especial tienen prevalencia de indicadores del Síndrome de Burnout y presentan una tendencia a experimentar un nivel moderado. Se halló diferencias en la prevalencia de indicadores en Despersonalización, no así en las demás dimensiones. Dichos resultados se analizan en función de los factores asociados al síndrome como la edad, la antigüedad docente, el estado civil, las exigencias vitales, la sobrecarga de tareas, entre otros.

Palabras Claves: Síndrome de Burnout, docentes, educación común, educación especial.

#### Abstract

The general objective of this study was to describe the prevalence of Burnout Syndrome indicators in Common School Teachers and Special Education Teachers, from San Salvador city. For this purpose the dimensions of the Burnout Syndrome (Emotional exhaustion, Depersonalization and Personal Performing) were evaluated and compared in each teachers group to identify the factors associated with it. This research was performed in the city of San Salvador, province of Entre Rios, Argentina. The sample consisted of 41 Teachers of Common and Special Education. The Inventory of Burnout of Maslach was used in its adaptation for Educators (MBI-ES) and a self-administered questionnaire to investigate sociodemographic variables (age, years of service, civil status, presence of children, vital requirements, professional preparation, social support); personality features, measures taken in situations of stress and work environment factors (overwork and number of students in charge). The results show that Common Education Teachers and Special Education Teachers have prevalence of Burnout Syndrome indicators and have a tendency to experience a moderate level. In the prevalence of Depersonalization indicators differences were found, not in the other dimensions. These results are

analyzed in terms of the factors associated with the Syndrome as age, teaching seniority, civil status, the vital requirements, work overload, between others.

Key Words: Burnout Syndrome, teachers, common education, special education

#### Resumo

O objetivo geral deste estudo foi descrever a prevalência de indicadores do Síndrome de Burnout em docentes de Educação Comum e docentes de Educação Especial, da cidade de San Salvador. Com este propósito se avaliou e comparou as dimensões de Síndrome de Burnout (Esgotamento Emocional, Despersonalização e Realização Pessoal) em cada grupo de docentes e identificando os fatores associados ao Síndrome de Burnout. Esta investigação se realizou na cidade de San Salvador, estado de Entre Ríos, Argentina. A amostra esteve conformada por 41 docentes de Educação Comum e Docentes de Educação Especial. Utilizou-se o Inventário de Burnout de Maslach em sua adaptação para Educadores (MBI-ES) e um Questionário auto administrado para indagar variáveis sociodemográficas (idade, os anos de serviço, estado civil, presença de filhos, exigencias vitais, preparação profissional, apoio social); características de personalidade; as providências adotadas ante situações de tensão e fatores do ambiente do trabalho. (sobrecarga de trabalho e quantidade de alunos sob sua responsabilidade. Os resultados mostram que os docentes de ensino comum e docentes de ensino especial têm prevalencia de indicadores do Síndrome de Burnout e apresentam uma tendência a experimentar um nível moderado. Achándose diferente prevalência de indicadores em despersonalização, mas não assim nas demais dimensões. Ditos resultados se analisam em função dos fatores associados ao síndrome como a idade, a antiguidade docente, o estado civil, as exigências, a sobrecarga de tarefas, entre outros.

Palavras chaves: Síndrome de Burnout, docentes, educação comum, educação especial.

### **1. Introducción**

La escuela como Institución educativa y ámbito laboral para muchos individuos, no está aislada de la realidad social, cultural, económica y política de nuestro tiempo, y al igual que sus miembros, está sometida a demandas de todo tipo provenientes de distintos sectores sociales, lo cual representa un reto para el docente en su ejercicio profesional.

El maestro ya no sólo se dedica a las tareas que incumben a su rol de educador sino que también debe dar respuestas a una diversidad de obligaciones que lo exceden y exigen una adaptación permanente. Esto inevitablemente lo lleva a enfrentarse a un desafío importante, conciliar estas demandas provenientes del exterior con las propias, es decir, con sus expectativas, intereses, logros personales y necesidades psicológicas, materiales, sociales y de autorrealización.

De este modo, la escuela, el aula, como contexto inmediato, se convierte en un espacio en el cual convergen estas posibilidades de realización individual que dignifican al docente como persona.

Pero cuando la motivación y el entusiasmo por enseñar decaen, cuando la energía se apaga, cuando el compromiso profesional y la vocación de enseñar, no son suficientes para garantizar un desempeño satisfactorio y sobrellevar los embates de la labor cotidiana, el educador es quien se ve expuesto a un fenómeno muchas veces ignorado en diversos ambientes laborales, muchos autores lo clasifican como una variante del estrés padecido por las personas en los lugares donde desempeñan su actividad laboral, se trata del “Síndrome de Burnout o del trabajador quemado”.

Entendido por Maslach y Goldberg (1998) como un Síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal. Se califica, a éste síndrome, como privativo de las profesiones centradas

en relaciones de ayuda continua hacia personas que la requieren, como es el caso de médicos, profesores, enfermeras, asistentes sociales, psiquiatras, psicólogos, policías, etc. Por ello, una de las dimensiones descritas como propia de esta patología, es el desgaste emocional, el cual se engendra en el trabajador, como secuela de la interacción con otros (Nuñez, 2008). Son muchas las variables que intervienen en este proceso de desgaste, pero es la relación intensa con otras personas lo que contribuye a su aparición, aunque de un modo más global, sugiere pensar al Burnout como el producto de una interacción negativa entre el lugar de trabajo, el equipo y los pacientes, alumnos, usuarios o clientes (Mansilla Izquierdo, 2011).

Muciño y Suck (2007) desarrollan las diversas perspectivas teóricas, dos de las cuales, son las que han adquirido mayor vigencia en la actualidad.

Entre ellas se encuentra la perspectiva clínica, la cual considera al Burnout como un estado al que llega el sujeto como consecuencia del estrés laboral. Uno de los representantes más conocidos es Herbert Freudenberger (1974) quien se dedicó a estudiar la dinámica individual del Síndrome de Deterioro, desde una óptica de carácter psicoanalítico.

La otra perspectiva en auge es la psicosocial, la cual concibe a este fenómeno como un proceso, el cual se desarrolla por la interacción de características del entorno laboral y de orden personal, conformado por etapas diferenciadas. Como es el caso de los modelos de Cristina Maslach, Susan Jackson y Michael Leiter, a quienes adherimos debido a que abordan el fenómeno incluyendo la dimensión social y laboral en la cual se desenvuelven las personas, tornándose de este modo un enfoque más integral con relación a la perspectiva clínica y ampliando así los posibles niveles de intervención.

Las autoras de este enfoque teórico aducen una diferencia clave entre el Burnout como estado o como proceso, ya que este síndrome como estado, entraña un conjunto de sentimientos y conductas normalmente asociadas al estrés, que

plantean un etiquetamiento (decir que alguien está quemado o burn-out sugiere un fenómeno estático, un resultado final), mientras que la conceptualización como proceso, lo aborda como un particular mecanismo de afrontamiento al estrés que implica fases como entusiasmo, estancamiento, frustración y apatía.

Este enfoque describe tres elementos que caracterizan al Síndrome de Desgaste Profesional o Burnout (Bosqued, 2008):

- Agotamiento emocional: surge como consecuencia de la disminución de recursos emocionales para enfrentarse con los retos laborales y se concreta en una continua y creciente fatiga en lo mental, físico y emocional que no se corresponde con la cantidad de trabajo efectuada, además de irritabilidad, malhumor e insatisfacción laboral, con descontento y pesimismo acerca de las tareas profesionales.
- Despersonalización: se manifiesta como un mecanismo de defensa ya que la persona ha estado implicándose mucho en las tareas y siente que, al disminuirse sus recursos emocionales, no puede continuar haciéndolas con esa intensidad. Así el profesional decide, inconscientemente crearse una barrera entre él y el destinatario del servicio que presta como una forma de autoprotección. En la práctica esto se traduce en una merma en la eficacia del trabajo y en actitudes de insensibilidad y deshumanización, consistentes en un talante negativo, e incluso a veces de cinismo, hacia los receptores de su servicio: los pacientes, los alumnos, los clientes que dejan de ser personas para convertirse en números u objetos.
- Baja realización personal: refiere a una sensación subjetiva que resulta de los elementos anteriores. El profesional se siente frustrado por la forma en que realiza su propio trabajo y los resultados conseguidos con él, que tienden a vivenciarse de manera negativa y como resultado de una insuficiencia profesional, lo que tiene como consecuencia una merma de la autoestima.

La problemática del Síndrome de Burnout ha tomado notoriedad en estos últimos años. Esto se ve reflejado en la proliferación de numerosas investigaciones

científicas perteneciente a campos tan diversos como el de la Psicología, la Medicina, la Sociología, el Derecho, entre otros.

Perlman y Hartman (1982) afirman que el interés por este campo se acrecentó debido a tres factores fundamentales:

a) la importancia cada vez mayor que los servicios humanos han ido adquiriendo como partícipes del bienestar individual y de la colectividad,

b) la valoración y mayor exigencia de los usuarios hacen de los servicios sociales, educativos o sanitarios,

c) los conocimientos por parte de los investigadores, de los poderosos y perjudiciales efectos del estrés en las personas, así como los ambientes de los que participa el sujeto.

Creemos que ningún docente se encuentra eximido de sufrir este tipo de estrés, ni aquellos que se desempeñan en el ámbito de la Educación Común ni en el campo de la Educación Especial.

Dada la importancia de la actividad laboral que contribuye al desarrollo de la persona en sociedad y a su integración social o, por el contrario, puede ser un factor fundamental de alienación que lleva a la persona a “no ser ella misma”, a estar “fuera de sí” y a “no reconocerse a sí misma” al realizar esa actividad (Peiró y Prieto, 1996).

Por todo lo expuesto nos preguntamos ¿Cuáles son las diferencias en la prevalencia del Síndrome de Burnout entre los docentes de escuela común y escuela especial?

Los objetivos que guiaron la investigación son los siguientes:

#### Objetivo General

- Describir la prevalencia de indicadores del Síndrome de Burnout en docentes de Educación Común y Educación Especial.



### Objetivos Específicos

- Evaluar las dimensiones del Síndrome de Burnout en docentes de Educación Común y Especial.
- Comparar las dimensiones (Agotamiento Emocional, Despersonalización, Realización Personal), en cada uno de los grupos de docentes.
- Identificar los factores que pudiesen estar asociados al Síndrome de Burnout.

Consideramos relevante investigar la Prevalencia del Síndrome de Burnout, debido a la novedad de este fenómeno, usualmente desconocido tanto por quienes lo padecen como por quienes tienen en sus manos el poder de cambiar y optimizar la calidad de vida de los educadores.

Al develar esta problemática, podemos estar en mejores condiciones de generar un espacio para el tratamiento, diseño y planificación de diversos tipos de intervenciones ya sean preventivas o paliativas de los efectos del estrés, que consistan en actividades destinadas a promover el autocuidado y preservación de la salud de los docentes, influyendo positivamente no sólo a nivel personal sino también a nivel laboral, mejorando la calidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje, las relaciones entre colegas y el clima escolar.

Un conocimiento más profundo de la problemática puede posibilitar al campo de la Psicología el compromiso de actuar a favor de la salud de los educadores quienes tienen una tarea tan loable y enriqueciendo así el ámbito de su ejercicio profesional.

## *2. Método*

### *Diseño*

Por la naturaleza de los objetivos planteados, esta investigación se considera Descriptiva, transversal y no experimental.

### *Muestra*

La muestra fue seleccionada intencionalmente, de forma no probabilística, conformada por un total de 41 docentes de los cuales 3 fueron excluidos debido a que eran docentes que no cumplían funciones frente del grado y docentes sin grupo a cargo (docentes de áreas especiales).

La muestra resultante estuvo conformada por 38 docentes divididos en dos grupos de 19 docentes de Educación Común y 19 docentes de Educación Especial.

Tantos docentes de educación especial como común ejercen su actividad pedagógica dentro de un establecimiento educativo. Vale esta aclaración, ya que en nuestro país, existen otras modalidades tales como la domiciliaria, la hospitalaria y en contexto de privación de la libertad.

Las dos escuelas de Educación Primaria, que participaron de esta investigación, cuentan con una matrícula que supera los 400 alumnos, en las cuales cada docente tiene a su cargo grupos que se hallan conformados por 23 a 30 niños. La extensión de las jornadas de clases es simple.

Dichas instituciones se enmarcan en el cumplimiento de los objetivos de la Educación Primaria dispuestos por la Ley provincial de Educación N° 9880.

Para poder cumplir con tales objetivos, los docentes tienen a su cargo la realización de tareas y responsabilidades que van desde la participación en la construcción del Proyecto Educativo Institucional, la planificación, aplicación y evaluación de los contenidos curriculares, el logro de una comunicación constante con tutores acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos, velar por la seguridad de éstos tanto dentro como fuera del aula, entre otras.

En lo que respecta a la escuela de educación especial, su funcionamiento es de jornada simple, con una matrícula que supera los 140 alumnos.

Esta escuela también se ajusta a los objetivos de la modalidad de educación especial, delineados por Ley provincial de Educación N° 9880, los cuales se concretan a través de una serie de actividades como la participación en la construcción del Proyecto Educativo Institucional, asistencia a reuniones institucionales, el diseño de adaptaciones curriculares previo diagnóstico de las necesidades educativas especiales, mantienen un intercambio fluido con los profesionales particulares que asisten a cada alumno, organizan actividades de integración con otras instituciones educativas, entre otras.

Las tres escuelas están situadas en el Departamento San Salvador, cuya población alcanza los 17.357 habitantes y cuenta con un total de cuatro escuelas de Educación Primaria, en la zona urbana, y una única escuela Especial.

#### *Instrumentos*

Se utilizó el Inventario de Burnout de Maslach en su adaptación para la profesión docente (MBI-ES, Maslach Burnout Inventory Educators Survey) cuyo objetivo es detectar el Síndrome de Burnout.

Este instrumento se halla conformado por tres Subescalas las cuales valoran las dimensiones que comprende la experiencia de desgaste:

1. Agotamiento Emocional
2. Despersonalización
3. Realización Personal

De acuerdo al Manual (1986), este formato es básicamente el mismo que el Inventario original, el Maslach Burnout Inventory Human Services Survey, el cual ha sido elaborado para todas las profesiones de servicio. La única diferencia reside en que algunos ítems han sido ligeramente modificados. Se ha reemplazado el término receptores por alumnos ya que se considera que en la profesión docente, los estudiantes son los receptores del educador. Este cambio se hizo para asegurar la

claridad y la coherencia en la interpretación de los ítems. Dos estudios comprueban la validez y la confiabilidad del MBI-ES con esta adaptación y apoyan la estructura de los tres factores del MBI-ES: los estudios de análisis factorial, con 469 profesores de Massachusetts, de Iwanicki y Schwab (1981) y de Gold (1984) con 462 estudiantes de California. En lo que se refiere a la confiabilidad, Iwanicki y Schwab reportaron índices estimados del Alfa de Cronbach de .90 para el agotamiento emocional, .76 para la despersonalización y .76 para la realización personal, mientras que Gold reportó estimaciones de .88, .74 y .72, respectivamente. Estos coeficientes de confiabilidad son paralelos a los del MBI-HSS.

### *Consigna*

Este instrumento plantea al sujeto una serie de enunciados sobre los sentimientos y pensamientos con relación a su interacción con el trabajo. Está formado por 22 ítems que describen situaciones y el sujeto debe valorar con qué frecuencia las experimenta, para ello debe elegir entre seis adjetivos que van desde “nunca” a “todos los días”.

Para indagar acerca de posibles factores asociados al síndrome, se elaboró un cuestionario autoadministrado con el cual se investigaron aspectos contenidos en las siguientes categorías:

- Variables sociodemográficas, entre ellas la edad, los años de servicio, el estado civil, la presencia de hijos, las exigencias vitales, la preparación profesional, el apoyo social; las características de personalidad y las medidas protectoras para sobrellevar situaciones generadoras tensión emocional.
- Factores del ambiente laboral la cual incluye la sobrecarga de trabajo y la cantidad de alumnos a cargo.

### *Procedimiento para la recolección de datos*

Se solicitó la participación voluntaria de los docentes, asegurándoles el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados. La toma de las pruebas fue autoadministrada.

*Procedimiento para el análisis de datos*

Mediante el programa SPSS 15.0 se tabularon los datos; se sacaron frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y desvíos estándar.

Se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA) para analizar las dimensiones de Burnout, (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) según grupos de pertenencia.

**3. Resultados**

Prevalencia Del Síndrome De Burnout

Los resultados arrojaron que ambos grupos tienen prevalencia de indicadores de Síndrome de Burnout, en un nivel medio en la dimensión Agotamiento Emocional, un nivel bajo en la dimensión Despersonalización y un nivel alto en la dimensión Realización Personal.

En el Manual del Inventario Burnout de Maslach (1986) se establecen los siguientes valores de referencia para cada Subescala.

Tabla 1. Valores de referencia de las Subescalas Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal del Inventario Maslach para Educadores.

| MBI Subescalas                    | Rango de Burnout experimentado |       |      |
|-----------------------------------|--------------------------------|-------|------|
|                                   | Bajo                           | Medio | Alto |
| <b>Agotamiento Emocional (AE)</b> | ≤16                            | 17-26 | ≥27  |
| <b>Despersonalización (D)</b>     | ≤8                             | 9-13  | ≥14  |
| <b>Realización Personal (RP)</b>  | 36-31                          | ≤30   | ≥37  |

Fuente: Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Manual del Inventario Burnout de Maslach*. (3ra ed.) Palo Alto, California: Ed. Mind Garden.

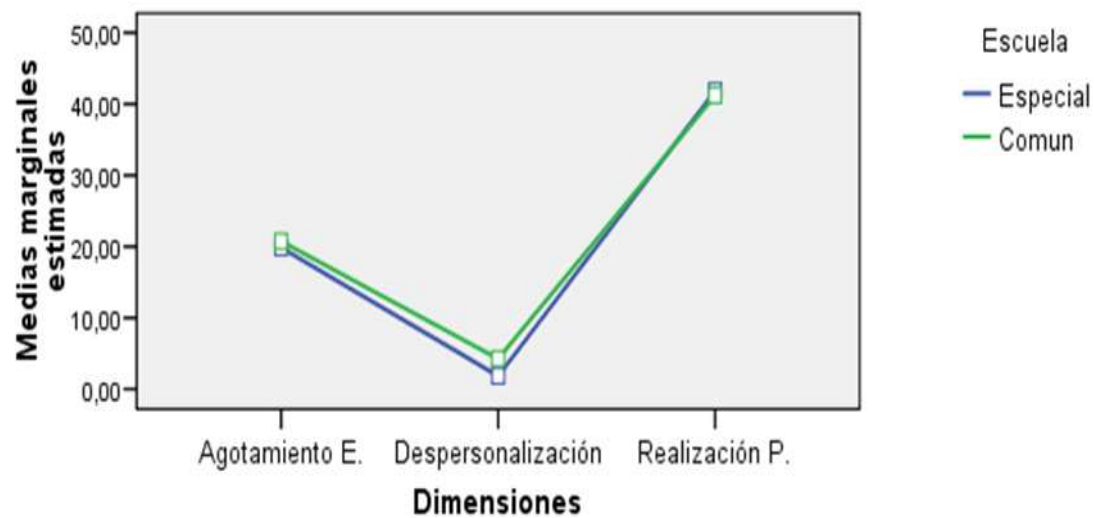
A continuación se presenta la comparación de los niveles de indicadores de Burnout según grupo de pertenencia:

Tabla 2. Media y significación de las dimensiones alcanzadas por cada grupo de docentes.

|                             | Docentes | N  | Media | Desviación | F    | P   |
|-----------------------------|----------|----|-------|------------|------|-----|
| <b>Agotamiento E.</b>       | Especial | 19 | 19.84 | 11.90      | .05  | .81 |
|                             | Común    | 19 | 20.73 | 11.22      |      |     |
| <b>Despersonalización</b>   | Especial | 19 | 1.84  | 2.58       | 5.03 | .03 |
|                             | Común    | 19 | 4.26  | 3.92       |      |     |
| <b>Realización Personal</b> | Especial | 19 | 41.8  | 4.07       | .15  | .69 |
|                             | Común    | 19 | 41.2  | 5.62       |      |     |

Con relación a las diferencias según grupo de pertenencia, los resultados mostraron que a nivel global no hay diferencias significativas ( $F$  Hotelling (3, 34)= 1,71  $p= .183$ ) pero analizando los factores univariados se detectan valores superiores en Despersonalización en la población de docentes de Educación común, siendo esta diferencia significativa estadísticamente.

Gráfico 1. Media de las dimensiones de cada grupo docente.



El grupo de docentes comunes presenta una tendencia mayor de Agotamiento Emocional que el grupo de docentes especiales, aunque esto no representa una diferencia significativa estadísticamente.

En la dimensión Despersonalización, se observa una diferencia significativa en las medias de cada grupo, siendo mayor la obtenida por los docentes de Enseñanza común, con relación a la media de los docentes de Educación Especial.

En la dimensión Realización Personal los valores de ambos grupos docentes son cercanos.

*Caracterización de las Muestras*

*Factores Asociados*

A continuación se exhiben los datos obtenidos mediante el cuestionario diseñado para identificar posibles factores asociados al Síndrome de Burnout, en respuesta a uno de los objetivos trazados previamente.

*a) Variables Sociodemográficas*

Tabla 3. Porcentajes obtenidos de las variables sociodemográficas en ambos grupos docentes



| VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS                                        | DOCENTES COMUNES | DOCENTES ESPECIALES |
|--------------------------------------------------------------------|------------------|---------------------|
| <b>Edad</b>                                                        |                  |                     |
| 25 a 35 años                                                       | 37%              | 74%                 |
| 36 a 45                                                            | 53%              | 26%                 |
| 46 a 55                                                            | 10%              |                     |
| <b>Antigüedad docente</b>                                          |                  |                     |
| 1 a 10 años                                                        | 63%              | 74%                 |
| 11 a 20                                                            | 21%              | 26%                 |
| 21 a 30                                                            | 16%              |                     |
| <b>Estado civil</b>                                                |                  |                     |
| Solteras                                                           | 32%              | 53%                 |
| Casadas                                                            | 68%              | 42%                 |
| Divorciadas                                                        |                  | 5%                  |
| <b>Docentes con hijos</b>                                          | 63%              | 32%                 |
| <b>Exigencias Vitales</b>                                          |                  |                     |
| Sobre exigidas                                                     | 42%              | 42%                 |
| <b>Continuidad en la formación profesional</b>                     | 16%              | 74%                 |
| <b>Apoyo social recibido</b>                                       |                  |                     |
| Amigos y colegas                                                   | 11%              | 84%                 |
| Familiares y otros                                                 | 89%              | 16%                 |
| <b>Características de personalidad</b>                             |                  |                     |
| Autoexigentes, detallistas, entusiastas, dedicados sólo a enseñar. | 26%              | 21%                 |
| Sensibles y comprensivos                                           | 74%              | 79%                 |
| <b>Medidas adoptadas ante la tensión</b>                           |                  |                     |
| Deportes                                                           | 11%              | 5%                  |
| No hacen nada                                                      | 21%              | 21%                 |
| Conversan                                                          | 63%              | 69%                 |
| Se aíslan                                                          | 5%               | 0%                  |
| Técnicas de relajación                                             | 0%               | 5%                  |

*b) Factores relacionados al ambiente laboral*

Tabla 4. Porcentaje de factores relacionados al ambiente laboral de ambos grupos docentes

| FACTORES LABORALES | DOCENTES COMUNES | DOCENTES ESPECIALES |
|--------------------|------------------|---------------------|
|--------------------|------------------|---------------------|

|                             |     |      |
|-----------------------------|-----|------|
| Sobrecarga laboral          | 63% | 63%  |
| Cantidad de alumnos a cargo |     |      |
| 1 a 20                      | 79% | 100% |
| 21 a 30                     | 21% | 0%   |

4. Discusión

En el presente estudio nos planteamos conocer la prevalencia de indicadores del Síndrome de Burnout en docentes de Educación Común y en docentes de Educación Especial. Los datos revelaron que el grupo de docentes de Educación Especial y el grupo de docentes de Educación Común, presentan diferente prevalencia de indicadores en la dimensión Despersonalización, pero no así en Agotamiento Emocional cuyos niveles son moderados, ni en Realización Personal cuyos niveles son altos en ambos grupos docentes.

Se podría pensar, que los docentes presentan una tendencia a experimentar un nivel medio del síndrome, si las características o los factores que favorecen su aparición siguen incidiendo, o se mantienen constantes durante el ejercicio de la profesión docente, ya que son varios los autores que creen que el Burnout es un proceso continuo que tarda semanas, a veces años en aparecer, su iniciación es lenta y consta de etapas (Mussi, 2006; Nuñez, 2008).

Maslach y Leiter (1997) creen que cuando las personas experimentan niveles medios o altos del síndrome, se sienten sobreextendidas emocional como físicamente, incapaces de descansar y recuperarse. Están cansadas para encarar sus propios proyectos o los de otros.

En términos de funcionamiento personal, el Burnout puede causar problemas físicos tales como dolores de cabeza, enfermedades gastrointestinales, hipertensión, tensión muscular y fatiga crónica. El agotamiento puede dar lugar a trastornos mentales en forma de ansiedad, depresión y trastornos del sueño. Para tratar de lidiar con el estrés, algunas personas aumentan el uso de alcohol y drogas. Si

trasladan al hogar el Burnout, el agotamiento y los sentimientos negativos comienzan a afectar las relaciones con familiares y amigos.

En cuanto a las repercusiones en el desempeño laboral, estas personas se vuelven menos capaces de afrontar sus problemas en el trabajo. Es probable que se retiren física y psicológicamente del trabajo. Ellos invierten menos tiempo y energía, hacen lo que es absolutamente necesario y están ausentes con mayor frecuencia disminuyendo así la calidad y cantidad del trabajo realizado.

Estos autores consideran que se trata de una enfermedad, la cual se propaga gradual y continuamente en el tiempo, poniendo a la gente en un espiral descendente del cual es duro recuperarse, y se da un incremento progresivo de la severidad (Gil-Monte y Peiró, 1999). Los docentes que participaron de este estudio, podrían estar envueltos en este espiral, en el inicio de este proceso de desgaste que podría desembocar, con el paso del tiempo, en un nivel mayor de Burnout.

Nuestro estudio se alinea con diversas investigaciones realizadas en el campo de la educación, tanto común como especial.

Zapata (2011) afirma que los docentes de Educación Especial se hallan en una situación de vulnerabilidad ante el Síndrome de Burnout y por otra parte, Morales Muciño y Tena Suck (2007) corroboraron que existe el Síndrome de Deterioro en los maestros de Educación Especial. Gonzales (2006), sostiene que los maestros de Educación General Básica tienden a experimentar un nivel medio de cansancio emocional, lo cual sustenta los resultados de esta investigación. Alderete Beltrán, Pando Moreno, Aranda Beltrán y Balcázar Partida (2003) encontraron evidencias del síndrome en la mayoría los docentes estudiados.

Nuestro estudio se apoya en la literatura vigente de autores que han investigado el Síndrome de Burnout y sostienen que la profesión docente ha sido considerada históricamente como una profesión de amor pero las realidades del aula o del contexto escolar han convertido la enseñanza en una ocupación, con frecuencia, estresante y se hallan propensos a padecer el Síndrome de Deterioro

Profesional (Maslach y Jackson, 1986). Diéguez (2003) concibe a la docencia como un colectivo propenso a padecer tal síndrome y se refiere que los maestros sufren un estrés laboral creciente y extremo cuyas raíces son los cambios sociales y laborales.

En lo que concierne a la comparación de los resultados hallados en cada grupo docente, la diferencia significativa estadísticamente corresponde a la dimensión Despersonalización donde los docentes comunes obtuvieron un nivel superior al grupo de docentes especiales en dicha dimensión.

El grupo de docentes de Educación Especial presentó solo valores bajos en Despersonalización, a diferencia del grupo de Enseñanza Común, en el cual hay docentes que experimentan niveles bajos, altos y medios de Despersonalización, lo cual implica que en su labor diaria podrían manifestar con más frecuencia e intensidad actitudes cínicas, negativas y probablemente más insensibles con sus alumnos, que cuando recién comenzaban a ejercer la docencia.

En lo que respecta a la dimensión Agotamiento Emocional casi la mitad de los docentes de ambos grupos, obtuvo un nivel bajo, siendo menor la cantidad de docentes especiales que experimentan niveles altos en esta dimensión, con relación a la cantidad de docentes comunes.

En la tercera dimensión explorada, la Realización Personal, ambos grupos, en su mayoría presentaron niveles altos, una minoría un nivel medio y no hubo docentes con niveles bajos en esta dimensión. En ambos grupos se constató que la Realización Personal no se vería afectada por el comportamiento de las otras dimensiones. Lo cual puede ser valorado positivamente, porque estaría indicando que las expectativas de logro personal a través del ejercicio de la docencia siguen manteniéndose. Esto coincide con los resultados obtenidos por Schwab, Jackson y Schuler (1986), quienes hallaron que el desgaste era un problema recurrente, pero a pesar de ello, los sentimientos de realización personal eran experimentados y probablemente servían para mantener un poco más motivados a los docentes.

En cuanto al objetivo de identificar posibles factores que se encuentren asociados al Síndrome de Burnout, si bien ambos grupos de docentes presentaron niveles similares en Realización Personal y Agotamiento Emocional, los docentes de enseñanza común resultaron ser los más despersonalizados, esto podría ser comprendido si analizamos detenidamente los factores que se asocian a su ocurrencia:

Dentro de los factores sociodemográficos, la edad, podría ser uno de los factores asociados que contribuiría a explicar el mayor grado de despersonalización sufrido por los docentes de Educación Común. Más de la mitad de éstos maestros superan los 36 años incluso algunos tienen más de 50 años. A diferencia de este grupo, los docentes de Educación Especial tienen, en su mayoría, entre 25 y 35 años. Brunet (2004) afirma que los efectos devastadores del estrés parecen ocurrir más entre los docentes de 30 a 40 años que en aquellos de menos edad.

En cuanto a la antigüedad docente, hay posturas contradictorias en cuanto si constituye un factor protector del malestar laboral, es decir a medida que aumenta la experiencia laboral disminuyen el estrés y el Burnout (Santiago Mariño, 2005) o más bien es una variable asociada al Síndrome de Quemarse, como corroboran Alderete Beltrán et al. (2003), en una muestra constituida por docentes de Educación Primaria. En esta línea de pensamiento, se encuentra Brunet (2004) quien halló que en maestros con más de 10 años de servicio se producen mayores niveles de estrés que en aquellos que tienen muy pocos años de experiencia.

Se observó que la mayoría de los docentes de la muestra, alcanza los 10 años de ejercicio en la profesión, y sólo la minoría estuvo comprendida entre los 11 y 20 años, pero es preciso destacar que sólo en el grupo de docentes de Educación Común, hay quienes llevan más de 21 años de servicio, lo cual se encuentra en consonancia con la postura señalada de Brunet (2004) y de Alderete Beltrán et al. (2003). Por ello, la antigüedad en la profesión sería otro factor asociado a la dimensión despersonalización.

En el grupo de docentes comunes predomina el sexo femenino, y en el de docentes especiales ocurre algo similar ya que participó sólo un docente de sexo masculino. Es pertinente aclarar la predominancia del sexo femenino por el análisis siguiente de los múltiples roles que asume la mujer en estos días.

El estado civil, podría constituir un factor asociado, ya que se constató que la mayoría de las docentes de Educación Común están casadas, en contraste con el grupo de docentes especiales donde la mayoría refirió ser solteras. De hecho, Alderete Beltrán et al. (2003) encontraron que estar casadas influye de una manera determinante en la presencia del Burnout, aunque no de manera aislada, lo que influye en el proceso de quemarse por el trabajo, más que el estado civil, son las responsabilidades que se tienen dentro del hogar y que con frecuencia se realizan sin el apoyo emocional de parte de los familiares (esposo) o por la calidad de las relaciones familiares y conyugales. Afirmaciones coincidentes con Morales Muciño y Tera Suck (2007) quienes investigaron y hallaron que las docentes con niveles altos o moderados de deterioro profesional, eran casadas y tenían un promedio de dos hijos.

Lo mencionado en el párrafo anterior evidencia que la variable estado civil no debe ser considerada aislada, por eso se procede a analizar factores como la presencia de hijos, las exigencias vitales que estarían ligados o relacionados a ella y podrían enriquecer la comprensión de la diferencia presentada por el grupo de docentes comunes en la dimensión despersonalización, en comparación con el grupo de docentes especiales.

En cuanto a la presencia de hijos, más de la mitad de las docentes comunes manifestaron ser madres, mientras que un grupo reducido de docentes especiales revelaron tener hijos. Maslach (1982) constató que las personas solteras y las que no tienen hijos, son las que tienen mayor riesgo a desencadenar el síndrome, posiblemente esto suceda por la contención o apoyo familiar, otro factor asociado que detallaremos más adelante. Pero ello, no se corrobora en esta investigación,

más bien los resultados se explican por la postura de Croog (1970) citado en Lazarus y Folkman (1986), quien cree que la familia podría constituir una fuente de estrés. En consonancia, Rout (2001) destaca el creciente estrés de las mujeres que se han incorporado al mundo laboral, manteniendo toda la responsabilidad respecto a sus familias y las tareas domésticas.

Se investigaron las exigencias vitales a las cuales estarían expuestas las docentes de la muestra. Golembiewski y Munzenrider (1988) entienden a las exigencias vitales como las demandas y los requerimientos de un compromiso completo en los diversos aspectos de la vida como lo son el matrimonio, la familia, las amistades, demandas que al ser intensas pueden causar Burnout. Si bien ambos grupos de docentes presentaron valores similares en este aspecto, el entorno significativo de las docentes comunes, al estar casadas y tener hijos, resulta ser cualitativamente distinto al entorno de las docentes especiales. Por ello podría pensarse que, las exigencias vitales podrían ser más intensas debido a que estas docentes se ven exigidas a atender demandas propias de los roles de madres y esposas, además de desempeñar el rol de educadoras lo que podría asociarse a la mayor puntuación en indicadores de despersonalización.

La escuela está representada socialmente como el segundo hogar, y a veces resulta ser el único para algunos niños. La sociedad espera que el docente continúe la tarea de educar y es frecuente que los alumnos, a menor edad mayor atención requieran. Recordemos que las docentes comunes ejercen su función en la modalidad de Educación Primaria. Estas demandas a las cuales deben responder, a diario, se sumarían a las necesidades de sus propias familias, hijos, esposo, podrían dar razón de porqué este grupo presenta mayor Despersonalización, que las docentes especiales, a pesar de tener niveles similares en Agotamiento Emocional y Realización Personal.

La preparación profesional es otro de los factores asociados. Es marcada la diferencia que presentaron los dos grupos de docentes, en los datos obtenidos sobre



la continuidad de la formación profesional. Los docentes especiales, en su mayoría, continúan especializándose en alguna rama del campo de la Educación Especial. En contraste, sólo la minoría de los docentes comunes continúa su formación en alguna disciplina afín. En referencia a este factor Maslach (1982) encontró un mayor grado del síndrome en quienes se graduaron y no continuaron estudiando, con mayor grado de Despersonalización, insatisfacción personal y Agotamiento Emocional, lo cual coincide en parte con los valores aquí hallados, son mayoría los docentes comunes que no se especializan, y son los que manifestaron mayor Despersonalización.

Consideramos que aquellos docentes que siguen capacitándose, se encuentran mejor posicionados para encarar las nuevas y viejas problemáticas sociales e individuales que surgen a diario en el ámbito escolar. Es decir, que la actualización o la formación continua, puede ser considerada como la instancia que brinda herramientas para un mejor desenvolvimiento del docente y comprensión de los procesos educativos, de los múltiples factores intervinientes y de los nuevos paradigmas en cuestión.

La totalidad de los docentes manifestaron recibir apoyo social, pero los docentes comunes reciben más apoyo de sus familias mientras que los docentes especiales lo reciben de sus colegas y amistades, en relación a esto Smith, Birch y Marchant (1984) resaltan la importancia de esta variable y creen que las personas que mantienen relaciones familiares o de pareja positivas les confieren cierta inmunidad a padecer el síndrome. Otro estudio ha demostrado que la falta de apoyo social por parte de los propios compañeros de trabajo correlaciona con la aparición del Burnout (Ross, Altmaier y Russel, 1989). Esto apoyaría los datos con respecto al nivel moderado de Agotamiento Emocional experimentado, pero los docentes comunes, presentaron mayor Despersonalización, por ello nos preguntamos: ¿El apoyo social es correctamente comprendido y percibido por estos docentes? Mussi (2006) sostiene que no interesa la cantidad de personas disponibles, sino la cualidad

de las relaciones interpersonales y entiende que el apoyo social recibido refleja la ayuda real entregada en encuentros sociales reales.

Los docentes especiales reciben más apoyo de sus colegas, probablemente ésa sea una de las razones por la cual experimentan menos Despersonalización ya que tienen la posibilidad de sentirse realmente comprendidos por ellos. Los compañeros de trabajo a diferencia de los familiares o amigos, comparten la docencia y sus malestares, pueden dar consejos válidos basados en su propia experiencia personal y muchas veces están en condiciones de brindar estrategias efectivas para lidiar con el estrés diario. Gil Monte y Peiró (1999), consideran que el apoyo social de los compañeros es principalmente un predictor significativo de los componentes emocional y actitudinal del síndrome. La familia y los amigos pueden brindar afecto, contención, pero su comprensión o empatía puede no ser la misma que la brindada por un colega, esto podría explicar por qué el apoyo social- familiar recibido por los docentes comunes, no sería suficiente para mitigar los efectos del agotamiento y derivaría en mayor prevalencia de indicadores de Despersonalización.

Las características de personalidad podrían contribuir a explicar el grado de Burnout presentado por los docentes, ya que la mayoría se perciben a sí mismos, sensibles y comprensivos. Mussi (2011) destaca que los individuos que se definen por ser empáticos, sensibles, se hallan más propensos a desarrollar el Síndrome de Burnout.

La mayoría de los docentes estudiados, adoptan la medida de conversar con personas cercanas, cuando han vivenciado situaciones de tensión, y muy pocos realizan deportes o técnicas de relajación. Esto podría ayudarnos a comprender el nivel moderado de Burnout experimentado por ambos grupos, ya que hablar no sería suficiente para reducir la tensión experimentada y se encontrarían privadas de los beneficios que tienen tanto las prácticas deportivas como las técnicas de relajación, actividades que participan en el autocuidado, previenen la aparición del estrés,

pueden combatir su aparición (Mussi, 2011) y mejoran el estado de bienestar (Revuelta, 2005).

En cuanto a los factores relacionados al ambiente laboral, la mayoría de los docentes se siente sobrecargado por las tareas que realiza cotidianamente, lo cual podría ser una de las posibles causas del Agotamiento Emocional moderado que sienten. Según Leiter (1991) la sobrecarga de trabajo, el nivel de demanda experimentado, se asocia especialmente con el cansancio emocional.

Otro factor incluido dentro de la categoría antes mencionada es la cantidad de alumnos que tienen los docentes a su cargo.

Los docentes especiales tienen a su cargo grupos que van de los 4 a 20 alumnos, a diferencia de los docentes comunes, donde la mayoría de ellos destinan su tarea pedagógica a grupos más numerosos, los cuales comprenden entre 19 a 30 alumnos. Maslach (1982) considera que otro generador de estrés es el excesivo número de personas con las que se trabaja, porque las personas tienden a desarrollar formas rápidas e impersonales de atención, por lo que la calidad del servicio brindado disminuye y se presentan sentimientos de frustración, irritabilidad y coraje hacia ellos. Este factor junto a los ya analizados, podría explicar la mayor Despersonalización experimentada por el grupo de docentes comunes.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo brindan un aporte para cada una de las modalidades de enseñanza. Podríamos decir que para la educación especial los resultados arribados refuerzan positivamente la organización de las condiciones laborales en las que se desenvuelven sus docentes y a su vez muestran a la educación común la importancia de atender a las características singulares de los estudiantes, más allá de la presencia o ausencia de necesidades educativas especiales y de organizar y flexibilizar las condiciones en las que, los docentes comunes, ejercen la tarea de enseñar. Una propuesta sería, reducir la cantidad de alumnos que cada docente tiene a su cargo. Los estudiantes que concurren hoy a clases, ponen en crisis cuestiones esenciales como la autoridad pedagógica, la

disciplina en el aula, los modelos de enseñanza- aprendizaje tradicionales, demandando un desafío y un ajuste urgente de las condiciones organizacionales y un abordaje cada vez más personalizado.

## 5. Conclusiones

Basándonos en todo lo analizado estamos en condiciones de concluir que los docentes de Educación Común y docentes de Educación Especial tienen prevalencia de indicadores del Síndrome de Burnout, y presentan una tendencia a experimentar un nivel medio o moderado del síndrome. Ambos grupos de docentes, presentan diferente prevalencia de indicadores en la dimensión Despersonalización, pero no así en Agotamiento Emocional ni en Realización Personal.

Dentro de los factores asociados a la prevalencia de indicadores del Síndrome de Burnout encontramos que ambos grupos de docentes comparten características de personalidad: se consideran personas empáticas y sensibles; se sienten sobrecargados por las tareas de su labor y adoptan como medida principal para sobrellevar tensiones, conversar con personas cercanas.

En cuanto a los factores asociados a la mayor Despersonalización experimentada por las docentes de Educación Común, encontramos que, tienen más de 36 años de edad, el tiempo de antigüedad docente supera los 21 años de servicio, la mayoría de ellas están casadas, tienen hijos, lo cual hace que sus exigencias vitales sean más intensas, sólo la minoría continua formándose profesionalmente, el apoyo social recibido por sus colegas y amigos es menor, y tienen a su cargo grupos que alcanzan los 30 alumnos.

## Referencias

Alderete Beltrán, M.G, Pando Moreno, Aranda Beltrán, C. y Balcázar Partida, N. (2003). **Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel**

**primario de Guadalajara.** Universidad de Guadalajara. Guadalajara. México.  
Recuperado el 3 de junio de 2010 de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/142/14200103.pdf>

Bosqued, M. (2008). **Quemados. El síndrome de Burnout.** España: Editorial Paidós.

Brunet, L. (2004). **Stress et climat de travail chez les enseignants.** Université de Montreal, Faculté des Sciences de l'Éducation. Montreal. Canadá. Recuperado el 14 de Abril de 2012 de: <http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm>

Diéguez, L. (2003). **Calidad en la enseñanza.** Terra-Educación. Recuperado el 20 de enero del 2012 de: <http://www.terra.es/educación/artículo/html/edu4614.htm>

Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. **Journal of Social Issues**, **30**, 159-165.

Gil Monte, P.R y Peiró, J.M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. **Anales de psicología**, **2** (15), 261-268.

Gold, Y. (1984). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers. **Educational and Psychological Measurement**, **44**, 1009-1016.

Golembiewski, R.T. y Munzenrider, R.F. (1988): Phases Of Burnout: Developments In Concepts And Applications. New York, Praeger. Rodríguez,

González, P. (2006). **Síndrome de Burnout y Modos de Afrontamiento de Docentes de EGB 1 y 2** (Tesis de Grado sin publicar) Universidad Adventista del Plata. Entre Ríos. Argentina.

Iwanicki, E.F., y Schwab, R.L. (1981). A cross-validated study of the Maslach Burnout Inventory. **Educational and Psychological Measurement**, **41**, 1167-1174.

Lazarus, R. S. y Folkman. S. (1986). **Estrés y Procesos Cognitivos.** Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Leiter, M.P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. **Journal of Organizational Behavior**, **9**, 297-308.

Mansilla Izquierdo, F. (2011). Consecuencias del estrés de rol. **Medicina y seguridad del trabajo: Teoría y Práctica**; 57 (225) 361-370. Recuperado el 19 de julio de 2012 de: <http://www.psicologia-online.com/ebooks/riesgos/>.

Maslach, C. (1982). **Burnout: the cost of caring**. New York: Prentice Hall.

Maslach, C. y Goldberg, J. (1998). **Prevention of burn-out**. New York: New Perspective.

Maslach, C. y Jackson, S. (1986). **Manual del Inventario Burnout de Maslach** (3raEd.) Palo Alto, California: Ed. Mind Garden.

