REVISTA DE
PSICOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
Vol. 12, no. 34, fascículo 3, julio- diciembre 2023.

ISSN: 2007-7149

Fernando Botero: "La infanta Margarita", 1982.

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

VOLUMEN 12, NÚMERO 34,
FASÍCULO 3, julio- diciembre 2023.
ISSN: 2007-7149

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Dr. en Ciencias e Ingeniería Ambiental
Carlos Eduardo Barrera Díaz
Rector

Dr. en Ciencias Computacionales
José Raymundo Marcial Romero
Secretario de Docencia

Dra. en Ciencias Sociales Martha Patricia Zarza Delgado
Secretaria de Investigación y Estudios Avanzados

Dr. en Ciencias de la Educación
Marco Aurelio Cienfuegos Terrón
Secretario de Rectoría

Dra. en Humanidades María de las Mercedes Portilla Luja
Secretaria de Difusión Cultural

Dr. en Ciencias del Agua Francisco Zepeda Mondragón
Secretario de Extensión y Vinculación

Dr. en Educación Octavio Crisóforo Bernal Ramos
Secretario de Finanzas

Dra. en Ciencias Económico Administrativas
Eréndira Fierro Moreno
Secretaria de Administración

Dra. en Ciencias Administrativas
María Esther Aurora Contreras Lara Vega
Secretaria de Planeación y Desarrollo Institucional

Dra. en Derecho Luz María Consuelo Jaimes Legorreta
Abogada General

Dra. en Ciencias de la Educación
Yolanda Eugenia Ballesteros Sentíes
Secretaria Técnico de la Rectoría

Lic. en Comunicación Ginarely Valencia Alcántara
Directora General de Comunicación Universitaria

Dr. en Ciencias Sociales Luis Raúl Ortíz Ramírez
Director General de Centros Universitarios y Unidades Académicas Profesionales/A

Dra. en Ciencias de la Educación Sandra Chávez Marín
Directora General de Centros Universitarios y Unidades Académicas Profesionales/B

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA

Dra. en Ciencias de la Salud Gabriela Hernández Vergara
Directora

Mtro. en Administración Francisco Márquez Vázquez
Subdirector Académico

Dr. en Alta Dirección Juan Carlos Fabela Arriaga
Subdirector Administrativo

Mtra. en Psicología Gestalt Imelda Zaribel Orozco Rodríguez
Coordinadora de la Unidad de Planeación y Evaluación

Dra. en Educación Irma Isabel Ortiz Valdez.
Coordinadora de Investigación

Dra. en Ciencias con Énfasis en Psicología Elizabeth Estrada Laredo
Coordinadora de Difusión Cultural

Mtra. en Psicología Jaqueline Mota Palma
Coordinadora de la Licenciatura en Psicología

Lic. en Psicología Claudia Quiroz López
Coordinadora de la Licenciatura en Educación

Dra. en Ciencias de la Educación Norma Elena Martínez Martínez
Coordinadora de la Licenciatura en Trabajo Social

Mtro. en Gestión Deportiva Asdrúbal Hernández Gómez
Coordinador de la Licenciatura Cultura Física y Deporte

Dra. en Investigación Psicológica Adelaida Rojas García
Directora Editorial

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO, Vol. 12, Número 34, Fascículo 3, julio- diciembre 2023, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma del Estado de México a través de la Facultad de Ciencias de la Conducta, Av. Filiberto Gómez s/n, Col. Guadalupe, Toluca, Estado de México, C. P. 50010, tel. 01722 2720076, revista_psicologia@uaemex.mx. Editor responsable: Adelaida Rojas García. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2019-012513354100 - 203, e-ISSN: 2007-7149, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Licitud de Título y Contenido No. 15961, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación.

Nuestra política editorial está basada en el código de ética COPE.
Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.
Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos citando la fuente.

La REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UAEM pertenece al directorio y catálogo del Sistema de Información LATINDEX y está indizada en la base de datos CLASE y CONACYT.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

CONTENIDO CONTENTS

EDITORIAL 6

ANÁLISIS SOBRE LA IDENTIDAD UNIVERSITARIA EN POBLACIÓN EGRESADA DE UNA INSTITUCIÓN MEXICANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
ANALYSIS OF THE UNIVERSITY IDENTITY IN THE POPULATION GRADUATED FROM A MEXICAN INSTITUCIÓN OF HIGHER EDUCATION.
Jorge García Villanueva, Claudia Ivonne Hernández Ramírez, Martha Karina Vargas Pérez. 10

ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO Y LA DEPENDENCIA EMOCIONAL EN JOVENES UNIVERSITARIOS MEXICANOS.
ANALYSIS OF DATING VIOLENCE AND EMOTIONAL DEPENDENCE AMONG MEXICAN UNIVERSITY STUDENTS.
Ana Cecilia Hernández Arteaga, Fabiola Peña Cárdenas, Benito Zamorano González, José Luis Rojas-Solís, Gloría Imelda Hernández Rodríguez, Víctor Parra Sierra. 48

CONDUCTAS ALIMENTARIAS DE RIESGO EN JÓVENES MEXICANAS: COMPARACIÓN DE TRES PERÍODOS.
RISK EATING BEHAVIOR IN YOUNG MEXICAN WOMEN: THREE PERIOD COMPARISON.
Cecilia Silva, Alejandra Estefanía Hernández Martínez, Karla Edith González Alcántara. 73

ACTITUDES HACIA EL ABORTO Y RELIGIÓN COMO PREDICTORAS DEL ESTIGMA HACIA LA MUJER QUE HA ABORTADO.
ATTITUDES TOWARDS ABORTION AND RELIGION AS PREDICTORS OF STIGMA TOWARDS WOMEN WHO HAVE ABORTED.
Ma. Luisa Marván, Fabiola Orihuela Cortés. 97

COSIFICACIÓN INFANTIL: UN CONCEPTO PARA COMPRENDER LOS ORÍGENES DEL MALTRATO EN LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA.
CHILD OBJECTIFICATION: A CONCEPT FOR UNDERSTANDING THE ORIGINS OF CHILDHOOD AND ADOLESCENT ABUSE.
María Antonia Hernández-Hernández, Renan García-Falconi, Wilmar Reyes-Sevillano. 115

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DESDE EL PROGRAMA: APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL.
SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN ELEMENTARY STUDENTS FROM THE PROGRAM: KEY LEARNING FOR COMPREHENSIVE EDUCATION.
Luz Clarita Figueroa Nava, Carolina Serrano Barquín. 145

IMAGINARIOS JUVENILES POS PANDEMIA.
POST-PANDEMIC YOUTH IMAGINARIES.
Ana María Fernández Poncela. 176

INTERVENCIONES INDIVIDUALES CON ENFOQUE COGNITIVO-CONDUCTUAL PARA EL TRASTORNO DE ESTRÉS POSTRAUMÁTICO EN NIÑOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.
INDIVIDUAL INTERVENTIONS WITH COGNITIVE-BEHAVIORAL APPROACH FOR POSTTRAUMATIC STRESS DISORDER IN CHILDREN: A SYSTEMATIC REVIEW.
María Fernanda Alvarado-Hernández, Ana Leticia Becerra-Gálvez, Alejandro Pérez-Ortiz. 217

DIFERENCIAS EN LOS ESTILOS DE VIDA SALUDABLES DE MUJERES Y HOMBRES UNIVERSITARIOS.
DIFFERENCES ON SUSTAINABLE LIFESTYLES ON ACADEMIC MEN AND WOMEN.
Jesús Alberto García García, Daniella Carrizales Berlanga. 249

POLÍTICAS EDITORIALES 268

EQUIPO EDITORIAL 278

EDITORIAL

Las condiciones sociales actuales, han demandado de manera apremiante plantear propuestas de prevención, detección e intervención en múltiples comportamientos humanos, que van desde la violencia en niños y adolescentes, hasta el comprometer condiciones de vida saludable que en mucho, altera los estilos de vida de las personas que no cuentan con las adecuadas habilidades socioemocionales para afrontar de manera positiva los problemas que se viven en el día a día.