Maslach, C., y Leiter, M. P. (1997). **The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Morales Muciño, M.R y Tena Suck, A. (2007). **Factores asociados al síndrome de deterioro en maestros de educación especial**. (Tesis de Maestría). Universidad Iberoamericana. México D.F. Recuperado el 11 de marzo de 2011 de: [http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014882/014882\\_00.pdf](http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014882/014882_00.pdf)

Mussi, C. (2006). **Entrenamiento en habilidades terapéuticas: Cómo mejorar los resultados en psicoterapia**. Misiones: Edición del autor.

Mussi, C. (2011). **Jornada sobre estrés docente**. Centro Interdisciplinario Qualitas, Chajarí, Entre Ríos, Argentina.

Núñez, B.A (2008). Familia y discapacidad, de la vida cotidiana a la teoría. Bs. As.: Editorial Lugar.

Peiró Silla, J. M y Prieto Alonso (1996). **Tratado de psicología del trabajo**. Aspectos psicosociales del trabajo (Vol. II). Madrid: Editorial Síntesis. S.A.

Perlman B, Hartman EA (1982). Burnout: Summary and future research. **Human Relations**; 35: 283-305.

Revuelta, O.A. (2005). La formación en estrés para la prevención del Síndrome de Burnout en el currículo de formación inicial de los maestros. **Revista Interuniversitaria de formación del profesorado**, 19 (1), 197-220.

Ross, R., Altamaier E. y Russel, D. (1989) Job stress, social support and burnout among counseling center staff. **Journal Counseling Psychology**, 36 (4), 464-470.

Rout, U. (2001). Estrés laboral en profesionales de la salud. En J. Buendía y F. Ramos (Eds.), **Empleo, estrés y salud**. 93-18, Madrid: Pirámide.

Santiago Mariño, M. J. (2005). **Análisis de los determinantes psicosociales en el estrés laboral de los profesionales docentes universitarios**. (Tesis doctoral) Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado el 3 de Abril de 2012 de: <http://imaisd.usc.es/ftp/oit/prensa/2005/294.pdf>

Schwab, R. L.; Jackson, S. E.; Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. **Educational Research Quarterly**, 3, (10), 14-30.

Smith, N.M., Birch, N.E. y Marchant, M.P. (1984). **Stress, distress, and burnout: A survey of public reference librarians**. Public Libraries, 83-85.

Zapata, L. B. (2011). **Síndrome de Burnout y modos de afrontamiento en docentes de Educación Especial**. (Tesis de grado sin publicar). Universidad Católica Argentina. Entre Ríos. Argentina.



## **FRUSTRACIÓN, ODIO Y SOMATIZACIÓN: UN ANÁLISIS POR SEXO**

**José Luis Valdez Medina, Ana Karen Apolinar Chávez, Sergio Alberto López Campos, Mario Ulises Maya Martínez, Yessica Paola Aguilar Montes de Oca, Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Karla Camacho Chávez**

**Universidad Autónoma del Estado de México**

### **RESUMEN**

El objetivo de la presente investigación consistió en conocer la asociación de la frustración y odio con la presencia de síntomas somáticos en estudiantes universitarios. Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional compuesta por 250 estudiantes universitarios divididos equitativamente por sexo, con un rango de edad de 18 a 25 años, que hubieran experimentado por lo menos algún episodio de frustración y odio. Se construyó un cuestionario compuesto por seis preguntas abiertas que permiten detectar las experiencias de frustración y odio que se asocian con la presencia de síntomas somáticos, el cual se sometió a un análisis de jueces expertos, obteniéndose un acuerdo mayor al 85%. Ambos sexos coincidieron en sentir frustración cuando no pueden cumplir alguna meta personal, académica, económica, familiar, de amistad o de pareja. Las mujeres tienden a considerar que ellas son culpables o responsables de sus fracasos, mientras que los hombres tienden a justificar su frustración en situaciones externas. Se encontró que las mujeres tienden a presentar síntomas físico-emocionales, mientras los hombres reacciones físicas. Así mismo, las mujeres presentan mayor tendencia a la no resolución de la situación generadora de frustración, lo que las ubica como más propensas a presentar síntomas somáticos. En conclusión se observa que tanto la frustración como el odio reportado por los participantes se asocian con la presencia de síntomas somáticos que de no atenderse a tiempo podrían llegar a generar algún tipo de enfermedad.

**Palabras clave:** Emociones negativas, Género, Somatización, México.

### **ABSTRACT**

The aim of this study was to examine the association of frustration and hatred with the presence of somatic symptoms in college students. We worked with a nonrandom sample of intentional type composed of 250 college students divided equally by sex, with an age range of 18-25 years who have experienced at least once an episode of frustration and hatred. The questionnaire used consisted of six open questions to detect the experiences of frustration and hatred that are associated with the presence of somatic symptoms in participants. The instrument was subjected to an analysis of expert judges, resulting in a greater than 85% agreement. Both sexes agreed to get frustrated when they could not meet a personal, academical, economical, familiar, friendship or couple relation goals. Women tend to believe that they are guilty or responsible for their failures, while men tend to justify their frustration in external situations. In particular it was found that women tend to present physical and emotional symptoms, while men seem to experience more physical reactions. Women have a greater tendency to non-resolution of the situation generating frustration, so they are the most prone to present somatic symptoms. In conclusion we saw that the frustration and the hatred reported by participants are associated with the presence of somatic symptoms that could generate some kind of disease.

**Keywords:** Negative Emotions, Gender, Somatization, Mexico

## INTRODUCCIÓN

Al hablar de emociones resulta imposible enmarcarlas únicamente dentro de alguna esfera cognitiva, afectiva o fisiológica, ya que su configuración se suscita de manera compleja.

Habitualmente la emoción se define como una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo (Chóliz, 2005), los cuales tienen gran influencia dentro del comportamiento y las actitudes que las personas adoptan y manifiestan ante diversas circunstancias.

Para Friedickson (2001), las emociones son tendencias de respuesta con un gran

valor adaptativo, que tienen evidentes manifestaciones a nivel fisiológico, en la expresión facial, la experiencia subjetiva y el procesamiento de la información, que aparecen con gran intensidad y brevedad en el tiempo y surgen ante la evaluación de algún acontecimiento antecedente.

Desde la perspectiva de la Teoría de la paz o equilibrio (Valdez-Medina, 2009), la emoción es conceptualizada como una reacción natural de secreciones hormonales que tiene el organismo, ante la presencia de un estímulo sorpresa (nuevo o desconocido) que altera la estabilidad del organismo o bien ante un estímulo significativo (ya conocido) que puede volver a alterarla.

Diversos estudios (Izard, 1991; Friedickson, 2001), han intentado establecer criterios para entender a las emociones e incluso llegar a considerarlas como emociones básicas, entre ellos están: que tenga un sustrato neural, una expresión o configuración facial y sentimientos específicos y distintivos, derivar de procesos biológicos evolutivos, así como manifestar propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas.

Por otro lado, Davitz (1969), hace una diferenciación entre las emociones positivas y las negativas. Entre las positivas ubica al amor, la alegría, la pasión, la felicidad, el gozo y la esperanza. En contraparte, ubica como emociones negativas a la apatía, los celos, la vergüenza, el odio, la frustración y el temor. Así mismo, Piqueras, Ramos, Martínez & Oblitas (2009), destacan la existencia de reacciones emocionales básicas caracterizadas por una experiencia afectiva desagradable o negativa tales como el miedo- ansiedad, la ira, la tristeza- depresión y el asco.

Por su parte, Valdez-Medina (2009), considera que las emociones negativas son: la frustración, el odio, la envidia, los celos-egoísmo, la culpa y la vergüenza, siendo las principales la frustración y el odio, debido a que son las desencadenantes de las demás, ya que surgen al no conseguir lo que se espera (frustración), y al ubicar lo que estorbó para no poder conseguir lo que se esperaba (odio).

En este sentido, particularmente, se ve a la frustración como el hecho de no haber conseguido un resultado satisfactorio caracterizado por un sentimiento negativo al constatar que sus deseos y proyectos no van a cumplirse (Marina & López, 2005). La frustración es entendida como un estado provocado cuando una respuesta no recibe refuerzo o es de menor magnitud en presencia de una expectativa de obtener un reforzamiento de mayor magnitud o calidad, lo que genera incomodidad (Mustaca, 1999).

Por otro lado, el odio se define como un sentimiento intencional de aversión y enemistad que puede exaltarse hasta desear o provocar la muerte del enemigo (Dorsch, 2008). Es una emoción que provoca aversión o irritación continuada hacia un objeto, persona o evento que se prolonga con un movimiento en contra para aniquilarlo, o bien un deseo de alejarlo (Marina & López, 2005), es decir, un interés de forma agresiva que se tiene por algo o alguien que se rechaza o que estorba, entorpece u obstaculiza sus propios caminos, intereses o metas para intentar conseguir un satisfactor que cubra alguna necesidad o carencia, y que evite algún tipo de miedo que pueda llegar asociado con ella (Valdez-Medina, 2009).

Tanto la frustración como el odio generan en el individuo una tensión constante, surgida de no aceptar y/o rechazar abiertamente y por el contrario tolerar y controlar, lo que presenta efectos a nivel biológico o salud física, repercutiendo en una disminución o baja del sistema inmunológico, poniendo al cuerpo en un estado de vulnerabilidad en el que la somatización tiene aparición (Valdez-Medina, Aguilar, Torres & González Arratia, 2012).

La somatización consiste en la transformación de un conflicto psíquico en un síntoma orgánico (Schultz, 1951) y en la actualidad es estudiada por la Psicología de la Salud (Matarazzo, 1980), heredera de la Medicina Conductual y Medicina Psicosomática (Chóliz, 2005).

De acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de la Asociación Psiquiátrica

Americana en su cuarta revisión (DSM-IV, 1994), la somatización es considerada como un patrón crónico de conducta de enfermedad con un estilo de vida caracterizado por numerosas consultas médicas y dificultades sociales secundarias.

Abbey (2002) agrega que la somatización es un complejo proceso cognitivo, afectivo y conductual, en el que los pacientes, en respuesta a situaciones vitales estresantes, experimentan y comunican diversos síntomas físicos, que frecuentemente son atribuidos a una enfermedad orgánica, que lleva a la personas a buscar ayuda para aliviarlos.

Al respecto, la evidencia médica ha demostrado que los procesos emocionales tienen relevancia en alteraciones del sistema inmunológico (Herbert & Cohen, 1993 a, b; Bridges, Golberg, Evans & Sharpe, 1991; Numhauser, Paredes, Arce & Muhr, 1997; Simon, VonKorff, Piccineli & Fullerton & Ornel, 1999), que pueden producir trastornos coronarios (Fernández-Abascal & Martín, 1994), diabetes, alteraciones del sueño, dolor (Chóliz, 2005), o enfermedad de Graves (Sonino, Girelli & Boscaro, 1993), por poner algunos ejemplos.

Para Villafañá (2012), es posible identificar la relación entre la presencia de sintomatología con algunas características de conducta o hasta de personalidad, pues existe una prevalencia de síntomas en personas culposas, en las que predomina un sentimiento de daño y responsabilidad exacerbada.

En relación a lo anterior, se ha generado investigación en torno a características de personalidad que podrían mediar el desarrollo y progresión de una enfermedad. Uno de los constructos más estudiados es el Patrón de Conducta Tipo C (Anarte, López, Ramírez & Esteve, 2001). El término fue acuñado por primera vez por Morris & Greer (1980), para referirse a un estilo de comportamiento que se caracteriza por una supresión de emociones ante situaciones estresantes; este estilo de personalidad ha sido asociado con el inicio y la progresión del cáncer (Temoshok, 1987).

Goleman (1995), menciona que se ha descubierto que las personas que experimentaban ansiedad crónica, prolongados períodos de tristeza y pesimismo, tensión continua u hostilidad incesante, cinismo o suspicacia implacables, tienen el doble riesgo de contraer una enfermedad, como asma, artritis, dolores de cabeza, úlceras pépticas y problemas cardíacos.

Una de las reacciones emocionales en las que existe una evidente relación con la sintomatología es el estrés; investigaciones como las de González & Landero (2008), lo confirman. Estos autores proponen un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicosomáticos, en el cual, la percepción de algún grado de estrés puede producir respuestas emocionales, conductuales y fisiológicas, que redundan en síntomas psicosomáticos, como dolor de estómago, espalda, brazos, piernas, cabeza o pecho, vértigos, falta de aire, estreñimiento e indigestión.

Actualmente, existe consenso acerca de que los factores psicológicos pueden desempeñar un papel esencial en la historia natural de las enfermedades físicas (Oblitas, 2004), por lo que es posible plantear la utilidad de las emociones positivas para prevenir enfermedades, reducir su intensidad y duración, así como para alcanzar niveles elevados de bienestar subjetivo (Lyubomirsky, King & Diener, 2005), ya que actualmente existen datos suficientes para afirmar que las emociones positivas potencian la salud, mientras que las negativas tienden a disminuirla (Kiecolt-Glaser, 2009; Piqueras et al., 2009).

Es así que resulta relevante la realización de investigaciones que den cuenta de la asociación que pueden tener las emociones negativas no resueltas adecuadamente por las personas y la presencia de síntomas somáticos en ellas, por lo que el objetivo de la presente investigación consistió en conocer la asociación de la frustración y odio con la presencia de síntomas somáticos en alumnos universitarios.

## **MÉTODO**

## **Participantes**

Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional para la selección de 250 estudiantes universitarios divididos equitativamente por sexo (125 hombres y 125 mujeres), todos ellos estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México, con un rango de edad de 18 a 25 años. Como criterio de inclusión se considero que los participantes hubieran experimentado por lo menos algún episodio de frustración y odio. Quienes no cumplieran dicho criterio no fueron considerados para formar parte de la muestra.

## **Instrumento**

Para la presente investigación se construyó un cuestionario compuesto por 6 preguntas abiertas que fueron validadas por jueces expertos, obteniendo un porcentaje de acuerdo mayor al 85%. Dichas preguntas permitieron detectar las experiencias de frustración y odio que se asociaron con la presencia de síntomas somáticos en los participantes.

## **Procedimiento**

Una vez obtenido el consentimiento de los participantes, se llevaron a cabo las aplicaciones del cuestionario de manera individual, dentro de las instalaciones de la Universidad Autónoma del Estado de México en un tiempo aproximado de 20 minutos.

## **RESULTADOS**

De acuerdo con el análisis de jueces expertos, los resultados obtenidos para la pregunta, “¿Qué tratabas de conseguir o evitar que no lograste? reportaron que los hombres se han sentido frustrados por no haber conseguido cumplir sus metas personales, por no tener relaciones favorables de amistad, por no cubrir sus metas



económicas, por no conseguir buenas relaciones familiares y por no poder dejar sus adicciones. En contraste, las mujeres se han sentido frustradas por no llevar a cabo sus metas personales, no desarrollar sus metas académicas y por no tener una relación de pareja favorable (ver tabla 1).

Tabla 1. ¿Qué tratabas de conseguir o evitar que no lograste?

|                  | HOMBRES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | %      | MUJERES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | %      |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Metas personales | Un logro , Proyecto, Desarrollo personal, Viajar , <b>Evitar rechazo</b> , Divertirme, Independencia, <b>Intereses</b> , Logros sociales, <b>Una situación favorable</b> , <b>Evitar un fracaso</b> , <b>Reflexionar</b> , <b>Obtener un reconocimiento</b> , <b>Falta de interés</b> , <b>Conseguir tiempo</b> , Expresión, <b>Caminar</b> , <b>Evitar salirme de la escuela</b> , <b>Estudiar otra carrera</b> , <b>Entrar a clases</b> , <b>Llegar a un</b> | 50.00% | Un logro, Viajar, Intereses, <b>Aclarar un problema</b> , <b>Tranquilidad</b> , <b>Cumplir sueños</b> , Proyecto, Divertirme, Logros sociales, Independencia, <b>Evitar rechazo</b> , Desarrollo personal, Expresión, <b>Salud</b> , <b>Llegar a tiempo</b> , <b>Perdonar</b> , <b>Ocultar un problema</b> , <b>Honestidad</b> , <b>Perder a una persona</b> , <b>Ser religiosa</b> . | 43.39% |

---

|                        |                                                                                                                                                       |        |                                                                                                                                                                                                                                                               |        |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
|                        | examen, proyecto,<br><b>Tramitar una<br/>solicitud para<br/>trabajo.</b>                                                                              |        |                                                                                                                                                                                                                                                               |        |
| Metas<br>académicas    | Buen rendimiento<br>escolar, Aprobar<br>materias, Entrar a<br>una escuela.                                                                            | 12.03% | Aprobar materias, Buen<br>rendimiento escolar, Entrar a<br>una escuela, <b>Intercambio<br/>académico, Logros,<br/>académicos, Terminar a<br/>tiempo un trabajo, Evitar<br/>salirme de la escuela,<br/>Estudiar otra carrera,<br/>Estudiar para un examen.</b> | 28.30% |
| Relación de<br>pareja  | Conseguir pareja,<br>Conservar pareja.                                                                                                                | 12.03% | Conservar pareja, Conseguir<br>pareja, <b>Terminar una<br/>relación, Evitar pelear con<br/>la pareja, Estabilidad con<br/>mi pareja.</b>                                                                                                                      | 14.15% |
| Relación de<br>amistad | Conseguir una<br>relación de<br>amistad, Convivir<br>con amigos,<br><b>Rompimiento de<br/>una amistad,<br/>Evitar una pelea,<br/>Conseguir apoyo.</b> | 8.33%  | Conseguir una relación de<br>amistad, Convivir con<br>amigos.                                                                                                                                                                                                 | 5.66%  |
| Metas<br>económicas    | Conseguir un<br>trabajo, Dinero.                                                                                                                      | 8.33%  | Conseguir trabajo, Dinero.                                                                                                                                                                                                                                    | 3.77%  |

---

|                    |                                                                                                           |       |                                                                            |       |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------|-------|
| Relación familiar  | Conservar un padre, Unirnos como familia, Tener una verdadera familia, Que no se metieran con mi familia. | 3.70% | Evitar maltrato familiar, Problemas con mi mamá, Que se casara mi hermano. | 2.83% |
| Muerte /Enfermedad | Muerte y enfermedad, Accidentes, Algo fuera de su control.                                                | 2.77% | Muerte y enfermedad.                                                       | 2.83% |
| Adicciones         | Tomar, Tener, precauciones por estar ebrio, Fumar Diario.                                                 | 2.77% |                                                                            |       |
| TOTAL              |                                                                                                           | 100%  | TOTAL                                                                      | 100%  |

Respecto a la pregunta “¿Qué o quién lo impidió, interfirió u obstaculizó para que no consiguieras o evitaras lo deseado?”, hombres y mujeres argumentan que fueron terceras personas quienes les obstaculizaron, de manera particular las mujeres tienden a mencionar que ellas son las culpables de sus propios fracasos en comparación con los hombres, quienes tienden a responsabilizar a eventos externos e incluso a sus propias adicciones (ver tabla 2).

Tabla 2. ¿Qué o quién lo impidió, interfirió u obstaculizó para que no consiguieras o evitaras lo deseado?

|                  | HOMBRES                                                                                                                    | %      | MUJERES                                                                                                                                                                 | %      |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Otras personas   | Terceras personas, Amigos, Familiares, Padres, Profesores, Pareja, Compañeros, Ex novia, <b>Malas Amistades, Sociedad.</b> | 56.91% | Terceras personas, Padres, Familiares, Profesores, Amigos, Ex novio, Compañeros, <b>Conocidos, Pareja.</b>                                                              | 59.05% |
| Yo mismo         | Yo mismo, <b>Nada, Voluntad,</b> Impotencia, Indecisión.                                                                   | 19.51% | Yo misma, Miedo, Indecisión, Impotencia, <b>Mi actitud, Falta de preparación, No estudiar, Orgullo, Autoestima, Falta de comunicación, Falta de experiencia, Culpa.</b> | 27.55% |
| Eventos externos | <b>Condiciones,</b> Tiempo, <b>Gobierno, Escuela,</b> Tráfico, <b>Un conflicto, Compromisos, Competencia laboral.</b>      | 17.88% | Tiempo, <b>Muerte, Opiniones de los demás, Estereotipos,</b> Tráfico.                                                                                                   | 7.08%  |
| Objetos          | Dinero, <b>Cosas.</b>                                                                                                      | 4.06%  | Dinero, <b>Mi oficina, Documentos.</b>                                                                                                                                  | 6.29%  |
| Adicciones       | <b>Fumar, Alcohol.</b>                                                                                                     | 1.62%  |                                                                                                                                                                         |        |

|       |      |       |      |
|-------|------|-------|------|
| TOTAL | 100% | TOTAL | 100% |
|-------|------|-------|------|

Respecto a la pregunta “¿Emocionalmente cómo te sentiste al no haber podido conseguir, conservar, evitar o desaparecer lo que pretendías haber podido conseguir, conservar, evitar o desaparecer?”, se obtuvieron respuestas categorizadas en: tristeza, frustración, odio, ansiedad, tranquilidad y vergüenza/ culpa. Las diferencias sexuales muestran que los hombres se sintieron en mayor medida tristes, con odio, ansiosos y tranquilos, mientras que las mujeres se sintieron frustradas y con vergüenza/culpa (ver tabla 3).

Tabla 3. ¿Emocionalmente cómo te sentiste al no haber podido conseguir, conservar, evitar o desaparecer lo que pretendías haber podido conseguir, conservar, evitar o desaparecer?

|             | HOMBRES                                                                                                     | %       | MUJERES                                                                                              | %       |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Tristeza    | Tristeza, Mal, Sin ganas, Deprimido, Desesperado, <b>Ganas de llorar, Sentimental, Desconsolado, Vacío.</b> | 48.66 % | Tristeza, Mal, Sin ganas, Deprimida, Desesperada, <b>Rara, Cansada, Cambios de humor, Herida.</b>    | 47.12 % |
| Frustración | Frustración, Decepcionado, Impotencia, <b>Inconforme, Solo, Engañado, Infeliz.</b>                          | 27.80 % | Frustración, Decepcionada, Impotencia, <b>Fracasada, Incompleta, Resignada, Incapaz, Defraudada.</b> | 31.41 % |
| Odio        | Enojo, Molesto, <b>Rabia, Irritación, Coraje, Ira,</b>                                                      | 17.64   | Enojo, Molesta, <b>Indiferente, Mal humor,</b>                                                       | 14.13   |

|                 | Indiferente.                                    | %      | Harta.                                                                       | %      |
|-----------------|-------------------------------------------------|--------|------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Ansiedad        | <b>Miedo, Preocupado, Angustiado,</b> Ansiedad. | 3.20 % | Ansiedad, <b>Tensa, Exaltada, Estresada.</b>                                 | 2.09 % |
| Tranquilidad    | <b>Esperanza,</b> Tranquilo, <b>Emocionado.</b> | 2.14 % | Tranquila, <b>Reflexionar, Menos Presión.</b>                                | 1.57 % |
| Vergüenza/Culpa | Vergüenza.                                      | 0.53 % | <b>Culpable,</b> Vergüenza, <b>Molesta conmigo, Arrepentida, Confundida.</b> | 3.66 % |
| TOTAL           |                                                 | 100%   | TOTAL                                                                        | 100%   |

Para la pregunta “¿Físicamente cómo te sentiste, es decir, qué síntomas tuviste cuando experimentaste esta situación?”, se obtuvieron las categorías de: síntomas físicos y síntomas físico-emocionales. La muestra masculina presentó en mayor medida síntomas físicos, mientras que la femenina mencionó presentar un mayor número de síntomas físico-emocionales (ver tabla 4).

Tabla 4. ¿Físicamente cómo te sentiste, es decir, qué síntomas tuviste cuando experimentaste esta situación?

|          | HOMBRES                                | %      | MUJERES                            | %      |
|----------|----------------------------------------|--------|------------------------------------|--------|
| Síntomas | Dolor de cabeza, Cansado, Débil, Dolor | 78.26% | Cansada, Dolor de cabeza, Falta de | 68.83% |

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |        |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Físicos                     | de estómago, Nauseas, Mal, Mareos, <b>Más apetito</b> , Dolor de pecho, Tensión muscular, Nerviosismo, <b>Hiperventilación</b> , Adormecimiento, Dolor de espalda, Sueño, Falta de apetito, Temblores, Agitación, <b>Gripa, Sudor en las manos, Enrojecimiento del rostro</b> , Exaltación, <b>Cruda, Desahogo.</b> |        | apetito, Dolor de estómago, <b>Débil</b> , Sueño, <b>Insomnio, Enferma</b> , Mal, <b>Dolor de espalda</b> , Tensión muscular, Temblores, Nauseas, Agitación, Mareos, Adormecimiento, Dolor de pecho, <b>Cólicos, Desmayos, Dolor corporal, Entumecimiento, Escalofríos, Baja presión arterial, Gastritis, Dolor de ojos, Comezón en el cuello</b> , Dolor, <b>Rigidez en el cuerpo, Vómito.</b> |        |
| Síntomas Físico-emocionales | Decaído, Sin ganas, <b>Preocupación</b> , Triste, Llanto, <b>Frustración</b> , Ansiedad, <b>Irritación, Confusión, Miedo.</b>                                                                                                                                                                                       | 21.73% | Sin ganas, Llanto, <b>Estrés</b> , Triste, Decaída, <b>Enojo, Mal humor, Coraje, Deprimida, Impotencia, Vacía, Sola, Desesperada, Sin ánimos, Felicidad, No sabía qué hacer, Descuido.</b>                                                                                                                                                                                                      | 31.16% |
| TOTAL                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 100%   | TOTAL 100%                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |        |

Para la pregunta de ¿Qué hiciste en ese momento?, los resultados se agruparon en las categorías de: movilidad e inmovilidad que muestran que ambos sexos buscan



soluciones alternativas, tratan de enfrentarlo, llorar, reclamar, tranquilizarse, deprimirse, se enojan, se adaptan, se decepcionan y se preocupan.

Los hombres tienden a golpear, gritar, sentir miedo y a bloquearse; mientras que las mujeres tienden a desquitarse, a vengarse, a pedir perdón, a juzgar y a dejar que otro decida por ellas (ver tabla 5).

Tabla 5. ¿Qué hiciste en ese momento?

|             | HOMBRES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | %      | MUJERES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | %      |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Inmovilidad | Nada, Enojarme, Llorar, Adaptarme, Resignarme, Deprimirme, <b>Actuar indiferente, Me molesté, Sentirme mal, Alejarme, Ingerí sustancias, Posponerlo, Rendirme, Bloquearme, Golpear cosas, Decepcionarme, Distraerme, Guardármelo, Comer, Preocuparme, Gritar, Sentir miedo, Me alerte, Me puse feliz, Sentí Coraje, Desearle buena suerte.</b> | 67.39% | Llorar, Enojarme, Nada, Deprimirme, Adaptarme, <b>Frustrarme, Entristecer, Gritar, Alejarme, Bloquearme, Distraerme, Rendirme, Guardármelo, Decepcionarme, Preocuparme, Comer, Golpear cosas, Resignarme, Sentirme mal, Pensar como vengarme, Olvidar, Creí no poder conseguir nada más, Me desesperé, Juzgar, Dejé que el otro decidiera.</b> | 73.61% |
| Movilidad   | <b>Reflexionarlo,</b> Buscar soluciones alternativas, Intentarlo de nuevo, Platicarlo, Tranquilizarme,                                                                                                                                                                                                                                         | 32.60% | Buscar soluciones alternativas, Intentarlo de nuevo, Afrontarlo, Platicarlo,                                                                                                                                                                                                                                                                   | 26.38% |

Afrontarlo, **Buscar ayuda, Concentrarme en el estudio, Reclamé, Independizarme.**

Tranquilizarme, **Pedir perdón, Ayudar en lo posible, Tratar de evitar la situación, Desquitarme, Continuar, Escribir, Dije lo que debía, Informarme más, Reclamé, Reflexionarlo, Tomar importancia a mi estado de salud.**

|       |      |       |      |
|-------|------|-------|------|
| TOTAL | 100% | TOTAL | 100% |
|-------|------|-------|------|

Finalmente para la pregunta ¿consideras que ya lo resolviste o que todavía sigue presente en tu vida? Los resultados muestran una mayor tendencia de los hombres hacia resolver la situación con un 60.19% de coincidencia, mientras que las mujeres presentan una tendencia mayor a que siga presente en sus vidas con un 52.13% (ver tabla 6).

Tabla 6. ¿Consideras que ya lo resolviste o que todavía sigue presente en tu vida?

| HOMBRES        |                 | %      | MUJERES         |  | %      |
|----------------|-----------------|--------|-----------------|--|--------|
| Lo resolvió    | Resolvió.       | 60.19% | Lo resolvió.    |  | 47.86% |
| Sigue presente | Sigue presente. | 39.80% | Sigue presente. |  | 52.13% |
| TOTAL          |                 | 100%   | TOTAL           |  | 100%   |

## **DISCUSIÓN**

De acuerdo con el análisis de los resultados, se observaron similitudes entre hombres y mujeres. La mayoría de los participantes experimentaron frustración cuando no pudieron cumplir alguna meta personal o académica, cuando no obtuvieron algún empleo o apoyo económico, cuando no consiguieron o no conservaron una relación familiar, de amistad e incluso de pareja, además de haberla sentido ante situaciones ajenas a su control. Ello corrobora lo propuesto por Mustaca (1999) y Marina & López (2005), acerca de que la frustración se presenta cuando el individuo constata que sus deseos y proyectos no se cumplieron o que no van a cumplirse.

De manera general, ambos sexos tienden a justificar esa frustración con eventos externos que involucran a terceras personas, amigos, familiares e incluso a la pareja. Sin embargo, las mujeres tienden a considerar con más frecuencia que los hombres, que ellas son las culpables o responsables de sus fracasos, y argumentan que el miedo, su actitud e incluso su autoestima fueron los factores que las llevaron a no poder conseguir, conservar, evitar o desaparecer aquello que pretendían, lo que podría derivar en niveles altos de ansiedad e incluso en depresión (González, Hernández, Valdez-Medina & González Arratia, 2013).

Las respuestas más frecuentes ante las situaciones que generan frustración fueron: odio, enojo, rechazo, rencor, molestia, coraje, resentimiento, disgusto, fastidio, ira, deseos de venganza, impotencia, frustración, decepción, tristeza, estrés, desesperación, desconfianza, malestar, dolor físico, indiferencia y querer alejarse,

pues de acuerdo con Valdez-Medina (2009), el odio presenta diversos niveles hacia aquello que estorbó o impidió conseguir lo que se pretendía.

Ante dichas situaciones, hombres y mujeres enfrentaron, lloraron, sintieron enojo, decepción y preocupación, reacciones consideradas por Ramos (2005), como medios de expresión de las emociones, de orden fisiológico y conductual.

Las diferencias indican que los hombres tienden a la movilidad, golpeando, gritando, se bloquean o bien ingieren sustancias nocivas para la salud, que son características tradicionalmente masculinas mencionadas por Díaz-Guerrero (2003), mientras las mujeres tienden a desquitarse, pensar como vengarse, pedir perdón, juzgar, o bien hacia la inmovilidad, el apego y la dependencia social, pues tienden a dejar que otros las protejan y decidan por ellas (Valdez-Medina, Díaz-Loving & Pérez, 2005).

En relación con las respuestas del organismo frente a una experiencia de frustración, se detectaron reacciones emocionales como la tristeza, depresión, desesperación, decepción, impotencia, enojo, indiferencia y vergüenza, mismas que de acuerdo con Fernández & Fernández (1998), Valdez-Medina et al. (2012) y Torres (2013), tienen efectos importantes en la aparición de síntomas somáticos e incluso enfermedades.

En cuanto a las reacciones físicas encontradas, ambos sexos mencionaron haber sentido dolor de cabeza, cansancio, dolor de estómago, debilidad, náuseas, llanto y decaimiento, síntomas somáticos más frecuentes concordantes con los mencionados por González, Landero & García (2009). De manera particular se encontró que las mujeres tienden a presentar síntomas físico-emocionales como estrés, odio o depresión, mientras los hombres parecen experimentar más reacciones físicas como el aumento de apetito, el nerviosismo o la hiperventilación.

De manera general, las diferencias encontradas por sexo, se deben a que las mujeres poseen una mayor facilidad para la expresión de sus afectos, la sensibilidad, la definición de palabras y sobre todo un menor nivel de agresividad y actividad en su comportamiento general (Valdez-Medina, Díaz-Loving & Pérez, 2005), en contraste con los hombres que tienen mayor firmeza en sus propósitos, sus objetivos, son racionales y se recompensan por su autonomía, tienden a deprimirse menos (o lo expresan menos), y su autoestima es más elevada gracias a sus propias realizaciones; sin embargo, tienden a sufrir más desórdenes conductuales que las mujeres, como la exaltación de la violencia (Clare, 2000), los celos y la envidia (Van Sommers, 1988; Gray, 2000).

Así mismo, las reacciones presentadas por los participantes de acuerdo a su sexo también se enmarcan desde un punto de vista clínico: las mujeres presentan insomnio, entumecimiento y disminución acusada de interés o anhedonia, características propias de la depresión, tal como se explica dentro de los criterios diagnósticos de dicho trastorno. Mientras que los hombres presentan exaltación, agitación y sudoración de manos, síntomas asociados con un trastorno de ansiedad como el de crisis de angustia (DSM-IV, 1994; Torres, 2013).

Una característica interesante de las mujeres es que presentan mayor tendencia a la no resolución de la situación generadora de frustración y a tenerla presente en sus vidas, lo que las ubica como más propensas a presentar síntomas somáticos (Torres, 2013), pues la resolución permitiría ubicarse en un estado de tranquilidad, que contribuye a que el sistema inmunológico permanezca funcionando en condiciones favorables para la salud (Seligman, 1994; Fredickson, 2001).

Con el presente estudio, se aporta evidencia empírica de la asociación de la frustración y el odio con la presencia de síntomas somáticos, lo que lleva a afirmar

que el vivir en constante caos o entropía, situaciones de estrés o conflicto, llevan a que el sistema inmunológico se debilite y por lo tanto sea propenso a presentar síntomas somáticos e incluso alguna enfermedad (Fernández & Fernández, 1998; Torres, 2013).

Sin embargo, se sugiere profundizar en el estudio de la frustración y el odio para detectar la asociación de estas emociones con enfermedades físicas y psicológicas, así como determinar si existe asociación entre la no resolución adecuada de estas emociones con la presencia continua de estrés, tensión y angustia.

## REFERENCIAS

- Abbey S E. (2002) Somatization and somatoform disorders. En: Wise M., Rundell J., (Eds). Textbook of consultation-liaison psychiatry: psychiatry in the medically ill. (pp. 361-392) Washington D.C: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV*. Washington: American Psychiatric Press.
- Anarte, M., López, A., Ramírez, C. & Esteve, R. (2001) Evaluación del patrón de conducta tipo C en pacientes crónicos. *Anales de Psicología*, 16 (2), 133-141.
- Bridges, K., Golberg, D., Evans, B & Sharpe, T. (1991) *Determinants of Somatization in Primary Care*. En Psychol Med, 473-483. Recuperado el 24 de mayo del 2013 de: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract;jsessionid=2865BB910223CD9AA511810EEDCB87BE.journals?fromPage=online&aid=5013540>
- Chóliz, M. (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado el 25 de mayo del 2013 de [www.uv.es/~cholz](http://www.uv.es/~cholz).
- Clare, A (2000) *Hombres: La masculinidad en crisis*. México: Taurus
- Davitz, J (1969) *Language and emotions: Expression; Meaning*. New York: Academic Press.
- Díaz- Guerrero (2003). *Psicología del Mexicano*. México: Trillas.
- Fernández- Abascal, E & Martín, M. D.(1994) Ira y Hostilidad en los trastornos coronarios. *Anales de la psicología*, 10 (2), 177-188.

- Fernández R. & Fernández C. (1998). Actitudes hipocondríacas, síntomas somáticos y afecto negativo. *Psicothema*, 10 (2), 259-70.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226.
- Goleman, D. (1995). *Cómo influyen las emociones en la salud. Inteligencia emocional*. México: Vergara
- González, E.S., Hernández, S.A., Valdez Medina, J.L., & González Arratia, L.F.N.I. (2013). *Reacciones y formas del miedo y su relación con la depresión*. Memorias del XXI Congreso Mexicano de Psicología. Páginas 961-963. Celebrado en la Ciudad de Guadalajara, Jalisco, México, del 9 al 11 de octubre de 2013.
- González, M. & Landero, R. (2008). *Síntomas psicósomáticos y estrés: comparación de un modelo estructural entre hombres y mujeres*. México: UANL.
- González, M.T., Landero R & García J. (2009). Relación entre la depresión, la ansiedad y los síntomas psicósomáticos en una muestra de estudiantes universitarios del norte de México. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 25(2)141-145.
- Gray, J. (2000) *Los hombres son de Marte y las mujeres son de Venus*. México: Océano.
- Herbert, T & Cohen, S. (1993a). Stress and immunity in humans: a meta-analytic review. *Psychosomatic Medicine*, 55 (1) 364-379.
- Herbert, T & Cohen, S. (1993b). Depression and immunity: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 113 (1) 472-486
- Izard, C.E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Kiecolt-Glaser, J. K. (2009), Psychoneuroimmunology: Psychology's gateway to the biomedical future. *Perspectives on psychological science*, 4, 369.
- Lyubomirsky, S., King, L, & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.
- Marina, J. A. & López P. M. (2005) *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Matarazzo, J. (1980). Behavioral health and behavioral medicine: Frontiers for a new health psychology. *American Psychologist*, 35 (9), 807-817,
- Morris, T. y Greer, S. (1980). A "Type C" for cancer? Low trait anxiety in the pathogenesis of breast cancer. *Cancer: Detection and Prevention*, 3, Abstract No. 102
- Mustaca, A. E. (1999). Respuestas rápidas bifásicas del sistema inmune por frustración y euforia. *Revista latinoamericana de Psicología* 31 (1), 133-149.



- Muñoz C., H. (2009) Somatización: Consideraciones Diagnósticas. *Revista Med*, 17 (1) 55-64.
- Numhauser J, Paredes P, Arce G & Muhr V. (1997) *Manifestaciones Psicosomáticas en la Mujer Politraumatizada con Depresión Crónica*. Resúmenes Jornadas de la Federación Mundial de Salud Mental, Universidad de Concepción, Paraguay.
- Oblitas, L. A. (2004), *Manual de psicología clínica y de la salud hospitalaria*. Bogotá: Psicom.
- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A & Oblitas, L. A. (2009) Emociones negativas y su impacto en la salud física y mental. *Suma psicológica*, 16 (2), 85-112.
- Ramos, G. (2005). Las emociones como proceso. Una revisión de la Teoría de Leslie Greenberg desde la óptica del Ciclo de la Experiencia. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8 (19) 141-147.
- Schultz, J. H. (1951) *Bionome Psychotheraphie*. Stuttgart: Thieme.
- Seligman, M. E. (1994). *What you can change and what you can't*. New York: Knopf.
- Simon, G., Vonkorff, M., Piccineli, M., Fullerton, C & Ormel, J. (1999) An international study of the relation between somatic symptoms and depression. *NEJM*, 341 (13), 29-35.
- Sonino, N., Girelli, M.E & Boscaro, M. (1993). Life events in the pathogenesis of Graves' disease: a controlled study. *Acta Endocrinol*, 128 (1) 293-296.
- Temoshok, L. (1987). Personality, coping style, emotion and cancer: towards an integrative model. *Cancer Surveys*, 6(3) 545-567.
- Torres, M, A. (2013) *Características de personalidad en adultos que presentan síntomas somáticos*. Tesis inédita de Maestría, Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Valdez-Medina, J. L. (2009) *Teoría de la paz o equilibrio: una nueva teoría que explica las causas del miedo y del sufrimiento, y que nos enseña a combatirlos*. México: EDAMEX.
- Valdez-Medina, J. L., Díaz-Loving, R. & Pérez, R. (2005). *Los hombres y las mujeres en México: dos mundos distantes y complementarios*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Valdez-Medina, J.L., Aguilar-Montes de Oca, Y. P., Torres-Muñoz, M. A. & González Arratia, N. I. (2012). *Las emociones negativas y sus efectos en la salud*. Seminario de Investigación. Toluca, México, 26-30 Diciembre (paper).

Van Sommers, P. (1988) *Los celos*. Barcelona: Ediciones Paidós;

Villafaña M. L. G. (2012.) *Los lamentos del cuerpo: reflexiones sobre la degradación y el dolor del cuerpo*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA:  
HACIA UNA AUTOETNOGRAFÍA DE LA INTIMIDAD SYSTEMATIZATION OF AN  
EXPERIENCE:

TOWARDS A PRIVACY AUTOETHNOGRAPHY

Méndez-Lúevano, T.E<sup>a</sup>, Llambies-Bal·le, Pau<sup>b</sup>.

<sup>a</sup>Profesor de Tiempo Completo, del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades y Maestra en Terapia Familiar por la Universidad de Guadalajara

<sup>b</sup>Licenciado en Filología Árabe y Estudiante de Antropología Social y Cultural en la Universitat de Barcelona

E-mail: [tanya103@hotmail.com](mailto:tanya103@hotmail.com), [paullambiesballe@gmail.com](mailto:paullambiesballe@gmail.com)

*“Si el antropólogo, conoce lo que piensa de sí mismo, sabrá lo que dirá de la tribu que estudia”*  
Geertz (1987)

### Resumen

La relación entre la teoría y la práctica es un elemento dialéctico vital para el conocimiento. La Praxis es una herramienta metodológica que permite al investigador analizar, enfrentar, negar, superar y conservar, las formas enfrentadas para desarrollar un mejor conocimiento ante un fenómeno determinado. El análisis de la experiencia es una herramienta metodológica que permite al académico o investigador identificar y comprender su práctica en la enseñanza; y aunado a otras herramientas metodológicas como la autoetnografía, podrá conocer e identificar el proceso de diálogo profundo, íntimo, en relación a las perspectivas de un autor, del aula y de la interacción generada en el alumno/a; entendiendo que en este ejercicio en el que utiliza sus propias experiencias y recursos, pueda ser capaz de confrontar sus experiencias, sus miedos, alegrías, mitos o sesgos creados acerca del proceso de intimidad.

**Palabras clave:** sistematización de experiencias, autoetnografía, intimidad.

### Abstract

Recovering an experience is a methodological tool that allows the researcher and academic to identify and analysis his own practice mainly during teaching,

together with other methodological tools such as autoethnography, it will be able to know and identify how this process occurred in a deeper intimate dialogue in relationship to the prospects of an author, classroom interaction and student-generated, hoping that through this exercise where we use our own life experiences and resources to be able to confront their biases and myths created about intimacy process.

**Key words:** systematization of an experience, autoethnography, privacy.

### Introducción

Es inevitable que en la elección de un tema de investigación, del estudio de un área o disciplina específica, estén implicados aspectos relacionados con las experiencias de la vida íntima. En la actualidad se ha valorado el trabajo de recuperación de la experiencia en las ciencias sociales y educativas como un aliado en el proceso de generación del conocimiento. De ahí el desarrollo reciente de las metodologías cualitativas en investigación. La Sistematización de Experiencias encuentra esa herramienta que recupera el proceso en la práctica educativa y a su vez permite el análisis de las relaciones que el investigador establece con su objeto de estudio y los sujetos con los que trabaja. No se pretende realizar una discusión sobre el término, sino dar a conocer el uso que se le dio dentro del trabajo con los alumnos en el aula, en la asignatura de Antropología de la Intimidad en la carrera de Antropología del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

El hombre, siempre ha tratado de entender el universo, la realidad, como algo inteligible y razonable, pero pocos profundizan acerca de cómo este proceso se da desde sí mismo, es decir, que logre incluir dentro de ese propio estudio un análisis sobre esa relación con su materia: análisis de los informantes, de la historia de sus relaciones y de los efectos y praxis con el tema, de la postura desde donde se realiza y finalmente lo concluye.

Esta hipótesis para entender diversos niveles en esta relación, fue parte de lo realizado con los estudiantes de la materia de Antropología de la Intimidad. La proposición fundamental fue la realización de una autoetnografía, para entender la comprensión del análisis del proceso realizado en clase, para, de esta manera, entender la revisión desde los estudios antropológicos y sociológicos de la intimidad para, finalmente, concluir con los alumnos, la reflexión desde sí mismos: su intimidad y alteridad. De esta praxis se comentó cómo el investigador construye sus hipótesis y sus elaboraciones teóricas. Si el alumno es capaz de reflexionar acerca de sí mismo, podrá reconocer los lazos entre su vida privada e íntima y la construcción de su investigación, desde dónde parte en la elaboración de un análisis y de las categorías que narra ¿qué piensa acerca de? ¿por qué elige cierto tema? De ahí la idea de la utilización de la herramientas teóricas y metodológica de la sistematización para desentrañar los misterios y razones que permiten ser criaturas *en sí y para sí*. Las formas de aprehender el conocimiento son variadas y diferentes las corrientes. En este caso, hablando de un fenómeno específico, se define la noción sobre el término Sistematización.