Las y los autores de este número nos hacen una invitación a la reflexión de las diversas problemáticas en materia de salud, educación y sociales. Describimos una reseña de cada artículo.

El primer artículo *Análisis sobre la identidad universitaria en población egresada de una institución mexicana de educación superior*, en este artículo los autores, estudiaron como los alumnos comprenden e interpretan la realidad desde el contexto de estudio, así como las emociones y la naturaleza de las experiencias personales del estudiantado, tomando en cuenta sus emociones, expresiones, intenciones, sentimientos. Concluyen que la identidad universitaria se encuentra en proceso de formación debido a los cambios en la misión y visión de la universidad; así como a la falta de fortalecimiento de una identidad profesional propia que contribuya al prestigio de la institución de educación superior.

El segundo artículo *Análisis de la violencia en el noviazgo y la dependencia emocional en jóvenes universitarios mexicanos* tiene como objetivo analizar las relaciones significativas entre la victimización y perpetración de violencia en el noviazgo y la dependencia emocional en la pareja; tomando en cuenta el género de la pareja y el tipo de violencia ejercida. En los resultados, se destaca la presencia de violencia mutua, en la que los miembros de la relación pueden oscilar entre roles de víctima y perpetrador de las conductas violentas entre las parejas cuya relación parece basarse y sostenerse en la dependencia emocional, independientemente de su género y autoridad.

El tercer artículo *Conductas alimentarias de riesgo en jóvenes mexicanas: comparación de tres periodos*, consiste en la identificación de conductas alimentarias de riesgo presentes en mujeres de 18 a 25 años y la comparación de los datos recabados en tres periodos de diferentes años para determinar si las participantes difieren a lo largo del tiempo o si se han mantenido estables en cuento a sus conductas alimentarias.

El cuarto artículo *Actitudes hacia el aborto y religión como predictoras del estigma hacia la mujer que ha abortado* busca analizar la influencia que tiene la religión católica en las actitudes y el estigma hacia el aborto. Con esta investigación los autores pretenden ayudar en el diseño de estrategias para reducir el estigma hacia las mujeres que han decidido abortar, esto, mediante la detección de diversas variables psicosociales.

El quinto artículo *Cosificación infantil: Un concepto para comprender los orígenes del maltrato en la niñez y la adolescencia*, explora el origen de los actos de maltrato contra la niñez y la adolescencia, tomando en cuenta los factores de riesgo que influyen en el ejercicio de la misma. Los autores presentan un análisis de la cosificación infantil desde varias perspectivas y dimensiones.

El sexto artículo *Habilidades socioemocionales en estudiantes de primaria desde el programa: aprendizajes clave para la educación integral* analiza como la asignatura Educación Socioemocional ha contribuido a desarrollar estas habilidades que generan un sentimiento de bienestar consigo mismos y hacia los demás en la vida personal, familiar, escolar y social de los estudiantes de educación básica. Los autores buscan comprender los resultados y experiencias obtenidas mediante una revisión teórica y un acercamiento práctico para conocer como los alumnos perciben la realidad y la manera en que actúan ante una situación, al hacer uso de la reflexión.

El séptimo artículo *Imaginarios juveniles pos pandemia* consiste en explorar los imaginarios sociales que la juventud universitaria posee sobre el futuro individual y colectivo tras la pandemia de COVID 19 y si esta situación influyó de forma positiva y negativa. Esta investigación tuvo como resultado un amplio panorama de expectativas, tanto positivas como negativas, donde los participantes realizaron reflexiones sobre los posibles futuros sociales con influencia del imaginario colectivo afectado por la pandemia.

El octavo artículo *Intervenciones individuales con enfoque cognitivo-conductual para el trastorno de estrés postraumático en niños: una revisión sistemática*, busca identificar los tratamientos más novedosos, eficientes y viables para el tratamiento individual de estrés postraumático en niños. Mediante el análisis de artículos diversos, se compararon las distintas formas de Terapia Cognitivo Conductual, sus respectivos objetivos y técnicas empleadas para determinar la terapia adecuada para infantes que sufran este trastorno.

Finalmente el noveno artículo *Diferencias en los estilos de vida saludables de mujeres y hombres universitarios*. La investigación presenta las diferencias

de los estilos de vida entre los participantes. Los resultados indicaron, que los universitarios tienen un estilo de vida saludable, específicamente en las dimensiones: alimentación saludable, ocio, hábitos de estudio, actividad física y ejercicio. Consideraron necesario promover y crear dinámicas escolares para concientizar a los estudiantes en temas como alimentación saludable, plan de alimentación, ejercicio físico y actividades físicas, así como orientar actividades específicas que involucren a las mujeres.

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 34, FASCÍCULO 3, julio-diciembre 2023 / ISSN: 2007-7149

ANÁLISIS SOBRE LA IDENTIDAD UNIVERSITARIA EN POBLACIÓN EGRESADA DE UNA INSTITUCIÓN MEXICANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ANALYSIS OF THE UNIVERSITY IDENTITY IN THE POPULATION GRADUATED FROM A MEXICAN INSTITUCIÓN OF HIGHER EDUCATION

Jorge García Villanueva*, Claudia Ivonne Hernández Ramírez*, Martha Karina Vargas Pérez.**

Universidad Pedagógica Nacional, Centros de Integración Juvenil**.*

Correspondencia: jvillanueva@upn.mx

Resumen

La presente investigación buscó caracterizar la identidad universitaria que tenía un grupo de personas egresadas de una institución mexicana de educación superior enfocada en la formación profesional educativa. La investigación fue descriptiva, el enfoque y la metodología fue cualitativa para comprender e interpretar la realidad desde el contexto de estudio, así como las emociones y la naturaleza de las experiencias personales del estudiantado. La muestra quedó conformada por un total de 9 participantes; 8 mujeres y 1 hombre. Los criterios de inclusión fueron que pertenecieran al sistema escolarizado y a una de las licenciaturas con mayor matrícula (Psicología Educativa, Pedagogía y Administración Educativa), que su período de egreso no fuera mayor a un año, provenir del turno vespertino y que su participación fuera voluntaria. Se realizaron y analizaron 9 entrevistas a profundidad mediante 6 categorías de análisis: institución, vida académica, identidad universitaria, sentido de pertenencia, elementos identitarios y espacios. En los resultados se identificó que la identidad

universitaria se encuentra en proceso de formación debido a los cambios en la misión y visión de la universidad, a la carente difusión intra y extramuros del quehacer de la institución, así como a la falta de fortalecimiento de una identidad profesional propia que contribuya al prestigio de la institución de educación superior.
Palabras clave: juventud, identidad, educación, instituto de enseñanza superior.