### **La Sistematización como Herramienta Metodológica**

Siguiendo a Óscar Jara Holliday se puede decir que existen tres maneras de analizar un fenómeno educativo: investigación, evaluación y sistematización (Jara, 2012). Estos tres elementos son inseparables, pero independientes. La investigación y su marco teórico permiten aprehender y analizar al sujeto de estudio para elaborar un conocimiento más amplio del mismo. La evaluación, por su parte, consiste en valorar y contrastar los resultados con los objetivos o metas marcados en un principio; para de esta manera, elaborar un diagnóstico determinado. Finalmente, la sistematización conlleva un elemento más profundo, a saber: el porqué y el cómo de los procesos determinados y determinantes que se realizaron durante el estudio de investigación. La sistematización es una abstracción que se realiza en y desde la

práctica, que contempla la comprensión del todo desde las partes y de las partes desde el todo: círculo hermenéutico. Pretende comprender, retroalimentándose, la totalidad del fenómeno, pero siempre dejando una puerta abierta para el conflicto, la contradicción, el cambio y el devenir. La sistematización no es un simple recuento de datos, es un acto reflexivo que, junto a la evaluación y la investigación otorgan el acceso al conocimiento. Es dentro de esta praxis que como una forma dialógica ayuda a comprender y generar un mayor conocimiento tanto del sujeto como del objeto.

### **La Intimidad en el Proceso de Sistematización**

Por otro lado, el estudio del fenómeno de la intimidad parte de la base ineludible de la subjetividad, de la forma en la que se interpreta la realidad más cercana para, de esta manera, ser sujeto y objeto: la conciencia y la identidad permiten una determinada relación con los otros. Es la condición diferencial del ser humano de otros organismos. La conciencia de sí mismo permite al yo relacionarse con otras subjetividades. Es la intimidad la que demuestra las carencias y lo imperfectible, el discurrir por la vida, las debilidades y fortalezas, los deseos y esperanzas; la conciencia de la muerte y la condición humana. La intimidad es un acto sensible que hace a las personas únicas e irrepetibles. Desde el sabor de la sal, la noción de libertad, al amor, el erotismo y la sexualidad se constata la unicidad del individuo. Durante muchos años la intimidad ha sido objeto de múltiples ataques: el Estado, las diferentes manifestaciones metafísico-religiosas, la moralidad, el machismo, el poder, la inquisición, las guerras religiosas, la uniformidad de pensamiento y credo y la infravaloración de las mujeres, por mencionar algunos.

### **El estudio de la Intimidad desde un enfoque antropológico**

Los seres humanos nunca se encuentran determinados por el aquí y el ahora, se van construyendo en el camino que van trazando a lo largo de sus vidas. La intimidad es un elemento fundamental para que esto suceda, ya que es esa conexión que tiene el individuo con el mundo externo y el sentido que se le da al mismo. La intimidad es

parte de la identidad y su representación ante los demás una vez que ha sido comprendida. Es la relación personal consigo mismo.

El ser humano no puede vivir sin evocar, recordar y proyectar su vida que está condicionada a los paisajes, a las geografías en las que nace y vive. La vida humana es tiempo no visto como una sucesión de instantes, sino como un tiempo con sentido, con momentos ya sean relevantes o no, ese tiempo al que se le da sentido a partir de la propia práctica de la intimidad; esa que esta interrelacionada con la cultura en la que se vive y convive que ofrece elementos para estructurar el tiempo y la creación de esa manera de vivirlo de forma personal.

Las interpretaciones que se suelen hacer mediante las ideas y creencias propias, son esas distinciones y la reflexión que nos permitirá comprender el carácter de interpretación que tiene la realidad que nos rodea. Las creencias son parte del ser humano son con lo que cuenta porque está en su entorno y es parte de ellas. Son explicaciones de sentido, ya que frente a éstas las ideas se repiensen, se replantean, son aquello que se piensa para en muchas ocasiones llevarlo a la práctica o guardarlo en ese espacio más íntimo y resguardarlo. Las creencias son las convicciones más íntimas. Que no existen por sí solas sino que son el reflejo de la interacción con otras personas, porque esa realidad interpretada se la debemos a otras y otros, no la creamos solos. Nunca se podrá encontrar una “realidad auténtica” porque hay otros que nos ayudaron a construirla. Aunque para manejar esta tierra rebelde y enigmática o la realidad en sí, los hombres y mujeres se sirvan de su propia imaginación.

La Antropología de la Intimidad desarrolla una revisión de la experiencia más íntima para la comprensión de lo que vamos haciendo en nuestros espacios privados y públicos. “La intimidad es el grado máximo de inmanencia porque no se trata sólo de un lugar donde las cosas quedan guardadas para uno mismo...sino de un dentro que crece y del que brotan realidades nuevas que no estaban antes: son las que se nos ocurren, los planes que ponemos en práctica, nuestras invenciones...la intimidad



tiene capacidad creativa...aunque las novedades brotan de dentro, tienden a salir...”  
(Stork & Aranguren, 2004)

Cuando las personas son capaces de buscar un espacio a solas con su intimidad, han madurado porque son capaces de asumir la soledad, la ausencia de los y las otras, esa persona ha alcanzado la primer plataforma de la intimidad. Tener intimidad consigo mismo es saber sustraerse del mundo circundante sin ansiedades. Esta ausencia de una permanente ansiedad afectiva es el síntoma más relevante de que la persona se encuentra distendido consigo mismo (Martí, 2008).

La introspección vista como un ejercicio íntimo puede ayudar a elaborar una reflexión de las experiencias para su comprensión y dar sentido de lo que le sucede. Esta práctica introspectiva tuvo una importancia invaluable por ejemplo en el libro “Diario íntimo de Virginia Woolf” tenía lugar la interioridad con las confesiones íntimas y nos refleja ese proceso que va dando paso a la composición narrativa; entonces los diarios íntimos, las cartas, las lecturas y la escritura, pese a que se resguardan dentro de cada uno para la autorreflexión, pueden dotar de una riqueza enorme si es utilizado como práctica de trabajo, puesto que es donde se reflejan la intimidad y su tránsito en la toma de decisiones.

### **La intimidad con los y las otras**

En esta fase la intimidad ha llegado a varios procesos en donde han ocurrido espacios solitarios y de convivencia con los y las otras así como de la complejidad de las relaciones cotidianas aunque está claro que la vida en solitario es un suicidio, ya que el éxito del avance y del descubrimiento radica en que el hombre se encontrará con otras y otros como una constante necesaria de desarrollo.

La intimidad con los otros y otras consiste en la aceptación de los demás y del conocimiento de mí mismo en relación a los demás. Cuando las actitudes de...respetar a los otros son el resultado de una convicción y no una postura táctica...supone que se dio con la clave de la intimidad (Martí, 2008).

La reflexión de la intimidad es la comprensión de la lucha para no estar condenado a una identidad impuesta y poder autocrearse, así como para que exista la posibilidad de romper condicionamientos de origen, con el idioma, con la profesión del padre, con las ideas tradicionales impuestas hacia la mujer confinada al espacio privado, con todo a lo que antes uno estaba condenado y lo guardaba para sí.

### **La Sistematización de una Experiencia en el Aula**

El ejercicio realizado para la asignatura de Antropología de la Intimidad, en la Licenciatura de Antropología de la Universidad de Guadalajara del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades en el año 2012, tuvo como objetivo dar una visión general de la construcción de la intimidad y sus diversas formas de entenderla y apreciarla, dado que es uno de los elementos fundamentales de la condición humana. La importancia de realizar un análisis de la intimidad desde los alumnos fue pertinente debido a que existen diversas formas de interpretarla y abordarla desde un aspecto personal y del objeto de estudio. La formación de competencias que adquieran los estudiantes a lo largo de la carrera de Antropología, involucra el abordaje y estudio de las relaciones entre las personas y entre los grupos y sus diversidades, pero también dentro de éstas mismas el preguntarse a sí mismos qué pasa en este proceso de apropiación de sus experiencias. De ahí surge la idea de que se conozcan y recuperen su propio proceso íntimo, para que logren de manera integral la aproximación al encuentro más fino del estudio de la intimidad. La Intimidad dentro y fuera de los espacios privados y públicos de las personas y sus implicaciones en la vida cotidiana, de su interacción con el otro, del ejercicio ineludible por el derecho a la intimidad, de su relación con la intimidad y lo corporal, sexual y erótico, así como de sus transformaciones y traslaciones en ámbitos de creación artística y tecnológica.

### **El Método Autoetnográfico**

A través del tiempo se han trazado algunos debates, definiciones distintas y alegatos sobre la autoetnografía. Se cree que uno de los primeros exponentes en acuñar este término fue Karl Heider quien en 1975 caracteriza las definiciones sobre aquello que hacían los propios niños Dani escolarizados (Ellis, 1992). En un principio, pues, el término se sitúa de lleno dentro del ámbito de la antropología y, especialmente, de la investigación etnográfica. Heider, en su artículo de 1975 “What do people do? Dani Auto-ethnography”, hace esta pregunta a sesenta niños aproximadamente, cincuenta veces a cada uno. Heider afirma que su artículo:

*... es un informe de lo que puede ser llamado una autoetnografía: “auto” por autóctono, en la medida en que son las propias definiciones sobre “lo que hace la gente”; y “auto” por automático, en tanto que es la técnica imaginable más simple de obtener información de manera rutinaria (Heider, 1975).*

Heider concluye su breve ensayo diciendo:

*...“la autoetnografía Dani aporta alguna idea sobre la manera en que los Dani se ven a sí mismos, su conocimiento o el mapa cognitivo de su mundo” (Heider, 1975).* El objetivo de Heider es desarrollar una comprensión lo menos filtrada posible de lo que los otros dicen. Esta es una constante entre los estudiosos que discuten sobre la autoetnografía. La autoetnografía apunta a la experiencia vivida por otros y sugiere un interés por dar voz a aquellos que han estado silentes o han sido silenciados por el discurso hegemónico, de ahí su importancia en la actualidad sobre todo en los estudios multiculturales y de género.

La autoetnografía va más allá de la antropología porque el autoetnógrafo encontró la manera de romper las limitaciones de la disciplina; logrando una interpretación de las interpretaciones del observador. En este mismo contexto es importante respaldar la autoridad del observador, la autoetnografía en voz del propio informante, reclama “la autoridad que tiene la observación participante en la etnografía” (Jeanie, 2004).

En el momento en que las preocupaciones sobre la etnografía surgen, la autoetnografía ofrece claramente una solución al respaldar la autoridad del observador “la autoetnografía no consiste en solucionar un problema... consiste en dar nuevas perspectivas sobre quién eres tú y quiénes son los otros, y en hallar el modo de estar en el mundo que te sea útil” (Ellis, 1992). Una parte fundamental para la misma autora, tiene la historia personal del investigador y el reflejo de la cultura ya que menciona son los que “despliegan múltiples niveles de consciencia... y observan con mayor profundidad las interacciones entre el yo y los otros” (Ellis, 1992).

Narrar bajo el reflejo de primera persona permitirá al investigador realizar un cuestionamiento profundo de esta relación y sus múltiples niveles de consciencia, la autobiografía conecta la investigación con la escritura y el método conecta lo autobiográfico y personal a lo cultural, social y político.

### **El proceso en el aula**

En este curso, la participación de los alumnos fue primordial para el manejo y esbozo de la intimidad. Los doce alumnos (cuatro hombres y ocho mujeres) participaron a partir de cosmovisiones y áreas diversas que enriquecieron el estudio de la Intimidad, pues no se concentró sólo con estudiantes de antropología, sino también de filología y de la sociología.

Se buscó primeramente que analizaran diversos textos para la profundización del estudio sobre la intimidad en diversas áreas: el arte, el amor, el erotismo, la sexualidad, la literatura, la familia, los espacios privados, las redes y la tecnología. Todo ello para su reconocimiento e interpretación desde la metodología antropológica, pero también reconociendo los límites y características específicas, que tienen como refuerzo la convergencia entre lo que dice el texto, lo que quiso decir el autor, lo que nos dice a nosotros, esa realidad antropológica bosquejada y los encuentros con la alteridad de la cotidianidad.

La identificación de estrategias metodológicas fue otro de los aspectos trabajados durante el curso para el análisis valorativo de los textos: la hermenéutica en Antropología, ideología y discurso, comentarios de textos antropológicos, socio-históricos, de explicación y razonamiento, así como de estudios con los métodos más utilizados por la etnografía y la etnología. La comprensión del sentido de la argumentación para la explicación y la interpretación de textos permaneció con algunas técnicas más vivenciales. Finalizando con una narración autoetnográfica de su proceso y percepción de la intimidad. Entendiendo como autoetnografía la relación personal existente con la cultura, la sociedad y el otro. A diferencia de otros tipos de escritura autonarrativos como la autobiografía y las memorias, la autoetnografía hace énfasis en el análisis cultural y en la interpretación que hace el investigador de las conductas, pensamientos y experiencias en relación a los otros en una sociedad. Puntualizando que la autoetnografía deberá ser autoetnográfica en su orientación metodológica, cultural en su orientación interpretativa y autobiográfica en su contenido (Chang, 2008).

Sin embargo, en cierta manera, de poco vale todo ello a la hora de escribir estos ensayos autoetnográficos si uno no se ha pensado previamente a sí mismo; lo que obligaba, de algún modo, a realizar un trabajo de campo en ellos mismos y en su intimidad. Además, poco acostumbrados a realizar sus trabajos sin un importante respaldo académico ni referentes bibliográficos, aparece una sensación inicial de desprotección y de vacío ante la hoja en blanco. En este caso, pues, toda la información plasmada debía salir, en última instancia, del propio investigador, sujeto y objeto a la vez. Fue así como, sin pretenderlo demasiado, se convirtieron en etnógrafos de tiempo completo, llevando su diario de campo –imaginario o no– a donde fueran, anotando detalles incluso en los momentos más íntimos. Y entonces, hecho esto, habían logrado ya una buena parte de su propósito.

Por esa relación inherente entre la intimidad y la subjetividad –llevada aquí al extremo al tener además que analizarse a sí mismos– esta parte del trabajo se trataba sin duda de una de las más complicadas. Junto a ella, y por los mismos

motivos, la fase siguiente de analizar resultados y evaluar los propósitos resultaba igualmente complicada; habría que añadirle, además, el problema de saber alejarse de la simple exposición de anécdotas y curiosidades, algo adecuado para un diario íntimo, pero que poco nos aportaría antropológicamente.

*“Hablar de mí, de mi intimidad, es un tema que me causa mucho conflicto; no soy una persona muy abierta al hablar de mis sentimientos, mis emociones, de mis problemas, en general, hablar de mí.” (Alumna 4)*

Pero, a pesar de las dificultades que vivieron, se implementó una técnica que resulta fundamental en la formación de los Antropólogos en concreto y, porque no, de las Ciencias Sociales en general, ya que conocer la implicación del análisis no solamente desde el objeto de estudio sino desde el punto de vista personal nos da una visión del sujeto socio-histórico. Esa construcción del relato por cada uno de los narradores (alumnos/as) y los lazos que ellos reconocen entre su trayectoria de vida les ayudará a forjar su producción cognitiva e intelectual futura.

Así pues, de todo este corpus teórico y metodológico expuesto durante el semestre, y tratando de superar los mencionados obstáculos, se derivaron las perspectivas en las que estuvieron centrados la mayoría de los trabajos realizados; principalmente relevantes fueron los temas relacionados con el espacio, la sexualidad, la identidad y la intimidad como refugio ante la sociedad.

Por lo que respecta al espacio y su relación con la intimidad, todos parecieron coincidir en la importancia de tener un ámbito en el que desenvolverla plenamente. A pesar de que en la mayoría de casos hablaron de la habitación propia como el sitio en donde la intimidad obtiene un mayor desarrollo, parece ser que no se trataba tanto del espacio físico en sí, como de sentirlo como propio y formar parte de él.

*“Es un espacio personal donde las personas pueden prescindir de las apariencias sociales y ser como realmente son. Por lo regular estos espacios son las recámaras de cada persona, en ella se encuentra reflejada la identidad de la*

*persona, lo que es en realidad y no lo que trata de aparentar ante la sociedad.” [...]*  
*“Los espacios íntimos no implican solamente acondicionar una habitación [...]; sino que este espacio va más allá de lo material, es un espacio que debes sentir como propio, debes sentir que te pertenece y que le perteneces.” (Alumna 1)*

*“Es increíble cómo el cuarto es un espacio que cada quien se apropia tan aferradamente que el yo que la sociedad crea, se sale un poco de los parámetros establecidos, pues en este lugar tenemos hábitos tan íntimos [...] que es inaceptable para uno mostrarlos en cualquier otro lugar.” (Alumna 5)*

*“Cuando llego a casa de un viaje, no es hasta cuando entro a mi cuarto cuando realmente me siento en casa, en mi zona, en mi lugar.” (Alumna 1)*

Otro de los aspectos fundamentales que narraron estas prácticas auto-etnográficas se derivó de la narración de su propia historia de vida, un proceso a lo largo del cual se va desarrollando, juntamente a la identidad, la intimidad. Es posible que por la juventud de los estudiantes, se percibiera con frecuencia la intimidad como algo que está en constante configuración y que, de alguna manera, estas transformaciones han ido determinando su manera de ser.

*“En base a nuestra intimidad forjamos una parte de lo que somos.” (Alumna 1)*

*“Cuando me pongo a pensar sobre mi intimidad, me doy cuenta de que me encuentro en un estado permanente de construcción, donde poco a poco la voy formando en un camino que nunca se concretará.” (Alumna 5)*

A la vez, se percibió que esta configuración no dependía únicamente de uno mismo, sino que es también el entorno un agente activo en su configuración. Dejan huella, ineludiblemente, las primeras parejas y relaciones sentimentales y sexuales, el qué dirán de los otros y el entorno cultural.

*“Al pasar tanto tiempo con ella [su hermana gemela], una parte de mi intimidad ha crecido con ella, como hemos vivido casi las mismas experiencias, es inevitable*



*no compartir percepciones y anhelos similares. Tenemos personalidades muy distintas, pero [...] mucho de nuestra subjetividad coexiste conjuntamente.”*

*“Con el tiempo, me di cuenta de que la intimidad no siempre implica a uno solo, pues cuando tuve mi primer novio formal [...], me percaté de que era necesario compartir mi intimidad con él. [...] Esta persona marcó una importante parte en la construcción de mi intimidad, pues fue la primera persona que me conoció completamente como mujer y pareja.” (Alumna 5)*

De esta manera, a medida que avanzaban en la escritura del autoanálisis, progresivamente fue surgiendo la consideración de que ciertamente la intimidad se va conformando gracias a una amalgama de todos los aspectos mencionados anteriormente.

*“Entonces, mi intimidad resulta ser una mezcla de todo: de mi cuerpo, de relaciones sociales, de experiencias, de secretos, de espacios, de hábitos y demás. Ésta la voy formando día a día y estaré en una constante construcción que nunca se terminará, donde siempre habrá situaciones que irán redefiniendo mi intimidad y mi identidad personal. Ésta es, a fin de cuentas, la subjetividad de la que más me aferro y la que más cuido.” (Alumna 5)*

El siguiente de los temas clave fue el de la sexualidad y es claro que en una reflexión sobre la intimidad debería reservarse un amplio espacio para tratarla. Sin embargo, y quizá ello sea un indicativo de algo muy arraigado, fueron pocos los trabajos que la tuvieron en cuenta y, a menudo en ellos, su aparición es realmente fugaz.

*“Pude haber expresado mi sexualidad como quise sin remordimientos, pero mi madre siempre estuvo ahí metida, en mi cabeza.” (Alumna 1)*

Quizá sea ello una muestra de cómo aún la sexualidad se ve regida por numerosos tabúes y por lo que, incluso en un ejercicio como éste, casi no aparezca. Podría, no obstante, encontrarse aquí un factor condicionante y que tendría cierto

paralelismo con la escritura de los diarios personales –uno de los temas tratados en el aula; se trata de la posibilidad o el hecho de saber que alguien va a leerlo, lo que juega un importante papel de contención en las manifestaciones de aquello que se escribe.

Finalmente, otro de los aspectos más relevantes repetidos en estos trabajos hizo referencia a la intimidad percibida como un refugio en donde protegerse de la sociedad y que, de alguna manera, estaría vinculado con el espacio tratado anteriormente, aunque a menudo adquiriera aquí una concepción más etérea.

*“La intimidad existe como una contraposición a lo público. Como seres sociales, no podemos desprendernos de nuestra realidad social, pero gracias a ésta, se ha creado una necesidad de alejarnos de todos los murmullos colectivos con lo que a diario convivimos para luego crearnos un espacio, material y mental, donde podamos estar nosotros solos sin la presión de la sociedad.” [...] “La intimidad me permite desprenderme un poco de aquellos cánones establecidos socialmente para quitarme un rato la máscara.” [...] “Mientras exista una vida social, habrá intimidades en todas partes para defenderse de aquellos aspectos públicos que a veces agotan. La intimidad está ahí para dar descansos a nuestra naturaleza humana social.”*  
(Alumna 5)

Ese refugio, como la guarida de un niño, mantiene en parte su poder por el hecho de que puede compartirse a voluntad, como aparece también en numerosos trabajos.

*“Algo que considero característico de mi intimidad es que no la comparto con quien sea. [...] Solamente con ciertas personas que reconozca como cercanas y de absoluta confianza.”*

*“Una persona puede estar en completa intimidad con sí mismo: los momentos en el que se está en armonía pensando acerca de la vida, las relaciones, los planes*

*a futuro, las consideraciones acerca del sí mismo, todo eso es completamente íntimo y así como se pueden compartir, pueden no hacerlo.” (Alumna 1)*

Cabe destacar, para concluir este apartado, que en la mayoría de los trabajos faltó una reflexión final que abarcara los *cómos* y *porqués* de todo lo dicho; es decir, una sistematización de los procesos descritos para tratar de comprender holísticamente esa intimidad expuesta. Y no se debe ello a la falta de experiencia de los estudiantes, pues están harto acostumbrados a realizarlo en buena parte de sus trabajos, sino que más bien se debió, seguramente, a la novedad de esta práctica, que puso de manifiesto un gran número de aspectos de su intimidad llenos de contradicciones, sin razón aparente, así como detalles desapercibidos por ellos mismos hasta ese instante. Todo este cúmulo de revelaciones, sin una hipótesis previa, resultaba –al menos para ellos mismos– casi imposible de sistematizar, por lo que en estas autoetnografías únicamente aparecen breves resquicios de ello.

### La Reinterpretación de la Intimidad

El análisis de las narrativas desde un enfoque de la terapia narrativa post-estructuralista considera que el *self* se va implicando a través de mucho de los contenidos y normas formados por la cultura contemporánea de ese “*deseo de verdad*”, es decir un *deseo de verdad* que nos lleve a saber y hablar de la “*verdad*” de quienes somos, la esencia de nuestro ser, de nuestra naturaleza humana (White, 1997). Una *verdad* que se ha vuelto una preocupación tanto profesional como popular dentro de las dinámicas sociales comunes, que siguiendo a White forman esta unión: del *deseo de verdad*, junto con la *hipótesis de la represión* y la *emancipación narrativa*. Que han traído la producción de muchos saberes y prácticas del *self* y de la vida cotidiana, de conocimientos y prácticas que están todas en el servicio de vivir una vida libre de la *represión* aparente. Lo que incluye el conocimiento de las “*necesidades humanas*” y las prácticas para la plenitud de estas necesidades. Pero a pesar de que lo encontramos a diario y por doquier, en las revistas populares, en la literatura de autoayuda, en la venta de productos de

consumo, en los comerciales de los medios o en la industria de promociones del mejoramiento del *self*, no es fácil de aplicar o de regresar a la originalidad del *self*; quizás porque para White este *deseo de verdad* se ha unido a la *hipótesis de la represión* (White, 1997).

Para White la *represión* no oscurece nuestros deseos más profundos, sino la *hipótesis de la represión* que se han creado a lo largo de las prácticas y sistemas de interpretación de aquellos que hablan de la verdad de la naturaleza humana (White, 1997). La *represión* no nos esconde la verdad de quiénes somos ni oculta nuestros deseos más profundos, sino el temor a que se vuelva una verdad totalizante y rigidice la vida; esa hipótesis represiva aplicada a la vida y a sus funciones que llegue a complicar cada esfuerzo de narrativas de emancipación psicológicas, de no ser copias sino de regresar al original desde los recursos propios que creen nuevas posibilidades en las dinámicas de vida. Cuando este es el caso, todos estos eventos y expresiones excepcionales que son resultados únicos de vida y que potencialmente pueden proveer un punto de entrada a exploraciones de otras formas de ser y de pensar en el mundo, a otros saberes y habilidades de vida, pasan a desaparecer o se van al vacío.

Y a todos esos eventos y expresiones que de otra manera se les podría dar significado en relación a lo que está pasando en la vida de las personas día con día, no tendrían mención. Con ello se iría la oportunidad de unir a personas que actúan contradiciendo aquello que ha sido venerado por la cultura dominante, como actos que para White serían expresiones de resistencia ante eso que se ha acumulado como “auténtico” del ser en el mundo contemporáneo (White, 1997). Las expresiones de la vida son expresiones de experiencia vivida que adquieren forma por los significados dados a esta experiencia, y por las prácticas de vida y relaciones que están asociadas a estos significados. Para este autor romper con el deseo de verdad, nos permitirá emanciparnos narrativamente y liberarnos de culpas e hipótesis de represiones.

A partir de esta lectura, no es casualidad que en la mayoría de los textos narrativos descritos por los estudiantes prevalezcan esos discursos dominantes implicados de “hipótesis represivas” que se refieran más al espacio temporal, es decir, a una descripción externa que incida en su intimidad y no a los aspectos que vayan desde lo íntimo a las prácticas externas que se tornen por *deseos de verdad*. Se observa una tensión por proteger ciertas áreas de la intimidad, debido a que, por una parte, en algunos instantes parece que se logra articular un discurso que abre momentos profundos de su interioridad, de los cuales son conscientes; mientras que, por otro lado, la defensa de la misma denota las cargas ideológicas y sociales que se reproducen impidiendo un autoentendimiento del sí mismo. La narrativa se refiere en muchas ocasiones a una descripción del pasado, pero pocas veces narra el presente o visualiza el futuro.

*“Tenía un cajón lleno de juguetes y un tiempo tuve la impresión de que era muy obsesiva. No lo era. Tuve una pareja que me había dejado sola y al mismo tiempo tenía el sentimiento de que pasaríamos una vida juntos. Ya no tenía ganas de regresar a ese cuarto que me miraba y se reía de mí porque mi relación había dejado de funcionar y cada intento de reanimarla fracasaba. Llegaron el insomnio y la idea de seguir compartiendo una cama con él me volvía loca. Una recámara con muebles oscuros, con sólo una ventana y sin nada de corazón no era lo que quería. Lo único que podía hacer era huir”.* (Alumna 3)

No tanto porque se viole su derecho a la intimidad, sino por lo “vergonzoso” que resulta exhibirse frente al otro. Es claro, que este tipo de ejercicios textuales y de autoreflexión no son sencillos, pero sin embargo, se ve claramente una comprensión de las dificultades para objetivar los miedos, los sueños, las esperanzas, debilidades y deseos que los estudiantes enfrentan día a día y la reflexión de su intimidad en relación con otras. En algunos de los textos se puede identificar que la escritura les permitió hacer consciente áreas poco exploradas: la reiteración, tímida o soterrada, de la sexualidad. La noción de intimidad se reduce, para la mayoría a lo inmediato y

cotidiano, pocas veces explorando sus deseos sin verdades, sus tendencias e instintos.

*“Te quiero a las diez de la mañana, y a las once, y a las doce del día. Te quiero con toda mi alma y con todo mi cuerpo, a veces, en las tardes de lluvia. Pero a las dos de la tarde, o a las tres, cuando me pongo a pensar en nosotros dos, y tú piensas en la comida o en el trabajo diario, o en las diversiones que no tienes, me pongo a odiarte sordamente, con la mitad del odio que guardo para mí.*

*Luego vuelvo a quererte, cuando nos acostamos y siento que estás hecha para mí, que de algún modo me lo dicen tu rodilla y tu vientre, que mis manos me convencen de ello, y que no hay otro lugar en donde yo me venga, a donde yo vaya, mejor que tu cuerpo. Tú vienes toda entera a mi encuentro, y los dos desaparecemos un instante, nos metemos en la boca de Dios, hasta que yo te digo que tengo hambre o sueño.*

*Todos los días te quiero y te odio irremediablemente. Y hay días también, hay horas, en que no te conozco, en que me eres ajena como la mujer de otro. Me preocupan los hombres, me preocupo yo, me distraen mis penas. Es probable que no piense en ti durante mucho tiempo. Ya ves. ¿Quién podría quererte menos que yo, amor mío?”*

(Sabines, 1997)

Dentro del discurso se aprecian los diferentes capitales familiares y culturales así como las diferencias de género que impactan directamente en la identidad y relación intersubjetiva del entorno de los sujetos:

*“Así, desde la llegada a una nueva casa, la habitación se convierte en mi necesario refugio, el campamento base desde donde empezar a explorar el mundo exterior y desde el cual, lentamente, ir desplegando mi intimidad y reconfigurándola a su nuevo hábitat. De esta manera, desde un primer momento la puerta de mi*

*habitación se convierte en algo muy importante: es la frontera que permite el pleno desarrollo de mi intimidad, la barrera que –como prevención– la protege como prevención de lo desconocido. En el caso concreto de Guadalajara, la puerta tiene una configuración muy característica que permite diversos diálogos con el espacio común de la casa, debido a que dispone de dos pequeñas ventanas insertadas en ella”. (Alumno 2)*

Las narraciones de vida que relatan la intimidad permiten precisar cuáles son las articulaciones entre los fenómenos impersonales u objetivos, cuáles determinaciones son inconscientes y de experiencia subjetiva. Esa necesidad de reflexionar sobre los lazos entre la historia familiar personal y los núcleos duros del pensamiento pueden permitirle al alumno que analice o deduzca por qué llegó a estudiar lo que eligió, por qué hacer esas conjeturas de la realidad y de dónde viene su cosmovisión y apreciación del mundo.

*“No recuerdo tampoco haber tenido tiempo para mi sola en esa casa. Siempre jugué con mis primos y mi prima. No recuerdo tampoco haber tenido un espacio donde guardar todo lo valioso que se tiene de niña”*

*“En ese tiempo pasaba tiempo dentro de mis cuatro paredes: el color me relajaba y me regalaba cierta sensación de libertad. Ahí podía hacer todo lo que quisiera sin ser molestada [...] Los espacios de convivencia sólo existían cuando los compartía con mi mamá, pero mi vida eran sólo trece metros cuadrados.” (Alumna 3)*

¿Por qué optaron por esa asignatura que nos relata y cuestiona lo que es la Intimidad? Para Taracena nuestros cuestionamientos, descubrimientos, objetos, problemáticas y métodos de investigación no obedecen sólo a consideraciones científicas, sino también a reflexiones existenciales y preocupaciones profundas, incluso a veces obsesiones, que la historia de vida permite aclarar (Taracena, 2002).



Por ejemplo en este caso el narrador realiza una conjetura acerca de sí mismo y de lo complicado de hablar de sí, reflexionando acerca de lo difícil que suele resultar ya en la práctica.

*“Siempre resulta más fácil hablar y analizar la intimidad de otras personas que la propia, pues quien habla de lo ajeno, en este caso, quien realiza el análisis o la investigación, se encuentra en su zona de confort, lejos de la vulnerabilidad y de la vista juiciosa de los otros.” (Alumna 4)*

### Preguntas para una experiencia

La sistematización como herramienta metodológica no es un elemento cerrado sino dinámico que permite al profesor y a los alumnos reflexionar, conocer y recapitular sobre los procesos experimentados; no se refiere a congelar una experiencia determinada, sino partir de ella para un conocimiento más elaborado. El cómo, porqué y para qué dan la posibilidad de entender la relatividad del conocimiento.

Para analizar estos relatos desde la postura de White y la propuesta de trabajar con un ejercicio autoetnográfico con los alumnos/as permitió hacer algunas comparaciones entre las narraciones de cada uno de los estudiantes y la forma en cómo recuperan y reflexionan acerca de su intimidad, así como de la implicación en la reconstrucción de su trayectoria profesional que recupere lo humano y menos deseos de verdades que limiten al ser humano.

Así que:

- ¿Se puede establecer un diálogo intersubjetivo?
- ¿El lenguaje artístico puede funcionar como una forma de expresión de la intimidad?
- ¿Las dinámicas corporales sirven para una autoreflexión?

- ¿Es posible una escritura y lectura comparada?
- ¿Es el aula el espacio indicado para hacer todas las técnicas?
- ¿La recuperación de influencias de familiares y amigos y procesos de ruptura en la trayectoria personal son necesarias?
- ¿Es viable que algunos textos sean escritos con la distancia de la tercera persona del singular?

## Referencias

- Arregui, J. Vicente; Choza, J. *Filosofía del hombre: Antropología de la Intimidad*, quinta impresión, ediciones RIALP, Madrid 2002.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as Method: raising cultural consciousness of self and others*. Pennsylvania: Leff Coast Press, Inc.
- Ellis, C. (1992). *Book review of The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography by Carolyn Ellis*. Oxford: American Anthropologist.
- Hegel, F. (1973). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heider, K. (1975). Ethnography: A Way of Seeing. *Journal of Anthropological Research*, 3-17.
- Jara, H. O. (20 de Febrero de 2012). *Sistematización de Experiencias, inv.y eval.: aproximaciones tres ángulos*. Recuperado el 16 de Enero de 2013, de <http://educacionglobalresearch.net>: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>
- Jeanie, C. (2004). I Salute the spirit of my communities I Salute the spirit of my communities 1: Autoethnographic Innovations in Homng American literatura. *College Literature*, 43-69.
- Martí, M. A. (2008). Antropología de la Intimidad. *Dialnet*, 115-122.
- Sabines, J. (1997). *Recopilación de Poemas*. Ciudad de México: ERA.

Stork, Y. R., & Aranguren, E. J. (2004). *Fundamentos de Antropología: un ideal de la excelencia humana*. Navarra: Eunsa Ediciones.

Taracena, E. (2002). La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. *Perfiles Latinoamericanos*, 117-141.

White, M. (1997). *Narratives of therapists' lives*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.

CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE TERCER AÑO DE PSICOLOGÍA  
DE LA FUM DE SAGUA LA GRANDE

Quality of learning in third year psychology students in the Sagua la Grande  
University Branch

*Aleyda Guillén Sosa<sup>1</sup> Solande de la Cruz Martín<sup>2</sup> María Isabel Moya González<sup>3</sup>*

**Resumen**

En el presente trabajo se profundiza en el aprendizaje desde la dimensión psicológica con el objetivo de diagnosticar la calidad del mismo en los alumnos de tercer año de Psicología en la modalidad semipresencial, para ello se fundamentó teóricamente el problema; se elaboró y aplicó una metodología diagnóstica que permitió explorar el fenómeno y finalmente se describieron los diferentes indicadores estudiados. La investigación se realizó en el municipio de Sagua la Grande, perteneciente a la provincia de Villa Clara, Cuba. La muestra estuvo integrada por alumnos de la carrera de Psicología de la FUM (Filial Universitaria Municipal), perteneciente a la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV). Se realizó un estudio descriptivo exploratorio mixto mediante una metodología abierta y flexible. Los resultados afloraron que, el diagnóstico de indicadores como estilo, estrategia y enfoques en el aprendizaje de los estudiantes es indispensable para organizar, dirigir y proyectar el proceso de enseñanza para esta modalidad de estudio. La metodología aplicada permitió recopilar información la cual aportó determinados instrumentos para poder evaluar la calidad del aprendizaje y poder realizar una atención diferenciada. Además se constató rendimiento académico bajo coincidiendo con niveles preestructural y multiestructural en la elaboración del material de estudio, escasos recursos cognitivos, limitada motivación profesional y predominio de enfoque superficial. Las recomendaciones dadas en divulgar, aplicar los instrumentos a otros años de estudios y ofrecer la metodología para la evaluación de la calidad del aprendizaje.

**Palabras clave:** psicología, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, enfoques de aprendizaje

## Summary

In the present work the researcher goes deeply into the learning process, taking into account the psychological dimension with the objective of diagnosing the quality of this process in the group of students who are in the Psychology career with a semipresential modality; to do so, the problem was theoretically based, a diagnostic methodology was created and applied giving opportunity for the exploration of the phenomenon and finally, the different indicators under study were described. The investigation was carried out in Sagua la Grande municipality, a city in Villa Clara province. The sample was made up with students who are in the Psychology career at the University Headquarters in Sagua la Grande, a branch of the Central University "Marta Abreu" of Las Villas. A mixed description exploratory study was carried out by means of an open flexible methodology. The results show that the diagnosis of indicators such as students' style, strategy and approach in learning is indispensable to organize, manage and project the learning process under the semipresential modality. The applied methodology allowed to gather information that contributed certain instruments to be able to evaluate the quality of learning and to develop the differential help. Besides that, a low academic progress was observed what coincided with prestructural and multistructural levels in the production of study material, low cognitive resources, limited professional enthusiasm, and the prevalence of superficial approaches. The researcher recommends the disclosing of information, the application of these instruments to other students and to offer the methodology for the evaluation of the learning quality.

**Keywords:** psychology, learning styles, learning strategies, learning approaches

## Introducción

El aprendizaje social se desarrolla a lo largo de la vida del ser humano a través de diferentes agentes socializadores por ejemplo la familia, escuela, grupo, centro de trabajo y comunidad.

La escuela a través del proceso pedagógico donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como fin la educación multilateral del ser humano.

Existen diferentes niveles de enseñanza-aprendizaje por ejemplo el primario, secundario, medio superior y el universitario.

La universalización de la Educación Superior es la extensión de la universidad y de todos sus procesos sustantivos a toda la sociedad a través de su presencia en los territorios, permitiendo alcanzar mayores niveles de equidad y de justicia social en la obtención de una elevada cultura integral de los ciudadanos.

La universalización aseguró la continuidad de estudios universitarios en las carreras seleccionadas en cada caso a los jóvenes provenientes de los diferentes programas de la revolución ; para ello se diseñó un modelo pedagógico cuyos retos ha ido avanzando en el perfeccionamiento de la labor educativa, incorporándose a las prioridades cada una de las tareas asignadas por la revolución como parte de la batalla de ideas y articular los procesos universitario en un todo único para cumplir la misión social.

Las universidades en los municipios están llamadas a formar los profesionales que darán continuidad a la obra social que construimos, mediante una formación no sólo científica sino ética y política de profesionales creativos, integrales, competentes, con cualidades y habilidades que le permitan pensar, persuadir, propiciar ambientes laborales de colaboración y amplia solidaridad.

Este modelo centrado en el estudiante donde el profesor no es monopolizador de la información sino un facilitador evidenciando un papel protagónico del alumno en el proceso formativo basado en la idea de aprender a aprender, donde lo más importante lo constituye las capacidades, destrezas cognitivas, las actitudes y valores .

En las concepciones actuales sobre el proceso instructivo en educación superior coinciden en acentuar la importancia de la formación y desarrollo de habilidades en los estudiantes además de promover el uso estratégico de las mismas. A través de

las habilidades el estudiante se apropia de nuevos conocimientos con el fin de aplicarlas en su práctica profesional.

Al llegar a la universidad el estudiante debe haber formado y desarrollado esas habilidades para la actividad de estudio, pues al igual que los conocimientos deben formarse mediante la acción coordinada y sistematizada de todas las asignaturas.

La realidad de la formación de los estudiantes universitarios es bien distinta pues no se ha sentado las bases para la formación de tales habilidades desde etapas anteriores. Estudios realizados en la Educación Superior en Cuba (Álvarez de Zayas, 1999) han observado un predominio de la actividad reproductiva de los alumnos, las vías que utilizan en la solución de problemas son desde el ensayo y el error, así como la ausencia de autocontrol y calificación de su actividad cognoscitiva.

Como nivel superior de enseñanza, este período debe representar la máxima expresión de la formación en los estudiantes de conocimientos y habilidades, integrados a las etapas anteriores, a fin de formar un profesional verdaderamente capaz de anteponerse a su tiempo y de transformar la realidad en que vive.

En este sentido se habla de la calidad del aprendizaje relacionándola con la eficiencia con que se enseña, se diagnóstica y caracteriza a los estudiantes en la unidad de lo instructivo, educativo y desarrollador, que supone la expresión de un grupo de indicadores entre los cuales se destaca estilo, estrategia y enfoques de aprendizajes.

En la Filial Universitaria del Municipio de Sagua la Grande desde su fundación en el año 2002 se inicia la carrera de Psicología. La matrícula inicial estuvo conformada por estudiantes egresados de la Escuela de Trabajadores Sociales, que debían continuar estudios en el nivel superior. En los años posteriores, es decir, en los cursos del 2003 al 2010 se incrementa la matrícula de la carrera, con la particularidad de ingresar estudiantes de diferentes fuentes de ingresos como Curso



de Superación Integral para jóvenes, Tarea Álvaro Reinoso, Cuadros de diferentes organizaciones, además de los Trabajadores Sociales.

En todos los cursos se han constatado dificultades en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, en su comportamiento estratégico al enfrentar situaciones de aprendizajes y sobre todo lo relacionado con los enfoques de aprendizaje.

Los aspectos hasta aquí expresados constituyen una base para la realización del presente estudio el cual se desarrolló en el municipio Sagua la Grande con estudiantes de tercer año de la carrera de Psicología.

### **Problema Científico:**

¿Cómo diagnosticar la calidad del aprendizaje de los alumnos que cursan la carrera de psicología en la modalidad semipresencial?

### **Objetivo General:**

Diagnosticar la calidad del aprendizaje de los alumnos que cursan la carrera de psicología en la modalidad semipresencial.

### **Desarrollo**

A partir del 8 de octubre del 2002 cuando queda oficialmente constituida la Filial Universitaria Municipal (FUM) ya estaban creadas las bases para desarrollar de manera efectiva la continuidad de estudios en las carreras de Psicología, Derecho y Estudio Sociocultural para los trabajadores sociales y cuadros de la UJC que en número de 61 se incorporaban a las aulas universitarias y unido a ello todo un programa de preparación y superación de los profesionales y cuadros del municipio Sagua la Grande.

Por otro lado el modelo de estudio que se aplicó fue totalmente nuevo para el personal docente ya que tuvo entre sus características las siguientes:

- Flexible, para que pudieran adaptarse a las diferentes situaciones laborales, al territorio y al ritmo del aprovechamiento individual del estudiante.
- Estructurado, para favorecer la organización del aprendizaje, estimular el proceso y favorecer el apoyo a la universidad.
- Centrado en el estudiante, ya que debían asumir su propio itinerario formativo.
- Con un sistema de actividades presenciales que permitiera a sus profesores la guía y apoyo necesario a sus estudios (MES, 2003a).

En la juventud la actividad de estudio tiene un carácter científico-profesional sobre todo en aquellos que continúan estudios en la educación superior, ellos deben asimilar contenidos de diversas disciplinas, los cuales presentan un elevado nivel de abstracción y generalización.

Los jóvenes deben asimilar conceptos científicos, descubrir la esencia, ser capaces de establecer relaciones entre los conceptos para determinar leyes y regularidades que les permitan llegar a la concepción del mundo, neoformación importante en la etapa como ya hemos explicado.

Los jóvenes tienen una actividad cognoscitiva más creativa pues no sólo resuelven problemas sino también crean nuevos.

Aprender es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida, y que se extiende en múltiples espacios, tiempos y formas. El mismo, está estrechamente ligado con el crecer de manera permanente. Sin embargo, no es algo abstracto: está vinculado a las experiencias vitales y las necesidades de los individuos en su contexto histórico-cultural concreto.

Cuba está en el mundo y con el mundo, somos parte orgánica y protagonistas de la sociedad planetaria que nace hoy, en los umbrales del nuevo milenio, nuestro tiempo es el de una revolución científica técnica sin precedentes en la historia, que se despliega en condiciones de la globalización neoliberal. En esta situación se agudiza

la red de los problemas sociales y ambientales que afectan a nuestro planeta, como son el desarrollo desigual, la pobreza crítica, el desempleo, la marginalización, el incremento de la violencia, entre otros.

La educación cubana tiene que responder a las demandas que emergen a escala internacional y al mismo tiempo ha de adecuarse a las realidades de nuestra región latinoamericana, tanto al contexto nacional como a los propios problemas de los territorios.

Así por ejemplo, si en el mundo contemporáneo los conocimientos se renuevan a ritmos vertiginosos, no podemos esperar que los niños, niñas y jóvenes que están actualmente en nuestras aulas, se conviertan en almacenadores de grandes cantidades de informaciones y datos que pronto resultarán obsoletos.

Por el contrario es necesario que nuestros alumnos a los diferentes niveles aprendan a aprender y que sean capaces de lograrlo a lo largo de la vida. En la misma medida han de apropiarse de conocimientos, hábitos y habilidades, procedimientos y estrategias a través de medios diferentes de aquellos que prevalecían tradicionalmente en todas las escuelas pues el mundo está dominado por las tecnologías de la información y la comunicación.

Por la aceptación, divulgación y teóricos que la retoman nos detendremos en la teoría del “Aprendizaje Significativo” de Ausubel (1976, 2002) la cual expresa que el proceso de aprender se da a partir de lo que el alumno sabe, el material debe ser suficientemente significativo para él.

El aprendizaje debe vincular lo aprendido con las nuevas ideas y conceptos, pues se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende, y si el docente manipula de forma adecuada estos nuevos conocimientos, estos pueden ser aprovechados para mejorar el proceso mismo de aprendizaje y hacerlo significativo (Ausubel, 2002).

También este aprendizaje se realiza de manera gradual pues cada experiencia de aprendizaje proporciona nuevos elementos de comprensión del contenido.

Otras características del aprendizaje significativo es que se manifiesta cuando una persona es capaz de expresar el nuevo conocimiento con sus palabras, dar ejemplos y de responder preguntas que impliquen su uso, bien sea en el mismo contexto o en otro, también se puede desarrollar a través de diferentes tipos de actividades, pueden ser por descubrimiento o por exposición.

Sin lugar a dudas la educación cubana atesora grandes logros, pero es indispensable continuar avanzando en aras del mejoramiento para solucionar los problemas actuales y proyectarnos hacia el desarrollo futuro, se impone hoy revitalizar los procesos de transformación por eso el cambio educativo constituye una necesidad de desarrollo, resulta imprescindible que toda la comunidad educativa escolar tenga una representación clara y orientadora de lo que se quiere lograr y de los caminos y alternativas para alcanzarlo.

Desde esta perspectiva de análisis y retomando el aprendizaje significativo de David Ausubel con el cual coincidimos, Castellanos et al., (2000) nombró el aprendizaje desarrollador, el cual conceptualizó como “cambios relativamente duraderos y generalizables, y a través del cual el individuo se apropia de los contenidos y forma de pensar, sentir y actuar construidas en la experiencia socio histórica con el fin de adaptarse a la realidad y/o transformarla (p.8).

Este aprendizaje en su esencia tiene la categoría de Vigotsky de Enseñanza desarrolladora.

Los criterios de este aprendizaje son:

- Promover el desarrollo integral.
- El tránsito de la dependencia-independencia y a la autorregulación.
- Desarrollar capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida.

Las dimensiones de este aprendizaje son:

1. Actividad intelectual productiva y creadora donde se da la reflexión meta cognitiva, la regulación meta cognitiva y la disposición al aprendizaje activo, autorregulador.
2. Significatividad del aprendizaje, que es la tendencia a la formación de sentimientos, actitudes y valores.
3. La motivación intrínseca para aprender, el sistema de autovaloraciones y expectativas positivas con respecto al aprendizaje.

En correspondencia con los postulados anteriores los diferentes estudiosos del tema se han preguntado ¿qué es aprender?, ¿qué hay que hacer para ayudar a aprender?

Numerosas han sido las respuestas a las interrogantes anteriores entre las cuales encontramos:

1. Se enseña con eficiencia.
2. Se diagnostica, caracteriza y evalúa el aprendizaje
3. Se utilizan métodos que tienden a que los alumnos no razonan, no llegan a la esencia solo reproduzcan mecánicamente el conocimiento.
4. El control del aprendizaje se realiza por el resultado y no al proceso para llegar al conocimiento o la habilidad.
5. Centrar el acto didáctico en lo instructivo y no en lo educativo

Por todo lo anterior en los alumnos existe:

1. Una tendencia a reproducir los conocimientos.
2. Poca transformación en el nivel de su pensamiento, que estén limitados en generalizar y aplicar los conocimientos.
3. Limitada búsqueda de procedimientos para aprender y planificar sus acciones, la mayoría se centran en la respuesta final, sin percatarse del error.
4. Poca posibilidad para la reflexión crítica y autocrítica de lo que aprenden, lo que provoca una limitada inclusión consciente en su aprendizaje, al predominar la “tendencia a la ejecución” (Labarrera, 1994, citado por Zilberstein, J . 2001, p. 3)

Aprender requiere actividad, compromiso activo con la información, formularse metas, manipular y construir el conocimiento, utilizar estrategias.

“Diagnosticar el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes en el aprendizaje para hacerlos conscientes y potenciar sus posibilidades propiciando su participación activa, y reflexiva en la apropiación de conocimientos y habilidades, así como procedimientos para actuar son presupuestos importantes en los que deberá transformarse el proceso de enseñanza aprendizaje en el presente y futuro” (Silvestre y Zilberstein, 2000, p.3).

El diagnóstico es indispensable para organizar, dirigir y proyectar todo el proceso que abarca la labor relacionada con la evaluación por parte del profesor de diferentes indicadores.

Numerosos son los investigadores del concepto calidad del aprendizaje entre ellos podemos mencionar a Townsend (1997) y Sammons (1998) quienes la relacionan con determinados indicadores; otros consideran la calidad atendiendo al proceso y el resultados entre ellos Valdez (1999); Cuttance(1995); Escamez (1998); Cobo(1985); Zabalza (2002). (Citado por Zilberstein, 2001, p.89)

Coincidimos con Zilberstein (2001, p.7) quien señaló la calidad del aprendizaje está dado en la eficiencia con que se enseña, se diagnóstica y caracteriza a los estudiantes en la unidad de lo instructivo, educativo y desarrollador.

La calidad no debe estar relacionada con la cantidad sino se debe valorar los procesos que se dan en el acto educativo.

La enseñanza determina la calidad del aprendizaje y el diagnóstico debe abarcar las diferentes áreas que intervienen en el mismo y no sólo lo que ocurra en el interior del estudiante es decir deberá evaluar toda la influencia sociocultural.

Los docentes universitarios deben prepararse para que puedan diagnosticar a los estudiantes, se estará enseñando de forma adecuada, qué indicadores deberá tener

en cuenta la universidad actual para elevar la calidad del aprendizaje y que sus egresados puedan incorporarse de manera creadora a la sociedad y al mundo laboral.

Sistemáticamente los docentes enfatizan la reproducción y transmisión de los conocimientos, centran en ellos la actividad y no en el estudiante anticipando sus razonamientos, además el contenido lo tratan sin llegar a la esencia y sin vincularlo a la profesión, el control atendiendo al resultado no al proceso para llegar al conocimiento o la habilidad.

En el marco de la psicología educativa y la didáctica en general le han dado gran importancia a los estilos de aprendizaje como punto de partida en el diseño, ejecución y control del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite acomodar los métodos de enseñanza a los estilos preferidos por los estudiantes para lograr mayor satisfacción y una mejora en los resultados académicos.

El conocimiento de los estilos es importante pues individualizan las diferentes formas de conocer, conceptuar, sentir, y actuar en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

El término estilo de aprendizaje apunta a las distintas maneras que aplica cada persona para aprender, pues se emplean método o estrategias muy particulares en correspondencia a la forma en que se desarrolla el proceso de aprendizaje.

Aunque las estrategias concretas que se utilizan varían según lo que se quiere aprender, cada persona tiene sus preferencias.

En cualquier grupo en el que más de dos personas empiecen a estudiar una materia todos juntos y partiendo del mismo nivel, nos encontraremos en el tiempo con grandes diferencias en los conocimientos de cada miembro del grupo. Cada persona aprenderá distinto, tendrá diferentes dudas y avanzará más en un área que otra.

Las diferencias en el aprendizaje son el resultado de muchos factores, edad, motivación, bagaje cultural previo, unos redactan bien, otros obtienen éxito en los



ejercicios de matemática, se deben las diferencias a las distintas maneras de aprender y por supuesto a las diferentes formas de enseñanza.

El concepto de estilo de aprendizaje está relacionado con la concepción del aprendizaje como proceso activo. Existen distintos modelos y teorías, cada uno lo enfoca de un ángulo diferente.

Numerosos autores en el marco de la psicología educativa y la didáctica en general le han dado gran importancia a los estilos de aprendizaje como punto de partida en el diseño, ejecución y control del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permiten acomodar los métodos de enseñanza a los estilos preferidos por los estudiantes para lograr mayor satisfacción y una mejora en los resultados académicos.

Al profundizar en las diferentes concepciones en el estudio de los estilos de aprendizaje, se destacan por su valor investigativo y heurístico cuatro modelos teóricos: los modelos de Rita y Keneth Dunn, D. Kolb, R. Schmeck y Linda Verlee Williams, en otras bibliografías consultadas se propone el de Sternberg también como relevante (Cabrera y Fariñas, 2005).

Por ser uno de los instrumentos de la investigación profundizaremos en el modelo desarrollado a principios de los años 70 del pasado siglo por David Kolb. El modelo de estilos de aprendizaje propuesto por Kolb es uno de los primeros que surgen en la historia de la Psicología. Este autor llama la atención sobre una amplia variedad de procesos que diversos autores han destacado al estudiar el aprendizaje, insiste en el papel de la experiencia como base del aprendizaje, de ahí el término de aprendizaje experiencial.

El modelo de Kolb fue elaborado a partir de varios aspectos que tomó de diversas teorías, a partir de los trabajos experimentales de Lewin, Dewey y Piaget.

Lewin destaca el papel del medio ambiente en el aprendizaje, Dewey concibe el aprendizaje como un proceso dialéctico que integra experiencias y conceptos,

observación y acción, y la epistemología genética del desarrollo cognitivo de Piaget (Kolb, 1984).

El modelo de Kolb trata de explicar cómo aprendemos, es decir, cómo asimilamos la información, solucionamos problemas y tomamos decisiones (Citado por Justicia y Cano, 1996, p.89).

Kolb consideró rasgos característicos del aprendizaje: es un proceso, es continuo y construido sobre la experiencia, requiere la solución de conflictos entre modos dialécticos de adaptarse a la realidad, es un proceso holístico, global, de adaptación al mundo, implica transacciones entre la persona y el medio y también es un proceso de creación del conocimiento.

El aprendizaje es una secuencia cíclica de actividades vitales e intelectuales, en las que generan conceptos que, una vez asimilados y organizados, pueden aplicarse a nuevas experiencias; para ello, son necesarios cuatro capacidades o modos adaptativos primarios: experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OR), conceptualización abstracta (CA) y experimentación activa (EA).

En el aprendizaje concurren cuatro etapas:

- Estar inmerso en una situación específica o concreta recibiendo estímulos y respondiendo a ellos (EC),
- observar para obtener datos e ideas acerca de los distintos elementos que intervienen y de sus interconexiones, reflexionando sobre ello y observando la experiencia desde diferentes puntos de vistas (OR),
- elaborar o formalizar en conceptos los datos e ideas anteriores, es decir, abstraer leyes generales que permiten explicar la realidad (CA),
- aplicar a situaciones nuevas, bien sea a través de la transferencia o de modo directo, el núcleo conceptual previamente asimilado, a saber, actuar experimentando

con los conceptos adquiridos (EA). Una vez concluido el ciclo, se inicia una nueva experiencia concreta, y se repite, de nuevo el ciclo de aprendizaje.

Para David Kolb los estilos de aprendizaje son estructuras de procesamiento que son únicas e individuales.

Los estilos de aprendizaje se configuran con la formación de la persona, su carga genética, las influencias del entorno, y aunque son complejos y difícilmente reductibles a simples categorías o tipologías, se miden mediante el inventario de Estilos de Aprendizaje L.S.I (Learning Style Inventory) elaborado por Kolb (1976).

En cuanto a la clasificación de los estilos de aprendizaje, se constata la existencia de una gama versátil de clasificaciones, en la gran mayoría establecidas a partir de dos criterios fundamentales: las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información (Cabrera y Fariñas, 2005, p.3).

Kolb propuso cuatro estilos, resultantes de la confluencia de las dos dimensiones a través de las cuales intenta explicar el aprendizaje (Citado por Justicia y Cano, 1996, p.89).

1. Divergentes: Se basan en experiencias concretas y observaciones reflexivas. Tienen habilidades imaginativa (Gestalt), es decir, observan el todo en lugar de las partes. Son emocionales y se relacionan con las personas. Este estilo es característico de las personas dedicadas a las humanidades. Son influidos por sus compañeros.
2. Convergentes: Utilizan la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Son deductivos y se interesan en la aplicación práctica de las ideas controlan sus expresiones emocionales y se inclinan más por los problemas técnicos.
3. Asimiladores: Usan las conceptualizaciones abstracta y la observación reflexiva. Se basan en modelos teóricos abstractos. No se interesan por el uso práctico de las teorías. Planean sistemáticamente y se fijan meta.

4. Acomodadores: Se basan en la experiencia concreta y la experimentación activa. Son adaptables, intuitivos y aprenden por ensayo y error. Confían en otras personas para obtener información y se sienten a gusto con los demás. A veces son percibidos como impacientes e insistentes. Se dedican a trabajos técnicos y prácticos.

Un aprendizaje óptimo requiere de las cuatro fases, por lo que será conveniente presentar nuestra materia de tal forma que garanticemos actividades que cubran todas las fases de la rueda de Kolb. Con eso por una parte facilitaremos el aprendizaje de todos los alumnos, cuales quiera que sea su estilo preferido, y, además, les ayudaremos a potenciar las fases con los que se encuentran menos cómodos.



**Figura 1. Modelo de David Kolb, aprendizaje basado en experiencias**

Fuente: (Kolb, 1984 citado en Lozano, 2000, pp. 71)

La importancia de las estrategias de aprendizaje radica en que son aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje, no solo se contempló la vertiente cognitiva sino su disposición y motivación además de la dirección, planificación y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje.

Los autores asumen la definición de Monereo (1999), este resalta que las “estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objeto, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (p.14).

Estudiando la literatura constatamos diversidad cuando categorizamos las estrategias de aprendizaje, aunque existen ciertas coincidencias entre algunos autores en establecer tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las metacognitivas y la de manejo de recursos.

Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales así como el control,

regulación de los mismos, son menos susceptibles de ser enseñadas y están relacionadas con el conocimiento meta cognitivo.

El conocimiento metacognitivo requiere conciencia y conocimiento de las variables, persona, teoría y estrategia. Podemos asociarlo con el alumno estratégico que es aquel que posee un propósito consciente de lo que va a estudiar, planifica que va a hacer, cómo lo llevará a cabo, realiza la tarea, evalúa su actuación, acumula conocimiento acerca de en que situación puede volver a usar la estrategia, de que forma debe utilizarla.

La categoría metacognición se refiere al conocimiento que tienen las personas a cerca de su propio conocimiento. Para Flavell (1993), quien introdujo este concepto en los años 70, la metacognición se refiere a “todas aquellas experiencias cognitivas o afectivas conscientes que acompañan y pertenecen a una empresa intelectual”.

Las Estrategias de manejo de recursos, son de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término, tiene como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender. Integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto. Incluyen aspectos que condicionan el aprendizaje como son el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo. Mejoran las condiciones materiales y psicológicas en que se produce el aprendizaje. Por último entendemos necesario mencionar algunas estrategias:

- Comprensión lectora.
- Identificar y subrayar las ideas principales.
- Hacer resúmenes.
- Expresión escrita y oral.
- Estrategias de memorización.

Para el uso eficaz de las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo por parte del alumno se necesita un profesor con conocimientos de la didáctica de la asignatura que enseña.

La importancia de los componentes afectivos motivacionales en la conducta estratégica es expresada por numerosos autores que trabajan en este campo. Todos coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares. Por eso entienden que la motivación es un componente necesario de conducta estratégica y un requisito previo para utilizarlas.

En los años 80 surgen los primeros estudios de enfoques de aprendizaje con el modelo SAL relacionado con las formas de aprender y estudiar del alumnado. Marton y Saljo (1976) fueron quienes acuñaron el concepto de enfoques para reflejar intención, proceso y resultado del aprendizaje.

Estos autores diferencian el enfoque superficial y el profundo. El primero se relaciona con la reproducción de los materiales con fines académicos y evaluativos, el segundo orientado a la comprensión del significado.

El origen y desarrollo del concepto surge de una serie de investigaciones que, aunque realizadas en contexto socio-culturales diferentes además de educativos y metodologías distintas han llegado a identificar transculturalmente de forma general tres enfoques característicos en estudiantes de secundaria y universitarios, nos referimos a los estudios realizados en Suecia por Marton, Saljo, Svensson, Sanrillard; en Australia, por Biggs; en Lancaster por Entwistle y Ramsden, y en Estados Unidos, por Schmeck (Citado por Valle, Núñez; Rodríguez y González-Pumariega, 2002).

Noel Entwistle (1988) consideró el enfoque como una manera de abordar un contenido de aprendizaje, responde a una intención particular en la relación sujeto-contexto (Citado por Cano y Justicia, 1996, p. 93).

Este autor también distingue el enfoque superficial con características como, reproduce las partes del contenido, acepta ideas e información pasivamente, se



concentra en exigencia de pruebas o examen y fracasa en reconocer principios y pautas.

El enfoque estratégico tiene como objetivos obtener mayor éxito, es decir, lograr altas calificaciones para ello utiliza diferentes estrategias para hacer frente a las partes del contenido que considera importante. Además utiliza exámenes previos para predecir preguntas y organiza el tiempo distribuyendo el esfuerzo para obtener altas calificaciones. En el enfoque profundo el objetivo es la comprensión de la materia interactuando vigorosa y críticamente con el contenido, usa principios organizativos para integrar ideas, además de relacionarlas con el conocimiento previo y la experiencia.

Otras consideraciones de este autor es que el enfoque también depende del contexto y experiencias anteriores, cuando es consistente se conceptualiza como orientación para el estudio.

## **Método**

### **a) Diseño**

La investigación realizada constituye un estudio de tipo exploratorio descriptivo en el que se combinan técnicas del análisis cuantitativo y cualitativo moviéndose en un enfoque metodológico integrativo, de una muestra intencional.

### **b) Muestreo**

De 150 alumnos que representan la población de estudiantes que cursan la carrera de Psicología, se seleccionó con carácter intencional el grupo de tercer año compuesto por 25 estudiantes, de ellos 17 femeninos y 8 masculinos. Esta intencionalidad responde a los siguientes criterios:

- Ser representativo de las diferentes vías de ingreso a la carrera de Psicología.
- Las tendencias motivacionales hacia la profesión son expresadas en un sentido positivo convirtiéndose en una variable a controlar.
- Asumen un compromiso personal con el proceso investigativo.

Coincidiendo con Hernández Sampieri y otros (1991) quienes expresaron: “no será un mejor estudio por tener una población más grande, sino que la calidad de un trabajo estriba en delimitar claramente la población con base en los objetivos de estudio” (p. 211).

Los indicadores empleados en la investigación fueron:

- Estilos de aprendizaje utilizados por el alumno (E.A)
  - Acomodador
  - Divergente
  - Convergente
  - Asimilador
- Estrategia cognitiva utilizada por el alumno (E.C)
  - Nivel preestructural
  - Nivel uniestructural
  - Multiestructural
  - Relacional
  - Abstracto
- Percepción que tiene el alumno sobre su método de estudio (M.E)
  - Mal
  - Regular
  - Bien
- Percepción que tiene el alumno sobre la disciplina y organización ante el estudio (D.O)
  - Mal
  - Regular
  - Bien
- Autovaloración del alumno sobre el estudio (A.V)
  - Mal
  - Regular
  - Bien
- Enfoque o motivación del estudiante por el estudio.
  - Nivel I: Formación motivacional compleja, superior (Intención). Tendencia orientadora de la personalidad hacia esa esfera.
  - Nivel II: Etapa inicial de formación de potencialidades psicológicas necesarias para arribar al nivel superior.

- Nivel III: Opera como unidades psicológicas primarias.
- Nivel IV: Conocimiento parcial o insuficiente de la profesión. Actitud emocional positiva. No desarrollo de los contenidos de autovaloración y proyección futura.
- Nivel V: Conocimiento insuficiente del contenido de la profesión. Actitud emocional ambivalente o negativa. No desarrollo de los contenidos autovalorativos y de proyección futura.

### c) Instrumentos

Para estudiar lo anteriormente expresado se utilizaron métodos de nivel empírico:

- Revisión de documentos (Expediente Escolar y Registro Docente).
- Escala Kolb
- Composición
- Cuestionario para identificar habilidades para el aprendizaje en los alumnos universitarios.
- Técnica para evaluar las estrategias de aprendizaje del alumno para determinar las ideas esenciales de un contenido de estudio.

Del nivel Matemático Estadístico: Para el procesamiento de los datos cuantitativos se utilizó el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) y se aplicaron los siguientes procedimientos: distribución de frecuencias, análisis porcentual y establecimiento de correlaciones entre las variables estudiadas.

### d) Procedimientos de recolección y análisis

Con los estudiantes seleccionados se trabajó en siete sesiones, en las que se aplicaron diferentes instrumentos para la recolección de la información.

#### Sesión 1

Objetivo: Identificar las edades e Identificar las fuentes de ingreso de la muestra seleccionada.

Técnica: Estudio del expediente escolar de cada alumno.

### **Sesión 2**

Objetivo: Determinar el índice académico de cada alumno.

Técnica: Estudio del expediente escolar de los alumnos.

### **Sesión 3**

Objetivo: Determinar la cantidad de encuentros que asistió el alumno.

Técnica: Estudio del registro de asistencia.

### **Sesión 4**

Objetivo: Identificar el estilo de aprendizaje de los alumnos.

Técnica: Inventario de estilos de aprendizaje de David Kolb.

### **Sesión 5**

Objetivo: Identificar la estrategia de aprendizaje que utilizan los alumnos.

Técnica: Material elaborado con demandas de tareas de aprendizaje.

### **Sesión 6**

Objetivo: Caracterizar la percepción de los alumnos sobre sus métodos de estudio, disciplina y organización además la autovaloración.

Técnica: Cuestionario.

### **Sesión 7**

Objetivo: Identificar los enfoques de aprendizajes de los alumnos.

Técnica: Composición.

## **Resultados y su análisis**

Para realizar el análisis de los estilos de aprendizaje se utilizó la escala de David Kolb, (Anexo 1).

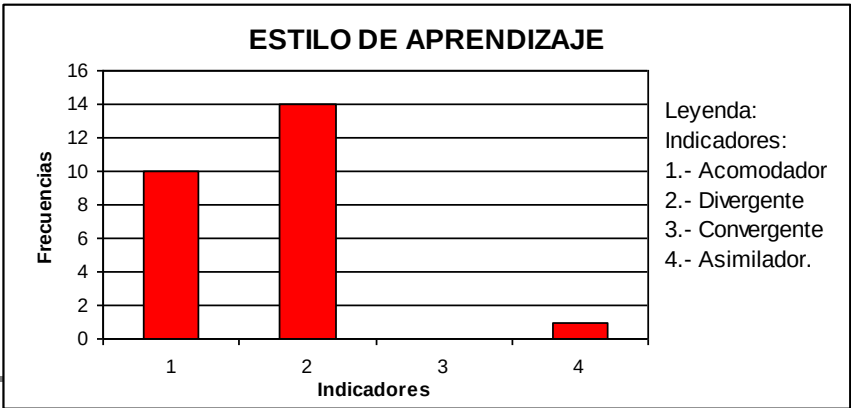
Se obtuvo como resultado que, 14 estudiantes para un 56 % poseen un estilo de aprendizaje divergente caracterizándose por captar la información por medio de experiencias reales y concretas además de procesarla reflexivamente.

Tabla 1. Estilos de aprendizaje

| E.A | indicadores | Frecuencia | % Individual |
|-----|-------------|------------|--------------|
|     | Acomodador  | 10         | 0.4          |
|     | Divergente  | 14         | 0.56         |
|     | Convergente | 0          | 0            |
|     | Asimilador  | 1          | 0.04         |

Estos estudiantes pueden abordar las situaciones desde múltiples perspectivas y encontrar un significado global que las explique, son capaces de generar ideas alternativas y ver las implicaciones que tiene. Según Kolb es el estilo típico de los estudiantes con formación humanística por ejemplo los trabajadores sociales; interesados por las otras personas, por los sentimientos.

El conocimiento de los estilos es importante pues individualizan las diferentes formas de conocer, conceptualizar, sentir, y actuar en el aprendizaje de nuestros estudiantes.



### **Gráfico 1. Representación de los Estilos de Aprendizaje**

Como se puede apreciar en el Gráfico 1, además del estilo divergente con mayor frecuencia constatamos que 10 estudiantes para un 40 % poseen el estilo acomodador basándose en la experiencia concreta y la experimentación activa, son intuitivos y aprenden por ensayo y error, además confían en otras personas para obtener información y se sienten a gusto con los demás.

Al pensar en las cuatro fases de la rueda de Kolb es muy evidente que la de conceptualizar la cual solamente la posee 1 estudiante es la más valorada sobre todo para el estudiante universitario. Un aprendizaje óptimo requiere de las cuatro fases y por lo expresado a los estudiantes les resulta difícil llegar a la realización de la tercera fase.

Numerosos investigadores sobre los estilos plantean que no es una habilidad, sino preferencia, no son buenos o malos sino diferentes, las propuestas teóricas de Kolb y su traducción, concretada en un instrumento para medir los estilos de aprendizaje han tenido un eco positivo y considerable (Highhouse y Doverspike, 1987; Sims, 1983; Teper, Tetrault, Broun y Romero, 1993; Torrealba, 1972). Sus trabajos y los estudios que ha generado han permitido consolidar una concepción del aprendizaje, así como las modalidades o estilos que los estudiantes pueden adoptar en función de un amplio conjunto de variables, entre ellas los de tipo personal y ambiental (Cano y Justicia, 1996).

Resultados similares se obtuvieron en otra investigación sobre estilos aplicando la escala Kolb, pues el 57 por ciento de la muestra estudiada fueron divergentes siendo los predominantes (Marrero, 2007).

**Análisis de la estrategia cognitiva del alumno para determinar las ideas esenciales de un contenido de estudio**

Se elaboró por la autora de la investigación una prueba de aprendizaje, con el objetivo de identificar la estrategia de aprendizaje que utiliza el alumno para estudiar. Para la calificación se utilizó la se utilizó la Taxonomía SOLO (Biggs y Collins, 1982).

Los resultados se expresaron de la forma siguiente: las frecuencias más altas correspondieron al nivel preestructural y al multiestructural con 6 estudiantes para un 24 % en cada uno de ellos. El nivel preestructural es de mínimo o ningún aprendizaje pues los estudiantes tuvieron dificultad para recordar la respuesta a la tarea que se le pidió, los elementos expresados fueron confusos y no realizaron ninguna operación lógica. En algunos casos se arribaron a conclusiones irrelevantes o repitiendo la tarea demandada.

**Tabla 2. Estrategia cognitiva**

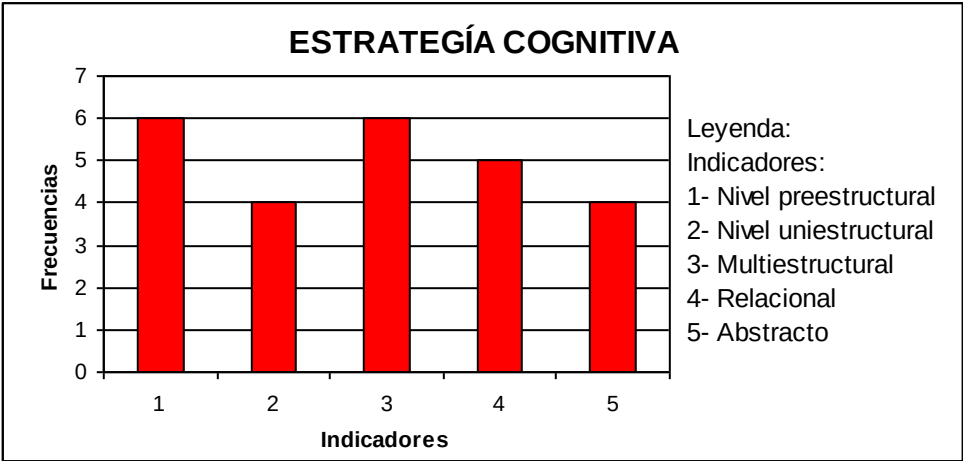
| E.C | Indicadores          | Frecuencia | % Individual |
|-----|----------------------|------------|--------------|
|     | Nivel preestructural | 6          | 0.24         |
|     | Nivel uniestructural | 4          | 0.16         |



|                  |   |      |
|------------------|---|------|
| Multiestructural | 6 | 0.24 |
| Relacional       | 5 | 0.2  |
| Abstracto        | 4 | 0.16 |

Al comparar este resultado con investigaciones realizadas por Mayer (1987), se constató que para almacenar un contenido en la memoria depende de la atención que se le preste, el tipo de estrategia que se utilice y la intensidad con que se aplique. A este nivel lo consideramos sin aprendizaje pues el estudiante no presta atención a la información de entrada por tanto no transfiere a memoria a corto y largo plazo. La cantidad de atención determina el aprendizaje final.

Al analizar los resultados en el gráfico 2, se aprecia que en el nivel multiestructural también la frecuencia fue alta con 6 estudiantes, en el mismo se recuerdan 2 o más datos relevantes pero sin conexión entre ellos y conocimientos precedentes.



### **Gráfico 2. Representación de la estrategia cognitiva**

A este aprendizaje Ausubel lo llamó memorístico, sin comprensión, no significativo pues el estudiante presta atención a la información pero carece de conocimiento previo sobre ella llega a memoria a corto plazo y en memoria a largo plazo es literal palabra a palabra.

Esta estrategia es de repetición, consistente en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados de una tarea de aprendizaje.

Coincidimos con (Silvestre y Zilberstein, 2000) cuando expresaron que los estudiantes con tendencia a reproducir conocimientos y no a razonar respuestas presentan pocas transformaciones en el nivel de su pensamiento y están limitados en generalizar y explicar los conocimientos.

Para comprender por qué en estudiantes universitarios se utiliza esta estrategia de repetición o memorística, estamos de acuerdo con los argumentos de Pérez Cabaní (1997) quien ha expresado que, para aprender se deben trazar estrategias de aprendizaje centradas fundamentalmente en leer, observar y comprender de manera independiente, si los conocimientos se adquieren repitiendo lo que dicen los textos no hay comprensión y por tanto no se aprende.

Con independencia de los múltiples medios que influyen en el aprendizaje del estudiante universitario, resulta innegable que la lectura constituye uno de los medios fundamentales y máxime en la concepción del nuevo modelo pedagógico, donde los componentes del aprendizaje están orientados hacia el estudio independiente derivado fundamentalmente del texto básico y otras fuentes de información para la realización de la contrastación, ampliación, comparación y medio de fortalecimiento de las generalizaciones que se espera haga el alumno para poder transferir lo aprendido a su práctica profesional y a las diversas situaciones de la vida diaria.

Continuando con el análisis de los resultados expresaremos que en el nivel relacional solamente se ubican 5 estudiantes los cuales determinan la información relevante, la

relacionan con conocimientos anteriores, utilizan operaciones lógicas pero hay inconsistencia al aplicar las generalizaciones a otros contextos.

En el nivel 5 correspondiendo al abstracto de todos los estudiantes estudiados solamente hay 4 para un 16 %, siendo ellos los cuales determinan datos relevantes, es decir, trabajan con lo general y esencial, las conclusiones son coherentes, consistentes y aplicables a diferentes situaciones.

Estos alumnos prestan atención a la información entrante, construyen conexiones internas y externas con la información que manejan. El resultado es un conocimiento organizado e integrado con las informaciones precedentes, responden con éxito a las pruebas además de usar los conocimientos de forma eficiente en la resolución de problemas y el aprendizaje a nuevos materiales.

**Análisis de las habilidades para el aprendizaje en los alumnos universitarios.**  
**Método de Estudio.**

Se aplicó una encuesta para constatar las habilidades de los estudiantes para el estudio independiente (Anexo 2). Los resultados se muestran en la Tabla 3.

**Tabla 3. Método de Estudio**

| M.E | Indicadores | Frecuencia | % Individual |
|-----|-------------|------------|--------------|
|     | Mal         | 10         | 40           |
|     | Regular     | 14         | 56           |
|     | Bien        | 1          | 4            |

Se pudo constatar que 14 estudiantes para un 56 % consideran que sus métodos de estudio están en la categoría de regular, y 10 para un 40 % expresaron no poseer

esta habilidad. Solamente un estudiante considera poseer adecuados métodos de estudio. Esta comparación se puede apreciar en el gráfico 3.



Gráfico 3. Representación de los resultados del Método de Estudio

La habilidad de método de estudio incluye aspectos que condicionan el aprendizaje como son el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo trayendo consigo la mejora de las condiciones materiales y psicológicas en que se produce el aprendizaje. El dominio de estas habilidad contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término teniendo como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender.

Dentro del método de estudio la toma de notas y apuntes se convierten en un inapreciable entrenamiento mental pues está encaminado a desarrollar habilidades para captar lo esencial y expresarlo con palabras propias. En la toma de notas y apuntes no se debe escribir demasiado pues entonces deja de ser una ayuda efectiva.

Es muy recomendable esquematizar esos apuntes o notas y si es posible determinar códigos propios para su comprensión futura en la actividad general de estudio, también no pueden faltar algunas palabras clave que permitan ubicar en el contexto general donde es ubicada la nota.

**Análisis de la disciplina y organización ante el estudio.**

Se utilizó el mismo instrumento que se expone en el Anexo 2. En la tabla 3 se muestran los datos que resultaron del análisis del instrumento aplicado.

**Tabla 4. Disciplina y Organización**

| D.O | Indicadores | Frecuencia | % Individual |
|-----|-------------|------------|--------------|
|     | Mal         | 12         | 48           |
|     | Regular     | 13         | 52           |
|     | Bien        | 0          | 0            |

En el gráfico 4, se aprecia que la percepción que tienen los estudiantes de su disciplina y organización ante el estudio ha sido calificada entre regular y mal con 13 y 12 para un 52 y 48 % respectivamente.



#### **Gráfico 4. Representación de los resultados de Disciplina y Organización**

Con lo expresado anteriormente se pudo demostrar que los estudiantes no se planifican ni realizan el estudio diario, les resulta difícil comenzar y no poseen un lugar fijo para hacerlo además no conocen sus preferencias para aprender.

Las habilidades anteriormente analizadas relacionadas con el método y la disciplina ante el estudio pueden cuando se automatizan convertirse en hábitos de estudio pues esta actividad tan importante en estudiantes universitarios no puede circunscribirse a que “voy a sentarme cada vez que tenga un chancecito”

La actividad de estudio debe planificarse atendiendo a plazos, metas, frecuencias, expectativas, todo ello en función de sistematizarla y hacerla más eficiente.

#### **Análisis de la autovaloración**

Para evaluar la autovaloración se empleó la encuesta del Anexo 2, cuyos datos se muestran en la tabla 5, 4 no realizan el proceso de autovaloración, ya que no valoran su proceso de aprendizaje es decir, la incidencia de los procesos cognitivos y las metas que deben trazarse, tampoco son capaces de utilizar los resultados alcanzados para autorregular el comportamiento, por ende el esfuerzo no se corresponde con los resultados alcanzados en las evaluaciones. Además 13 estudiantes para un 52% perciben que este indicador está desarrollado de forma regular, pues realizan el proceso de autovaloración, pero este no regula el comportamiento, es decir, no se trazan metas para mejorar los procesos cognitivos.

También pudimos apreciar que los estudiantes no conocen las características de su aprendizaje en cuanto al proceso mismo de adquisición.

Tabla 5. Análisis de la autovaloración

| A.V | Indicadores | Frecuencia | % Individual |
|-----|-------------|------------|--------------|
|     | Mal         | 4          | 16           |
|     | Regular     | 13         | 52           |
|     | Bien        | 8          | 32           |

Solamente 8 estudiantes para un 32% utilizan la autovaloración como forma de instrumentar la metacognición. Es decir, tienen una valoración adecuada de cómo sus procesos cognitivos inciden en su aprendizaje y las metas que deben utilizar.

Coincidimos con González Rey (1989) cuando expresó la autovaloración es un proceso complejo, incluye diferentes aspectos de la personalidad del sujeto y los resultados que obtenga en los distintos campos de la actividad.

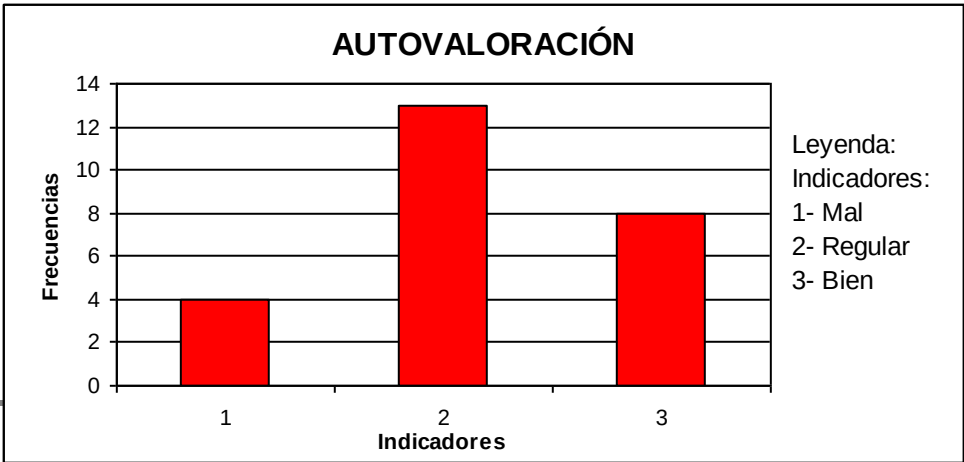




Gráfico 5. Análisis de la autovaloración

Técnica de la Composición

La técnica de la composición se aplicó con el objetivo de constatar la motivación profesional, para la calificación se utilizó el artículo “Motivación profesional y personalidad de la Dra. Laura Domínguez García (1992)”. Los resultados constatados fueron los siguientes: 3 alumnos para un 12% posee conocimientos insuficientes del contenido de la profesión, actitud emocional negativa y no desarrollan los contenidos autovalorativos y de proyección futura. Datos que se pueden apreciar en la Tabla 6. Cuando expresamos lo anterior diremos que los mismos no valoran sus cualidades de personalidad por ende sus procesos cognitivos y afectivos en el estudio actual, tampoco suelen ser metacognitivos.

Tabla 6. Motivación profesional

| MOT | Indicadores | Frecuencia | % Individual |
|-----|-------------|------------|--------------|
|     | Nivel I     | 3          | 0.12         |
|     | Nivel II    | 8          | 0.32         |
|     | Nivel III   | 4          | 0.16         |
|     | Nivel IV    | 7          | 0.28         |
|     | Nivel V     | 3          | 0.12         |

Continuando con el análisis expresaremos que 8 estudiantes para un 32% tienen un conocimiento parcial de la profesión aunque la actitud emocional es positiva, pero tampoco desarrollan los contenidos autovalorativos y de proyección futura, es decir, no son capaces de valorar de forma activa sus recursos cognitivos, metacognitivos. Con la ayuda del gráfico 6, se puede hacer una comparación de los resultados de este análisis.

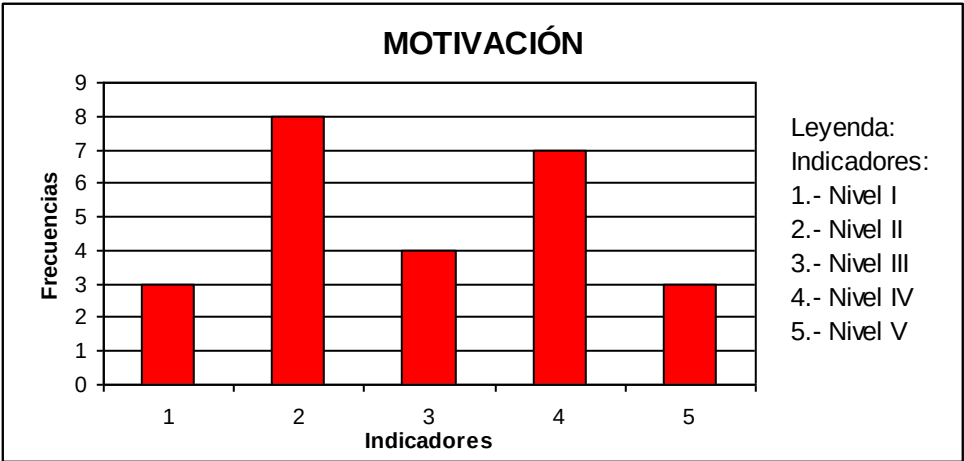


Gráfico 6. Motivación profesional

En el Nivel IV, 7 estudiantes para un 28% tienen un conocimiento adecuado del futuro de su profesión, actitud emocional positiva, los contenidos autovalorativos están desarrollados parcialmente sobre todo lo relacionado con los estudios actuales, existen motivación intrínseca y extrínseca. La proyección futura desarrollada parcialmente y nivel pobre de fundamentación de los objetivos y estrategias para alcanzarlos siendo la elaboración personal desigual e incipiente.

Solamente en el Nivel V están 3 estudiantes para un 12%, en ellos los componentes de la motivación profesional presentan un desarrollo adecuado y se integran armónicamente, poseen un conocimiento adecuado del contenido de su futura profesión y una actitud emocional positiva.

Estos alumnos tienen riqueza y flexibilidad en los contenidos autovalorativos de sus estudios actuales, es decir, conocen como sus procesos cognitivos pueden ayudar en la construcción del conocimiento y se trazan metas, sus motivaciones son intrínsecas. La proyección futura es elaborada con objetivos y estrategias para alcanzarla.

Coincidiendo con el estudio de Nieves (2007), el nivel 4 y 5 corresponde a estudiantes con motivación extrínseca, predominan los motivos inmediatos, carencia afectiva hacia la profesión y no poseen estrategias de elaboración personal sobre el futuro de la misma.

En el Nivel II existe combinación de motivación extrínseca e intrínseca en las intenciones profesionales, además se combinan motivos de carácter mediano e inmediato. La proyección futura desarrollada parcialmente y nivel pobre de fundamentación de los objetivos y estrategias para alcanzarlos siendo la elaboración personal desigual o incipiente.

Solamente en el Nivel I están 3 estudiantes para un 12 %, en ellos los componentes de la motivación profesional presentan un desarrollo adecuado y se integran armónicamente, poseen un conocimiento adecuado del contenido de su futura profesión y una actitud emocional positiva. Estos alumnos tienen riqueza y flexibilidad en los contenidos autovalorativos de sus estudios actuales, es decir, conocen como sus procesos cognitivos pueden ayudar en la construcción del conocimiento y se trazan metas, sus motivaciones son intrínsecas. La proyección futura es elaborada con objetivos y estrategias para alcanzarla.

Al integrar los resultados obtenidos con las técnicas aplicadas sobresalen algunos hallazgos que se corresponden con lo que numerosos estudios en Cuba y el mundo sustentan en relación a lo que Valle y otros (2002) refirieron al plantear que, los estudiantes poseen determinadas maneras de abordar una tarea y estas pueden modificarse. Este autor a la motivación le llama enfoque y le da la connotación de no ser una característica estable o permanente.

Así los estudiantes con enfoque profundo al estar motivados pueden perseverar durante horas en el estudio, también lo consideran así Parer y Bemson (1989) quienes expresaron que los estudiantes intrínsecamente motivados estudiaban períodos más largos de tiempo.

Entwistle y otros (2004) expresaron que en el enfoque profundo se requiere de tiempo para poder utilizar la estrategia idónea, donde se interrelacionan las informaciones y una comprensión profunda del significado.

Los alumnos tienden a la autonomía en el aprendizaje cuando pueden tomar de decisiones razonadas sobre la planificación de su trabajo, se responsabilicen y se vayan regulando.