Abstract

This research sought to characterize the university identity of a group of graduates of a Mexican institution of higher education focused on professional educational training. The research was descriptive, the approach and methodology was qualitative in order to understand and interpret the reality from the context of study, as well as the emotions and the nature of the personal experiences of the students. The sample consisted of a total of 9 participants; 8 women and 1 man. The inclusion criteria were that they belonged to the school system and to one of the degree programs with the highest enrollment (Educational Psychology, Pedagogy and Educational Administration), that their period of graduation was not longer than one year, that they came from the evening shift and that their participation was voluntary. Nine in-depth interviews were conducted and analyzed through 6 categories of analysis: institution, academic life, university identity, sense of belonging, identity elements and spaces. The results identified that the university identity is in the process of formation due to changes in the mission and vision of the university, the lack of intra and extra-mural dissemination of the institution's work, as well as the lack of strengthening of a professional identity that contributes to the prestige of the institution of higher education.
Key words: youth, identity, education, higher education institute.

Introducción

Para la comprensión de cómo se construye la identidad universitaria, es necesario entender que la identidad se define como un proceso de construcción simbólica, de identificación-diferenciación realizada sobre un marco de referencia como el territorio, la clase, la cultura, la etnia, la edad, es decir, es la suma de identificaciones sociales usadas por una persona para definirse a sí misma (Chihu, 2002). El tema de la identidad puede ser abordado desde diferentes perspectivas, desde esta investigación se recupera el enfoque psicosocial porque la identidad se estructura a través de significados que social y culturalmente se establecen, pero, pueden ser variables y eventuales en las diferentes culturas y grupos sociales.

Desde esa visión, la identidad social comprende los procesos simbólicos que comportan una lógica de distinciones, oposiciones y diferencias, dentro de los cuales, uno de sus mayores efectos es, precisamente, la constitución y las alteridades (u otredades) sociales (Giménez, 2005). Al respecto, Giménez (2005) menciona que la identidad social necesita ser aprendida y reaprendida, permanentemente, darse a conocer y hacerse visible para mostrar la realidad de su existencia frente a los que se niegan verla o darle reconocimiento. Asimismo, se reconoce a la identidad como un proceso en constante construcción que depende de la articulación entre el elemento institucional de la sociedad y la subjetividad del individuo (Dubar, 2000).

La identidad existe, fundamentalmente, por el reconocimiento, con una naturaleza histórica, producto del tiempo y de la historia. Así pues, la identidad social está encaminada a los procesos por medio de los cuales se llega a sentir vinculación con otras personas (Pujal, 2004), dicho de otra manera, la identidad social es aquella que inicia en el autoconcepto derivada del conocimiento de pertenencia a un grupo (o grupos) social

junto con el significado valorativo y emocional asociado a tal pertenencia (Tajifel, 1984).

El objeto de estudio de la presente investigación fue una institución mexicana de educación superior, su existencia data desde el 25 de agosto de 1978, cuando el entonces presidente José López Portillo firmó el decreto de creación, un año más tarde, el campus inició su construcción el 15 de marzo de 1979 (Delgado, 2006). En la actualidad, ostenta como misión "orientarse a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país considerando la diversidad sociocultural (…) vinculándose con el sector educativo, con organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura" (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2010, p. 1). Sin embargo, a pesar de contar con más de 200 unidades a nivel nacional, en la capital del país, el reconocimiento social de la universidad no parece ser tan elevado como el que tienen otras instituciones de educación superior, probablemente, con una identidad universitaria sólida y emblemática que permite su reconocimiento social (Ramírez, 2009; Zanatta, Yurén & Faz Govea, 2010).

Identidad universitaria

La identidad universitaria abarca aspectos de todo tipo de orden, pues al hablar de instituciones de educación superior, entran en juego, necesariamente, cuestiones que van desde el ámbito político hasta las que involucran a la comunidad estudiantil. Para Sammartino (2002), la masificación de la universidad, en particular, las del ámbito público, ha hecho que la identidad del estudiantado se encuentre difusa y sea poco visible, es por ello que instituciones de educación superior no pueden

permanecer indiferentes ni deslindarse por completo de la identidad universitaria y se debe fortalecer la imagen institucional porque para llegar a la primera, se requiere desarrollar, promover y difundir la segunda.

Empero, ha de tenerse en cuenta que el fortalecimiento de la imagen institucional está estrechamente relacionado con la emergencia, al interior de la institución, de una cultura de identidad y pertenencia en la que las personas que integran la comunidad universitaria compartan objetivos, aspiraciones y conductas. La imagen institucional, es entendida como el conjunto de prácticas y trayectorias que se reconocen como parte de la identidad universitaria que, para ser difundidas, requieren un compromiso por parte de la universidad y su comunidad para multiplicar los ejemplos de desempeño exitoso, pues es aquí donde la cultura de pertenencia evoluciona a una estructura simbólica que identifica a las personas de la comunidad (Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco [UAM-X], 2007).

Al respecto, Callejo García (2012) menciona que se trata de una doble operación, por una parte, el estudiantado le da sentido y reconocimiento a la institución, dado que puede apropiarse de una cultura, valores y símbolos, y, por otro lado, en la medida en que la institución es reconocida socialmente, impacta en quienes estudian, egresan o laboran en ese espacio. La difusión de cualquier organismo se traduce en publicidad y dependerá de cómo sea el proceso de difusión y la magnitud en que se realice, la población a quien se dirija, los recursos y los medios empleados para conocer el nivel de impacto que tendrá. Si bien no existe una definición clara hasta el momento de lo qué es la identidad universitaria, en la caracterización de la identidad social que hace Giménez (2005) se encuentran indicadores para entenderla (pues la identidad universitaria es retomada como identidad social).

La identidad universitaria al igual que la identidad social necesita ser aprendida y reaprendida, permanentemente, pues ésta es de naturaleza histórica y como tal debe concebirse como producto del tiempo y de la historia, por ello, necesita darse a conocer y hacerse visible públicamente. Asimismo, se presenta como una fuente de valores y se halla ligada a sentimientos de amor propio, honor y dignidad por lo que también encuentra relación con las calificaciones de tipo valorativo-positiva.

De igual manera, la identidad universitaria encuentra sustento en la identificación-diferenciación y, por tanto, en la auto y hetero percepción, por lo que se deben reconocer caracteres, marcas y rasgos (signos y emblemas) compartidos entre los miembros, pues es por medio de éstos que se distinguirán de los otros, también necesitan reconocerse como un "nosotros" homogéneo y estabilizado con lazos que los unan (cosas en común) pues no hay que perder de vista que la cultura de pertenencia evoluciona a una estructura simbólica que identifica a los miembros de la comunidad, y, por tanto, conforma una identidad. Así, ha de decirse que la identidad universitaria también se encuentra relacionada con el reconocimiento social, pues no hay que olvidar que sin este no hay existencia social y pública.

Entre los elementos que aportan identidad universitaria en la juventud, se pueden identificar la historia y el decreto de creación, es decir, conocer bajo qué anhelos, objetivos y demandas se creó la institución, por qué la comunidad reconoce su relevancia y asume una afinidad en relación con los propios deseos: himno, escudo, lema y logo, permiten identificar y al mismo tiempo diferenciar a la comunidad de otras, proyectar bajo qué bases, valores, prioridades e intereses se conducen y/o actúan, y, opcionalmente, algunas instituciones manejan dentro del rubro de "identidad universitaria"

también: himno deportivo, mascota y porra/s, elementos de pertenencia, unión, apoyo y aliento a la comunidad (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM, 2010], Universidad Autónoma Metropolitana [UAM, 2010], Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM, 2010], Universidad Autónoma del Estado de México [UAEMEX, 2010], Universidad del Estado de Quintana Roo [UQROO, 2010] y el Instituto Politécnico Nacional [IPN, 2010]). Lo cual coincide con lo planteado por Giménez (2005) porque refiere a signos y emblemas compartidos por la gente, los cuales por una parte les permiten diferenciarse de otros (en este caso, de otras instituciones de educación superior) y por la otra, les permiten sentirse identificados, sin dejar de lado que es a partir de ellos que pueden hacerse visibles públicamente (como con el logo, por ejemplo).

Identidad universitaria en una institución mexicana de educación superior

En un primer período, la institución educativa consideró como proyecto estratégico capacitar a quiénes se encontraban en el magisterio nacional para la matrícula y no propiamente al estudiantado egresado del nivel medio superior, el propósito era elevar la calidad de la educación en México, es decir, se esperaba que el profesorado tuviera el nivel de licenciatura en educación preescolar y educación primaria (Pescador, 1980; Moreno en Zarazúa, 2002). Posteriormente, en un segundo período, la universidad evolucionó modificando su oferta educativa para las licenciaturas en educación preescolar y primaria, dejándolas de lado y abriendo en su lugar programas de especialización y maestría para atender la nueva demanda social.

El tercer período comprendió la etapa en la que la universidad presentó *"los continuos cambios de rectores [que] imposibilitaban el fortalecimiento de*

programas" (Delgado, 2006, p. 175), sin embargo, a través del Proyecto Académico de 1993, se buscó promover la innovación educativa mediante programas que articularan la docencia, la investigación y la extensión de la cultura con propósitos de calidad, intervención, recuperación y superación, de acuerdo con las necesidades de la educación nacional y la diversidad cultural del país. Se renovó la oferta de estudios, se crearon y pusieron en marcha la Licenciatura en Educación (Plan 94), la Maestría en Desarrollo Educativo y se decidió organizar un Doctorado en Educación. En el cuarto período se contempló la organización de cuerpos académicos, el impulso del posgrado y la investigación, la promoción de publicaciones, la activa gestión de recursos y promoción de los logros universitarios. También, aumentó la plantilla académica que pertenecía al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y se promovió, ampliamente, la publicación de investigaciones con el objetivo de llegar a las librerías más importantes de la cuidad (Delgado, 2006). Actualmente, la universidad tiene oferta de ingreso para las Licenciaturas del sistema escolarizado en Pedagogía, Psicología Educativa, Administración Educativa y Sociología de la Educación; cuenta con programas de Especialización, Maestría y Doctorado reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

La universidad ha logrado establecer cambios importantes para apoyar a su comunidad estudiantil para garantizar la formación de profesionales de la educación reflexivos, críticos y conscientes de la realidad social de la que forman parte y habituados al trabajo científico interdisciplinario; poseedores de una sólida formación que les permita desarrollar investigación científica en el campo de la educación para que aboquen su esfuerzo, capaces de aplicar sus conocimientos en la búsqueda de soluciones a problemas específicos, y de contribuir al incremento de calidad

de la docencia en todos los niveles educativos. Igualmente, la organización interna de la universidad está concebida para hacer posible el logro de sus objetivos y permitir que el desarrollo de sus actividades se desenvuelva en un clima de creatividad, participación y responsabilidad (Zarazúa, 2002). Además, se destaca que la universidad ha logrado constituir como elementos identitarios su logo, lema, porra, mambo, mascota y colores representativos de la casa de estudios.

Método

La investigación fue descriptiva (Selltiz, 1980; Colás, Buendía y Fuensanta, 1998) porque permitió obtener información completa y exacta para caracterizar la identidad universitaria (Kerlinger, 2002). La metodología fue cualitativa porque se accedió a la información que proporcionaron las personas participantes para comprender e interpretar la realidad y entenderla desde el contexto estudiado, así como las emociones al hablar, la expresión de las intenciones, sentimientos y la naturaleza de las experiencias personales para comprender cómo la gente le da significado a su vida (Ito y Vargas, 2005).

La muestra quedó conformada por un total de 9 participantes (ver tabla 1) y los criterios de inclusión fueron los siguientes: pertenecer al sistema escolarizado y a una de las licenciaturas con mayor matrícula (Psicología Educativa, Pedagogía y Administración Educativa); estudiantado egresado en un período no mayor a un año, provenientes del turno vespertino y participación voluntaria (Lozano y Rodríguez, 2005). Se emplearon seudónimos para reservar la privacidad de las personas participantes.

Tabla 1. *Características de las personas participantes*

Participante	**Licenciatura**	**Edad**	**Género**
Ania	Pedagogía	25 años	Mujer
Virginia	Pedagogía	22 años	Mujer
María	Pedagogía	24 años	Mujer
Grisel	Psicología Educativa	22 años	Mujer
Elizabeth	Psicología Educativa	24 años	Mujer
Gris	Psicología Educativa	28 años	Mujer
Marlen	Administración Educativa	24 años	Mujer
Lalo	Administración Educativa	23 años	Hombre
Adela	Administración Educativa	24 años	Mujer

Fuente: Elaboración propia (2022).

La técnica empleada fue la entrevista a profundidad porque en este tipo de entrevistas quien juega el rol de interlocutor es un informante, *su papel no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver la realidad, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas la perciben* (Taylor y Bogdan, 1987, p. 103). El instrumento fue una guía de entrevista, la cual permitió explorar y dar seguimiento al discurso de las personas participantes donde se deseaba obtener más información por su relevancia para este estudio (Coolican, 2005). La guía de entrevista se conformó con 6 categorías de análisis: institución, vida académica, identidad universitaria, sentido de pertenencia, elementos identitarios y espacios. Cada categoría se corresponde con uno de los objetivos de la investigación (ver tabla 2). El análisis de las entrevistas fue realizado mediante dichas categorías.

Tabla 2. *Descripción teórica de las categorías de análisis*

Categoría	**Descripción**
Institución	Explora la valoración que las personas egresadas hacen respecto a la universidad, en términos de la infraestructura, personal y planes de estudio
Vida académica	Caracteriza las relaciones de interacción social que se establecen entre estudiantes dentro de la institución y que las personas egresadas experimentaron
Identidad universitaria	Identifica si de acuerdo con la experiencia de cada participante, existen valores y sentimientos de amor propio, honor y dignidad hacia la universidad (Giménez, 2005)
Sentido de pertenencia	Analiza si en la comunidad estudiantil de la universidad existe el reconocimiento de caracteres, marcas y rasgos compartidos (Giménez, 2005), tales como sentirse ligados a la institución, experimentar hacia ésta un sentimiento de lealtad, reconocerla como *Alma Máter*
Elementos identitarios	Determinan la información más común, la de mayor impacto (Chihu, 2002), tales como logotipo, lema, porra, mascota y colores
Espacios	Distingue las áreas y las prácticas que dentro de la institución pueden explotarse para la difusión y fortalecimiento de la identidad universitaria

Fuente: Elaboración propia (2022)

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados se organizaron con base en las 6 categorías de análisis propuestas: institución, vida académica, identidad universitaria, sentido de pertenencia, elementos identitarios y espacios (ver tabla 2).

Institución

En esta categoría de análisis se agruparon respuestas de acuerdo con el agrado por la institución (estructura arquitectónica), la calidad formativa de profesionales de la educación y la percepción de la universidad en torno a la falta de reconocimiento social que merece la institución.

El agrado por la universidad radica en su infraestructura, ambiente y el plan de estudios, al respecto las participantes Ania y Virginia mencionaron:

> Me gusta la institución, me gustan sus instalaciones, el ambiente que se genera entre los estudiantes, la relación con los maestros, el plan de estudios y las lecturas que se llevan a cabo en la carrera… aunque la forma de organización es un poco deficiente, pero nada que no se pueda solucionar. Pero en sí, en general, me agrada y te sientes bien en la institución (Ania).
> Me gusta la institución, los planes de estudio se me hacen muy buenos, bueno, al menos hasta que conocí el de mi carrera (Virginia).