También investigaciones como Pask 1976; Selmes 1986, 1987; Bigg 1979; Porto 1994, citado por Cano y Justicia 1996 coinciden todos en caracterizar los enfoques con las siguientes características, en el enfoque profundo existe la orientación hacia el significado, la motivación es intrínseca, el aprendizaje es por comprensión, se aprende con interés, existe la intención de desarrollarse como persona. Entre los procesos que se ponen en marcha están la selección y organización lógica de los contenidos, se relacionan los conocimientos con la experiencia previa acumulada y se llevan a nuevos contextos.

En el enfoque superficial la orientación es a la repetición, el aprendizaje es por operación, la motivación es extrínseca para responder a las demandas.

En el enfoque estratégico hay orientación al rendimiento, los métodos de estudios son organizados y la motivación es al logro, es decir, obtener buenas calificaciones para compartir con los demás, obtener éxito como sea. Recurren al aprendizaje por comprensión, memorización y operación.

### **Conclusiones**

En este cierre del informe presentamos las ideas elaboradas desde los principales hallazgos de la investigación.

La metodología aplicada nos permitió recopilar información para la evaluación de indicadores de calidad del aprendizaje en los estudiantes, lo que aporta a los profesores herramientas para estimular las potencialidades de los alumnos desde el diagnóstico del estadio inicial, lo que posibilitará una atención diferenciada.

En el estudio realizado se reveló que el diagnóstico de los indicadores estilo, estrategia y enfoques en el aprendizaje de los estudiantes es indispensable para organizar, dirigir y proyectar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Desde la perspectiva descriptiva las características que mayormente se expresan en los indicadores estudiados de la calidad del aprendizaje de los alumnos que cursan la carrera de psicología en la modalidad semipresencial son: la tendencia a alcanzar rendimientos académicos bajos, lo que coincide con el predominio de los niveles pre-estructurales y multiestructural en la elaboración del material de estudio, con el auto-reconocimiento de que tienen dificultades en sus métodos de estudio, en la organización, planificación y sistematicidad del estudio, en la autorregulación del comportamiento ante el estudio, con escasos recursos metacognitivos y limitada motivación profesional; estas características apuntan hacia el predominio de un enfoque superficial en el estudio con una tendencia a la correlaciones entre dichas características.

### **Bibliografía**

- Álvarez de Zayas, Carlos (1999). La escuela en la vida :Didáctica . Material en Soporte Magnético.
- Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Ed. Paidós
- Biggs, J. y Collis, K. (1982). Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy New York: Academic Press
- Cabrera, J. S. y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación (versión digital) Año 2005, Vol. 37, Número 1. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>
- Castellanos Simons, D; Castellanos Simons, B.; Llivina Lavigne, M. J.; Silverio Gómez, M. (2000). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Colección Proyectos, ISPEJV. La Habana, Cuba.
- Entwistle, N. J. (1988). La comprensión del aprendizaje en el aula. Barce-lona: Paidós
- Entwistle, N; J., Nisbet y A. Bromage (2004). Teaching-learning environments and student learning in electronic engineering. Paper presented at Third Workshop of the European Network on Powerful Learning Environments. Brugge, September 30/October 2.
- Flavell, J. H. , Miller , P. H. , & Miller , S. A. ( 1993 ). Cognitive development. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall
- González Rey, F. (1989). Psicología de la personalidad. ED. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba
- Hernandez Sampieri , R.; Fernandez, C. C.; Bautista L. P. ( 1991). Metodología de la Investigación. Editorial MC Hill, Interamericano de Mexico, S. A. de CV.
- Justicia, F. y Cano, F. (1996) “Los procesos y las estrategias de aprendizaje”. En Psicología de la instrucción. Vol 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar. Barcelona: EUB.
- Kolb, D. (1976). The Learning Style Inventory: Technical Manual. Boston, Ma.: McBer.
- Kolb, D. (1984). Experiential learning: experiences as the source of learning development. Prentice Hall P T R, Englewood Cliffs, New Jersey, 1984

- Lozano, A. (2000). Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa. ITESM Universidad Virtual - ILCE. México: Trillas.
- Mayer, R.E. (1987). Educational psychology: A cognitive approach. New York: HarperCollins.
- Mariño Castellanos, J. T. (2000). El aprendizaje creativo: una alternativa en la formación del profesional de la educación. Artículo de Revista Electrónica
- Marrero, M. (2007). Estilos de Aprendizaje y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso TEOC. Barcelona. Recuperado de:  
<http://cursoampliacion.una.edu.ve/disenho/paginas/marrero.pdf>
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I - Outcome and process. British Journal of Educational Psychology, 46, 4-11.
- MES. (2003a). Encargo Social de las SUM. Dirección de Universalización.
- MES. ( 2003b). Reglamento para la continuidad de estudios de los Trabajadores Sociales , Maestros Emergentes de la Enseñanza Primaria , Maestros Emergentes de Computación para la enseñanza primaria ,Cuadros de la Unión de Jóvenes Comunistas y Profesores de la Escuela de Instructores de Arte . La Habana.
- Monereo, C., Castelló, M. Clariana, M., Palma, M., Pérez, M.L. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Editorial Graó. Barcelona. Recuperado de:  
<http://www.terras.edu.ar/jornadas/119/biblio/79Las-estrategias-de-aprendizaje.pdf>
- Nieves, Z. I. (2007). Aprendizaje desde el enfoque histórico cultural. .U.C.L.V. Cuba. Revista Electrónica de la Dirección de formación de profesionales. Ministerio de Educación Superior. Vol XII.NO.2. ISSN-4808.
- Pérez Cabaní, M. L. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum. Barcelona (ESP): Cuadernos para el análisis. Horsori, Universitat de Girona.
- Silvestre, M. y Zilberstein Torucha, J. (2000) ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? Ediciones CEIDE. México
- Valle Arias, A.; Núñez, J. C.; Rodríguez Martínez, S. González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J. C. Núñez A. Valle (Coors.), Manual de Psicología de la Educación. Madrid: Pirámide.
- Zilberstein Toruncha, J. (2001). Calidad Educativa y diagnóstico del aprendizaje Escolar. Congreso Pedagogía 2001, C. de La Habana, Cuba, 2001

## **Anexo 1**

Inventario de estilos de Aprendizaje.

Instrucciones:

A continuación, dispone de una serie de palabras que caracterizan diferentes estilos de aprendizaje que tienen las personas. Estudie y analice cada una de las palabras que se le presenten, intentando descubrir cuáles de ellas pueden caracterizar mejor su forma de aprender.

Procedimiento:

- a- Lea determinadamente cada uno de los grupos de palabras en sentido horizontal.
- b- Conceda la puntuación mas alta a las palabras que menos describan su forma de aprender y otorgue la puntuación más baja a las palabras que menos caracterice o se identifiquen, en menor medida, con su forma de aprender.
- c- Rellene la lista completamente, procurando dar una puntuación a todas las palabras .Utilice la siguiente escala para valorar los ítems de cada fila  
\_\_\_ Asigne un 4 a la palabra que le caracterice cuando trata de aprender.  
  
\_\_\_ Asigne un 3 a la siguiente palabra que mejor le caracterice cuando trata de aprender algo.  
  
\_\_\_ Asigne un 2 a la palabra propia su forma de aprender algo, después de las anteriores.
- d- Debe recordar que no hay respuestas buenas o malas .Se trata sólo de discriminar en uno u otro sentido .Tampoco se pretende evaluar su capacidad de aprendizaje .Todas las respuestas son iguales aceptables.
- e- No asigne el mismo número, la misma puntuación a dos palabras .Cada palabra debe ser valorada con uno de los cuatro valores asignados (4, 3,2 o



1).Debe situarlos sobre el guión que lleva delante cada palabra .A continuación, tiene el cuestionario. Comience a responder.

Inventario de Kolb.

---

- |                    |               |                     |                 |
|--------------------|---------------|---------------------|-----------------|
| 1- Discriminado __ | Tanteando __  | Comprometiéndose __ | Práctico__      |
| 2- Receptivo __    | Oportuno __   | Analítico __        | Imparcial__     |
| 3- Sensitivo __    | Vigilante __  | Juicioso __         | Emprendedor__   |
| 4- Aceptando __    | Arriesgado __ | Evaluated __        | Cauteloso__     |
| 5- Intuitivo __    | Productivo __ | Lógico __           | Interrogativo__ |
| 6- Abstracto __    | Observador __ | Concreto __         | Activo__        |
| 7- Orientado __    | Reflexivo __  | Orientado __        | Pragmático __   |

Al presente

Al futuro

- |                         |              |                    |                  |
|-------------------------|--------------|--------------------|------------------|
| 8- De la experiencia __ | Observado__  | Conceptualizando__ | Experimentando__ |
| 9- Vehemente            | __ Reservado | __ Racional        | __ Responsable   |

Corrección:

Obtener las puntuaciones totales de cada columna. El sumatorio de la primera columna corresponde a la puntuación en la escala de experiencia concreta (EC).El sumatorio de la segunda columna corresponde a la puntuación en la escala de observación reflectiva (OR). El sumatorio de la tercera columna corresponde a la puntuación de la escala experimentación activa (EA).Por último, para obtener la coordenada realizar CA-EC. Representar los dos puntos en la gráfica adjunta y se obtendrá el estilo de aprendizaje preferido.

CA-EC

0

1            ACOMODADOR            DIVERGENTE

2

3

3.03 \_\_\_\_\_

4

5            CONVERGENTE            ASIMILADOR

6

\_\_\_\_\_ EA-OR

5 4 3 2 1 0.27 0 -1 -2 -3

## Anexo 2

Responde Si o No a las preguntas siguientes:

1- ¿Haz analizado alguna vez tu método de estudio?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

2- ¿Estudias diariamente?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

3- ¿Te resulta difícil comenzar a estudiar?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

4- ¿Elaboras un plan para estudiar y lo cumples?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

5- ¿Utilizas algún medio (agenda, libreta, hoja) para planificar tu tiempo de estudio?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

6- ¿Tienes un lugar fijo para estudiar?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

7- ¿Estudias con frecuencia acostado?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

8- ¿Acostumbras a tomar notas de los libros que lees?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

9- ¿Logras combinar el estudio con otras actividades?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

10- ¿Puedes distinguir cuándo los resultados que obtienes en las asignaturas (buenas o malas) dependen de factores externos y cuándo de tus métodos de estudio?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

11-¿Cuándo concluyes una asignatura eres capaz de proponerle al profesor tu nota final sin temor a ser injusto?

Si \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

12-¿Has leído alguna vez sobre técnicas de estudio?

Si \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

13-¿Al estudiar integras distintos temas de una asignatura en un resumen o esquema?

Si \_\_\_\_\_ -

No \_\_\_\_\_

14-¿Conoces tus principales habilidades en el área de estudio?

Si \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

15-¿Conoces tus principales limitaciones en el área de estudio?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

### Anexo 3

El título de la composición que se les ofreció a los alumnos fue el siguiente:

Mi carrera me hace pensar en:

**Los resultados de la prueba ENLACE como punto de partida para establecer  
líneas de acción**

**Iris Alfonso Albores**

Instituto de Estudios Superiores de Chiapas

[psic\\_iaa@hotmail.com](mailto:psic_iaa@hotmail.com)

**Víctor del Carmen Avendaño Porras**

Universidad Intercultural de Chiapas

[victor.avendano@hotmail.com](mailto:victor.avendano@hotmail.com)

**RESUMEN**

Los profundos cambios que en todos los ámbitos de la sociedad se han producido en los últimos años exigen una nueva formación de base para los jóvenes y niños, y una formación continua a lo largo de la vida para todos los ciudadanos. En esta formación, se han venido incorporando diversos contenidos relacionados con el aprovechamiento específico de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) en cada materia.

No obstante esta tendencia, la cual se encuentra en transición, implica para la política educativa de un país incorporar criterios internacionales al sistema educativo local a fin de tener indicios sobre el tipo de educación que se está implementado con el estudiantado.

En este contexto en el año del 2005 México adoptó la política educativa de incorporar los lineamientos de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). A siete años de aplicarse dicha prueba, aún no se tiene la certeza de sobre cómo ha impactado en el sistema educativo. Hasta ahora sólo ha sido objeto de difusión institucional, por no decir mera simulación. Por ello, es

importante destacar las incidencias que dicha prueba conlleva y no dejar de lado la importancia de establecer acciones que contrarresten dicha problemática.

## ABSTRACT

The profound changes in all areas of society have occurred in recent years require new training base for young people and children, and training throughout life for all citizens. In this formation, have been adding various content related to the specific use of information technology and communication (TIC's) in each subject.

Despite this trend, which is in transition, involves educational policy of a country to incorporate international standards to local education system in order to have indications on the kind of education that is being implemented with the students.

In this context, in the year 2005, Mexico adopted education policy to incorporate the guidelines of the National Assessment of Academic Achievement in Schools (ENLACE). Seven years after the test applied, there is still no certainty about how it has impacted on the educational system. So far only been disseminated institutional, if not mere simulation. It is therefore important to note that this test incidents involved and not neglecting the importance of actions to counter this problem.

**KEYWORDS:** Education, link test, Information Technology and Communication, Education Policy.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, Prueba enlace, Tecnologías de la información y la comunicación, Políticas Educativas.

## INTRODUCCIÓN

En el año del 2005 México adoptó la política educativa de incorporar los lineamientos de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares –ENLACE- sin que a la fecha se hayan obtenido resultados realmente halagadores, toda vez que dicho examen continúa arrastrando sus deficiencias técnicas y pedagógicas (Inclán, 2009).

Desde su origen la prueba ha carecido de recursos pedagógicos suficientes para tomarla como un parámetro de desempeño escolar y no ha funcionado como referencia para modificar el aprendizaje de manera individual, menos aún para apoyar en el mejoramiento académico de las escuelas.

Otra constante que se ha venido observando, es, que -si bien la evaluación hacia los alumnos debiera ser sumativa- los criterios que cada profesor establece para con sus alumnos, y que se llevan a cabo gracias a la libertad de cátedra, no son tomados en cuenta y se atienen a los resultados que arroja dicha prueba, orillando, asimismo, a profesores conjuntamente con padres de familia a interpretar los resultados que arroja. Problemas éstos que desde la inclusión de la prueba enlace en nuestro país ha venido presentando y aumentando año con año en su aplicación.

Situándonos en nuestro contexto local, Chiapas ha logrado resultados positivos, por ejemplo se ha logrado crecer 15.5 puntos porcentuales en primaria en cuanto a logro educativo en matemáticas y 15.1 en español, del 2006 a la fecha. Con respecto a CONAFE en general y en comunidades indígenas, los logros aún son bastante discretos en comparación con las primarias generales (Aceves, 2012).

En dichos resultados, Chiapas, destaca también con un nivel bueno y excelente, en la asignatura de historia, con respecto a la república mexicana, puesto que, los puntos porcentuales que se alcanzaron superan los alcanzados a nivel nacional.

No obstante la tendencia a la alza de dicha cifra puede interpretarse no necesariamente con un avance en la calidad de aprendizaje de los estudiantes, sino explica más bien la premisa de que los estudiantes están aprendiendo resolver la prueba *per se*.

Situándonos en los diferentes niveles de secundaria, se observa que el nivel de telesecundaria es el que ha logrado obtener mejores resultados en los años que se ha llevado a cabo la evaluación, incrementando más de 26 puntos porcentuales en su logro educativo, en las asignaturas de matemáticas y español respecto al resto del país.

Una problemática más que se plantea es en cuestión de la educación privada. Comparando los resultados de las escuelas particulares a nivel nacional se observa que las de nuestro estado no están creciendo a la par de las de otros estados, por lo cual es necesario analizar las políticas educativas de dicho sector, para potenciar su crecimiento educativo y lograr una consonancia nacional (González, 2006).

Con respecto a preparatorias y bachilleratos los resultados obtenidos con respecto a la prueba ENLACE, no dan para superar los niveles de deficiencia, por tanto la apuesta es mejorar el nivel de insuficiente, en lo cual se ha tenido severo puntaje abajo.

A los resultados anteriores habrá que agregar las vicisitudes académicas del profesorado con respecto al dominio de los contenidos programáticos, despliegue metodológico e instrumental de las mismas y por parte de los estudiantes el tipo de formación recibida desde el nivel básico, colateralmente el bagaje del sistema familiar del cual procede, el entorno escolar en el que estudia, factores que influyen directamente en su proceso formativo, formación que se evidencia cuando se le coloca frente a la prueba ENLACE.



## **LA PRUEBA ENLACE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO**

La aplicación de la prueba ENLACE en nuestro país, es consecuencia de las políticas educativas y de los dictados de los organismos económicos internacionales a los que responde nuestro gobierno. Ésta prueba se ha aplicado a los diferentes niveles de educación básica.

Esta evaluación permite recoger información para interpretarla en función de ciertos parámetros y contrastes, para emitir un juicio de valor y tomar decisiones.

En sentido opuesto a la evaluación, los expertos en la materia coinciden en señalar que el proceso educativo no puede tener como único insumo la evaluación, mucho menos cuando los resultados suelen utilizarse para evidenciar públicamente a las –malas- y las –buenas- escuelas, a los -buenos y malos profesores-, a -los mejores y peores alumnos-, justificando así que se cumplen con los compromisos establecidos por los gobiernos con los organismos internacionales de crédito, por ejemplo el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial y no realmente para elevar la calidad educativa (Albert, 2007).

Una de las consecuencias de los resultados no favorables que obtienen los alumnos en diferentes escuelas es que, esta situación, se convierte en un factor de discriminación, tanto de los alumnos como de los centros escolares, etiquetándolos y situándolos en ciertos status – más bajos- frente a otras escuelas y alumnos que, por el contrario, manifiestan tener mejores resultados, lo cual desfavorece y provoca el rechazo de diferentes sectores de la sociedad.

Finalmente a partir de lo mencionado, puede decirse que el examen de ENLACE califica y compara para luego hacer valoraciones, se trata, en consecuencia, de

datos que son parciales, que no toman en cuenta el entorno socioeconómico del estudiante.

### **CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA ENLACE**

Para entender mejor a la prueba enlace y poder establecer líneas de acción en cuanto a los resultados que en ella se reflejan, es necesario, en primera instancia, conocer las características que constituyen dicha prueba, las cuales se enumeran a continuación (SEP 2012).

- a) Es una prueba objetiva y estandarizada, de aplicación masiva y controlada.
- b) Emplea una metodología de calificación precisa, que proporciona referencias de comparación nacional.
- c) Ofrece un diagnóstico de los estudiantes a nivel individual.
- d) Es una prueba centrada en el conocimiento; evalúa el resultado del trabajo escolar contenido en los planes y programas oficiales.
- e) La prueba consta de un cuadernillo de preguntas y de una hoja de respuestas.
- f) Está conformada por reactivos de opción múltiple, 50 como mínimo y 70 como máximo para cada asignatura.
- g) Cada reactivo sólo puede tener una respuesta correcta.
- h) ENLACE 2012 incluye las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales para tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria, así como para los tres grados de secundaria.
- i) Los resultados de la prueba ENLACE 2012 de secundaria son comparables con los resultados de la aplicación en 2009, 2010 y 2011. En estos cuatro años, la prueba ENLACE se aplicó en primero, segundo y tercero de secundaria y los contenidos de cada grado se evaluaron con exámenes diferentes. Estos resultados no son comparables con 2006, 2007 y 2008

porque el examen cambió de perfil. Antes evaluaba los contenidos de todos los grados de este nivel escolar en la prueba aplicada exclusivamente a los alumnos del tercer grado.

## **USO DE LOS RESULTADOS**

Si la aplicación de la prueba se hace de manera correcta y consolidada, los resultados de la prueba ENLACE permitiría a las autoridades educativas del país:

- a) Tener elementos para la toma de decisiones en aspectos tales como la selección de cursos de capacitación para docentes y directivos escolares,
- b) La elaboración de apoyos técnico-pedagógicos,
- c) El fortalecimiento de los materiales educativos,
- d) El desarrollo de programas de estímulo a las mejores prácticas docentes,
- e) El reconocimiento del esfuerzo de los alumnos, docentes y directivos.

Por otra parte, a la sociedad en general le permitiría contar con información precisa sobre los resultados escolares obtenidos, en favor de la transparencia y la rendición de cuentas.

Una vez teniendo esta información, sobre la situación específica de cada escuela, e incluyendo a los padres de familia, éstos podrían coadyuvar al mejoramiento del rendimiento escolar de los educandos, implementando algunas estrategias de trabajo en casa como reforzadores de conocimiento y destinadas a mejorar el aprovechamiento de sus propios hijos, pues se supone importante y primordial el que los padres se involucren en dicho proceso educativo (Aviram, 2002).

Asimismo esta información resultaría una gran ventaja para el personal docente y directivos del centro escolar pues a partir de tales resultados sería posible establecer acciones de detección, diagnóstico e intervención en dicho proceso, del mismo modo

permitiría realizar una autoevaluación con el fin de mejorar los puntos más susceptibles de dichos centros escolares, todo en función de mejorar y favorecer el rendimiento escolar de cada uno de los estudiantes,

En el año 2012 todas las escuelas primarias y secundarias del país, con el propósito de evaluar el aprendizaje que alcanzan las alumnas y alumnos, son evaluadas con la prueba ENLACE, obteniendo resultados – igual que en años anteriores – en las asignaturas de Español, matemáticas y ciencias naturales, basándose en los contenidos que devienen de los programas de estudio vigentes.

Es así, pues, que la información que se recaba a partir de los resultados de su aplicación permite reunir información muy valiosa, la cual es útil en tres niveles:

1. el del aula,
2. el del centro escolar y
3. el de las áreas educativas.

Por otra parte, y haciendo una crítica constructiva acerca de los beneficios de la aplicación de ENLACE, se puede afirmar que, ciertamente sí aporta información y gracias a ella es posible seguir consolidando la educación de calidad que requiere México.

Sin embargo y toda vez que las diferentes instituciones e instancias gubernamentales procuran incluir algunas líneas institucionales de la SEP, se tornan inservibles puesto que, los resultados obtenidos, desde su implementación, no han sido los esperados (Rodríguez *et al*, 2010)

## **UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN CON MIRAS A LOGRAR MEJORES RESULTADOS EN LA PRUEBA ENLACE**

La propagación de los medios de comunicación y el uso de las tics – televisión, redes sociales, internet entre otras-, el aprendizaje que día con día se obtiene informalmente a través de las relaciones interpersonales, cada vez tienen más relevancia en nuestro bagaje cultural.

Igualmente es cada vez más frecuente que las diferentes instituciones culturales como museos, bibliotecas y centros de recursos utilicen estas tecnologías -vídeos, programas de televisión, páginas web- para difundir sus materiales entre toda la población. Hoy en día, en el momento histórico que se vive, niños y jóvenes cada vez saben más y aprenden más cosas fuera de la escuela, además cuentan y recurren a la utilización de las tecnologías de información y comunicación a las cuales tienen un acceso sin restricciones (Stake, 2007).

Por ello, las instituciones educativas se enfrentan a un reto de gran magnitud: integrar a las tecnologías informativas en los procesos de enseñanza aprendizaje, como vía o canal alternativo para facilitar a los estudiantes obtener estructurar y valorar los conocimientos que se obtienen a través de los *mass media* e internet.

En los planes de estudios se van incorporando la alfabetización digital básica y diversos contenidos relacionados con el aprovechamiento específico de las TIC en diferentes materias o asignaturas. Con ello se busca posibilitar el uso de estos instrumentos tecnológicos, pero la realidad es otra, ya que, aunque urge implementar todas estas tecnologías, para aprovechar el auge que actualmente están teniendo, no siempre se cuenta ni con los medios ni la infraestructura para lograrlo.

Por otra parte, cabe mencionar que la búsqueda y selección de información, el análisis crítico y la resolución de problemas, la elaboración personal de conocimientos funcionales, la argumentación de las propias opiniones, el equilibrio afectivo, el trabajo en equipo, los idiomas, la capacidad de auto aprendizaje y adaptación al cambio, la iniciativa y la perseverancia, son capacidades y

competencias que tienen un papel relevante en la curricula escolar, y que suponen una constante búsqueda de didácticas para poder lograr que los alumnos tengan acceso a ellas (Aceves, 2012).

Tomando en cuenta y partiendo de la información mencionada, es importante destacar la importancia de implementar medidas o líneas de acción que permitan superar dichas vicisitudes, con miras a lograr que, la prueba ENLACE, lejos de ser un instrumento meramente cuantitativo, pueda resultar ser un elemento del cual apoyarnos para así medir el aprendizaje de los alumnos, pero un aprendizaje significativo y de acuerdo al contexto de cada escuela (Inclán, 2009).

Es por esto que se plantea la necesidad de realizar una intervención en donde se podría abordar el estudio de caso instrumental, toda vez que permite profundizar la comprensión de situaciones empíricas y /o teóricas, en este caso las vicisitudes académicas y familiares de los estudiantes y profesores en torno a la prueba ENLACE.

En dicha medida, en el proceso de intervención que se plantea realizar en un futuro, se llevaría a cabo el registro de la actitud del estudiante frente al uso de las tecnologías de la información y el análisis de los logros académicos obtenidos en el área de matemáticas y lectoescritura; además de la actitud del profesorado en torno la prueba ENLACE.

Elevar los índices de rendimiento escolar en los estudiantes de un contexto dado con respecto a la prueba ENLACE y brindar al profesor estrategias para el uso de tecnologías de información aplicado a los contenidos programáticos de las materias implicadas en la prueba referida.

## **CONCLUSIÓN**

Desde su origen la prueba ENLACE ha carecido de recursos pedagógicos suficientes para tomarla como un parámetro de desempeño escolar y no ha funcionado como referencia para modificar el aprendizaje de manera individual, menos aún para apoyar en el mejoramiento académico de las escuelas.

La estructura de la prueba es cambiante, año con año, los contenidos son diferentes, lo cual impide obtener resultados que nos garanticen una evaluación objetiva de la mejora en el desempeño académico de los niños, puesto que cada vez evalúan saberes diferentes.

En síntesis la prueba ENLACE sólo ha servido como un agregado comercial para las escuelas privadas, porque el examen no tiene bases para apuntar y establecer si una institución es mejor que otra, así pues ENLACE sigue tambaleándose con los problemas de su origen, más los que acumulen en las siguientes emisiones.

Otro recoveco es el hecho de realizar proyectos de tal magnitud bajo la percepción de que la educación es homogénea en el país, cuando claramente sabemos que esto dista mucho de la realidad.

Obviamente no es necesario aplicar exámenes particulares para cada miembro de la población estudiantil, pero debe replantearse si es necesario llevar a cabo pruebas masivas.

Quizá sea más pertinente realizar evaluaciones que tomen muestras representativas, que tomen en cuenta los contextos y que valoren el aprendizaje e impacto en el alumno; con programas como ENLACE la SEP se plantea objetivos muy grandes, que después, no puede controlar y que no tienen impacto real.

En esta perspectiva se apuntala el hecho de que es necesario y urgente establecer líneas de investigación las cuales partan, estudien e intervengan en la necesidad

urgente de modificar las estrategias y metodologías en el ámbito educativo y claramente integrar el uso de las tecnologías de información a las que día a día se va teniendo un mayor acceso., todo esto con miras al principal objetivo de la educación: la modificación en el aprendizaje de los alumnos.

## **FUENTES DE INFORMACIÓN**

1. INCLÁN, C. (2009). Especialista del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM.
2. ACEVES E. Ana María. (2012) Directora General de Evaluación de Políticas de la SEP. Coordinadora de Asesores de la Universidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas.
3. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). Educación Básica. Evaluación nacional del logro académico en centros escolares, ENLACE 2012 en <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>
4. GONZÁLEZ, Norma (2006) 1a Edición. Investigación Cualitativa como estrategia de conocimiento, intervención y trabajo de las políticas de salud. Una aproximación desde México y Cuba. México. Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados.
5. AVIRAM, Roni. (2002) ¿Conseguirá la educación domesticar a las TIC? Ponencia presentada en el II Congreso Europeo de tecnologías de la información en la educación y la ciudadanía: una visión crítica, Barcelona 26, 27, 28 de junio de 2002, [CD-ROM].
6. LAFRANCESCO, Giovanni (2005) La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias. Colombia. Colección escuela transformadora
7. FOUCAULT, Michel (1999) Vigilar y castigar. México. Siglo XXI editores
8. RODRÍGUEZ Gómez G, GIL Flores J, GARCÍA Jiménez E. (2010) Metodología de la investigación cualitativa. España. Aljibe
9. STAKE, R. (2007, 4ª. edición) Investigación con estudio de caso. España. Morata.



10. ALBERT GÓMEZ, María José (2007) La investigación educativa: claves teóricas.  
España. Mc Graw Hill

**COMPORTAMIENTO Y PRONÓSTICO DE LA TASA DE MORTALIDAD INFANTIL  
EN LA ISLA DE LA JUVENTUD (2002 -2014)**

**INFANT MORTALITY RATE'S BEHAVIOUR AND FORECAST IN THE ISLA'S THE  
YOUNG PEOPLE (2002 - 2014)**

Dra. Lina J. Castillo Plasencia<sup>9</sup>, Dr. Iván Silvera Valdés<sup>10</sup>, Lic. Liudyana Domínguez Matos<sup>11</sup>

**I. RESUMEN**

El trabajo está dirigido al análisis del comportamiento de la tasa de mortalidad infantil (TMI) en la Isla de la Juventud, porque muestra cifras que sobrepasan los márgenes estipulados a nivel nacional. Se identifican las principales causas, y se establece una comparación con estudios similares en otros municipios de Cuba, concluye con el pronóstico de la TMI, sus componentes y algunas de las principales causas que explican dichos resultados.

**II. PALABRAS CLAVES:** Tasa de mortalidad infantil (TMI), Mortalidad Neonatal Precoz (0 a 6 días), Mortalidad Neonatal Tardía (7 a 27 días), Mortalidad Post-neonatal (28 a 11 meses).

---

<sup>9</sup> [linaj@infomed.sld.cu](mailto:linaj@infomed.sld.cu)

<sup>10</sup> [dirsalud@ijv.sld.cu](mailto:dirsalud@ijv.sld.cu)

<sup>11</sup> Liudyana Domínguez Matos residente permanente en Cuba, graduada de Licenciatura en Economía Global (2005), Facultad de Economía, Universidad de la Habana, me desempeño como profesora asistente en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas (FCSH), Universidad Isla de la Juventud, con una cuenta de correo: [ldominguez@cuij.edu.cu](mailto:ldominguez@cuij.edu.cu)

### III. ABSTRACT

The article is about infant mortality rate's (IMR), its behavior and forecast in the Isle of young, because its number exceeds the national rate; there is identified the principal causes, too, it also establish a comparison among other places in Cuba. At the end, it gives the forecast of the IMR, its components, and some of the principal causes that explain those results.

### IV. KEYS WORDS

- infant mortality rate (IMR)
- early neonatal mortality
- tardy neonatal mortality
- port-neonatal mortality

## INTRODUCCIÓN

En todos los pueblos y culturas, la presencia de la mujer encinta, siempre recuerda el maravilloso misterio que encierra el proceso del nacimiento. A pesar de esta tradición milenaria, el embarazo es siempre una experiencia única y original para cada mujer.

El nacimiento de un niño sano es un acontecimiento que tradicionalmente se celebra en todas las sociedades del mundo. Sin embargo, para muchas familias el proceso de reproducción puede ser un acontecimiento sombrío y peligroso, con morbilidad, secuelas y en última instancia la muerte de la madre, del producto o de ambos

El riesgo de morir de los nacidos vivos antes de cumplir el primer año de edad en un territorio y periodo de tiempo dado se interpreta en la tasa de mortalidad infantil<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> TMI: Es la probabilidad que tiene un recién nacido de morir antes de cumplir un año de vida, se calcula con el: cociente entre el número de muertes de menores de un año en un período y el total de nacidos vivos del mismo período, por mil.

La mortalidad infantil está considerada como uno de los mejores indicadores del nivel de salud de un pueblo; abarca el efecto de las condiciones económicas, sociales y culturales, además la eficiencia de los servicios médicos curativos y preventivos, es un verdadero indicador del grado de desarrollo de una comunidad en su totalidad y el espejo de su civilización.

También la salud materno-infantil es uno de los indicadores que se utilizan para medir el nivel de desarrollo de un país. Tiene como objetivo conseguir el óptimo estado para las madres y los niños; se trata de obtener recién nacidos sanos, sin que las madres sufran complicaciones durante el embarazo, parto y puerperio, y también que durante toda la vida infantil los niños tengan un crecimiento y desarrollo óptimos, con el mínimo posible de enfermedades y defunciones; ésta a su vez depende de las condiciones en que se inicia el embarazo, y de la calidad de la atención que reciba durante su desarrollo, parto y puerperio.

Antes del triunfo de la Revolución la despreocupación existente por los gobernantes del país en relación con los aspectos de la salud del pueblo en general, y en la niñez en particular, tuvo como uno de sus resultados directos una elevada morbilidad y mortalidad dentro de la población menor de 15 años. En aquel momento por cada 1 000 nacidos vivos morían más de 70 niños antes de cumplir su primer año de vida, por enfermedades diarreicas e infectocontagiosas acompañadas por la desnutrición.

Con el triunfo de la Revolución en 1959, sucedieron cambios y transformaciones sociales profundas entre las cuales, estuvieron priorizadas la salud del pueblo; y así, el Ministerio de Salud Pública creó los primeros programas de trabajo entre los que se destacaron: el Programa de Reducción de la Mortalidad Infantil, y más tarde el Programa de la Atención Integral a la mujer y el niño, entre otros.

La implementación y consolidación del Programa de Atención Materno-Infantil (PAMI) en los primeros años de la década del 70, le impregnó a las acciones desarrolladas en la atención a estos dos grupos de personas, la más alta prioridad y se ha

convertido en uno de los principales baluartes de las conquistas de la sociedad cubana.

La ejecución del Programa de Atención Materno Infantil se fundamenta en métodos científicos de actuación, siendo los principales el **método clínico y el epidemiológico**, por lo que concepto de **problema de salud**, supera al ámbito clínico (biológico) y debe entenderse como cualquier problema que se produce en la comunidad como consecuencias tanto para la salud, como social y económica.

En la Isla de la Juventud la Tasa de Mortalidad Infantil (TMI) en el año 2011, así como los resultados alcanzados en los últimos años, no guardan relación con la media nacional, por tanto se hace necesario analizar el comportamiento de algunos indicadores de mortalidad infantil, que permitan identificar las causas o factores de la variabilidad de estos resultados en la última década (2002 a 2011), para accionar en ellos, lo cual permitiría mantener la posición lograda por el país en materia de salud.

Con las medidas tomadas desde el triunfo revolucionario, Cuba posee una TMI baja, y según los informes de la UNICEF ocupa el lugar 26 entre los 35 países de más baja mortalidad infantil en el mundo<sup>13</sup> comparable con la de países desarrollados como Japón, Finlandia y Suecia.

No obstante, cuando este fenómeno se estudia a nivel municipal, tiene características específicas muy propias, cuya base se encuentra en los problemas de salud que afectan a cada comunidad por separado, dependiendo de las características socio-demográficas, higiénico-sanitarias y culturales propias.

Al realizar el análisis correspondiente a los resultados de los indicadores seleccionados en el período 2002 - 2011, la TMI del municipio y TMI nacional en el período estudiado, solo en cuatro años la TMI municipal fue menor a la del país, destacándose el año 2004 con una diferencia de -4, seguida por el año 2005 que experimentó una diferencia de -2,5. En los seis años restantes la Tasa de Mortalidad

Infantil municipal fue mayor, siendo significativo el 2009 con una diferencia de 4,4; seguida por el año 2003 con 2,3 de diferencia. (Ver anexo 1)

Llama la atención, la inestabilidad de la Tasa de Mortalidad Infantil, con altos y bajos consecutivos. Los resultados positivos alcanzados en cuatro años no se atribuyen a un hecho específico ya que luego aparecen tasas abruptas que nada tiene que ver con el año precedente y denotan la no sostenibilidad de estos resultados.

En la literatura consultada vemos que estos resultados no se corresponden con las TMI que muestran otros municipios como Guanabacoa (2000-2004) y Boyeros (2000-2005) son irregulares pero con tendencia descendente.

Señalar que ocurrieron defunciones extramunicipales que influyeron en el por ciento de la TMI, tal es el caso del año 2010, con dos fallecidos extraterritoriales para un 71,43%. También el año 2008 con igual número de defunciones extramunicipales que representaron el 68,97% del total de la TMI. (Ver anexo 2)

En la literatura consultada no aparece recogida esta información, lo que dificulta establecer comparaciones, inferimos que en el municipio ocurre este fenómeno por la heterogeneidad de la población, condición que incide en los desplazamientos de la embarazada hacia otros municipios del país en busca de apoyo familiar.

Los nacimientos extra municipales inciden de manera significativa (de forma porcentual) con respecto a la Tasa de Mortalidad Infantil anual en el municipio, incluso cuando éstas embarazadas no recibieron la atención prenatal en el municipio.

Se experimentó un ligero descenso en la natalidad en los años 2006, con 959 nacidos vivos y 2007 con 950 nacidos vivos, los años posteriores se incrementó el número de nacidos vivos en correspondencia con los criterios demográficos territoriales, destacándose los años 2002; 2003 y 2011 con un total de 1214 NV, 1149 NV y 1141NV, respectivamente (Ver anexo 3).

Coincidiendo con la literatura nacional revisada el año 2002 fue también el de mayor natalidad, así como el año 2003 el de mayor Tasa de Mortalidad Infantil, en el municipio Guanabacoa con  $11,1 \times 1\ 000$  NV, que llegó a superar la nacional, en aquel momento era de  $6,3 \times 1\ 000$  NV.

En aras de profundizar en el análisis, se despegaron las defunciones según los meses del año; el mes de octubre fue el de mayor número de niños fallecidos con 10 para un 15,38%, seguido del mes de abril en el que reportan 8 defunciones para un 12,30%.

Se puede concluir que durante el segundo semestre del año ocurre el mayor número de defunciones de infantes menores de un año, con un total de 33 defunciones para un 50,76% del total de defunciones, evento que coincide con el resto del país. (Ver anexo 4)

Según Elejalde y García (2008) en estudios realizados en los municipios de Guanabacoa y Manzanillo respectivamente, también coincide que el mayor número de defunciones infantiles en menores de un año ocurre en el segundo semestre del año.

El primer semestre de cada año debe aprovecharse para la identificación de los problemas inherentes al buen desarrollo del Programa y en la capacitación de los recursos humanos.

Al revisar las estadísticas de las defunciones en menores de un año por las diferentes áreas de salud, el policlínico 1<sup>13</sup> resultó el área de salud con mayor número de fallecidos con un total de 28 defunciones para un 43,07% en el decenio estudiado. El área de salud correspondiente al policlínico 3, área de salud rural, aportó el menor número de fallecidos menores de 1 año, con 13 para un 20% del total de defunciones en el período estudiado.

---

<sup>13</sup> En la Isla de la Juventud se cuenta con tres policlínicos docentes, dos de ellos (Policlínico 1 y 2) situados en Nueva Gerona, el Policlínico 3 está ubicado en Santa Fe, una de las zonas rurales del territorio.

Estas dos áreas de salud tienen en común la ruralidad, la cual es parcial en el área de salud que abarca el policlínico 1, no siendo así con respecto a la estabilidad del personal médico asistencial, ya que el policlínico 3, en el período de tiempo estudiado contó con la asistencia de personal médico importado de Ciudad de la Habana y con condiciones diferenciadas de permanencia en los consultorios médicos según sistema de pases, vacaciones y tiempo limitado en el municipio.

Del total de defunciones menores de un año, el 36,92 %, correspondió al policlínico 2, quien presta sus servicios a la población urbana; coincidiendo estos resultados con el resto del país, considerar que la estabilidad en los cuadros de dirección, así como del personal médico asistencial, es equivalente a menor cantidad de fallecidos, siendo ese el caso del Policlínico 3.

La ruralidad favorece a la menor mortalidad, situación explicada por los hábitos alimentarios y la lactancia materna exclusiva hasta el sexto mes que constituyen prácticas maternas sistemáticas, coincidiendo con la literatura revisada.

La tasa de mortalidad infantil según sus componentes, se dividen en: Mortalidad Neonatal Precoz (0 a 6 días), Mortalidad Neonatal Tardía (7 a 27 días) y Mortalidad Post-neonatal (28 a 11 meses).

El componente Neonatal Precoz fue el más representativo en la TMI, destacándose los años 2002 y 2011 con seis y cinco defunciones para una tasa de 6,9 y 4,4 respectivamente. El componente Neonatal tardía fue distintivo en el año 2009 con cinco defunciones para una tasa de 4,6, mientras que la Post-neonatal sobresalió en el año 2003 con una tasa de 4.3 de cinco defunciones menores de un año. Lamentablemente no pudimos obtener esta información correspondiente al año 2004 por no estar registrados en el sistema estadístico.

Coincidimos con Elejalde (2008) en su estudio de la Mortalidad Infantil del municipio de Guanabacoa, quien sitúa al mayor número de fallecidos en los neonatos de



menos de 7 días de vida, que representaron el 45,8 % del total, siendo el sexo masculino el que más se afecta.

Según León(1998) que realizó un estudio descriptivo y retrospectivo con la finalidad de conocer el comportamiento de la mortalidad infantil en el Policlínico Docente "30 de Noviembre" durante el decenio 1985-1994, el componente neonatal precoz ocupó el 41,4 % de la tasa de mortalidad infantil con 12 defunciones, y una tasa de 3,3 por 1 000 nacidos vivos. Este componente es considerado muy importante en los países desarrollados, ya que es donde ocurren el mayor número de defunciones; coincidimos con estos autores.

Este mismo autor al analizar el componente neonatal tardío afirma que sólo hubo en este grupo siete fallecidos, para una tasa de 2,9 por 1 000 nacidos vivos y representando el 24,1 % del total de fallecimientos. Estos resultados concuerdan con el estudio realizado en el municipio y con otros textos revisados que plantean que este es el componente de menor valor al analizar la tasa de mortalidad infantil. (Ver anexo 5)

Como otros autores (Jordán, 2007), coincidimos en que el componente neonatal precoz es donde ocurre el mayor número de defunciones, y se reconoce como el más difícil de reducir. Está muy relacionado con la atención prenatal y del parto, también con distintos factores de riesgo como la edad materna, el peso al nacer, la duración de las gestaciones, y otros factores socioeconómicos que afectan tanto a la madre como al feto, los que hacen que la magnitud de la mortalidad en la primera semana de vida del neonato sea determinante dentro de la mortalidad infantil.

En los años 2006 y 2011 del periodo estudiado, el índice de bajo peso al nacer (BPN) ; con igual valor de 5,3 x 100 NV sobrepasa del propósito nacional, que es de 5,0 x 100 NV.

Cuando se analiza el índice de BPN en el resto de los años, en cuatro de ellos: 2009, 2010, 2002 y 2008 está muy cercano al propósito nacional, lo que implica que

este indicador requiere especial atención, porque el Bajo Peso al Nacer es directamente proporcional a la mortalidad infantil. (Ver anexo 6)

El BPN es considerado como uno de los problemas de salud materno infantil más importante de los países desarrollados y en vías de desarrollo, y se ha señalado como uno de los mejores indicadores para realizar intervenciones neonatales apropiadas. El alto riesgo de fallecer al tener un bajo peso, nos indica que es necesario redoblar los esfuerzos en la identificación temprana de las embarazadas con alto riesgo de tener un recién nacido con bajo peso. En el estudio realizado por Jordán (2007) encontraron también al BPN como un factor de riesgo asociado directamente a la mortalidad infantil, lo cual coincide con otros estudios revisados.

Están bien tipificadas las trece principales causas de defunciones, entre ellas se destacan las Anomalías o Malformaciones Congénitas como las principales, con 20 defunciones que representan el 30,76% del total, seguidas de otras causas y de los fenómenos asfíxicos con 9 defunciones para un 13,84%, así como 8 fallecidos para un 12,30%, respectivamente. La recurrencia en las primeras siete causas son las que más aportan al número de fallecidos, que suman un total de 51 defunciones para un 78,46% del total de fallecidos en el período de tiempo estudiado. (Ver anexo 7)

Mendieta (2001) y otros encontraron como principales causas de muerte las lesiones debidas al parto, seguido de las infecciones, la prematuridad y las malformaciones congénitas. En sus análisis vieron que la principal causa de defunción era la hipoxia perinatal, no coincidiendo con esta investigación.