En opinión de las personas entrevistadas consideran que la universidad tiene calidad y aseguran que en materia educativa es una de las más aptas para sustentar ese apelativo, además de que cuenta con extenso acervo

bibliográfico, tutoría bibliotecaria e instalaciones adecuadas para ofrecer el servicio educativo.

> Me parece una universidad muy buena, considero que sí te brinda los elementos necesarios, pues para desempeñarte en el ámbito laboral. Además, creo que sí cuenta, con lo que requieres para tu formación profesional (Grisel).

> Pues yo creo que es una de las mejores instituciones que hay a nivel educativo, lo que la hace una institución confiable (Lalo).

> Es una casa de estudios que te brinda oportunidades de diversas maneras… es buena porque te brinda las herramientas que vas a utilizar en el campo laboral, en el campo en que te estas especializando (Adela).

Por otra parte, se encuentran quienes a pesar de considerar a la universidad una "gran casa de estudios", demandan reconocimiento hacia la misma y a su labor educativa por parte de la sociedad. Las personas participantes reconocen que la institución posee una adecuada infraestructura, tiene presencia de distintas sedes en otros estados de la República Mexicana, planes de estudio actualizados y pertinentes para cada licenciatura, una plantilla docente capacitada y preparada, además de un presupuesto considerable, sin embargo, aún no tiene el reconocimiento social por parte de la población en general.

> Pues, es una institución buena, no tiene el prestigio que debería de tener, pero, pues tiene excelentes docentes, tiene muy buen personal, buena infraestructura, un presupuesto bastante

> considerable y un plan de estudios muy bueno, o al menos yo me refiero al de Pedagogía… (María).
>
> Yo creo que como que le faltan muchas cosas, o sea si es una universidad, pero creo que como que debe de dar para más, siento como que no está impactando mucho en la sociedad y generalmente a mí me ha pasado que digo: "pertenezco a esta universidad" y luego no la conocen, o sea por qué digo es una universidad que tiene presencia en casi todos los estados de la República… (Elizabeth).
>
> Mira, la verdad es que creo que es una gran casa de estudios, que tiene los medios y las herramientas necesarias para destacar, lo malo es que poca gente la conoce… (Marlen).

El estudiantado participante añade que hay una escasa difusión para promocionar a la universidad en distintos medios de comunicación, como señala Gris:

> … creo que hay muchos elementos por los cuales estar ahí, por eso estamos aquí presentes ¿no?, pero también creo que hacen falta muchísimas cosas… en primera, falta que la difundan más porque definitivamente yo la conozco por otros medios que no son radio ni televisión, yo la conocí por un compañero porque realmente nunca había escuchado de ella… Entonces yo creo que es uno de los principales aspectos que hacen falta, hace falta que se difunda más…

De acuerdo con Giménez (2005) el reconocimiento social permite dar a conocer a los otros lo que es alguien, por lo cual las personas participantes del estudio desearían que tanto la sociedad en general como otras instituciones de educación superior tuvieran conciencia de la existencia y labor profesional de la universidad. Sin embargo, las identidades sociales están sujetas a la calificación valorativa de los rasgos que presuntamente las definen (Giménez, 2005), ya sea positiva o negativa y trasladando esta idea al tema del lenguaje, es posible decir que, a través de las palabras, se puede favorecer a ciertas identidades o demeritarlas (Pujal, 2004). La formación de una identidad es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores como la percepción social, las creencias, las actitudes, los valores, los estereotipos y la memoria colectiva (Cappello, 2015).

Las personas participantes describieron a la institución con frases como "una buena universidad", "una muy buena institución" e incluso "una gran casa de estudios". Además, refirieron sentimientos de orgullo, dignidad y honor. En cuanto a las relaciones en la comunidad estudiantil, se identificó que las entienden como "superficiales", "muy distantes" o "casi nulas". En la institución de educación superior se vive un ambiente de cordialidad y respeto mutuo, a pesar de no conocerse, señalan que "las relaciones son buenas, tanto al interior como al exterior del aula y entre carreras".

En este caso, se destaca que, pese al escaso reconocimiento de la universidad, las y los participantes expresan estar satisfechos con la institución en varios niveles, los cuales van desde la infraestructura y el ambiente que se vive (no violento), hasta la formación profesional que se les brinda y la preparación del profesorado. Lo que se puede observar que los rasgos de identidad que se presentan se vinculan con sentimientos de orgullo y satisfacción profesional por haber pertenecido a la institución.

Vida académica

En esta categoría se encontró que las personas participantes refieren que las relaciones de interacción social como comunidad estudiantil, es decir, entre licenciaturas, son escasas, "superficiales" o "muy distantes", según la descripción en sus propias palabras. Enfatizaron que así son la generalidad de sus relaciones con el estudiantado de la universidad porque se les dificulta identificarse con cada carrera que imparte la institución, sin embargo, la frecuencia en cada clase les ha permitido establecer relaciones de amistad cercanas.

> Yo creo que la relación que se da es muy superficial, los veo y yo creo que son de esto, pero quien sabe… era muy difícil identificar quienes estaban en donde, quienes eran de Educación Indígena, Administración Educativa, Psicología Educativa… (Gris).

> Relación con otros estudiantes de otras carreras prácticamente no había… a veces, ni entre tus mismos compañeros de salón había ese interés de convivir, creo que sólo lo hacías con tus amigos (Marlen).

> … son casi nulas, las relaciones que se dan son ahora si que entre compañeros del mismo semestre, de la misma carrera, pero así que los alumnos convivan por ejemplo los de Psicología con los de Pedagogía, con Administración o Sociología difícilmente. Entre estudiantes, tenemos una relación muy distante… (Virginia).

Aunado a esto, se menciona que la vida académica se caracteriza por la falta de unidad como comunidad estudiantil, subrayando que no existe "cohesión" entre la población de alumnado, como lo argumenta, tajantemente, Elizabeth. Se resalta, también que falta unidad vista como estrategia para beneficio de la propia universidad, como señala Adela:

> Yo creo que, si hablamos de toda la comunidad, no hay cohesividad. Creo que como estudiantes de la universidad sólo compartimos el ir en la misma escuela, compartir el mismo espacio y ya (Elizabeth).

> … [Relaciones] muy superficiales, cada quien se juntaba con su grupo de amigos y trataba de sobresalir por su cuenta, pero que hubiera unidad por grupos o semestres y así, pues no, no había unidad… ¡Entre carreras menos! y pues en general la comunidad que dijeras: "Estamos unidos por un fin común" no, cada quien tenía su fin y de unirse como estudiantes de la universidad para algún fin que beneficiara la institución, no (Adela).

Sin embargo, pese a que la comunidad estudiantil refiere un grado elevado de dispersión, es importante destacar que entre el estudiantado de la universidad coexiste una atmósfera de respeto mutuo, como señala puntualmente Ania. A pesar de no conocerse, se vive en un ambiente de cordialidad.

> Las relaciones son buenas tanto al interior del aula como al exterior del aula y entre carreras, o sea, sí nos respetamos (Ania).

La identidad se forma en la interacción social porque destaca la internalización de otras personas como parte del sí mismas (Hernández, 2008), el estudiantado participante refiere una superficial relación como comunidad estudiantil; no hay interacción en sentido amplio, el estudiantado asiste sólo a las clases, en otras palabras, comparten espacios y realizan tareas, aunque se conocen escasamente (Giménez, 2005).

Identidad universitaria

En esta categoría se identifica de acuerdo con la experiencia de cada participante que la institución de educación superior tiene una imagen y sentido de pertenencia carente, precaria y limitada según los valores que se podrían profesar por ser parte de la universidad.

> De hecho, no hay una identidad que te defina como estudiante de la universidad porque cada quien trae la suya de fuera… una identidad de la que te apropies dentro de la universidad no hay una propia, no compartimos una identidad… No hay unidad, no hay nada que te identifique plenamente como estudiante de la universidad (Adela).

> ¿Podríamos decir una identidad universitaria? Yo considero que casi no tiene o no tenemos, aunque quiero mucho a mi escuelita… pero tanto, así como ponerme una camiseta, no… porque no hay (Grisel).

> Siento que tenemos una identidad muy pobre… porque bueno, hay cosas que no se conocen entre alumnos, no conocemos muchas cosas que tiene la institución que nos podrían ayudar

> para fortalecernos como estudiantes y para darle promoción a la universidad (Virginia).

Las personas participantes aseguran que "nunca existió" una promoción o acercamiento por parte de las autoridades para involucrarlas en el tema de la identidad universitaria, lo cual consideran que complica la formación de esta. Aunque también señalan que no hubo la iniciativa de parte suya.

> Una identidad, yo creo que no la difunden. Considero que la universidad debería de hacer más cosas para difundir la misma institución porque por ejemplo, de mis vivencias, me pasaba que yo decía: "Estoy en la universidad" y me decían "¿Dónde está eso?" o la respuesta más lógica era "¿Es de paga?" o te confundían hasta con el otra, muy parecida por las siglas ¿no? Y yo decía: "¿Qué está pasando?, ¿Qué está haciendo la universidad para que la conozcan?" Yo sé que mucho de lo que la universidad es… somos nosotros y nosotros tenemos que difundir la universidad… Y no creo que toda culpa sea de la institución… lo que falta es que nos pongamos las pilas y veamos más por nuestra universidad para tener esa identidad como estudiantes (Lalo).

> … yo creo que la universidad no proporciona los elementos para formar una identidad, no lo proporciona realmente. O sea, está la institución y digo no quiero decir que sea mala porque la verdad uno ahí consigue lo que quiere y tiene lo que quiere, pero no creo que lo proporcione porque para empezar que nadie la conoce es así como que fundamental… e igual yo, porque digo uno puede acercarse y preguntar por ese tipo de

> situaciones, pero no lo hace, bueno al menos yo no lo hice en los cuatro largo años que pase ahí (Gris).

Por otra parte, algunas personas participantes no descartan la existencia de dicha identidad en la universidad. Consideran que ésta sólo existe en un pequeño sector de la comunidad estudiantil; y se refieren a dichas personas como aquellas que *realmente* se involucran con su universidad y que, por lo mismo, durante su estancia logran desarrollar su identidad universitaria.

> Yo creo que eso de la identidad no existe en un principio, aunque debe haber gente que sí lo desarrollamos a lo largo de la carrera y hay gente que nunca lo desarrolla, porque nada más vino a estudiar aquí a adquirir un conocimiento y quizás a sacar un título y ya, o sea nunca sintió apego ni orgullo por la institución; y hay gente que entra no sintiendo nada por la institución pero en el proceso lo va desarrollando o lo va adquiriendo, que es muy diferente con otras instituciones que desde antes de entrar con el simple hecho de querer hacer el examen de admisión, como es el caso de la otras universidades reconocidas porque ya sienten orgullo por lo que la institución representa (María).

> Entre alumnos, pocos nos identificábamos con la institución… No todos poseemos una identidad universitaria, solo los que realmente se involucran de lleno con vivir esa etapa universitaria, porque me tocó convivir con personas que solo cumplían con un requisito laboral y no les interesaba ir más allá de eso (Marlen).

Entre las y los estudiantes que se refieren con orgullo hacia la universidad, en los comentarios enfatizan el orgullo y la dignidad de haber sido formados como profesionales de la educación en la institución.

> Me siento orgullosa de pertenecer a esta institución y la conozco lo suficiente, conozco su historia, cuándo se fundó, para qué se fundó inicialmente, cuál era su objetivo inicial y cómo fue modificándose (María).

> La verdad para mí fue muy padre haber terminado la carrera en esta universidad… Sí me encanto estar aquí, pese a todo y siempre dije con gran orgullo que era estudiante de la universidad [y] siempre defendí mi postura como estudiante de la universidad frente a personas que estudiaban en otras instituciones (Marlen).

> … fue en las brigadas de ayuda psicopedagógica para Tabasco donde me di cuenta de que la labor que se hace aquí es bien importante y que vale la pena y de que somos nosotros quienes debemos de luchar para que esta universidad sea reconocida. Porque pasa algo muy chistoso, en los estados las unidades de la universidad son así como que lo máximo, tú decías en Tabasco "Soy de la universidad y hasta te sentías muy importante… (Lalo).

> Me siento muy orgullosa de haber pertenecido a la universidad sobre todo a la unidad central de todas (Ania).

De acuerdo con Giménez (2005) la identidad social está encaminada en los procesos por medio de los cuales las personas llegan a sentirse vinculados con otras, la pertenencia social implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad.

Sentido de pertenencia

Sobre el sentido de pertenencia, el estudiantado refiere un cierto grado de desapego hacia la universidad porque la institución no fue su primera opción para formarse profesionalmente.

> Todos sabemos que el 90% de los estudiantes que ingresa a la universidad, está aquí porque es la universidad en la que se quedó y no la universidad que quería… pues sí, la mayoría de los estudiantes era así como la última opción para no quedarse sin estudiar (Virginia).

> Lamentablemente, tuve la experiencia de haber estado en un grupo en el que la mayoría, llegaron a esta universidad porque ya no les quedaba de otra, o sea como su última opción para continuar la educación superior… considero importante mencionar también, que la mayoría trabajaban ya en una institución educativa y era requisito indispensable para asegurar su puesto, el obtener el título de alguna carrera relacionada con la educación" (Marlen).

El grado de disociación entre la comunidad estudiantil de la universidad es una constante en las respuestas de las personas participantes. Reiteran la falta de unidad o cohesión que existe entre el estudiantado:

> Como mencionaba anteriormente, estamos como que muy aislados. Ahora, viéndolo desde otro aspecto, no nos consideramos como "una familia universitaria" sino pues sí, venimos a la escuela y ya, o sea yo no tengo relación ni me importa lo que le pasa al otro o qué piensa el otro, es nada más yo (Grisel).

> Los estudiantes nada más vamos, no sé, a las materias, a las clases y ya de ahí no nos involucramos más… Como que cada quien está como por separado… Además, también estudia aquí gente grande que nada más va de su trabajo a la escuela y ya no se involucran mucho ni con sus compañeros, menos con la universidad (Elizabeth).

> … pues nada más se va a las clases, y yo creo que en parte se debe a que en este turno (vespertino) asiste gente grande cuya finalidad nada más es ir a estudiar, pasar sus materias y obtener su dichoso papelito (el título profesional) y pues no les interesa involucrase con las actividades de la universidad ni esas cosas. Y de los demás estudiantes pues tampoco se involucraban mucho, había unos que sí, pero la verdad, muy pocos (Adela).

Asimismo, Lalo refiere que el estudiantado mira a la universidad como "su último barco", sin embargo, el identificarse como parte de la universidad fortalece el trabajo profesional de quienes hayan egresado de la escuela.