Para Genes L. (2010) y otros, las causas de mortalidad más frecuente fueron las infecciones, seguida de la prematuridad y la hemorragia pulmonar, y en su artículo señala que las malformaciones congénitas son un factor no modificable en el aporte a la mortalidad neonatal, lo que requiere de estrategias para prevenirlas desde etapas tempranas, sin coincidir en su totalidad con este trabajo.

Elejalde(2008) en su artículo, las infecciones ocupan el primer lugar, la sepsis el segundo, y el tercer lugar la asfixia, junto a las malformaciones congénitas, en este

trabajo se puede concluir que las malformaciones ocupan el tercer lugar mientras que la investigación realizada en el municipio pinero ocupan un lugar cimero.

El desarrollo a partir de 1981 del programa para el diagnóstico y prevención de enfermedades genéticas, cuya infraestructura para lograr una cobertura nacional, se completó en 1990, ha contribuido considerablemente al mantenimiento y mejoría de estos indicadores de salud, especialmente la mortalidad infantil, así como a disminuir el sufrimiento y la carga social en miles de hogares cubanos.

Según Rojas(1995) en su trabajo presenta un análisis del impacto del Programa de Genética, especialmente de las interrupciones de embarazo tras un diagnóstico prenatal de malformación congénita grave, realizadas en el Hospital Materno de Güines, en el período de 1986 a 1993, en las tasas de mortalidad infantil de la provincia La Habana, se resalta el aporte del programa de genética, en la disminución de la Tasa de Mortalidad Infantil Provincial en el período analizado fue altamente significativo ( $t=6,3388$ ). El aporte adicional del programa, en caso de haber funcionado más eficazmente, hubiera resultado significativo ( $t=3,2403$ ).

A partir de la evidencia, se coincide con el resto de los especialistas del tema, que el fortalecimiento del Programa de Genética, influye directamente en los resultados de la Tasa de Mortalidad Infantil.

En el proceso de gestión del Programa de Atención Materno Infantil Municipal, se han desarrollado políticas y estrategias durante todos estos años, y no se han obtenido los resultados deseados, a través del análisis y la identificación objetiva de los errores cometidos, se hace necesario cambiar estas estrategias, para ello se propone la implementación de un Plan de Acción con medidas encaminadas a dar soluciones a los problemas identificados. (Ver anexo 8)

La anticipación no tiene mayor sentido si no es que sirve para esclarecer la acción, es por ello, que en la investigación se utilizaron herramientas<sup>14</sup> para pronosticar la tasa de mortalidad y sus componentes, además el índice BPN, como una de las

<sup>14</sup> Las formulas utilizadas para pronosticar fueron tomadas de: Rodríguez, Gonzalo M; "Formulación y evaluación de proyectos financiera y social de proyectos de inversión", La Habana, 2007; pág. 51

causas que inciden en las cifras que experimenta el territorio en este indicador cada año, quedando:

**Tabla 1:** Pronóstico de la tasa de mortalidad infantil, sus componentes y causas significativas en el municipio IJ (2012 -2014)

| Indicadores                | 2012 | 2013 | 2014 |
|----------------------------|------|------|------|
| Tasa de Mortalidad         | 8.7  | 9.6  | 10.5 |
| Neonatal Precoz            | 4.8  | 5.2  | 5.5  |
| Neonatal Tardía            | 2.1  | 2.4  | 2.7  |
| Post Neonatal              | 2.1  | 2.4  | 2.7  |
| Índice de BPN <sup>7</sup> | 4.7  | 4.1  | 3.6  |
| Anomalías congénitas       | 3    | 4    | 4    |

Fuente: Elaboración propia a partir de estadísticas (2007 -2011) de U/P Salud Pública y formulas de pronóstico

Las formulas de pronósticos (Ver anexo 9) consideraron el comportamiento medio del periodo (2007 -2011), se debe llamar la atención que de acuerdos con las estadísticas reportadas en el quinquenio, tiende a crecer la tasa de mortalidad, lo que avizora que hay que intensificar las medidas para evitar que fallezcan los niños, también está por componente donde la etapa neonatal precoz; muestra un comportamiento ascendente, las restantes etapas experimentaran los mismos valores con un discreto crecimiento.

Es reconfortante conocer que el índice de bajo peso al nacer muestra un comportamiento decreciente, aspecto que puede contribuir a aminorar el crecimiento que experimentará la tasa de mortalidad infantil.

Una de las causas mas significativas en las cifras que experimenta la PAMI, son los fallecidos por anomalías congénitas, aunque está fortalecido el programa de genética

se vuelve útil conocer como a partir del comportamiento que ha tenido en años precedentes, debe comportarse hasta el 2014, considerando los cálculos realizados el año 2012 debe cerrar con 3, igual al 2011, con un incremento en 1, los dos años restantes (tabla 1)

## **CONCLUSIONES**

1. La Tasa Mortalidad Infantil Municipal muestra resultados inestables en los últimos 10 años.
2. La natalidad tiene una tendencia creciente, el mayor número de defunciones ocurre en el último semestre del año y las defunciones extramunicipales influyeron negativamente en el porciento de la Tasa Mortalidad Infantil, en los años 2008 y 2010 respectivamente.
3. El Policlínico 1 fue el área de salud que más fallecidos aportó. Así como el componente neonatal precoz ocupó un número mayor de la tasa de mortalidad infantil
4. El índice del Bajo Peso al Nacer se ha comportado estable según el propósito nacional.
5. Las Anomalías congénitas fueron las primeras causas de muerte.
6. La tasa de mortalidad debe mostrar un comportamiento ascendente, explicado por el crecimiento de sus componentes (Neonatal Precoz, Post Neonatal, Neonatal Tardía).
7. El índice de bajo peso al nacer debe disminuir discretamente con el transcurrir de los años y los fallecidos por anomalías congénitas muestran un discreto crecimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Copyright, 2000 el habanero. Edición digital. La Habana. Cuba. El habanero Digital: <http://www.elhabanero.cubaweb.cu>.
2. Batista Moliner, R; Coutin Marie, G; Feal Cañizares, P. Condiciones de vida y salud materno-infantil. Rev Cubana Salud Pública 2001; 27(2):126-34.
3. Dirección Nacional de Registros Médicos y Estadísticas de Salud; Indicadores básicos para el análisis del estado de salud de la población. MINSAP, 2010
4. Newell K, Nabarro D. Reduced infant mortality a societal indicator, an emotional imperative, or a health objective? Trans R Soc Med 2010; 18:1-8.
5. Neigueira Naranjo, J.; Rodríguez Farrá, R.; Pérez Bruzuela, S. Comportamiento del riesgo preconcepcional. Rev. Cubana de Medicina General Integral, 2008; 14(2).
6. Manual de diagnóstico y tratamiento de Obstetricia y Perinatología, La Habana: Editorial ECIMED, 2000.
7. Temas de Medicina General Integral, La Habana: Editorial ECIMED, 2008.
8. Díaz Elejalde, Y; Alonso Uría, R.M. La mortalidad infantil, indicador de excelencia. Rev Cubana Med Gen Integr v.24 n.2 Ciudad de La Habana abr.-jun. 2008.
9. Ministerio de Salud Pública. Planificación Familiar y Riesgo Reproductivo. Dirección Nacional, de Salud Materno-Infantil y Planificación Familiar. Cuba, 2001.
10. Riverón Corteguera et al. Mortalidad infantil en Cuba.1969-1987. Bol Of Sanit Panam 1989; 106(1):1-11.
11. Klinger A. Infant mortality in Eastern Europe, Budapest, Statist Publishing House, 1982:
12. Udjo, EO. Levels and trends in infant and child mortality among some Kanury or Northeast Nigeria. J Trop Med 1987;33(2):43-7.
13. Riveron Corteguera R, et al. La mortalidad infantil en Cuba. 1968-1983. Rev Cubana Pediatr 1985; 57(A):11-12.

14. Jordán Sever T, Oramas R y González Cárdenas LT. Comportamiento de la mortalidad infantil en el municipio Boyeros en los últimos cinco años. Rev Cubana Med Gen Integr v.23n.3 Ciudad de la Habana jul.-sep. 2007
15. León López R, Gallegos Machado B, Estevés Rodríguez E y Rodríguez García S. Mortalidad infantil. Análisis de un decenio. Rev Cubana Med Gen Integr v.14n.6 Ciudad de la Habana nov.-dic. 1998
16. García Arias D, Roselló Salcedo O y Martínez Barrieto LA. Estudio cronológico de la mortalidad fetal tardía y la mortalidad infantil en Manzanillo. Rev Cubana Obstet Ginecol v. 27 n.1 Ciudad de la Habana ene.-abr. 2001
17. Rojas I, Lesterio M, Echevarría P y Ovies A. Repercusión del Programa de Genética sobre la Tasa de Mortalidad Infantil en el territorio este de la provincia la habana en los años 1986-1993. Rev Cubana Obstet Ginecol v. 27 n.1 Ciudad de la Habana ene.-dic. 1995
18. Indicadores Básicos para el análisis del estado de salud de la población. Fichas Técnicas. Definiciones, Interpretación, Cálculo y Aplicaciones. MINSAP. Enero 2010.
19. Aldereguía MJ, Komarov, Córdova L.E. Tendencias contemporáneas de la mortalidad infantil. Rev Cubana Pediatr, 1987; 59(3):513-31.
20. Herrera León L et al. Estimación de la mortalidad infantil en provincias occidentales de Cuba. Rev Cubana Adm Salud 1985; 11:55-65.
21. Cabezas Cruz E. Atención primaria materno-infantil en Cuba. Rev Cubana Ginecol Obstet 1982; 13(2):265-76.
22. Programa de Atención Materno Infantil. Principales indicadores. Cierre año 2000, 2001, 2002. Disponible en: <http://www.sld.cu/instituciones/dpsch/materniinf.htm>  
Consultado: Junio 15, 2012.
23. García Martínez V, Portales Martínez I, Almenares Acuña M. Atención de enfermería a gestantes ingresadas en el hogar materno del municipio de Contramaestre. Rev Cubana Enfermer. 2005; 21(3).

24. Sánchez Balestena J, Malagón Pino E, et al. Características maternas y resultados perinatales en el embarazo prolongado. 2002; 28 (1). Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/gin/vol28\\_1\\_02/gin102.pdf](http://bvs.sld.cu/revistas/gin/vol28_1_02/gin102.pdf) Consultado: Junio 20, 2012.

25. Mendieta E, Batliaglia V, Villalba B, Franco C. Mortalidad perinatal en Paraguay. Análisis de los indicadores de Pediatría. Conferencia de apertura del I Congreso regional de Pediatría Rev Pediatría Órgano Oficial de la Sociedad Paraguaya de Pediatría. 2001; 28(1):12-8.

26. Genes L, Lacarrubba J, Caballero C, Fonseca R, Mir R, Céspedes E, Mendieta E. Morbi-mortalidad en recién nacidos de muy bajo peso al nacer. Unidad de Neonatología. Centro Materno Infantil. Hospital de Clínicas. Rev Pediatría Órgano Oficial de la Sociedad Paraguaya de Pediatría. 2010; 37(1) [aprox. 16 p.]. Disponible en: [http://www.spp.org.py/revistas/ed\\_2010/morbi\\_mortalidad.html](http://www.spp.org.py/revistas/ed_2010/morbi_mortalidad.html)

Anexo 1

**Tabla 1.** Tasa de Mortalidad Infantil comparativa. 2002-2011.

| Años | Tasa Mortalidad Infantil |      |            |
|------|--------------------------|------|------------|
|      | Cuba                     | MEIJ | Diferencia |
| 2002 | 6,5                      | 9,1  | 2,6        |
| 2003 | 6,3                      | 9,6  | 3,3        |
| 2004 | 5,8                      | 1,8  | - 4        |
| 2005 | 6,2                      | 3,7  | -2,5       |
| 2006 | 5,3                      | 7,3  | 2          |
| 2007 | 5,3                      | 5,3  | 0          |
| 2008 | 4,7                      | 2,9  | -1,8       |
| 2009 | 4,8                      | 9,2  | 4,4        |
| 2010 | 4,5                      | 2,8  | -1,7       |
| 2011 | 4,9                      | 7,9  | 3          |

Fuente: Anuarios Estadísticos de Salud del 2002 al 2010. MIN SAP. Cuba



Anexo 2

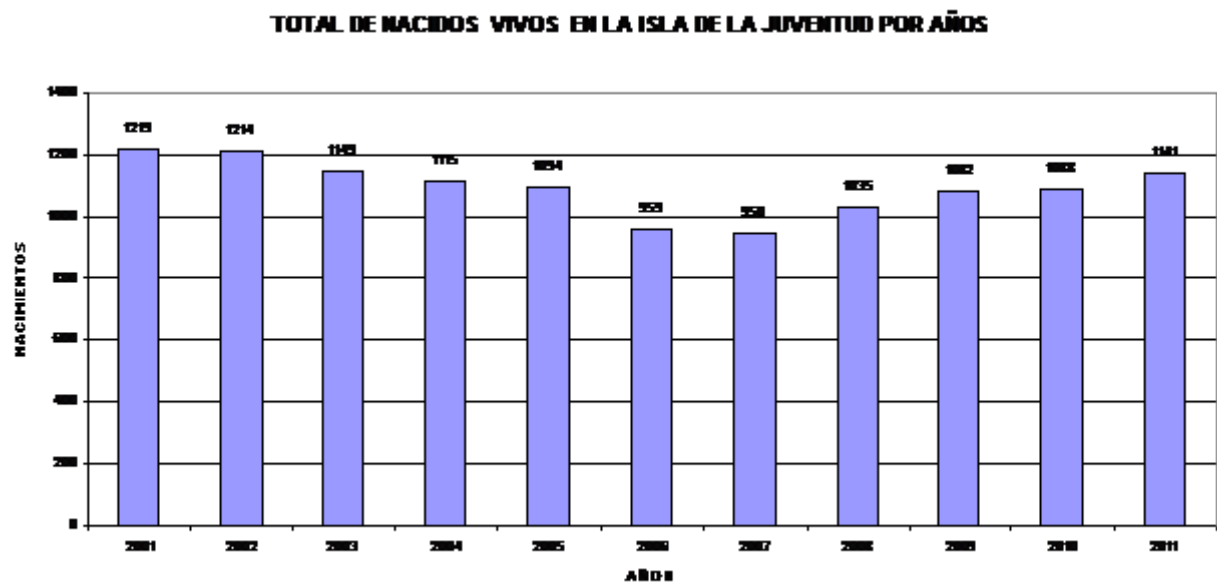
**Tabla 2.** Tasa de Mortalidad Infantil MEIJ 2002-2011.

| Años           | Nacidos vivos | Fallecidos menores de 1año | Tasa Mortalidad Infantil | Defunciones Extraterritoriales | % DET/TMI |
|----------------|---------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------------|-----------|
| 2002           | 1214          | 11                         | 9,1                      | 2                              | 21,98     |
| 2003           | 1149          | 11                         | 9,6                      | 2                              | 20,83     |
| 2004           | 1115          | 2                          | 1,8                      | 0                              | 0         |
| 2005           | 1094          | 4                          | 3,7                      | 1                              | 27,03     |
| 2006           | 959           | 7                          | 7,3                      | 0                              | 0         |
| 2007           | 950           | 5                          | 5,3                      | 1                              | 18,87     |
| 2008           | 1035          | 3                          | 2,9                      | 2                              | 68,97     |
| 2009           | 1082          | 10                         | 9,2                      | 0                              | 0         |
| 2010           | 1088          | 3                          | 2,8                      | 2                              | 71,43     |
| 2011           | 1141          | 9                          | 7,9                      | 2                              | 25,32     |
| <b>Totales</b> | 10827         | 65                         |                          |                                |           |

**Fuente:** Anuarios Estadísticos de Salud del 2002 al 2010. MINSAP. Cuba. Series Cronológicas del Departamento de Estadística Sectorial Salud Pública.

Anexo 3

Grafico 1



Anexo 4

**Tabla 3.** Defunciones en menores de 1 año por meses. MEIJ. 2002-2011

| Años         | E        | F        | M        | A        | M        | J        | J        | A        | S        | O         | N        | D        | FALLECIDOS |
|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|------------|
| 2002         | 1        | 1        |          |          | 1        |          | 1        |          | 2        | 3         | 1        | 1        | 11         |
| 2003         | 1        |          | 2        | 2        | 2        |          | 1        |          | 1        |           | 1        | 1        | 11         |
| 2004         |          |          | 1        | 1        |          |          |          |          |          |           |          |          | 2          |
| 2005         | 1        |          | 1        | 1        |          | 1        |          |          |          |           |          |          | 4          |
| 2006         | 1        | 1        |          | 2        |          |          |          |          |          | 2         | 1        |          | 7          |
| 2007         | 1        |          |          |          |          |          |          |          | 2        | 1         |          | 1        | 5          |
| 2008         | 1        |          |          |          |          | 1        |          |          |          | 1         |          |          | 3          |
| 2009         |          | 1        |          | 1        | 1        |          | 3        | 1        |          | 2         |          | 1        | 10         |
| 2010         |          |          |          |          |          | 1        | 1        |          |          | 1         |          |          | 3          |
| 2011         |          |          | 1        | 1        | 2        | 1        |          |          |          |           | 2        | 2        | 9          |
| <b>TOTAL</b> | <b>6</b> | <b>3</b> | <b>5</b> | <b>8</b> | <b>6</b> | <b>4</b> | <b>6</b> | <b>1</b> | <b>5</b> | <b>10</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>65</b>  |

**Fuente:** Series Cronológicas del Departamento de Estadística Sectorial Salud Pública. Informes PAMI de la Dirección Enfermería Sectorial Salud Pública. 2002- 2011. MEIJ.

Anexo 5

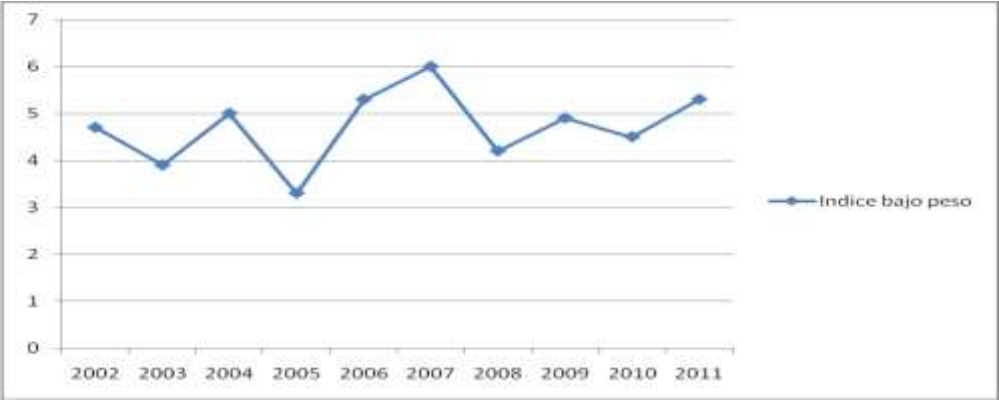
Tabla 5. Tasa de Mortalidad Infantil por Componentes. MEIJ. 2002-2011.

| Años | Neonatal<br>Precoz |      | Neonatal<br>Tardía |      | Post<br>Neonatal |      |
|------|--------------------|------|--------------------|------|------------------|------|
|      | Def                | Tasa | Def                | Tasa | Def              | Tasa |
| 2002 | 6                  | 6,9  | 1                  | 0,8  | 4                | 3,3  |
| 2003 | 4                  | 3,5  | 2                  | 1,7  | 5                | 4,3  |
| 2004 | 1                  | 0,9  | 1                  | 0,9  |                  |      |
| 2005 | 1                  | 0,9  | 1                  | 0,9  | 2                | 1,8  |
| 2006 | 2                  | 2,1  | 2                  | 2,1  | 3                | 3,1  |
| 2007 | 3                  | 3,1  | 1                  | 1    | 1                | 1    |
| 2008 | 1                  | 1    |                    |      | 2                | 1,9  |
| 2009 | 3                  | 2,8  | 5                  | 4,6  | 2                | 1,8  |
| 2010 | 1                  | 0,9  | 1                  | 0,9  | 1                | 0,9  |
| 2011 | 5                  | 4,4  | 2                  | 1,8  | 2                | 1,8  |

Fuentes: Anuarios Estadísticos de Salud 2002-2010. MINSAP. Cuba  
Series Cronológicas Dirección de Estadística Sectorial Salud. MEIJ.  
2002-2011.

Anexo 6

Gráfico 2. Índice de Bajo Peso al nacer por ocurrencia. MEIJ. 2002- 2011.



Fuente: Anuarios Estadísticos de Salud 2002-2010. MINSAP. Cuba

Series Cronológicas Dirección de Estadística Sectorial Salud. MEIJ.

2002-2011.

## Anexo 7

**Tabla 7.** Causas de muerte en los menores de 1 años. MEIJ. 2002- 2011.

| <b>Principales Causas</b>    | <b>2002</b> | <b>2003</b> | <b>2004</b> | <b>2005</b> | <b>2006</b> | <b>2007</b> | <b>2008</b> | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2011</b> | <b>Total</b> |
|------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Anomalías congénitas         | 4           | 5           |             | 2           | 1           |             | 2           | 3           |             | 3           | <b>20</b>    |
| Hipoxia-Anoxia-Asfixia       | 1           | 1           |             |             | 1           | 1           |             | 3           |             | 1           | <b>8</b>     |
| Sepsis                       | 1           |             |             |             | 1           | 2           | 1           |             |             | 1           | <b>6</b>     |
| Aspiración de Meconio        | 2           | 2           |             |             |             |             |             |             |             | 1           | <b>5</b>     |
| Membrana Hialina             |             |             |             |             | 2           |             |             | 1           |             | 2           | <b>5</b>     |
| Otras afecciones perinatales | 1           |             |             | 1           | 1           | 1           |             |             |             |             | <b>4</b>     |
| Accidentes                   | 1           | 1           |             |             |             |             |             |             | 1           |             | <b>3</b>     |
| Sepsis del Recién nacido     |             | 1           |             |             |             |             |             |             |             |             | <b>1</b>     |
| Hemorragia intraventricular  |             |             |             |             |             |             |             | 1           |             |             | <b>1</b>     |
| Sepsis adquirida             |             |             |             |             |             |             |             | 1           |             |             | <b>1</b>     |
| Neumonía congénita           |             |             |             |             |             |             |             | 1           |             |             | <b>1</b>     |
| Enfermedades del corazón     |             |             |             |             |             |             |             |             | 1           |             | <b>1</b>     |
| Otras Causas                 | 1           | 1           | 2           | 1           | 1           | 1           |             |             | 1           | 1           | <b>9</b>     |

**Fuente:** Series Cronológicas del Departamento de Estadística Sectorial Salud Pública. Informes PAMI Sectorial Salud Pública. MEIJ. 2002-2011.

## Anexo 8

## **PLAN DE ACCIÓN:**

### **Acciones Organizativas:**

1. Reorganización de las estructuras y funcionamiento del PAMI desde las unidades asistenciales hasta la Dirección de Salud.  
Responsable: Dpto. PAMI Municipal
2. Fortalecimiento de los grupos municipales de Ginecobstetricia- Pediatría y de los grupos de trabajos de los diferentes sub programas.  
Responsable: Dpto. PAMI Municipal
3. Incrementar las actividades de control del riesgo reproductivo y preconcepcional así como la funcionabilidad de dichas consultas a nivel de cada área de salud que incluya el fortalecimiento de las consultas centralizadas de planificación familiar.  
Responsable: Direcciones de las áreas de Salud
4. Divulgar a través de los diferentes medios masivos de propagandas las estrategias que estamos desarrollando con el programa así como los diferentes logros que se ha tenido a través del quehacer diario de los médicos, enfermeras y demás personas comprometidas con la salud materno infantil.  
Responsable: Dpto. PAMI Municipal

### **Acciones Capacitantes:**

1. Coordinar con el MINSAP un plan de entrenamiento del personal de Neonatología, Terapia Infantil, Ultrasonido Genético, Genetista para lograr mayor calidad en estos servicios.  
Responsable: Dpto. PAMI Municipal
2. Realizar actividades de capacitación en relación a la morbi-mortalidad existente en cada área de salud y servicios hospitalarios.  
Responsable: Dpto. PAMI Municipal y Docencia

### **Acciones Administrativas:**

1. Entregar el número e identificación de gestantes y lactantes de riesgos con necesidad de seguimiento priorizado por parte de las organizaciones políticas y de masas.  
Responsable: Dpto. PAMI Municipal

Anexo 9

Cálculo de la tasa de crecimiento, mediante la media geométrica

$$\% \text{ de crecimiento anual de la demanda} = \sqrt[n-1]{\frac{D_n}{D_o}} - 1$$

$$C_{n+1} = C_n (1 + \% \text{ crec})^n$$

## LA ESTRUCTURA FAMILIAR Y DIFERENTES TIPOS DE DISCAPACIDAD

*Ortega, S. Patricia<sup>15</sup>, Garrido, G. Adriana, Torres Velázquez L.E, Reyes, L. A.*

La familia es la unidad social básica, que se constituye como una agrupación cuyos miembros se encuentran unidos por el parentesco o afinidad mutua. La interacción que tienen los miembros de la familia, principalmente los padres hacia sus hijos(as) en los primeros años de vida propicia el desarrollo, tanto psicológico como afectivo, que requiere el niño(a) para interactuar con los demás. El nacimiento de un hijo(a) es un momento de cambio en la familia, donde surgen nuevos roles para los padres, nuevas responsabilidades y modificación de hábitos en la vida familiar, entre otros. Sin embargo serán mucho mayores los cambios con el nacimiento de un hijo(a) con alguna discapacidad, lo cual representa un desequilibrio en la familia, y en algunas ocasiones cuestionamientos acerca de los roles paternos.

El objetivo de este trabajo es describir los cambios en la estructura familiar con niños que presentan diferentes tipos de discapacidad (síndrome Down, deficiencias visuales, deficiencias auditivas, parálisis cerebral, dificultades de aprendizaje, entre otras). Diversos autores señalan que estos cambios no son vividos de igual forma por todas las familias, sino que este proceso va a depender de una serie de factores, como el tipo de discapacidad, la condición económica de la familia, las redes sociales que se tengan y el apoyo que se reciba de otros grupos sociales e institucionales.

---

<sup>15</sup> Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor Titular. Área de Educación Especial. Doctorado en Sociología. Proyecto de Aprendizaje Humano. Línea: Análisis de las Interacciones Familiares.

patosi@servidor.unam.mx  
moyuki@yahoo.com  
lauratv@servidor.unam.mx  
reyeslunagpe@yahoo.com.mx



Palabras clave:

Hijo(a)

Padres

Discapacidad

### Family structure and different types of disabilities

The family is the basic social unit it was established as a group whose members are related by kinship and mutual affinity. The interaction with family members, especially parents towards their children in the first years of life, contributes to a quality and comprehensive psychological and emotional development that requires the child to interact with others. When a child is born arise many changes in the family: there are new roles for parents, new responsibilities, changing habits in family life, etc. When the child is born with a disability, there are changes more drastic, like a greater imbalance in the family, and sometimes questions about parental roles.

These changes can occur at different stages depending on the type of disability that the child has. The aim of this paper is to describe the differences about family structure with children with different disabilities (Down syndrome, visual impairments, hearing impairments, cerebral palsy, learning disabilities, etc.). Several authors indicate that these changes are not experienced equally by all families, but this process will depend on a number of factors including the type of disability, economic status of the family, the social networks and support received from other social groups and institutions.

Key Word

Children

Parents

Disability

Las relaciones familiares son consideradas esenciales para la formación de cualquier individuo y de sus actitudes, ya que influyen en las posteriores relaciones sociales. La interacción entre el medio cultural y cognitivo se centra en el grupo familiar. De esta forma, la familia es considerada el primer y principal agente educativo que favorecerá que los niños se integren a la sociedad.

Ortega, Torres, Garrido y Reyes (2006) señalan que la familia es la unidad social básica, la cual se constituye como una agrupación cuyos miembros se encuentran unidos por el parentesco o afinidad mutua. La interacción que tienen los miembros de la familia, principalmente entre padres e hijos(as) en los primeros años de vida, propicia el desarrollo psicológico y afectivo que requiere el niño(a) para interactuar con otras personas. La variedad de estimulación, afecto y respuestas de los padres es importante para propiciar el surgimiento de interacciones de alta calidad durante el desarrollo psicológico del niño, por lo tanto, los padres son la primera fuente de educación de sus hijos.

En diversos trabajos de investigación (Ortega y Casillas, 2008; Ortega, Salguero, y Garrido, 2007; Ortega, Torres, Reyes y Garrido, 2010; Torres, Ortega, Garrido y Reyes, 2008;) se han propuesto características vitales que los padres debe cubrir para realizar su función de crianza, entre las que se encuentran: 1) tener sentimientos y conductas responsables hacia a su hijo; 2) sentirse emocionalmente ligado a él; 3) encontrarse físicamente presente cuando su hijo lo necesite; 4) ofrecer toda la economía posible para cubrir sus necesidades y 5) tomar decisiones sobre la crianza del niño.

En general la paternidad implica darle de comer al niño, cambiar pañales, llevarlo a la escuela, establecer normas, ayudarlo con las tareas escolares, apoyarlo emocionalmente en cuanto a sus alegrías y temores, conocer a sus amigos, entre

otros. El padre es una pieza clave para enseñar al niño la manera en relacionarse con sus semejantes, así como el ejemplo a seguir, específicamente para los hijos. En la sociedad occidental al padre se le ha visto como el patriarca; el cual es el encargado de normar, designar, asignar, vigilar, castigar y premiar, entre otras características, a todos los miembros de la familia, incluyendo a la pareja.

Cabe señalar que las habilidades que un padre desarrolle en su crianza, se relacionará con el tiempo que pase con su hijo, de hecho aquellos niños que pasan una buena cantidad de tiempo con sus padres son capaces de desarrollar una conducta social y exploratoria más rica que aquellos que no tienen estas experiencias (Ortega, Torres y Salguero, 2009).

Al respecto, Cuevas (2004) considera que no hay diferencias entre hombres y mujeres en la manera de expresar sus afectos; menciona que mujeres y hombres están emocionalmente capacitados para criar a sus hijos, aún cuando los hombres no tengan la aprobación social para manifestar sus emociones, el deseo de sentirse emocionalmente ligados a sus hijos es igual entre padre y madre, al igual que la capacidad de detectar señales de hambre, fatiga o molestias gástricas en sus hijos.

Se dice que la llegada de un niño o niña a la familia es un acontecimiento muy especial y generalmente inolvidable, sin embargo el significado del nacimiento de un hijo es diferente de un matrimonio a otro, ya que cada familia tiene su propia historia, un sistema de valores personales y modos de relación exclusivos, lo cual depende de sus creencias religiosas, tradiciones, costumbres, etc. Los futuros padres durante el tiempo que dura la gestación empiezan a formar un mundo imaginario donde se estructuran diversas preguntas referentes a lo que esperan de ese hijo. El tener un hijo sano inspira un sentimiento de virilidad en el hombre; el varón piensa en él como un ser en el que podrá reflejarse, y así trascender en su hijo varón.

Para la mujer significa un sentido de plenitud, experimentando toda una variedad de sentimientos y motivaciones, anhelando tener al bebé para ejercer su maternidad y

cumplir con su estatus de ser “madre de familia”, papel muy reconocido por la sociedad.

De esta forma, si consideramos que el nacimiento de un hijo(a) es un momento de cambio en la familia, donde surgen nuevos roles para los padres, nuevas responsabilidades y modificación de hábitos en la vida familiar, los cambios serán mayores con el nacimiento de un hijo con alguna discapacidad, lo cual representa un desequilibrio en la familia y, al ser una situación que socialmente es vista como una tragedia, las consecuencias son generalmente adversas. Es una enorme decepción enterarse que se tiene un hijo con alguna discapacidad, que puede ser evidente en el momento del nacimiento y/o en el desarrollo posterior, tales como: problemas de aprendizaje, de lenguaje, adaptación, hiperactividad, etc., las reacciones familiares son numerosas y variadas.

Esta situación da pie a que el padre considere que el hijo(a) no pasará a través de las etapas usuales de la niñez, dado que no cuenta con los repertorios necesarios para desarrollar habilidades más complejas, esto les hace formarse una figura distorsionada en relación a la imagen ideal que se habían formado antes del nacimiento o durante su desarrollo (Ortega, y cols. 2006).

Los padres presentan diversas reacciones ante el nacimiento de hijos(as) con alguna discapacidad, las cuales como menciona León, Menés, Puértolas, Trevijano y Zabalza (2003) se relacionan con una serie de etapas en las que el área afectiva y conductual de la familia son inestables, sin embargo esto no significa que todas las familias pasen por dichas etapas o que deban seguirlas de forma lineal.

En la primera de estas etapas se encuentra el proceso de duelo o shock, que surge cuando los padres conocen el diagnóstico de su hijo, y se dan cuenta que no cubre las expectativas que se tenían.

La segunda etapa es la negación, en la que los padres no aceptan la realidad en la que están inmersos, surgen interrogantes acerca de la discapacidad: ¿por qué a

mí?, ¿cómo? ¿qué pasará cuando crezca?, entre otras; y al mismo tiempo se inicia la búsqueda de ayuda por parte de diferentes profesionales.

La tercera etapa se manifiesta con un reclamo, que se caracteriza por la búsqueda de un culpable e incluso una posible ruptura del matrimonio, un surgimiento de coraje y decepción porque el niño no presenta un desarrollo psicológico y físico favorable, así como una actitud de rechazo y resentimiento hacia los profesionales que dan la noticia.

La cuarta etapa es la negociación que implica la creencia de que se trata de algo pasajero, hay un equilibrio emocional, búsqueda del mejor especialista o esperanza de un milagro que sane al niño (buscan un refugio en la religión).

La última etapa es la más importante, ya que surge una aceptación del niño, independientemente de sus características, así como el reordenamiento de la vida familiar, la búsqueda de ayuda profesional para el hijo e incluso el apoyo de familiares y padres que estén en las mismas condiciones.

León y cols. (2003) señalan que el impacto puede no influir de la misma manera en la madre que en el padre. Los padres suelen presentar un acercamiento gradual al equilibrio, mientras que las madres tienen periodos de euforia y crisis presentando una mayor tendencia a la aflicción, a tener sentimientos de culpa y a necesitar exteriorizar sus sentimientos, lo que les ayuda a evitar una crisis psicológica mucho más compleja. También surgen problemas emocionales a los que se enfrenta la familia, que se relacionan con el cambio radical en su manera de organizar sus tareas cotidianas y su estilo de vida. En otras familias la discapacidad del niño ayuda a reforzar las relaciones familiares, sintiéndose más unidos entre si los miembros de la familia, en otros casos, la falta de aceptación del problema o el querer huir de él, provocando situaciones delicadas en el seno familiar, que en ocasiones desemboca en rupturas matrimoniales y desestructuración familiar.

Es importante señalar que estas etapas no son vividas de igual forma por todas las familias, sino que este proceso va a depender de una serie de factores, como el tipo de discapacidad, la condición económica de la familia, las redes sociales que se tengan y el apoyo que se reciba de otros grupos sociales e institucionales.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es describir los cambios en la estructura familiar con niños que presentan diferentes tipos de discapacidad (síndrome Down, deficiencias visuales, deficiencias auditivas, parálisis cerebral, dificultades de aprendizaje, entre otras.) Esta descripción se enfoca particularmente hacia diferentes tipos de discapacidad y sus características específicas, las cuales pudieran generar reacciones familiares diferentes.

### ***Participantes***

Para llevar a cabo esta investigación se aplicaron 30 cuestionarios a padres de familia nucleares (familias cuyo padre, madre, hijos e hijas cohabitan en el mismo domicilio) que tuvieran un hijo y/o hija con una discapacidad con una edad de 3 a 10 años, el nivel económico de las familias fue medio.

### ***Instrumento***

Para llevar a cabo este estudio se utilizó un cuestionario (Ver anexo 1) conformado por dos apartados: 1) Datos generales de los participantes y 2) Convivencia con un niño(a) con discapacidad, en donde se les preguntaba ¿qué tipo de discapacidad presenta el niño o niña?, además de información general de cómo es la relación con el niño(a) y las expectativas que tenían acerca del niño.

### ***Procedimiento***

Se contactaron 30 padres solicitándoles su cooperación para participar en el estudio, llenando un formato de consentimiento informado y el cuestionario, lo que permitió recabar la mayor información posible respecto a los cambios en la estructura familiar con niños que mostraban diversos tipos de discapacidad. Se les proporcionó el instrumento, haciendo precisiones correspondientes a los aspectos incluidos en el instrumento.

### ***Resultados***

Con base en lo anterior, se encontró que los cambios que surgen en una familia a partir del nacimiento de un hijo(a) con discapacidad, son generalmente diferentes en cada una de ellas. Estos cambios pueden estar determinados, entre otros factores, por el tipo de discapacidad que tiene el hijo(a), lo cual genera una variedad múltiple de modificaciones en la estructura familiar, ya que es una situación que no se tiene contemplada en la vida de la pareja, así las reacciones conductuales, emocionales que esto implica son diversas y frecuentemente negativas.

Estas diferencias de los cambios que surgen en la familia a partir del nacimiento de un hijo (a) con discapacidad, se agruparon en varias categorías: 1) actitudes hacia la discapacidad del hijo, aquí se incluyeron las opiniones que los padres tenían acerca de la discapacidad (resaltando el tipo de discapacidad), los pensamientos, sentimientos, emociones y conductas más frecuentes en la familia a partir del nacimiento del niño; 2) expectativas, las cuales tienen que ver con el futuro de la familia puesto que el nacimiento de un nuevo integrante, siempre va acompañado de cambios; 3) cambios en la estructura familiar, ésta se ve modificada en las diferentes relaciones interpersonales-individual, conyugal, parental (entre padres e hijos) y fraterno (entre hermanos) y 4) conflictos generados que tiene que ver con enojos, discusiones o peleas frecuentes entre los miembros de la familia.

En relación a las actitudes hacia la discapacidad, los padres que tienen niños con **Síndrome Down** tienen la certeza de que la condición de su hijo no es algo pasajero, sin embargo existe el rechazo hacia la situación que se está viviendo, pues lo consideran como una tragedia personal, e incluso existen parejas que en su búsqueda del niño ideal, no cesan de visitar médicos pretendiendo encontrar el que les diga que el estudio cromosómico erró y que su hijo es normal. Esto genera una crisis entre ellos como padres y como parejas, perdura el sentimiento de culpa al pensar que tienen “algo malo” que influyó para que su hijo naciera con esas características. Los aspectos físicos de un niño con síndrome Down hacen que los padres se sorprendan de entrada, porque generalmente estas diferencias físicas van asociadas generalmente con el retraso en el desarrollo, además de considerar al niño como una persona torpe, con dificultades de comunicación, cabeza deformada, personas que no responden a muestras de afecto y amor; también se presentan sentimientos de temor que propicia que los padres quieran huir de la situación. En los niños con Síndrome Down el nivel de expectativas es elevado con respecto a la calidad de vida del niño, sobre todo en el aspecto social y educativo ya que generalmente estos niños tienen buenos hábitos personales y sociales que permiten que se integren a grupos familiares y sea tratados de igual manera que los niños que no presentan discapacidad. Los padres saben que su hijo es capaz de llevar a cabo actividades independientes con respecto a sus necesidades personales (bañarse, comer, vestirse, etc), e incluso en su vida adulta pueden ser capaces de conseguir un trabajo. Les cuesta trabajo pensar que exista algo “raro” en sus hijos, esto debido a que ellos pasan por el mismo proceso de desarrollo del resto de los niños aunque de manera más lenta, con solo un poco más de esfuerzo diario se logrará que estas personas puedan adquirir con trabajo y dedicación una calidad de vida mejor que las haga ser respetadas y admiradas por el resto de la población.

En la estructura familiar, los varones generalmente empiezan a presentar dificultades para comunicarse con su pareja acerca del diagnóstico, tienden a sentirse



reprochados y descalificados por las reacciones de los demás, no saben como manejar la situación. Es común que los padres tengan dificultad para acercarse a los niños, sin embargo conforme se acercan a ellos se van estableciendo lazos afectivos que permiten que ambos desarrollen juegos y actividades que vayan de acuerdo a su género. El padre no habla con los otros hijos, por no querer hacerlos partícipes de las confusiones, frustraciones y tristezas que podrían mostrar una debilidad general en el ejercicio de su paternidad.

Cuando los niños tienen **deficiencias visuales**, las actitudes de los padres están dirigidas hacia un menor contacto corporal, así como menor cantidad de sonrisas dirigidas hacia el niño, diálogos empobrecidos y menor deseo de proximidad física. Esta actitud puede deberse a que no recibe la respuesta esperada por el hijo, es decir el niño no corresponde físicamente a las miradas, ni sonrisas, lo cual repercutirá en la interacción padre-hijo y a su vez en el desarrollo motor, físico, psicológico e incluso académico de éste. Es común que en este tipo de discapacidad, los padres tiendan a sobreprotegerlo, limitando al niño a explorar su ambiente, lo cual acrecentará las creencias de que el hijo es diferente de los demás en muchos aspectos.

La idea que los padres tienen cuando hay una deficiencia visual será diferente de las de otros, ya que ellos no podrán fomentar la exploración en sus hijos obstaculizando el desarrollo intelectual y limitando el acceso del niño a la educación básica, interacciones sociales, comprensión de emociones, etc.

Hay padres que suelen mostrar un rechazo encubierto pues no se ocupan de enseñar a su hijo desde temprana edad, justificándose con que “esta muy pequeño para enseñarle” de manera que nunca será lo suficiente grande para ser educado y enseñarle formas adecuadas de conducta. Se sabe que cuando un niño invidente no recibe estimulación adecuada y suficiente que favorezca el desarrollo de habilidades más complejas, surgen conductas estereotipadas (balancearse, moverse constantemente, agredirse, etc.) las cuales representan una deficiencia más para los

padres y en ese sentido confirman la idea de que sus hijos son diferentes e incapaces.

Cuando los niños son pequeños, el padre presenta pensamientos irracionales tales como: “mi hijo nunca va a poder valerse por si mismo”, “qué va ser de él cuando yo no este”, los cuales limitaran o no permitirán que el niño alcance un nivel de vida independiente dentro de su contexto.

En este caso la relación fraternal suele ser muy importante, ya que la convivencia entre hermanos puede correr el riesgo de que ellos, se percaten de que los cambios familiares negativos son causa del hijo con deficiencias visuales y en este sentido vean en su hermano como la causa de los problemas, esto indiscutiblemente afectará la relación fraternal; pero si, por el contrario, los padres logran la aceptación y adaptación en la convivencia con su hijo con deficiencia visual seguramente la relación que tenga con sus hermanos será de mejor calidad.

Un conflicto que surge en el varón es la falta de participación en la educación y cuidado del niño invidente, la madre tiene que atender a los demás hijos, al hijo invidente, al esposo y en último lugar a ella, e incluso en ocasiones ella no se considera como un miembro de la familia, que necesita atención.

Las familias que tienen un hijo con **deficiencias auditivas** muestran una aparente normalidad en sus relaciones en los primeros meses, esto debido a que la comunicación gestual y emocional no se ve afectada, ya que el niño responde a las sonrisas y gestos de quienes lo rodean, atiende cuando se le ve a la cara, a las caricias y contactos físicos, lo cual indica que la comunicación emocional no necesariamente es verbal. Sin embargo, se llega a una etapa del desarrollo donde se requiere que responda o emita ciertos sonidos (guturales, llanto, confort) y que dada su deficiencia no presenta este tipo de respuestas, en este momento el padre sospecha que existe una limitación en su hijo o hija, y se siente enojado y frustrado porque sus expectativas como padre no responden a lo que él había pensado. Conforme pasa el tiempo los padres confirman sus sospechas, pues el niño no habla,

se dice que de cierta manera lo confirman pues a pesar de que ya notaron la falta de habilidades en él o ella, se consuelan diciéndose “es muy pequeño” para realizar conductas más complejas. El niño no escucha y ante esta situación se presentan sentimientos de negación en donde el padre llega a pensar que no tiene caso hablar con el niño si no escucha, y de esta forma elimina la comunicación con él.

Los padres de estos niños no solo se tienen que enfrentar a las nuevas formas de comportamiento hacia sus hijos, sino a las explicaciones y críticas sociales para cuando informen a los demás que el niño tiene un problema de audición, sin que esto afecte el trato que familiares, amigos, compañeros tengan hacia el niño o niña, también tienen que preocuparse mucho más en cómo será su vida familiar en el futuro.