> … como que ven a la universidad como su último barco y yo siento que eso debería de cambiar y deberían de sentirse un poquito más identificados con su universidad porque al final

> la identidad que tengan con su universidad es lo que los va a hacer o lo que va a hacer que sean reconocidos mañana…
>
> [Deberíamos] decir `Sabes que un Sociólogo Educativo o un Pedagogo, un Psicólogo Educativo, un Administrador Educativo hace tal cosa y estoy estudiando en esta universidad, porque soy un profesional de la educación (Lalo).

Lo que se observa en la población estudiantil es apatía hacia la institución porque obedece a diferentes circunstancias (intereses personales, laborales o bien, porque la universidad no fue su primera opción para cursar una carrera profesional), también podría representar escaso compromiso, interés o apego hacia la universidad.

Elementos identitarios.

El estudiantado participante en este estudio, considera que los elementos identitarios que están consolidados, desde su percepción, son el logotipo, el lema y los colores institucionales, aunque en este último aspecto no hay un consenso.

> … Ah pues nada más la frase "Educar para transformar", el logotipo de la universidad y ya, bueno y los colores blanco y gris (Grisel).
>
> De la Universidad el logo… ¡Ah! El lema igual, no me lo sé todo, pero ahí más o menos… Del lema que sé… (ríe y duda) "Educar para transformar" y eso es todo lo que sé (Gris).

Algunas personas mencionaron conocer sólo el logo y el lema, pero haber escuchado o saber "algo" acerca de la existencia de una porra o de una mascota, sólo en circunstancias extraescolares, y de manera no oficial.

> "El logo, el lema, los colores y la porra y esa [la porra] la conocí ahora sí que de casualidad en una *fiestecilla* (ríe) a la que fui…" (Adela).

> El logo, el lema y pues no tiene mucho conocí… la porra de la universidad y bueno sé que tiene una mascota, pero no sé cuál es, nunca la he visto… Bueno, de la porra me enteré porque se mandó por internet a todos los alumnos que íbamos a egresar, para que se dijera en la ceremonia de graduación y fue hasta ahí donde la conocí y que por cierto, ni me la he aprendido (Virginia).

> Conozco obviamente el logo, también el lema y alguna vez escuché comentarios de que se haría una votación o un concurso para elegir a la mascota que representara a la universidad; pero la verdad, nunca supe qué gano, sólo recuerdo que la mayoría de las propuestas siempre ponían a una ardilla con la camiseta de la universidad y la verdad, es todo (Marlen).

Hay estudiantado que sí se preocupa por saber cuáles son los elementos identitarios de la institución donde se están formando porque han indagados lo que requieren saber de su universidad.

> Conozco el logo o escudo, el lema, los colores, la porra, el mambo y a la mascota… Lo investigué yo… [Porque] las autoridades

> no dan ningún tipo de promoción ni de reconocimiento de estos elementos puesto que en las ceremonias de bienvenida a los de nuevo ingreso o de los egresados, jamás se pone el mambo que es el himno de la universidad, jamás ellos dicen la porra, o sea, se ha dicho por los estudiantes, pero nunca por una autoridad (María).

> Conozco el eslogan, el logotipo, la ardilla, aunque a mí no me gusta en nada, los colores de la universidad que al final son los que nos identifican como universitarios y la porra… Los conocí de manera personal… Entonces yo digo que esto debería de estar más difundido en los espacios comunes de la universidad, no sé, pegar un cartelón en la biblioteca, en control escolar o en el comedor que es a donde regularmente vamos. Yo creo que la difusión debería de mejorar porque francamente, está muy mal (Lalo).

Por otra parte, señalaron que, pese a que conocen los elementos identitarios existe escasa difusión de éstos, aunque no es impedimento para tener la información necesaria.

> … [Conozco] el mambo, la porra, la mascota de la universidad, el logo, el lema, los colores… ya depende de ti si lo quieres conocer, ya eso es muy personal… [pero] qué vergüenza que los propios universitarios no se den el tiempo de conocerla ni de investigar quienes somos ¿no? (Ania).

Al parecer, el elemento identitario desconocido en la comunidad estudiantil es el mambo de la universidad (a excepción de Ania y María). En cuanto a la mascota la conocen, pero, no la han visto.

> … ahorita que lo mencionas, he escuchado que hay una mascota de la universidad, pero no sabía específicamente que era una ardilla, ni siquiera sé cómo es o cómo viste o de qué color es la ardilla. Entonces, el mambo y esas cosas no las conozco… entonces gran parte de la universidad no conoce esas partes (Grisel).

> … de la mascota, no sabía ni que existía; de la porra, me parece lejanamente haberla escuchado, pero la verdad ni idea y del mambo tampoco sabía que existía (Gris).

> Yo nunca vi una mascota, bueno algún cartel o algo así yo nunca lo vi en la escuela […] No, no la conozco, me dices que es una ardilla, pero no, no la conozco. No sé cómo sea ni de qué color ni nada (Elizabeth).

Otros elementos identitarios son el logo y el lema de la universidad y poseen un impacto en la formación de una identidad universitaria.

> Sin duda, el logotipo es el que tiene un mayor impacto, tal vez porque es lo único con lo que tienes contacto desde al principio. Al momento de entrar a la página de la universidad es lo primero que ves, el logo que se encuentra en una de las entradas de la universidad, el camión de la universidad, trae el logo, es más hay maestros que nos pedían los trabajos con carátula y el logotipo de la uni… El logo es el único contacto visual que la mayoría teníamos… (Marlen).

> Considero que el logo imprime mayor impacto en los estudiantes porque es el logo el que viene en todas partes, ¿no? Tira de materias, historial académico, constancias… el logo… incluso pues a la entrada de la escuela está… El logo y ya en segundo lugar el lema "Educar para transformar (Virginia).
>
> De los elementos… yo creo que el logo es el que impacta más porque es así como que identificarte. Ves el logo y dices "Ah, yo pertenezco a esa universidad"… después sería el lema (Elizabeth).
>
> El lema creo que es el que más impacta porque él conlleva toda nuestra labor "Educar para transformar", después sería el logo... (Lalo).

De acuerdo con la identidad universitaria refirieron desconocer los elementos que la constituyen porque no está definida en la institución educativa. Incluso cuando presentan examen de admisión en la institución "desafortunadamente, en varias ocasiones, la consideran su última opción". En cuanto a la difusión, las personas participantes enfatizaron que es "escasa" y/o "deficiente" lo que hacen las autoridades en torno a la divulgación de la información lo cual ha provocado en la comunidad educativa sentimientos y actos de desinterés al considerar a la institución fantasma a diferencia de otras universidades mexicanas. De acuerdo con Valdez Zepeda, Huerta Franco y Flores Zepeda (2019) la identidad universitaria no se genera por el alumnado matriculado sino por el proceso de aceptación y reconocimiento como comunidad además de la calidad de los procesos educativos, lo cual podría implicar los premios, reconocimientos, el nivel de los rankings, la calidad de la formación

profesional, la historia de la institución, los resultados de las evaluaciones, el nivel de la formación de las personas egresadas y la función social.

Espacios

Se les cuestionó a las personas participantes acerca de los espacios en la institución que consideran representativos. Fueron mencionadas la biblioteca, la cafetería, el auditorio, la explanada y las canchas (aunque en menor grado) como los espacios más emblemáticos.