Este tipo de discapacidad es una de las más inesperadas sobre todo por que el padre tiene la idea de que el hijo es normal y no es hasta la edad de 11 meses, en promedio, cuando los padres se dan cuenta de que algo anda mal (Yablonsky, 1993).

Los padres de niños con deficiencias auditivas o hipoacusía requieren de la ayuda de diversos especialistas relacionados con el desarrollo de habilidades lingüísticas, ya que el principal conflicto al que se enfrentan es la falta de habilidad para comunicarse con ellos o incluso la falta de tiempo o disponibilidad para aprender otra forma de comunicación como: un lenguaje manual, lectura de labios, entre otros, que favorezca la comunicación entre el padre y el hijo o la hija.

Con respecto a la responsabilidad de ambos padres por tratar de aprender el lenguaje de signos se observa que quien lo hace con mayor frecuencia es la madre, ya que es ella quien convive más con el niño; cuando le solicita al padre que se relacione con el hijo o hija, el padre no sabe cómo hacerlo, dado que frecuentemente él se limita a cumplir únicamente con su función de proveedor, aunque emocionalmente no se involucra quizá por miedo o falta de habilidades para hacerlo.

Los padres de un niño con **parálisis cerebral** enfrentan muchos sentimientos que van desde la tristeza, vergüenza, hasta la angustia por no poder afrontar determinada situación. El rol de los padres cambiará, ya que uno de ellos es el que tiene que dedicarse al niño y regularmente esta persona es la madre, de manera que todas sus fuerzas, tiempo y atención están centrados en el niño dejando de lado a los otros hijos e incluso a la pareja y a sí misma (Ortega, Torres y Salguero, 2009).

Con relación a la relación marital se sabe que las madres tienen más habilidades de afrontamiento que los padres en el momento de dedicarse a un hijo con discapacidad y en el caso de niños con parálisis cerebral es frecuente que los padres al enterarse de la condición de su hijo se alejan o de hecho abandonen a su familia y se resistan a ejercer su paternidad y por lo tanto no se involucran en la crianza del niño (Urbano y Yuni 2008).

El nivel de expectativas sobre el hijo con parálisis cerebral están relacionadas con el grado de dependencia que tenga el niño o niña sobre los padres, pues como lo refiere Sánchez (2004) tener un hijo con estas características implica en los casos más severos tener a una persona que dependerá corporalmente de los otros para aminorar sus limitaciones, lo que ocasiona en muchas parejas sentimientos de ansiedad y abatimiento ante la situación de sobrecarga a la que serán sometidos tanto ellos como los hijos. Si bien los impedimentos físicos limitan el desarrollo del niño, también es cierto que entre más se involucre a éste con la familia y con su medio social su calidad de vida será mejor, sin embargo existen ptogrñitores (el padre principalmente) que al estar convencidos de que su hijo dependerá de ellos de por vida ingresan al niño al hospital, lo canalizan con otros familiares, o los mandan a diversas instituciones.

Por otro lado, hay familias que buscan redes de apoyo donde repartir esa responsabilidad e incluso familias que al saber que alguien depende de ellos para toda la vida fomenta un sentimiento de ternura y cuidado haciéndolos sentirse útiles por más tiempo, aunque con esto se corre el riesgo de que la familia no admita la

mejora del niño o cuando el cuidado se convierte en sobreprotección. Cuando los padres son cooperativos la carga se hace mucho menos pesada pues el hecho de que ambos padres asuman la responsabilidad del hijo es reconfortante ya que es un trabajo físicamente agotador. El trabajo con la pareja permite al padre aceptar la situación actual y por lo tanto decide involucrarse en situaciones de cuidado, juego, alimentación, etc. hacia el niño, y de esta forma ejerce su papel como padre.

Las principales causas de conflicto entre los padres de niños con **dificultades en el aprendizaje** se ven reflejadas en discusiones frecuentes entre ellos, acerca de los constantes fracasos escolares de estos niños, también se da una desatención del resto de los hijos y problemas generados por la mala conducta del niño. Los padres frecuentemente tienen diferencias respecto al comportamiento de sus hijo, más cuando la figura paterna está fuera de casa todo el día y solo convive con el hijo el fin de semana, pues se percata de que el comportamiento del hijo es normal, obedece, atiende, no se distrae, etc, y culpa a la madre de ser la persona responsable de la mala conducta del hijo. Lo que sucede en esta situación es que el padre convive poco con el niño y representa para él una nueva situación, con reglas nuevas, una voz diferente, todo esto representa para el niño cosas que llaman su atención pero eso no significa que la incapacidad no esté presente. La relación marital se nota alterada, ya que las creencias de que el niño solo necesita mano dura provoca culpa entre los padres, regularmente culpando al padre más permisivo en la educación de los hijos.

### **Conclusiones**

Generalmente se dice que el futuro del niño(a) depende en gran medida de la forma en que la familia más cercana percibe y afronta la discapacidad. A partir de la confirmación del diagnóstico, se vive una gran confusión de sentimientos, a veces contradictorios, que van entre la esperanza de que haya sido falsa la información, hasta la desesperación. Los padres comentan que la comunicación del diagnóstico

supone un golpe de gran impacto que trastoca sus vidas, experimentan una verdadera pérdida, la del hijo(a) que esperaban, que estaba en su ideal y que cubriría con características físicas y psicológicas que le permitieran integrarse a un círculo social adecuado, y con un futuro diseñado, a menudo, con muchos detalles: escuela, trabajo, juegos, deporte, amigos, pareja, etc. Por lo tanto, los padres deben movilizar sus recursos psicológicos para renunciar a este hijo(a) (sentimientos de pérdida) y acoger al nuevo que trae unas demandas específicas (asimilación y aceptación), es decir, debe “elaborar el duelo” (Madrigal 2007, citado en González, 2012).

Una vez recibida la noticia de la discapacidad, la familia puede aceptarla o no, si no la aceptan manifiestan conductas que afectan la relación de ellos con sus hijos; tales como sensación de vergüenza y culpabilidad e incluso una situación de abandono o sobreprotección exagerada. Por el contrario, si la aceptan, los integrantes de la familia se dedican desde un inicio a buscar alternativas que mejoren la calidad de vida de su hijo(a) y de todos ellos. Sin embargo, la mayoría de los padres (independientemente de su postura), pasan por diferentes etapas, antes de tomar una decisión acerca de la manera en que manejarán una situación familiar como esta.

El shock inicial donde el padre sufre una conmoción ante del diagnóstico del médico, la evitación o negación de la situación que están viviendo y de la problemática del niño que trae consigo una profunda tristeza porque perdieron al hijo tan anhelado además de sentir vergüenza con los amigos y familiares, se cuestionan ¿cómo será el desarrollo físico, psicológico, emocional, del hijo(a). Posteriormente viene la etapa del afrontamiento donde existe una protección excesiva del pequeño, y por último la etapa de aceptación del mismo donde buscan todos los servicios médicos y psicológicos para su rehabilitación.

El ser padre es un momento que resulta difícil para muchos hombres, principalmente cuando se trata de ocuparse de todos los cuidados que implica un hijo, pero las

cosas se complican cuando ese niño tan deseado muestra un problema en el desarrollo, ya que la personalidad del padre así como sus sentimientos se transforman radicalmente.

La forma en que los padres ejercen la paternidad tiene mucho que ver con la edad del niño y del padre, con el género, la condición socioeconómica y principalmente con el tipo de discapacidad que cada uno presenta. Es evidente que en cada familia y en cada integrante surjan diferentes actitudes hacia la discapacidad, expectativas y formas de manejar las modificaciones en la estructura familiar. En este sentido, la discapacidad afecta tanto la dinámica familiar como la calidad de vida de cada uno de sus integrantes.

La equivocada comprensión y la imagen social de la discapacidad hace que las personas se vean afectadas por ello, son desplazadas de la participación en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, laboral e incluso educativa. La búsqueda de alternativas de toda índole depende en gran medida de la información, creencias, expectativas, valores, prejuicios y actitudes que la familia tenga hacia ellas. En un principio se puede ver como un amplio compromiso para los padres, ya que se adquieren nuevas responsabilidades tanto para el cuidado físico, educativo, familiar y de salud. A medida que crece el niño las responsabilidades son mayores dependiendo del tipo de discapacidad, lo cual implica desde el ingreso a escuelas de educación especial, asistencia a diferentes especialistas, participación en situaciones laborales y adaptación a diferentes círculos sociales.

En conclusión se puede decir que la intervención con la familia en general, estará encaminada a proporcionarles recursos físicos, laborales, sociales, psicológicos, etc. que los apoyen en la toma de decisiones adecuadas y oportunas para mejorar la calidad de vida no sólo de su hijo(a) con discapacidad, sino también la calidad de vida de la familia en su conjunto.



## Referencias

- Cuevas, C. A. (2004). La construcción psicológica y social de la maternidad. Tesis de Licenciatura, UNAM, FES Iztacala.
- González, S. E. (2012). Impacto Familiar de la Discapacidad. Tesis de Licenciatura. FES IZTACALA.
- León, R., Menés, M.M., Puértolas, N., Trevijano, I. Y Zabalza, S. (2003). El impacto en la familia del deficiente mental. *Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17, 002, 195-212.
- Nuñez, B. (2005). La familia de un miembro con discapacidad. Buenos Aires: Actas del 1er. Congreso Iberoamericano sobre discapacidad, familia y comunidad, organizado por Asociación AMAR.
- Ortega, P., Torres L., Garrido, A. y Reyes, A. (2006). Actitudes de los padres en la sociedad actual con hijos e hijas con necesidades especiales. *Psicología y Ciencia Social*, 8, 21-32
- Ortega, P., Torres, L. y Salguero, A. (2009). Paternidad: periodo de cambio en la vida de los varones. *Psicología Científica.com*. Psicología de la familia. ISSN 2011-2521
- Ortega, P., Torres, L., Reyes, A. y Garrido, A. (2010). Paternidad: Niños con discapacidad. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12 (2). pp.31- 56. ISSN 1665-756X
- Ortega, P. y Casillas, M. (2008). Paternidad, Autorreflexión e Implicaciones sociales. *La Manzana. Revista Internacional de estudios sobre masculinidades*. Vol. III Núm.4
- Ortega, P., Salguero, A. y Garrido, A. (2007). Discapacidad: Paternidad y cambios familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Vol 25, No. 1. 2007, pág. 118-125.



Sánchez, R. y Llorca, M. (2004). Atención Educativa al alumnado con Parálisis Cerebral. Málaga: Aljibe

Torres, L., Ortega, P., Garrido, A. y Reyes, A. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 10 (2). pp.31- 56. ISSN 1665-756X

Urbano, C. A. y Yuni, J.A. (2008). La discapacidad en la escena familiar. Argentina: Editorial Encuentro

Yablonsky, L. (1993) Padre e Hijo. La más desafiante de las relaciones familiares. México: Manual Moderno.

Anexo 1

CUESTIONARIO SOBRE LA VIDA FAMILIAR

DATOS GENERALES

Nombre \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Lugar de  
nacimiento \_\_\_\_\_

Religión de él \_\_\_\_\_ de  
ella \_\_\_\_\_

Nombre del  
cónyuge \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Lugar de  
nacimiento \_\_\_\_\_

Años de casados\_\_\_\_\_ ¿Tuvo un matrimonio antes?\_\_\_\_\_ y ¿su  
cónyuge?\_\_\_\_\_

¿Tiene hijos e hijas de un matrimonio anterior?\_\_\_\_\_  
¿cuántos?\_\_\_\_\_

¿Su cónyuge tiene hijos e hijas de un matrimonio anterior?\_\_\_\_\_  
¿cuántos?\_\_\_\_\_

Edad a la que fue padre o madre por primera  
vez\_\_\_\_\_

Edad a la que su cónyuge fue padre o madre por primera  
vez\_\_\_\_\_

Nivel de escolaridad: Padre\_\_\_\_\_

Madre\_\_\_\_\_

Usted ¿a qué se dedica? (tipo de  
trabajo)\_\_\_\_\_

¿A qué se dedica su  
cónyuge? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ingreso familiar:

|                              |  |
|------------------------------|--|
| Menos de \$2,714.40          |  |
| De \$2,714.40 a \$5,428.80   |  |
| De \$5,428.80 a \$8,143.20   |  |
| De \$8,143.20 a \$10,857.60  |  |
| De \$10,857.60 a \$14,929.20 |  |
| De \$14,929.20 a \$17,643.60 |  |

|                              |  |
|------------------------------|--|
| De \$17,643.60 a \$20,358.00 |  |
| De \$20,358.00 a \$23,072.40 |  |
| De 23,072.40 a \$25,786.80   |  |
| De \$25,786.80 a \$28,501.20 |  |
| Más de \$28,501.20           |  |

EN LA CONVIVENCIA CON UN NIÑO CON DISCAPACIDAD

1. ¿Algún miembro de la familia presenta alguna discapacidad? SI ( ) NO ( )
2. ¿Quién? ( ) Hijo(s) ( ) Hija(s)
3. ¿Qué discapacidad presenta?

| Tipo de Discapacidad     |  |
|--------------------------|--|
| Problemas de Lenguaje    |  |
| Síndrome DOWN            |  |
| Parálisis Cerebral       |  |
| Autismo                  |  |
| Hiperactividad           |  |
| Problemas de Aprendizaje |  |
| Otra                     |  |
| ¿Cuál?                   |  |

4. ¿Cuándo fue diagnosticada la discapacidad?
5. ¿Qué pensaron cuando les fue informado en qué consistía éste y sus consecuencias?

6. La familia ¿cómo recibió la noticia y que pensaron?
7. ¿Cuál fue la causa de la discapacidad?
8. ¿Influyo este diagnóstico en las actividades de su vida diaria?
9. ¿Por qué?
10. ¿Quién es él o los encargados del tratamiento y/o cuidado del paciente?
11. ¿Pensó en algún momento que podría ser padre o madre?
12. ¿En qué momento de su vida pensó en ser padre o madre?
13. ¿Cree que tenía lo necesario (económicos, educación, de madurez) para ser papá o mamá?
14. ¿Qué significa para usted “paternidad”?
15. ¿Qué significa para usted “maternidad”?
16. ¿Cómo fue el nacimiento de su primer hijo o hija?

17. ¿Cómo fueron los primeros días después del nacimiento de su primer hijo o hija?
18. ¿Ha cambiado algo en su personalidad por influencia de su hijo?
19. ¿Quién les dio la información de la discapacidad de su hijo?
20. ¿A quién se le informó?
21. ¿Qué información le dio el médico cuando nació el niño o niña?
22. ¿Le explico la causa que el niño naciera con esas características?
23. ¿Recibió algún apoyo psicológico cuando se entero que el niño(a) nació con algunas limitaciones en su desarrollo?
24. ¿Considera que la forma de recibir la noticia sobre el nacimiento del niño(a) ha influido en el trato de usted para con el niño?
25. ¿Se ha cuestionado el por qué le toco a Ustedes tener un niño diferente?
26. ¿Cómo se percibe en relación a otros padres que tienen niños sin problemas en su desarrollo?
27. ¿Cuáles han sido los cambios por tener un hijo o hija con alguna discapacidad?

28. ¿Conocen matrimonios que se han separado por tener hijos con características diferentes?
29. ¿Qué diferencias hay entre tener un hijo con y sin discapacidad?
30. ¿Cree que habría diferencia en el tipo de relación si su hijo fuera... (Nombrar sexo contrario)?
31. ¿Qué presiones sociales hace que se modifique la manera de vivir en familia, con un niño que tiene características diferentes?
32. ¿Qué expectativas tiene sobre su hijo o hija?
33. ¿Ha habido cambios en su relación marital?
34. ¿Influye el “qué dirán” de las personas en el trato de su hijo (a)?
35. ¿Consideraría que su hijo o hija debería de asistir o estar en una institución de educación especial?
36. ¿Considera que el contacto físico, verbal, de afecto, juego, diversión son importantes para el desarrollo del niño?
37. ¿Cuál cree que sea la percepción de los otros sobre el ser padre o madre de un niño atípico?



38. ¿Cree que las necesidades de su hijo(a) sean diferentes a las de los niños(as) “normales”?
39. ¿Cuál es la actitud de la gente cuando ve a un niño o a una niña que tiene limitaciones en su desarrollo?
40. ¿Cómo es su relación con la niña o niño que nació después del niño o niña que presenta una discapacidad?

## **ESTUDIO COMPARADO SOBRE LA COMPETENCIA DOCENTE: BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE INFORMACIÓN EN INTERNET**

### **COMPARATIVE STUDY OF TEACHING COMPETENCE: SEARCH AND SELECTION OF INFORMATION ON INTERNET**

**María Guadalupe Veytia Bucheli<sup>16</sup>**

#### **RESUMEN**

Esta investigación presenta los resultados de un estudio comparado entre universidades Presenciales y Abiertas que reflejan el manejo de la competencia docente: búsqueda y selección de información en Internet. Se inicia con una fundamentación teórica que contextualiza la Sociedad del Siglo XXI, y la necesidad de generar un cambio educativo que permita a los docentes dejar atrás los paradigmas reproductivos y trabajar desde paradigmas que favorezcan la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes de forma individual y colaborativa, posteriormente se lleva a cabo un análisis sobre la dimensión de la información en el siglo XXI, el manejo de la Internet en la cual el individuo transita del conocimiento individual al compartido, por último se analiza el concepto de competencias, competencias básicas y la competencia sobre la búsqueda y selección de la información en Internet. La metodología empleada es un estudio comparado de corte cuantitativo, que se realiza en universidades privadas abiertas y presenciales, con una población de 40 docentes, y una muestra aleatoria de 50% lo que corresponde a 20 docentes. El método de recolección de datos fue a partir de una encuesta estructurada, que permitió identificar el manejo de los docentes en cuanto a la búsqueda y selección de información en internet. Finalmente se presenta el análisis de los resultados, en donde se lleva a cabo una triangulación de la información empírica con la teórica, lo que permite establecer las conclusiones de la investigación.

**PALABRAS CLAVE** Competencia, Docentes, Búsqueda, Selección, Información.

#### **ABSTRACT**

This research presents the results of a comparative study between universities and open Classrooms reflecting teaching competence: search and selection of information

<sup>16</sup> Docente-Investigador. Doctora en Gestión Educativa. Actualmente se desempeña como Profesor Investigador de Tiempo Completo en la División de Investigación y Posgrado de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG) realizando funciones de docencia, tutoría, diseño curricular, investigación y gestión. México. [dra.veytiabucheli@gmail.com](mailto:dra.veytiabucheli@gmail.com) y [maveytia@uveg.edu.mx](mailto:maveytia@uveg.edu.mx)

on internet. It begins with a theoretical foundation that contextualizes XXI century society, and the need to create an educational change that allows teachers to leave behind the reproductive paradigms and work from paradigms that favor the construction of knowledge by students individually and collaborative, then performs an analysis of the extent of the information in the XXI century, the management of the internet in which the individual journeys from individual knowledge to shared one, finally discusses the concept of competencies, basic competencies and competition on search and selection of information on the internet. The methodology used is a study of quantitative, held in private universities open and face, with a population of 40 teachers, and a random sample of 50% which corresponds to 20 teachers. The method of data collection was from a structured survey, which allowed to identify the management of teachers regarding the search and selection of information on the internet. Finally we present the analysis of results where holding a triangulation of empirical data with theoretical, thus establishing the research findings.

**KEY WORDS** Competition, Teacher, Search, Selection, Information

## **RESUMO**

Esta pesquisa apresenta os resultados de um estudo comparativo entre as universidades e de gestão Aula Aberta refletindo competência pedagógica: pesquisa e seleção de informação na Internet. Ela começa com uma base teórica que contextualiza XXI sociedade do século, e da necessidade de criar uma mudança educacional que permite que os professores se mover para além da reprodução paradigmas e trabalhar a partir de paradigmas que favorecem a construção do conhecimento pelos alunos individualmente e colaborativa, em seguida, executa uma análise da extensão da informação no século XXI, a gestão da Internet em que as viagens individuais de conhecimento individual para compartilhar, finalmente, discute o conceito de competências, as competências essenciais e competição na busca e seleção de informações na Internet. A metodologia é um estudo comparativo de quantitativa, realizada em universidades privadas abertas e rosto, com uma população de 40 professores, e uma amostra aleatória de 50%, o que corresponde a 20 professores. O método de coleta de dados foi a partir de um inquérito estruturado, que identificou a gestão de professores sobre a busca e seleção de informações na Internet. Por fim, apresentamos a análise dos resultados, onde segurando uma triangulação dos dados empíricos com teórica, estabelecendo assim os resultados da investigação.

**PALAVRAS-CHAVE** Concorrência, Professor, Pesquisa, Seleção da Informação,

## **INTRODUCCIÓN**

La sociedad del Siglo XXI, en la cual el crecimiento y el cambio son una constante, requiere la formación de individuos que les permita mejorar “la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (UNESCO, 2005, pág. 29), generando así un aprendizaje autónomo, autorregulado y continuo, que les proporcione las herramientas para estar actualizados y enriquecer sus alternativas de solución a las problemáticas presentadas.

En este sentido, es necesario dejar atrás paradigmas reproductivos que limitan el aprendizaje, y considerar al estudiante como centro, tomando como base los cuatro pilares de la educación, que permiten dar respuesta a las necesidades educativas actuales:

aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge los elementos de los tres anteriores. (Delors, 1996, pág. 91).

Al trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los argumentos planteados en los cuatro pilares de la educación, se define el acto educativo desde una mirada integral que involucra tres saberes: el conceptual referido a los conocimientos, teorías y leyes; el procedimental que utiliza las habilidades y destrezas; y el actitudinal el cual moviliza los valores, actitudes, motivos, intereses y modos de actuación.

La construcción de aprendizajes significativos por parte del individuo implica establecer un vínculo entre los conocimientos anteriores y los nuevos conocimientos; este proceso cognitivo se vuelve aún más complejo por la cantidad de información a la cual se tiene acceso, principalmente a través del acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En Educación Superior es evidente esta problemática, y el docente se enfrenta al reto de utilizar el Internet para trabajar el proceso de enseñanza aprendizaje desde un enfoque basado en competencias por lo que es necesario recuperar teorías y datos de internet, pero a su vez lograr que los estudiantes desarrollen las habilidades y destrezas para la búsqueda de información a través de este medio, lo que le permite generar un aprendizaje autónomo, autorregulado, permanente, y de esta manera fortalecer el desarrollo de las competencias investigativas.

Tomando como punto de partida la problemática planteada, el objetivo de esta investigación consiste en realizar un análisis comparativo sobre el manejo de la competencia de búsqueda y selección de información por parte de los docentes de Educación Superior que trabajan en modalidad abierta y presencial, y de esta manera identificar semejanzas y diferencias, lo que permita generar algunas propuestas para enriquecer el desarrollo de esta competencia.

## **I.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### ***1.- El contexto del Siglo XXI***

La sociedad del Siglo XXI se caracteriza por los avances en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y los cambios que se generan a través de ellas en los diferentes ámbitos económicos, sociales, políticos, culturales y por supuesto educativos.

De acuerdo a Duderstan (1997) citado por Salinas (2004) en esta época de transformaciones, es fundamental considerar como base los siguientes temas: la importancia del conocimiento como un factor clave para determinar la seguridad, prosperidad y calidad de vida, la naturaleza global de la sociedad, la facilidad con que la tecnología posibilita el intercambio de información, así como el grado en que la colaboración informal entre los individuos está remplazando a estructuras sociales más formales como corporaciones, universidades y gobiernos.

Los puntos señalados en el párrafo anterior, recuperan como un núcleo central el manejo de la información a partir de la generación de redes que permiten compartir datos y de esta manera favorecer la construcción de conocimiento tanto de forma individual como colaborativa, de esta forma la información constituye un eje central en la Sociedad del Siglo XXI.

## ***2.- La dimensión de la información en el Siglo XXI***

Uno de los rasgos que caracteriza a este siglo es la información que se maneja en él, y la cantidad de fuentes a las cuales se puede tener acceso, la OCDE (2010, pág. 7) asegura que

La explosión de la información desencadenada por las TIC requiere de nuevas habilidades de acceso, evaluación y organización de la información en entornos digitales. Al mismo tiempo en aquellas sociedades donde el conocimiento tiene un papel central, no es suficiente con ser capaz de procesar y organizar la información, además es preciso modelarla y transformarla para crear un nuevo conocimiento o para usarlo como fuente de nuevas ideas.

De esta forma, se destacan como habilidades centrales para trabajar dentro de la Sociedad del Siglo XXI, las relacionadas con la investigación, resolución de

problemas, y la búsqueda, selección, organización, análisis e interpretación de la información.

La OCDE (2010) maneja en dos bloques la dimensión de la información en el Siglo XXI:

**1.- La información como fuente.**

Este primer bloque contempla el proceso de búsqueda, selección, evaluación y organización de la información, el cual requiere de una alfabetización informacional, definida como “la adopción de un comportamiento informativo apropiado para la identificación, a través de cualquier canal o medio, la información adecuada a las necesidades, que nos permitan alcanzar un uso inteligente y ético en la formación de la sociedad”. (Johnson y Webber, 2007, pág. 495).

**2.- La información como producto: la reestructuración y modelaje de la información y el desarrollo de ideas propias (conocimiento).**

El segundo bloque se refiere al proceso de transitar de la información al conocimiento, pues ya no se limita únicamente a localizar y reproducir, ahora se analiza, reflexiona e interpreta la información encontrada que permite construir ideas propias, y de esta manera desarrollar su propio pensamiento. Dentro de las habilidades que se ubican en este bloque se encuentran: la creatividad, la innovación, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

**3.- Internet: de la información personal al conocimiento compartido**

En la sociedad del siglo XXI la búsqueda y selección de información se convierten en un requisito fundamental para que los individuos se desempeñen de forma competente en su entorno (Frade, 2009), por lo tanto, es pertinente dejar atrás la postura en la que el docente posee el conocimiento único, verdadero y válido, que transmite a sus alumnos para que lo reproduzcan de forma mecánica; y ubicarse desde un paradigma constructivista de enseñanza aprendizaje, desde el cual se

considera la formación del conocimiento “situándose en el interior del sujeto”. (Delval, 1997, pág. 89).

De acuerdo con Kahn y Friedman (1993) el aprendizaje constructivista se caracteriza por los siguientes principios:

- **De la instrucción a la construcción:** El aprendizaje no se limita a reemplazar el punto de vista incorrecto por el correcto, ni acumular conocimientos, sino a generar redes de conocimiento que tengan sentido y significado para quienes las construyen, por lo tanto, es necesario trabajar procesos de experimentación, en donde el error es considerado una base para el aprendizaje.
- **De la obediencia a la autonomía:** El rol de profesor constructivista debe estar orientado a generar en el estudiante procesos de autonomía que favorezcan el aprendizaje permanente, respetando su propio ritmo y estilo.
- **De la coerción a la cooperación:** Es fundamental trabajar desde comunidades de aprendizaje en donde cada uno de los miembros que forman parte de ella sean capaces de aportar y recibir información mediante el trabajo colaborativo, la cual constituye la base para la construcción de nuevos conocimientos.

Trabajar el proceso de enseñanza aprendizaje desde este paradigma permite la construcción del conocimiento del sujeto, siendo un proceso único, complejo y en espiral; ya que el conocimiento adquiere significado y sentido propio a partir de los saberes previos, creencias, valores, concepciones, expectativas que constituyen su bagaje personal, el cual se transforma y enriquece al compartirlo con otras personas, generando así un círculo virtuoso de conocimiento.

En la Sociedad del Siglo XXI, la Internet constituye uno de los medios más poderosos para encontrar información en millones de páginas web sobre diferentes



tópicos, los cuales se presentan en formatos variados como son: textos, gráficos, imágenes, sonidos, video, presentaciones multimedia; constituye pues una herramienta que permite transitar de la información personal al conocimiento compartido, generando la construcción del conocimiento si se lleva a cabo a partir de procesos de análisis, síntesis, reflexión y vinculación entre los conocimientos previos y el nuevo conocimiento desde una postura crítica. (Maglinole y Varlotta, 2010).

Restrepo (2006), asegura que existen diferentes factores que favorecen el incremento de la información en Internet, entre ellos se encuentran los siguientes: facilidad para la búsqueda de información, bajo costo de publicación, el dinamismo que representa el hipertexto, la posibilidad de alcanzar una difusión si se compara con los costos en otros medios, la masificación que existe en cuanto al acceso a Internet, y la facilidad en cuanto a la búsqueda y recepción de la información, por lo tanto, es necesario trabajar con base en competencias para la búsqueda y selección de información.

#### **4.- Competencias**

El concepto de competencia se ha enriquecido significativamente en los últimos años, transitando de una visión reduccionista relacionada únicamente con el saber hacer; a una visión holística e integral en donde se consideran los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Perrenoud (2007, pág.11) define la competencia como “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a una serie de situaciones”, desde su postura el concepto de competencia no se reduce a conocimientos, habilidades o actitudes, sino a la puesta en acción de las mismas, pues si estos elementos no se aplican en un contexto específico carecen de sentido.

Para Vela (2004, pág. 86) las competencias son un “conjunto de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber estar y saber querer), que

aplicados en el desempeño de una determinada responsabilidad o aportación personal, aseguran un buen logro”.

Desde la postura de Zubiría (2009, pág.3)

las competencias deben ser entendidas como aprehendizajes integrales, generales que alcanzan niveles de idoneidad crecientes, y las cuales se expresan en diferentes contextos....implican una manera de saber hacer, un saber sentir y un saber pensar; y solo se es competente cuando acompañamos la comprensión de pasión y acción, cuando logramos niveles de idoneidad en ello, y cuando podemos operar con los conceptos en contextos diversos.

Por su parte Zabala y Arnau (2007, pág.45), realizan una revisión teórica de diferentes autores, y concluyen en que una competencia se caracteriza por:

aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz de los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera intencionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Existen otras posturas que conceptualizan a la competencia, sin embargo a partir del análisis realizado, se identifica que éstas coinciden en que constituyen acciones para responder a una familia de situaciones con eficacia y eficiencia, interrelacionando en este proceso los conocimientos, las habilidades, destrezas, actitudes, motivos, intereses y modos de actuación.

### **5.- Competencias básicas**

Una competencia denominada clave, esencial, fundamental o básica se refiere de acuerdo a la Unidad Europea de Eurydice (2002, pág.14) a

los instrumentos de aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas) y a los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos, destrezas, valores y actitudes) requeridos por los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar todas sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones debidamente informadas y continuar aprendiendo.

De acuerdo a Escamilla (2008, pág. 29) las competencias básicas son

capacidades relacionadas de manera prioritaria con el saber hacer; la consideración de funcionalidad y practicidad de la competencia no se reduce a un carácter meramente mecánico, el saber hacer posee, también, una dimensión de carácter teórico-comprensivo (componentes, claves, tareas, formas de resolución), y también una dimensión de carácter actitudinal, (que permite disponer el bagaje de conocimientos, su movilización y la valoración de las opciones).

Rul y Cambra (2001) argumentan que competencias básicas son el zócalo desde el cual individuo aprenderá a lo largo de su vida, concentrándose por lo tanto en ocho campos que se pueden ordenar en tres categorías: persona, sociedad y conocimientos y habilidades sistemáticos, dentro de esta última se encuentra la competencia en la gestión de la información y TIC, por lo que la búsqueda y selección de la información se convierten en un requisito fundamental para trabajarla.

El Marco de Referencia Europeo (2007) establece ocho competencias básicas también denominadas clave, la número 4 hace referencia a la competencia digital, la cual considera como base en materia de TIC: el uso de los ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, así como establecer comunicación a partir de redes de colaboración a través de internet.

Dentro de los rasgos que caracterizan el desarrollo de esta competencia se encuentra “la capacidad de buscar, obtener y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual, pero reconociendo al mismo tiempo los vínculos”. (Marco de Referencia Europeo, 2007, pág. 7).

Por lo tanto, es fundamental trabajar la búsqueda, análisis y sistematización de información para transitar de un pensamiento de orden inferior el cual se limita a localizar y reconocer información específica; a uno de orden superior denominado así por Lipman (1996) o también conocido como pensamiento complejo, definido así por Morín. Este pensamiento no solo localiza y reconoce información específica, sino que a partir de esta información crea, propone, inventa y mejora.

#### ***6.- Competencias para la búsqueda y selección de información en Internet***

Valdez Payo (2010) argumenta que la información se ha convertido en uno de los factores clave para el desarrollo de la sociedad en la actualidad, se requiere una preparación no solo para la vida, sino durante toda la vida, por lo que es necesario utilizar diferentes formas de acceder, comprender, asimilar y utilizar los nuevos conocimientos.

Internet presenta cientos de millones de páginas web con una gran variedad y cantidad de información, la cual se caracteriza por ser volátil, pues se puede modificar en cualquier momento, por lo tanto es necesario hacer uso de una serie de herramientas y estrategias que permitan obtener información significativa, útil, relevante y confiable. (Maglione y Varlotta, 2010).

Para Monereo y Pozo (2001) la información no garantiza conocimiento, es necesario identificar, seleccionar, analizar y reflexionar acerca de los datos para construir conocimiento con significado y sentido; por lo que proponen un decálogo de Competencias para el ciudadano del Siglo XXI, una de ellas se refiere a la búsqueda

e identificación de información, la cual se realiza en un amplio porcentaje a través del uso de Internet.

De acuerdo a Marco (2008) el análisis de la información se lleva a cabo a partir de dos dimensiones: en primer lugar la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas) que posee el individuo para aprender de manera independiente y colaborativa, y en segundo término en relación a considerar elementos como la motivación, la confianza en sí mismo y el gusto por aprender.

De esta manera, el proceso de búsqueda y selección de información, genera en el individuo el desarrollo del pensamiento complejo, pues transita de la identificación de la información a la selección y uso de la misma, fortaleciendo de este modo sus competencias investigativas.

## **II.- MÉTODO**

### **1.- Diseño**

La presente investigación consiste en un estudio comparado de corte cuantitativo que se lleva a cabo en universidades privadas abiertas y presenciales en torno a la competencia docente: búsqueda y selección de información en internet, con el objetivo de identificar semejanzas y diferencias entre ambas y generar reflexiones para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Siglo XXI.

### **2.- Muestreo**

La población es de 40 docentes de educación superior, la muestra se selecciona de manera aleatoria y la constituye el 50% de los docentes, 10 que participan en una institución abierta y 10 que participan en una institución presencial.

### **3.- Instrumentos y/o aparatos**

Se utilizó una encuesta estructurada conformada por 15 preguntas de opción múltiple con la escala valorativa de siempre, casi siempre, algunas veces, rara vez y nunca, la cual se estructura principalmente en tres bloques: en el primero se ubican preguntas generales en torno al manejo de internet por parte de los docentes que abarca de la 1 a la 6, el segundo bloque lo conforma el manejo pedagógico de Internet de la pregunta 7 a la 9, y por último el tercer bloque se refiere a la identificación de aprendizajes que desarrollan los estudiantes al buscar y seleccionar la información a través de internet, que abarca de la pregunta 10 a la 15.

#### **4.- Método de recolección de datos**

El método de recolección de datos fue a partir de la aplicación de una encuesta de opción múltiple a docentes sobre el manejo general de Internet, y de esta forma identificar rasgos que permitan establecer un estudio comparado en cuanto a la Competencia Docente: Búsqueda y Selección de Información en Internet. Para llevar a cabo el procesamiento de datos, se utilizó una matriz elaborada en Excel, en la cual se registraron cada una de las respuestas de los participantes, y a partir de la información obtenida se realizó el análisis e interpretación de los resultados.

### **III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

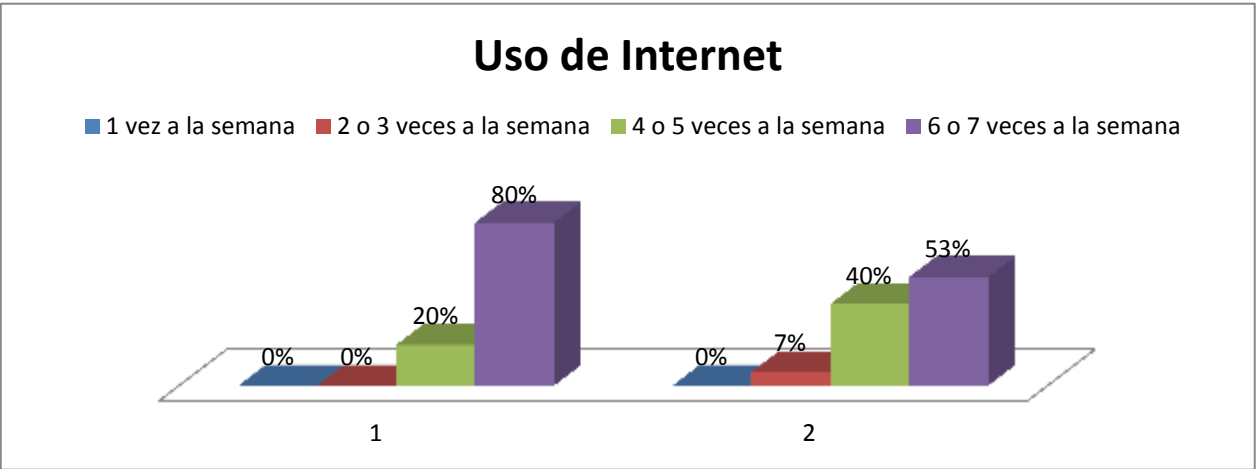
Los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario docente se concentraron en una matriz de información, de la cual se obtuvieron los porcentajes y las gráficas correspondientes que permitieron comparar los resultados de la **Universidad A** y la **Universidad B**, identificando de esta manera semejanzas y diferencias en cuanto al uso de Internet por parte de los docentes de Educación Superior desde el trabajo a partir de una Universidad con Modalidad Abierta y una Universidad con Modalidad Presencial.

Los resultados que se presentan a continuación recuperan los porcentajes obtenidos en cuanto al manejo de la Competencia Búsqueda y Selección de Información por

Internet por parte de los docentes de Educación Superior; las gráficas permiten evidenciar las semejanzas y diferencias entre ambas modalidades la Presencial y la Abierta.

El estudio aborda en esta primera etapa el manejo general que tienen los docentes sobre el Internet y su vinculación con el trabajo cotidiano en el aula, por lo cual, se presentan resultados en torno a los siguientes aspectos: frecuencia de uso, sitios donde accede a Internet, la vinculación del Internet para preparar sus clases, la claridad en cuanto al objetivo de búsqueda de información, la estrategia de búsqueda más utilizada, el empleo de buscadores y por último los criterios que utiliza para evaluar la información en Internet.

Tabla 1 Uso de Internet

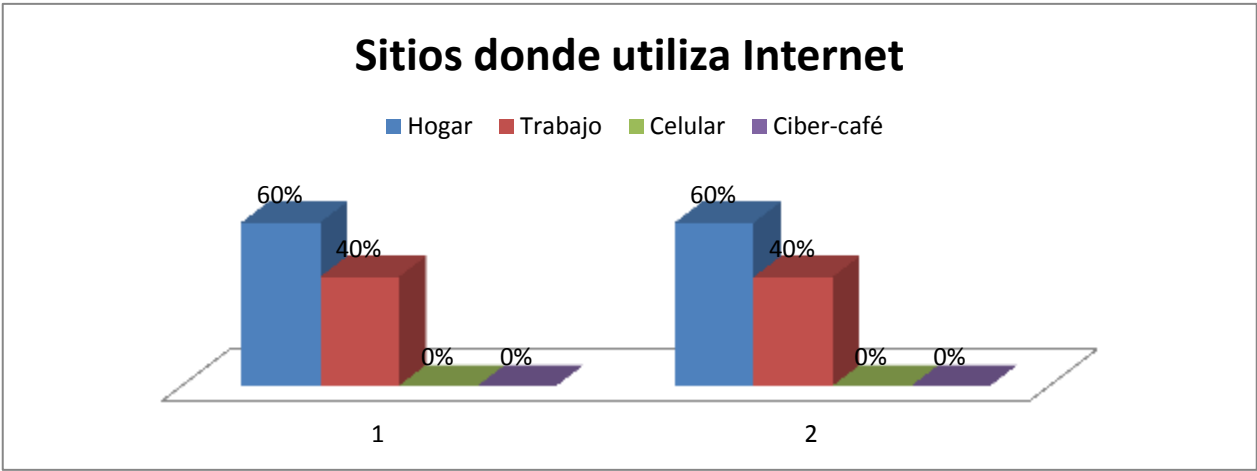


Fuente Autor

La **Tabla 1** refleja que en ambas universidades los docentes obtienen el mayor porcentaje en el parámetro de 6 a 7 veces por semana, sin embargo, en la **Universidad A** es de 80% y en la **Universidad B** es de 53%, generando así una diferencia de 27%. En el segundo rubro que corresponde de 4 a 5 veces por semana, la **Universidad A** maneja un 20% y la **Universidad B** un 40%, presentando un porcentaje más alto en la segunda universidad. En cuanto a la opción de 2 a 3 veces

por semana, solo se refleja en la **Universidad B**. La opción de una vez a la semana no arroja resultados en ninguna universidad. Al analizar los resultados obtenidos, se puede observar que los docentes manejan de forma frecuente el Internet, obteniendo los resultados más altos en el rango de 6 a 7 veces por semana.

Tabla 2 Sitios donde utiliza Internet



Fuente Autor

La **Tabla 2** analiza los sitios donde se utiliza Internet, obteniendo resultados idénticos en ambas Universidades, presentan un 60% de uso en el hogar y un 40% de uso en el trabajo. Los resultados reflejan que el manejo de Internet se ha convertido en una herramienta que permite por una parte establecer comunicación de forma asincrónica mediante el uso de correo electrónico y de forma sincrónica a partir del chat, además de que se han ampliado considerablemente las posibilidades para encontrar información utilizando este recurso.

Tabla 3 Uso de Internet para preparar sus clases



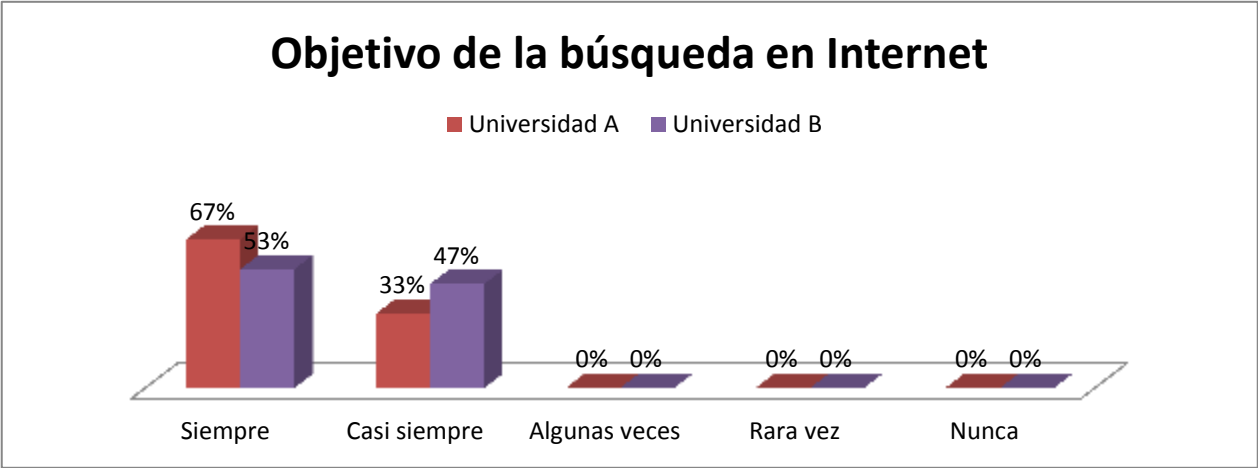


Fuente Autor

La **Tabla 3** establece un vínculo entre el Internet y la educación, ya que representa en la Sociedad del Siglo XXI un recurso cada vez más utilizado para la búsqueda y selección de información, por lo tanto, su uso se ha incrementado considerablemente por parte de los docentes en el momento de llevar a cabo la preparación de sus clases. En ambas Universidades destacan como parámetros principales Casi Siempre y Algunas Veces; la **Universidad A** utiliza en un 53% la opción de Casi Siempre y en un 33% la opción de Algunas Veces, y en un 7% tanto la de Siempre como la de Rara Vez; la opción de Nunca no presenta resultados.

La **Universidad B** por su parte presenta un 47% la opción de Casi Siempre, un 40% la opción de Algunas Veces, presenta el mismo porcentaje las opciones de Siempre y Rara Vez de un 7%, y no presenta resultados la opción de Nunca.

Tabla 4 Objetivo de la búsqueda en Internet



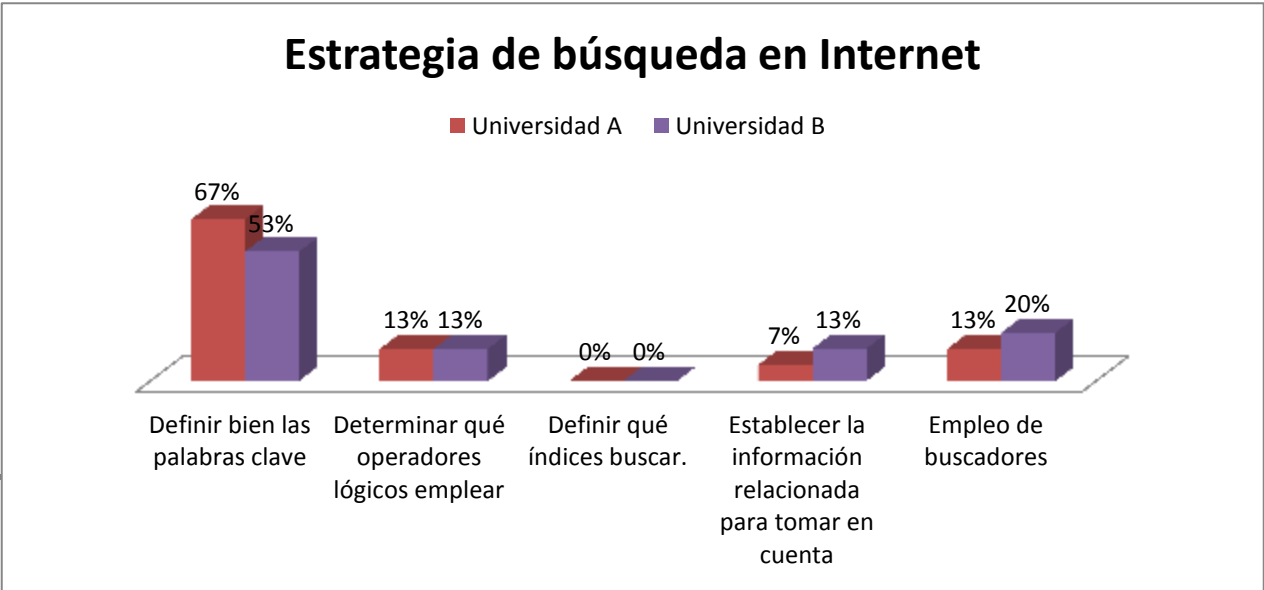
Fuente Autor

La **Tabla 4** recupera que para realizar búsquedas eficientes en Internet es necesario tener claridad en el objetivo, es decir, en la finalidad, en este caso sería responder ¿qué información se requiere encontrar al emplear Internet?, pues de otra forma, es posible que se pierda el rumbo con la cantidad de información que se encuentra al navegar por las diferentes direcciones electrónicas.

A partir de este planteamiento, se consideró relevante preguntar a los docentes si antes de iniciar el proceso de búsqueda de información en Internet tienen claridad con el objetivo, lo que les permite tener una mayor claridad y concreción sobre los resultados deseados, establecer un plan de búsqueda, orientar los procesos, seleccionar las estrategias más adecuadas, y al terminar, realizar un proceso de evaluación para valorar si se lograron.

Los porcentajes se orientan hacia las opciones de Siempre y Casi Siempre, y coinciden ambas universidades en que el porcentaje más alto lo obtiene la opción de Siempre. En la **Universidad A** se obtiene el 67% para la opción de Siempre y el 33% para la opción de Casi Siempre, para la **Universidad B** Siempre obtiene un porcentaje de 53% y Casi Siempre de 47%.

Tabla 5 Estrategia de búsqueda en Internet



Además de tener claro el objetivo en relación a la búsqueda de información en Internet,

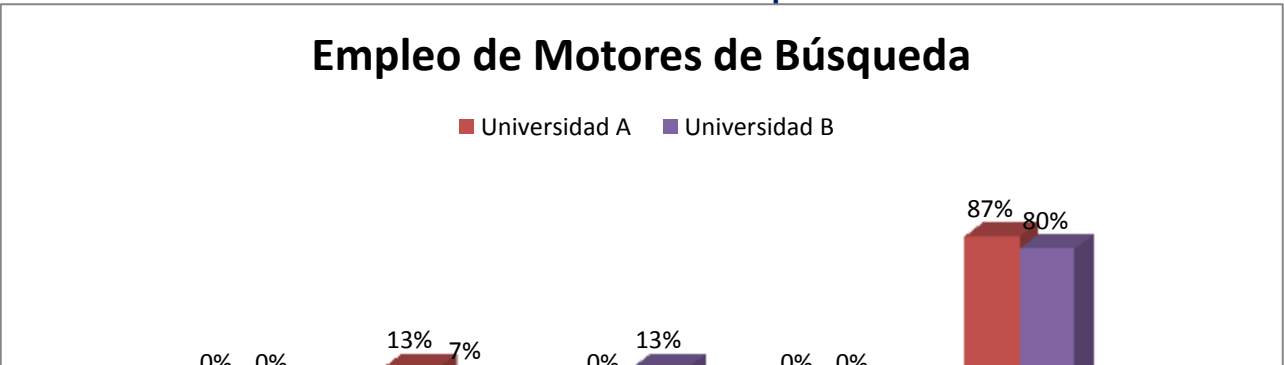
Fuente Autor  
Fuente Autor

La **Tabla 5** refleja la importancia de las estrategias de búsqueda en Internet, el cual constituye el siguiente paso después de tener claridad en el objetivo. Una estrategia se define como el método para hacer algo, Fuentes (2001) asegura que es más importante el uso de una estrategia adecuada para la búsqueda de información que poseer amplios conocimientos sobre herramientas de búsqueda, pues la estrategia permitirá aprender cuándo y por qué se ha de utilizar un procedimiento, un concepto o una actitud determinada.

Es fundamental seleccionar la estrategia de búsqueda más eficiente que permita reducir el número de posibilidades que se presentan al teclear sobre un tema determinado, y generar el resultado que se pretende alcanzar.

Para los docentes encuestados, la principal estrategia de búsqueda es definir bien palabras clave, para la **Universidad A** se refleja en un 67% y para la **Universidad B** en un 53%. Los resultados que siguen en la **Universidad A** ocupan el 13% determinar los operadores lógicos y el empleo de buscadores, y por último en un 7% se encuentra establecer la información relacionada para tomar en cuenta. En la **Universidad B** ocupa el 20% el empleo de buscadores, y el 13% tanto el uso de operadores lógicos como establecer la información relacionada para tomar en cuenta.

Tabla 6 Motores de búsqueda

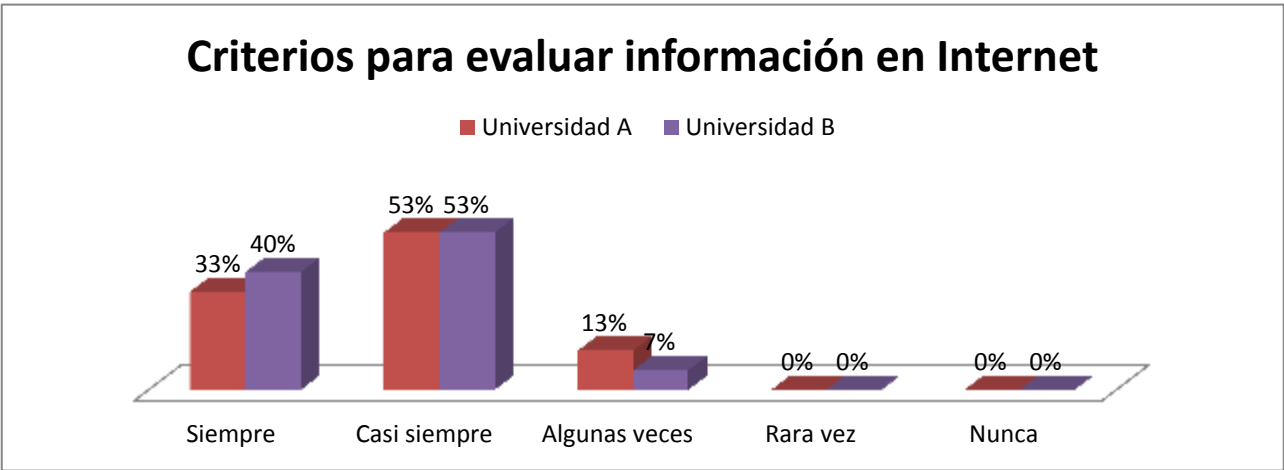


Fuente Autor

Un motor de búsqueda de la Web es “un programa diseñado para ayudar a las personas a localizar información en la web al formular consultas mediante palabras clave simples. En respuesta a una consulta, el motor de búsqueda exhibe los resultados o los aciertos como una lista de sitios Web relevantes, acompañada por vínculos a las páginas de origen, y resúmenes que contienen las palabras clave” ( Jamrich y Oja, 2008, pág. 362).

La **Tabla 6** presenta los principales motores de búsqueda que emplean los docentes en las universidades objeto de estudio. El más utilizado en ambas Universidad es Google, en la **Universidad A** se maneja en un 87%, y le sigue Altavista en un 13%. En la **Universidad B**, Google se utiliza un 80%, Yahoo un 13% y Altavista un 7%. No se hace mención de Lycos y Fast Search.

Tabla 7 Criterios para evaluar información en Internet



Fuente Autor

Cuando se lleva a cabo la búsqueda de información en una biblioteca, los materiales a los cuales se tiene acceso ya han sido evaluados y seleccionados por expertos, sin embargo, cuando se hace uso de información proporcionada en la World Wide Web no se aplica ningún filtro, mecanismo de selección o evaluación, por lo que es fundamental que se consideren criterios para evaluar la información encontrada en este medio.

En la **Universidad A** los docentes comentan que en un 33% siempre cuenta con criterios para evaluar la información, 53% casi siempre y 13% algunas veces; los docentes de la **Universidad B** mencionan 40% que siempre cuentan con criterios para evaluar la información, 53% casi siempre y 7% algunas veces. En ninguna universidad se registran porcentajes en rara vez y nunca.

## CONCLUSIONES

El uso de Internet como un recurso para la búsqueda y selección de información en la actualidad ha alcanzado una gran difusión en los últimos años, convirtiéndose así en una herramienta de manejo cotidiano tanto para estudiantes como para docentes, por lo que trabajar desde un paradigma tradicional en el cual el docente posee el conocimiento y lo transmite a los estudiantes resulta obsoleto en el Siglo XXI, es necesario generar paradigmas centrados en el aprendizaje activo y colaborativo, así como utilizar herramientas que permitan el acceso a la información a partir del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La investigación realizada en Universidades presenciales y abiertas, hace evidente varios puntos de coincidencia entre ambas, el primero de ellos se refiere al acceso de Internet, su porcentaje más alto se encuentra entre 6 a 7 veces por semana, ocupando como primer punto de acceso el hogar y en segundo el trabajo.

Después se abordó el uso de este recurso como una herramienta para enriquecer la preparación de sus clases, en ambas universidades, los porcentajes más altos los obtienen los rangos de casi siempre y de algunas veces, para la Universidad A el mayor porcentaje representa el de casi siempre y para la Universidad B el de Algunas Veces, los datos reflejan que el documento impreso ya no representa la única opción para la preparación de clases de los docentes, es pertinente utilizar medios electrónicos para enriquecer la preparación de sus clases.

Sin embargo, la búsqueda de información en Internet no es sencilla, ya que se tiene acceso a una gran cantidad de documentos en diferentes formatos, por lo que es importante tener en cuenta el objetivo de búsqueda así como las estrategias que se emplean para encontrar la información, los docentes encuestados de ambas universidades afirman en su mayoría que siempre tiene claro el objetivo de búsqueda de información, lo cual facilita el proceso; en cuanto al empleo de estrategias, la más utilizada en las dos muestras objeto de estudio es la relacionada con definir las palabras clave, que permite delimitar los resultados y facilitar el acceso a información pertinente de acuerdo a la búsqueda. En cuanto al empleo de motores de búsqueda el que utilizan en primer término ambas universidades es Google, y le siguen Yahoo y Altavista.

Un segundo reto al que se enfrenta el docente en el momento de navegar en Internet es que la información que se maneja por este medio es muy variada, desde artículos de autores reconocidos hasta documentos anónimos, por lo que es fundamental poseer una serie de criterios para valorar la información, y de esta manera seleccionar los recursos que sea más fiables, pertinentes y si es el caso vigentes. A partir de los resultados generados en la investigación, los porcentajes más altos lo obtienen la opción de casi siempre, y le sigue la opción de siempre, sin embargo, para fines de esta investigación solo se lleva a cabo un abordaje diagnóstico.

Los resultados generados en este estudio comparativo, permiten hacer evidente que existe un interés general tanto de docentes en universidades presenciales como abiertas del manejo de Internet para la búsqueda y selección de información de forma general y para fines didácticos, sin embargo, es importante profundizar en cuanto al manejo de herramientas para la búsqueda y selección de información, así como de indicadores que permitan evaluar los documentos encontrados considerando aspectos como son: sitio web donde se localiza, autores, contenido, accesibilidad, actualidad, por mencionar algunos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DG Educación y Cultura (2007) **Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo.** Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales en las Comunidades Europeas.

Delval, Juan (1997). "Hoy todos son constructivistas". **Cuadernos de Pedagogía** (Nº 257) pág. 78-84.

Delors, Jaques. (1996) **La Educación encierra un tesoro.** México: UNESCO.

Eurydice (2002) **Las Competencias Clave. Estudio 5.** España: Eurydice.  
Recuperado de: [http://www.riic.unam.mx/01/02\\_Biblio/doc/CompetenciasClave.pdf](http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/CompetenciasClave.pdf)

Escamilla González, Amparo. (2008) **Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros.** Barcelona: Gráo.

Frade Rubio, Laura. (2009) **Matices: Las diferencias entre el enfoque por competencias y el constructivismo**. Calidad Educativa Consultores. Recuperado de: <http://www.calidadeducativa.com/laura-frade/matices.html>

Fuentes Agustí, Martha. (2001) **Naufragar en internet. Estrategias de búsqueda de información en redes telemáticas**. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0109037/fuentes.html>

Gairín, J. (2001) "Competencias para la gestión del conocimiento y del aprendizaje". **Cuadernos de Pedagogía** (No. 298) Recuperado de: <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo12.pdf>

Jamrich Pearson J. y Oja, Dan. (2008) **Conceptos de computación. Nuevas perspectivas**. México. Cengage Learning.

Johnson, Bill. y Webber, Sheila. (2007) "Cómo podríamos pensar: alfabetización informacional como una disciplina en la era de la información". **Anales de Documentación**. (Número 010) Universidad de Murcia. Espinardo, España. Pág. 491-504. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/635/63501028.pdf>

Kahn, Peter. H. Jr. & Friedman, B. (1993). **Control and power in educational computing. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 360 947).

Lipman, Matthew. (1991) **Pensamiento Complejo y Educación**. Madrid España: Ediciones de la Torre.

Maglione, Carla. y Varlotta, Nicolás. (2010) **Investigación, gestión y búsqueda de información en Internet**. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/investigacion0.pdf>

Marco Stiefel, B. (2008) **Competencias básicas, hacia un nuevo paradigma educativo**. España: Nárcea.

Monereo, C. y Pozo, I. (2001) "Competencias para sobrevivir en el Siglo XXI". En **Cuadernos de Pedagogía** (No. 298) Recuperado de: <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo12.pdf>

Morín, Edgar. (1994) **Introducción al Pensamiento Complejo**. España: Gedisa.

OCDE (2010) **Habilidades y competencias del Siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE**. Recuperado de: [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)



Perrenoud, Philipe. (2007) **Diez nuevas competencias para enseñar**. Barcelona: Gráo.

Rul, J. y Cambra, Teresa. (2001) "Educación y Competencias Básicas". En **Cuadernos de Pedagogía** (No. 298). Recuperado de: <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo12.pdf>

Salinas, Jesús. (2004) "Innovación Docente y Uso de las TIC en la Enseñanza Universitaria". **Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento**. Vol.1 No. 1 Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

UNESCO (2005) **Hacia las Sociedades del Conocimiento**. Francia: Organización de las Naciones Unidas. recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> el 14 de Septiembre del 2012.

Valdez Payo, Lilibeth. (2010) **Alfabetización informacional: una breve reflexión sobre el tema**. Recuperado de: [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol17\\_2\\_08/aci06208.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol17_2_08/aci06208.htm)

Vela Grande, Luis Sagi. (2004) **Gestión por competencias. El reto compartido del crecimiento personal y la organización**. Madrid: Esic Editorial.

Zavala, Antoni. y Arnau, Laila. (2007) **11 ideas clave Cómo aprender y enseñar competencias**. España: Gráo.

Zubiría, Samper, Julián (2009) "Desafíos a la educación en el Siglo XXI". **Revista de Educación y Cultura**. Recuperado de: [http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/desafios\\_a\\_la\\_educacion.pdf](http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/desafios_a_la_educacion.pdf)

## PRESENTACIÓN DEL LIBRO

### **\* Patología Dual: Trastornos adictivos y patología Psicosexual (Egodistonía y Disforia de Género en Individuos HLBT) (ARTÍCULO INVITADO)**

*\*\*Dr. Mario Souza y Machorro*

Me siento muy complacido con la invitación a presentar mi libro porque representa la posibilidad de compartir algunas ideas con Uds. amigas y amigos, colegas y “colegos”, como diría Vicente con su habitual ramplonería. Por cierto que la Real Academia Española no acredita esa forma de hablar: El plural de los géneros masculino y femenino se dice en masculino, en este caso, *amigos*, lo cual incluye a *todos los presentes*. Y como la educación y la salud son responsabilidad que oferta el Estado, recomendamos a Vicente y a todo ciudadano que esté en igual condición, acudir al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA.

A continuación, presenciaremos la presentación de mi décimo sexto libro, titulado: *Patología Dual: Trastornos Adictivos y Patología Psicosexual con Egodistonía y Disforia de Género, en Individuos HLBT* por su siglas en español, *homosexuales, lesbianas, bisexuales y transexuales*, que presentan malestar funcional e inadecuación psico-emocional consigo y con la sociedad, al ser portadores de un trastorno de la sexualidad.

Algunos de Uds. se preguntarán quizá, por qué hacer un libro tan especializado, en particular ahora que se aprecian las variantes sexuales como un fenómeno frecuente en nuestra sociedad, aunque cabe señalar que *frecuencia no necesariamente significa salud*.

\* XVI Jornada de Psiquiatría del Hospital General de Occidente. “Claves del éxito: la experiencia compartida y la acción comprometida”. Secretaría de Salud de Jalisco Auditorio del Hotel Country Plaza Zapopan, Jalisco. 26 de Agosto de 2013.

\*\* Médico especialista en Psiquiatra (UNAM) y Psicoanálisis (UNAM-IMPAC). Maestro en Psicoterapia Psicoanalítica (CIES-SEP) y Psicoterapia Médica (UNAM). Coordinador Académico de la Academia Mexicana de Patología Dual y Coordinador de la Maestría en Psicoterapia de las Adicciones. Colegio Internacional de Educación Superior, CIES/SEP. [souzaym@yahoo.com](mailto:souzaym@yahoo.com)

Véase por ejemplo la desnutrición infantil o el alcoholismo en México, realidades tan frecuentes como lamentables. Pues bien, el libro que presentamos ocurre gracias al apoyo de la Academia Mexicana de Patología Dual de la que soy coordinador académico, y se escribió pensando en actualizar la información temática de un asunto decisivo para la vida humana: la salud y su bienestar. La obra cuenta con varios comentarios que la enriquecen, toda vez que fueron ofrecidos por colegas a los que respeto y adjudico prosapia temática: Ellos fueron los doctores *Manuel Isaías* y *Eduardo Dallal* del Grupo Psiquiátrico Infantil de México; el Dr. Javier Arteaga del Instituto Mexicano de Psicoanálisis, el Dr. *Yves Thoret*, de la Sociedad *L' Evolution Psychiatrique* de París, el Dr. *Raúl Schiavi* del Centro Médico del Hospital Monte Sinaí de Nueva York y el Dr. *Jorge Mariné* psiquiatra y psicoanalista, quien aportó su cosmovisión profesional y su opinión técnica editorial. En el mismo sentido, otorgo una mención especial al comentario erudito del famoso sexólogo ya desaparecido,

Dr. *John Money* de la Universidad Johns Hopkins. Asimismo, expreso mi agradecimiento al Dr. *Eduardo Madrigal* Presidente de la Asociación Psiquiátrica Mexicana y al Dr. *Néstor Szerman* Presidente de la Academia Española de Patología Dual, el haber aportado la presentación y el prólogo de la obra, respectivamente, que confieren a ésta un aval profesional.

La presente obra contempla en sus 11 capítulos la problemática de salud de los individuos consumidores de psicotrópicos, y cuya conducta sexual *no es heterosexual sino variante*, por lo que muestran una orientación psicosexual diversa que conforma un grupo sexual minoritario, respecto de la cual hace falta: a) Mayor conocimiento acerca de los mecanismos de erotización del placer vía intoxicación; b) Acerca de la mezcla de expectativas fantasiosas, necesidades irreales y la emocionalidad, así como de c) La irracionalidad, el fanatismo y la alienación de la circunstancia vital a través de la destructividad parafílica o perversa. En otras palabras, la obra atiende la consecuencia sexual de riesgo y tóxica del consumo sustancias en los individuos *egodistónicos* o inconformes con su condición homosexual y aquellos *Disfóricos de Género* que viven en conflicto –aunque lo ignoren o pretendan ignorarlo-, por desear ser del sexo complementario en vez del propio, y por ello incluso, se exponen a riesgos de contagio de enfermedades graves y otros T. Mentales. Al efecto hay que considerar que no todos los anacúsicos, los fenil-pirúvicos, los acondroplásicos, los adictos, ni los que dicen sentirse orgullosos de ser como son, están contentos y aceptan realmente con su condición. Muchos de ellos luchan tratando de aceptarla, *pero querrían cambiarla si pudieran*. La

adaptación a la circunstancia individual de vida, no es regla lamentablemente sino la excepción, de ahí que existan categorías diagnósticas internacionales que incluyan en forma codificada, las alteraciones biológicas, psíquicas y sociales en su modalidad de trastorno aunque por diversas razones, no busquen tratamiento. No hay que olvidar que *ser lo que potencialmente se es, obliga a la congruencia consigo mismo*. Dice Yourcenar: *“No sabiendo vivir según la moral ordinaria, trato por lo menos, de estar de acuerdo con la mía. Es en el momento en que uno rechaza todos los principios, cuando conviene proveerse de escrúpulos”*.

Se ha documentado que el debut sexual y el consumo étílico, de tabaco y otras drogas, tanto en hombres como en mujeres, puede encubrir episodios de abuso sexual e influir en el desenlace posterior de Conductas de Alto Riesgo contra la Salud, cuyo impacto emocional durará toda la vida. Asimismo, la orientación *sexual insegura* o no asumida aún y la homosexualidad en algunos casos, tienen en el *debut*, cierta proclividad documentada a la comorbilidad adictiva, suicida, antisocial e infecciosa por Enfermedades de Transmisión sexual y SIDA, parafilias, entre muchas otras. Los individuos HLBT adultos, tienen más alto riesgo de consumo de drogas y T. Adictivos diagnosticados así como distintos T. Mentales, que los grupos etéreos heterosexuales.

Los individuos con *T. de la Orientación sexual egodistónica*, se incluyen en el rubro F. 66 de la CIE-10 denominado *T. Psicológicos y del comportamiento del desarrollo y orientación sexuales*, junto con los *Trastornos de la Maduración Sexual, de la relación sexual y del desarrollo psicosexual*. Los individuos con *T. de la identidad*

*sexual en la infancia o disfóricos de género*, se clasifican en el rubro F. 64 denominado *T. de la identidad sexual*, junto con el Transexualismo, el Transvestismo no fetichista y otros T. de la identidad y son estos individuos por cierto, quienes padecen más prejuicios en su contra y rechazo en distintas áreas de su vida, como la homofobia *social* y la homofobia *internalizada*, que les impide el “destape” por no adaptarse a su circunstancia.

Ambos grupos de trastornos pueden reunir además de la sintomatología adictiva, *otras disfunciones sexuales del rubro F. 52*, que van desde la ausencia o pérdida del deseo sexual, el rechazo o la falta de placer y el fracaso en la respuesta genital, hasta el impulso sexual excesivo y otras disfunciones no orgánicas, sin menoscabo de potencializarse con otros *T. de la inclinación sexual o parafilias* del rubro F. 65, que incluye: Fetichismo, Transvestismo fetichista, Exhibicionismo, Escotofilia, Paidofilia, Sado-masquismo y otros T. de la inclinación sexual de lo más variado, ya que existen más de 100 parafilias descritas en la literatura científica. Veamos algunas cifras: La homosexualidad exclusiva o vera, oscila entre 2% y 6% de la población general. Un tercio de ellas muestran egodistonía y tardan en “salir del closet”, cuando salen, hasta 20 años o más. La disforia de género por su parte, cuyo porcentaje se ignora respecto de la homosexualidad (pero dudo que sea inferior al 50%, toda vez que los portadores niegan su conflicto y no acuden a psicoterapia para conocerse mejor), afecta factiblemente a la mitad de quienes la padecen. Pero la búsqueda de reasignación sexual quirúrgica sólo ocurre en 1 de cada 30 mil hombres y en una de cada 100 mil mujeres por lo que es muy amplia la diferencia

epidemiológica entre los sexos; de los cuales se estima que tras el manejo psicoorgánico, 75% permanece homosexual y sólo 25% tiende a la heterosexualidad.

Por otro lado, el consumo abusivo de alcohol lo presenta 30% de la población HLBT y sube a 45% cuando se trata de consumo de drogas, de los cuales un tercio al menos, reúne los criterios para dependencia y hasta 39% padece simultáneamente algún otro T. Mental. Se estima que las autolesiones –sin incluir el suicidio–, aparecen en 55% de los hombres y en 48% de las mujeres. Qué razón tenía Tolstoi, aún antes de conocerse la estadística epidemiológica de este problema, cuando dijo: *Vivir en contradicción propia, es el estado moral más intolerable.*

Según el estudio de Muhuri y Groerer del 2011, los T. Adictivos y los T. por Ansiedad y Afectivos son mucho más frecuentes en individuos HLBT que en sus coetáneos heterosexuales. Además los T. Mentales simultáneos en la misma persona ocurren 6 veces más en personas HLBT que en sus coetáneas heterosexuales. La mitad de los afectados tendrá algún tipo T. Mental a lo largo de su vida y de éstos 1 de cada 5, reunirá varios T. Mentales a la vez.

El *Massachusetts Behavioral Risk Factor Surveillance Survey* realizado entre 2001-2008 con una “N” nada despreciable de 67,359 personas señala que las minorías sexuales HLBT respecto de las heterosexuales, muestran más limitaciones vitales, al padecer: más tensión y preocupaciones, consumo de tabaco y alcohol y demás psicotrópicos legales e ilegales combinados (como THC, metanfetaminas, cocaína y drogas de venopuntura), cuadros de asma reiterativos, distintas formas de victimación sexual a lo largo de su vida y VIH-positividad. Talley y cols., en 2011,

afirmaron la existencia de un vínculo entre el T. de la Identidad sexual, la disforia de género y los T. Adictivos. Asimismo, consideraron que la patología psicosexual por T. Identidad de Género y la Homosexualidad egodistónica residual que suele aparecer, impulsan la comisión de conductas de alto riesgo a la salud, combinación que promueve por otra parte, ETS y SIDA. Además la violencia sexual es mucho más frecuente bajo el influjo de alcohol que en su ausencia. Las mujeres homosexuales por ejemplo, son victimadas con más frecuencia que sus homólogas heterosexuales. Patrón conductual que facilita el ilícito por ambas partes: *la comisión delictuosa y la vulnerabilidad individual y de ese colectivo*. Así también, las mujeres jóvenes consumidoras de psicotrópicos como de tabaco y alcohol, tienen más parejas sexuales y más conductas de alto riesgo a la salud. Se sabe que en un tercio de ellas, el consumo de drogas influye en su decisión sobre tener actividad sexual, el tipo de conducta sexual realizada, relaciones sexuales con desconocidos -de uno y otro sexo- y en especial en el *no utilizar condón*.

Por lo que toca a los ofensores sexuales y su interacción con los T. Adictivos, señala Baltieri y cols. en 2008, que los individuos parafílicos más graves, tienen más altas tasas de recurrencia delictuosa que sus controles, asociados al consumo de alcohol y drogas, T. de Personalidad y ciertas psicosis agudas y crónicas.

Los trastornos adictivos ocurren tanto en forma aislada como a la par de otras alteraciones de la salud. En otras ocasiones derivan de ciertas circunstancias patógenas en particular, que a más de intersectarse, se influyen la una a la otra, y tal sumación, es aún más grave que la que ocurriera en cada una de ellas por separado.



Este fenómeno se conoce como Patología Dual. La finalidad informativo-educativa de esta obra muestra la evolución bibliográfica del tema en los últimos 40 años, que ayude al lector a elegir una postura sobre el tema y a asumir su responsabilidad personal y social frente a la controversia. Ahora bien, la información que dispone la sociedad contemporánea sobre los factores inconscientes y la dinámica mental intrapsíquica es tan escasa, que no capta la integralidad del funcionamiento mental, de suyo complicado, ni consigue un acercamiento cabal a la comprensión de la conducta humana. Situación que continúa influyendo en la cultura popular y mantiene el desconocimiento acerca de los problemas del ente humano. Cabe señalar en el mismo sentido, lo que ocurre con los medios de información que diariamente difunden errores y equivocaciones conceptuales sobre muchas cosas, especialmente las adicciones y la sexualidad, por su inescrupuloso afán de impresionar para vender ... Y así mismo, los medios oficiales provocan lo suyo. Para muestra baste un botón. Recientemente la periodista Carmen Aristegui difundió la noticia de que el Libro de Texto Gratuito para primaria editado por la SEP, tiene nada menos, que 117 errores ortográficos.

En fin, nos encontramos en un punto, donde a pesar de los avances teóricos y técnicos acerca de los problemas de la conducta sexual humana y las adicciones, existen todavía muchas preguntas por contestar. Sin embargo, una buena revisión al día, suponemos que podría modificar la actitud social y la de los profesionales, e incluso los podría estimular a seguir buscando información científica, cuya veracidad promueva el conocimiento de tan complejas reacciones; afinando los paradigmas

clínico-terapéuticos y comprendiendo mejor la condición psíquica de los afectados *por esta patología dual*, que proveniente de una condición multifactorial, se vincula frecuentemente al consumo ético y al de otros psicotrópicos solos o combinados, legales e ilegales. Por cierto que Vicente viene promoviendo la legalización de la Marihuana para sembrarla en su rancho y luego venderla en los Oxo, según dijo a los medios. Y también se atrevió a decir, que fue mejor presidente que el Benemérito de las Américas... Se colige entonces que la ocurrencia, la ignorancia y el oportunismo se entrelazan con la estulticia, la iniciativa irreflexiva y la ambición mercantil. Por otro lado, llama la atención que para el debate para la supuesta legalización de la Cannabis –tóxico fiscalizado en el mundo por sus efectos e influencia nocivos-, que aún permanece en manos de los legisladores locales, no se convoque a los órganos rectores de la Salud del país, como son los Institutos Nacionales de Salud, la Academia Nacional de Medicina y el Consejo de Salubridad General.

En fin, el inapropiado manejo del asunto y la falta de información verídica transmitida por los medios, parece haber influido y seguir influyendo en la cultura popular, de modo que se desestiman los problemas de salud pública es decir, del hombre y sus circunstancias. En el último tercio del pasado siglo, los asuntos en torno de la patología psicosexual humana en general y de la orientación psicosexual de las personas HLBT, sus implicaciones y complicaciones, corrieron de la mano de intereses socio-políticos, de grupos, asociaciones y gremios minoritarios que pretendieron negar la enfermedad mental y su comorbilidad, a causa de una supuesta conveniencia grupal, apoyados en la politización social del tema bajo una

insuficiente e inespecífica información disponible en ese momento. Ello ha favorecido el que se confundan los argumentos: *Una cosa es defender los derechos sociales de las personas y otra cosa es aceptarlas a priori como sanas, especialmente cuando ellas mismas se identifican como “variantes”,* sufren por ello y paradójicamente salen a la calle a presumirlo. De hecho vale decir, que la psicopatología no es cuestión de derecho. La enfermedad así es..., le toca a quien le toca.

Cabe preguntarse entonces ¿Por qué una persona nace y se hace distinta de sus congéneres, a causa de una atipicidad psicosexual, formando un grupo minoritario de la sociedad? ¿Por qué un individuo desea ser lo que no es, ni genética, ni psíquica, ni socialmente? Las razones aún no son claras, pero si vamos a defender a unos, habremos de defender igualmente a otros. Es decir a todos por igual. ¿Por qué se enfatiza entonces tan insistentemente la defensa de las personas HLBT? Sí, defendamos sus derechos. Pero esa exclusividad es injusta. *Defendamos a la par los derechos de los discapacitados, los indígenas, los ancianos, los menesterosos y los de todos aquellos que lo requieran. Recordemos que más de la mitad de los habitantes de nuestro país viven -para decirlo sin eufemismos gubernamentales-, en la m i s e r í a...* Los estudios científicos que avalan las características clínicas, de conducta, socio-demográficas y epidemiológicas de las conductas sexuales, en particular las de alto riesgo, los trastornos ansioso-depresivos y el suicidio incluso, son más frecuentes en la población HLBT, y se vinculan –como ya fue señalado-, en forma muy importante con los T. Adictivos en diversas modalidades Y como tal fenómeno enfermizo *no representa la norma para ser normal, ni es saludable per se,*

se utilizan para su estudio las características de tales trastornos, descritas por la OMS en su clasificación de las enfermedades.

La sexualidad sana es responsable. Y ésta va de la mano de una adecuada instrucción sexual, cuya consolidación se logra mejor a través de acciones específicas, propositivamente diseñadas. En un programa de Educación Sexual para la Salud, debe destacarse en primera instancia, el concepto de *vida saludable*, es decir sin consumo de drogas o ninguna otra condición capaz de restringir el proyecto vital del individuo, como la patología sexual egodistónica o disfórica. De este modo, siempre que se habla de salud se alude necesariamente al logro y mantenimiento de ella, a través de la realización de actividades deportivas, recreativas y culturales propias de cada grupo social, en su tiempo y lugar. Por ello es esperable que el ejercicio sexual de un individuo que asuma su participación adecuada, sea responsable. Y lo será solamente *“Como resultado de un proceso a la vez formativo e informativo, formal e informal, que le permita al individuo percatarse del funcionamiento adecuado de su cuerpo; para actuar genuina y sanamente su sexualidad en forma recíproca con otro ser humano, pero sin alejarse de su expresión natural deseable y culturalmente moldeada, en el marco de la responsabilidad”*. En otras palabras, no hay cabida para el autoengaño de unos y la hipocresía de otros. Se trata de asumir el cuidado de sí y de la pareja amorosa, cuyo contexto sea expresado en el marco de las acciones comprendidas en un vínculo erótico-sexual sano, en los términos en que lo señala el concepto de salud sexual de las OMS y las recomendaciones para su ejecución.

Desde nuestro entorno interaccional primario hasta el entorno psicosocial, educativo, familiar y psicosexual, es fácil advertir cómo la sociedad occidental en la que estamos inmersos, tergiversa y en otras ocasiones, desdeña los conceptos saludables acerca de la sexualidad humana. Ya que no siempre estima que la sexualidad sana, se vincule a la salud mental, ni represente una clara expresión de la salud integral. Hoy, 40 años después de haberse politizado la homosexualidad para fines electorales en E.U. y su influencia en muchos países, con un nuevo horizonte documental más sólido a la vista y una renovada actitud de investigación y conocimiento científico, las cosas tienden a verse más claras. La documentación especializada en distintas áreas del problema como tal y en particular de sus complicaciones adictivas, entre otras, luce por fin más precisa, profunda y más cuidadosa e incluso mejor sistematizada, amplia y objetiva, todo lo cual facilita una mejor comprensión del tema.

La tendencia científica del Siglo XXI, congruente con la visión evolutiva y humanista que siempre la ha caracterizado, aún sin lograr todavía un conocimiento cabal e incontrovertible, promete al menos, mejor apertura a las posibilidades inexploradas y a un acceso a nuevos ámbitos de discusión enriquecedores. Dicha tendencia, vislumbra las características a considerar, y tal perspectiva podría reordenar el conocimiento del campo profesional y social, una vez más. Es por eso que mi libro reúne una breve síntesis de la literatura profesional contemporánea de universidades y autores destacados. En tal dirección, precisa señalar que muchas personas estiman conocida la información sobre la vida sexual en general, a causa de la

repetición con la que se alude a ella en los medios, tanto como por la familiaridad con la que se habla de sexo y actividades humanas. Sin embargo, resulta insuficiente para combatir la confusión social prevaleciente, no sólo la de los afectados. La distorsión en el tema es y ha sido siempre muy relevante. Ello se evidencia con claridad en la ignorancia y la reiteración de conductas sexuales derivadas de sus implicaciones relacionales, como las parafilias asociadas al consumo de drogas, documentadas por Sandnabba y cols., en 1999. Su investigación documentó: *el anilinguo, la inserción anal del puño o el antebrazo, uso de enemas, juego con orina o heces, zoofilia, hipoxifilia, transvestismo, flagelación, descargas eléctricas, provocación nauseosa y escenas de ejecución o de violación*, entre otros síndromes psiquiátricos con alto riesgo a la salud como el SIDA, que afecta a los individuos y a las comunidades. Su dispersión en la actualidad es enorme, se sabe de la existencia de 45 millones de personas VIH-positivas en el mundo y 900 personas al día nacen infectadas. Requerimos de uniformar y sumar las acciones, pero tal concertación, precisa también de unificar nuestro lenguaje. Por ejemplo, la Real Academia Española y la Asociación de Academias Americanas (2009) establecen: *Género no es igual que Sexo*: “Las personas no tenemos género, tenemos sexo”.

Por eso a lo largo de mi libro se conserva la palabra sexo cada vez que se alude a la condición biológica de las personas. Y se incorpora el calificativo *complementario*, para referirse al otro sexo, que no es ni debe ser estimado como *contrario u opuesto*, tal error tiene muchas implicaciones actitudinales y conductuales. En consecuencia, el contenido de la presente obra debe entenderse

desde la observación de la conducta sexual como *indicador de salud e interacción, que evoluciona con el correr del tiempo y que debido a su desconocimiento no ha sido asumida en los distintos grupos sociales.*

*De hecho cuando se afecta la sexualidad sana, se aprecian diversas alteraciones conscientes e inconscientes como la insatisfacción, el resentimiento, el temor, la frustración, el deseo de venganza y el dolor físico y moral, que llevan al individuo a cometer actos indeseables usando la violencia y la destructividad contra si o contra los demás, como una forma de relación patógena, observable por ejemplo, en las adicciones.*

La labor del profesional es describir, clasificar y tipificar la patología médica, psicológica o psiquiátrica como parte de su estudio, pero ha de ser idéntica a cualquier otro trastorno, sin satanizar la condición. De ahí que, el que nunca acuda a tratamiento un individuo afectado por estos trastornos, no invalida su indicación terapéutica en aras de una mejor salud mental individual y colectiva al crear: a) Conciencia de enfermedad mental, b) Manejo de los mecanismos defensivos, c) Desarrollo de alternativas sanas y realistas para enfrentar las presiones internas y externas, d) Desarrollo de tolerancia a la frustración y a la demora, sobre la motivación y el desarrollo de control de impulsos con base en un protocolo terapéutico por entidad y e) Para trabajar en forma consistente sobre la motivación al tratamiento y la superación de los conflictos ignorados y de los rechazados. Todo lo cual, podría tomar mucho tiempo. El tratamiento es una condición difícil, pero necesaria si se quiere alcanzar la mejor salud posible. Atender, comprender, diseñar

y resolver un problema de salud en la praxis, requiere un esfuerzo especial y sostenido. Como dice Jung: *“quien no ha pasado por el infierno de sus pasiones, no las ha superado nunca”*.

Las nuevas generaciones de mexicanos, al igual que las de otras latitudes, necesitan indudablemente mayor conocimiento. La labor que conecta la producción científica, su decodificación en términos accesibles y su posibilitación para que llegue a todo público, es una actividad que pocos autores intentan. Por eso, el objetivo de la obra es exponer la función de la orientación psicosexual atípica, para señalar pautas preventivas y de manejo de algunos de los problemas más relevantes de la *Patología Dual* que enfrenta esa comunidad, derivados de lo que puede considerarse: una posición radical, reduccionista y falta de conocimiento. Pero la misión más importante del libro es *posibilitar al lector a sacar sus propias conclusiones*. Se hace imprescindible proteger al paciente de la *Patología Dual*, y a la sociedad a protegerse de afectaciones como el SIDA, que injusta y pandémicamente amenaza el bien de todos. Nos falta difundir la información verídica para brindar ayuda oportuna y precisa, a la par de aprender a desarrollar vínculos más humanos y respetuosos, basado en la ética profesional.

La experiencia empírica de la vida sexual propia será real y valedera, mientras sólo sea ésa la que la persona conozca y en tanto no cuente con una experiencia correctiva saludable, *permanecerá creyendo que la suya es adecuada y aceptable*. *Sí, la sexualidad es una condición natural, relativa a la participación de la dinámica vincular y a la entrega amorosa*. Pero la gente suele confundir la infatuación



romántica y el deseo sexual con el amor. Erich Fromm finca el amor en cuatro premisas: *Conocimiento, Cuidado, Responsabilidad y Respeto* cuya dinámica vincular produce crecimiento, mientras que su ausencia propicia frustración, violencia y destructividad. El amor es una conducta que se cultiva; una vivencia que se enfrenta y se asimila; una experiencia que gratifica; un emotivo significado que da sentido a la vida. Y es -para decirlo de modo sucinto en términos psicodinámicos- *la mejor justificación de la existencia, para hacer trascender al ser humano más allá de la frontera del sí mismo*. Me pregunto ¿si cualquier persona, incluidos los pacientes mentales estamos habilitados para alcanzar este paradigma? En consecuencia, la correcta atención de los problemas de salud mental de la población, reclama una política humanitaria efectiva que apoye el desarrollo de la vida, haciendo del beneficio común, el imperativo de nuestra conciencia social más elemental.

El periodismo científico de mis libros, esencia del trabajo realizado en favor de la educación en salud mental y en particular del tratamiento de las adicciones, viene ocurriendo desde los años 70, bajo el deseo de poner al alcance de la población, información verídica y útil contra la iatrogenia, la autoprescripción, el estigma social y el rechazo a los pacientes. Y respecto de los profesionales de la salud, la vigorización de su formación a través de una mejor actuación clínica a partir de la sistematización del conocimiento contemporáneo.

En México, la insuficiencia profesional en la materia, la preparación inadecuada e inexperiencia en el abordaje de los casos y la escasez de recursos humanos y materiales, hacen imprescindible una política interinstitucional. La magnitud del

creciente problema, hace indispensable una adecuada participación nosológica, propedéutica, farmacológica, psicoterapéutica y rehabilitatoria a largo plazo, para el paciente y sus familiares. Es decir, un Programa Nacional de Tratamiento Integral de las Adicciones, su comorbilidad y consecuencias, mejor entendidas bajo el concepto de Patología Dual, en estrecha vinculación con las necesidades nacionales en salud.

Espero sinceramente que los profesionales del ramo escriban su experiencia y algún día podamos comparar los resultados de las acciones terapéuticas emprendidas entre las distintas instituciones y organizaciones del país. Es preciso que dispongamos de más autores, más editores, más libros, más lectores, más apoyo efectivo para combatir la iatrogenia, la confusión y la desesperación de los involucrados en los problemas de drogas y sexualidad. Ya que unos y otros – pacientes y personal de salud-, requieren mejores procedimientos, más acciones específicas de rehabilitación y menos retórica. Nada me gustaría más que llevar a todos los foros clínicos, discusiones enriquecedoras que culminen en un apoyo real al tratamiento de esta grave mezcla patológica. Sólo así estaremos autorizados a decir que estamos logrando la meta de *ayudar a quienes tanto lo necesitan. El arte, la ciencia y la técnica del hombre ¡al servicio del hombre!... Sólo falta dilucidar: Si la ciencia al servicio de la política o la política al servicio de la ciencia.*