> Pues podría ser la biblioteca o el auditorio… porque para mí eran lugares en los que me parecía significativo estar ahí… Por ser algo llamativo y algo como que muy… este… un lugar en donde todo mundo quisiera estar o algo así como donde hubiera una especie de diversión… Ah bueno, la cafetería también (Grisel).

> Como espacio representativo considero a la explanada porque en la explanada se supone que se llevan a cabo todos los eventos oficiales, por llamarlos así, de la institución… o también podría ser la biblioteca y la cafetería (María).
> "De los espacios más representativos de la universidad, primero yo creo que sería la biblioteca, el auditorio y las canchas" (Lalo).

> "Mmm… la explanada, yo creo que la explanada… también los auditorios y las canchas, que nunca fui, pero sabía que existían y había quienes estuvieran ahí" (Gris).

Se preguntó al estudiantado participante sobre los espacios que consideran que tienen mayor impacto para fortalecer la identidad universitaria.

> Y los espacios que los estudiantes podrían utilizar para desarrollar su identidad universitaria o fortalecerla son las canchas… porque bueno, considero que son buenos puntos de reunión y como que les podrían dar más promoción a lo que es el deporte y por medio de ello, pues enriquecer esa parte de identidad… Mmm… bueno pues te comentaba que las canchas, porque igual y cuando se llevan a cabo los partidos pues se podría, no sé, dar a conocer las porras… mínimo la porra general de la universidad, entonces le haces de esa manera promoción a la escuela y vas agarrando rasgos de identidad (Virginia).

> La explanada me parece un lugar interesante para interactuar los alumnos de todas las carreras, finalmente sería como parte de la convivencia por ser alumnos de la misma universidad y que la diferencia solo se da en el nombre de la carrera y no del apellido educativa (Marlen).

> Los espacios en los que considero que se podría desarrollar o fortalecer la identidad de los estudiantes… yo creo que igual, la explanada y las canchas porque son lugares donde se puede juntar un buen número de gente y eso se podría aprovechar para difundir los elementos que nos den identidad (Elizabeth).

Asimismo, se les interrogó acerca de cuáles podrían ser las actividades en las que se considera que existe un mayor grado de éxito para la promoción

de la identidad universitaria y las respuestas se centraron en las actividades deportivas y culturales.

> … Tal vez en la parte deportiva, por qué no hacer volantes en el que se invite a toda la comunidad a asistir a algún torneo en el que además de disfrutar de tal evento todos se reúna la comunidad estudiantil y juntos decir la porra de la escuela, por qué no contar con alguna botarga que simule ser la ardilla que represente a la mascota de la escuela… También puede ser con eventos culturales (Marlen).

> Serían los talleres deportivos. Bueno, artísticos y deportivos… En qué manera? bueno pues ya en las actividades deportivas, en el futbol, volibol, me parece que también hay básquet y atletismo, pues a través de eso difundir lo que son las diferentes porras, tanto de cada equipo como de la universidad cuando pues compiten contra otras universidades, de hecho la universidad ha ganado muchos eventos deportivos y eso casi no lo sabemos y los pocos que lo sabemos es porque leemos la gaceta, yo creo que también la gaceta podría ser un buen punto para conocer y formar parte de la identidad universitaria (Grisel).

> … Y de actividades pues en los deportes porque incluso la universidad ha competido con otras escuelas en atletismo, volibol, futbol y básquet y ha ganado. Entonces siento que, ya teniendo esa base, [pues] es como de las actividades que más se apoyan por parte de la universidad, entonces hay que fortalecerlas para tener identidad… Incluso por ejemplo en el

> deporte sería buena ocasión para que se diera a conocer a la mascota de la escuela (Virginia).
>
> Yo creo que en esta área deportiva ¿no? podría ser de las mejores para que todos los chicos convivieran Administración Educativa, Psicología Educativa, Pedagogía, considero que es un buen espacio para convivir y promocionar… Y quizá en las recreativas como capoeira que hubo alguna vez, zumba y también el gimnasio (Gris).
>
> "… Y ya desarrollándola (la identidad universitaria) hay que irla fortaleciendo para pasarla de generación en generación como un legado como sucede en otras instituciones…" (Ania).

Al hablar de identidad universitaria y sus manifestaciones, la mayoría de las personas participantes se remitieron a la comparación con instituciones educativas de mayor renombre y prestigio social, para señalar que allí desde que se es estudiante, se tiene un alto grado de identidad universitaria en comparación con la universidad analizada. Sin embargo, es pertinente retomar la comparación y señalar que se ve sujeta a qué tanta información maneje cada estudiante (Tajfel y Turner en Salazar, 1996) y, en consecuencia, si el sujeto (estudiante y egresado) desconoce aspectos identitarios de su institución e incluso sabe o conoce más de otras, el juicio que éste haga de la misma no será favorable.

Hasta este punto, es posible decir que la identidad no es una esencia o atributo personal del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional, razón por la cual el sujeto o actor social surge y se afirma en la confrontación con otras identidades a través de la interacción y

comunicación social (Giménez, 2005). Así pues, la teoría podría apoyar el hecho de que al compararse (confrontarse) con estas instituciones de educación superior y su labor, la comunidad universitaria podría afirmarse en lo que es propio de su especialidad, es decir, el ámbito de la educación. La identidad universitaria se desarrolla como un proceso de construcción simbólica que se encuentra asociado a un sistema de ideas, vínculos y conexiones que se consolidan en las dimensiones de espacio y reconocimiento (Pérez Rivera, Tarango y González Quiñones, 2020).

Lo importante, es no perder de vista que la identidad social necesita ser aprendida y reaprendida permanentemente, porque existe por el reconocimiento y su naturaleza es histórica, tiene un legado generacional, prácticas de manifestación y celebración intra y extramuros que pueden contribuir a la formación y el desarrollo de la identidad universitaria. Además, en la universidad coexisten diversas identidades y diferentes grupos que están circunscritos en una compleja red de significados sociales, culturales, políticos y económicos configurados desde una estructura normativa singular de cada institución, normas, organización y objetivos que permiten la constitución de una matriz identitaria que puede cohesionar e integrar el sentido de participación de una identidad colectiva, cambiante y renovada (Cappello, 2015).

Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos identificados en este estudio, pareciera que existe una inconsistencia entre la misión y la visión de la institución pública de educación superior de la cual son egresadas las personas participantes. La universidad está comprometida con la vocación social y el compromiso ético de los problemas emergentes que aquejan a la sociedad y al formar estudiantado crítico, responsable y reflexivo se compromete a atender las

problemáticas educativas en congruencia con las demandas previsibles de la sociedad en la diversidad de los contextos político, económico, histórico, cultural y social del país (UPN, 2010), probablemente, por esa razón, podría ser complejo hablar de una identidad universitaria definida. Actualmente, la identidad universitaria se encuentra en proceso de formación, desde los testimonios se visibilizan apreciaciones valorativas y positivas hacia la institución, los sentimientos de orgullo expresados y la intención es trabajar para que se reconozca socialmente.

La difusión de los elementos identitarios representa un problema a vencer en la universidad; sin embargo, se coincidió en que este trabajo es pieza clave para el desarrollo de una identidad universitaria en cualquier institución de educación superior. La identidad universitaria puede ser permanentemente estimulada por las autoridades a fin de impactar tanto en su comunidad estudiantil como en la sociedad en general en aras de aumentar su prestigio entre el estudiantado y las instituciones de educación superior.

El estímulo del desarrollo de la identidad universitaria puede favorecer el de la identidad profesional y, por ende, mejorar la percepción que cada persona egresada tenga no sólo de su universidad sino de su profesión, adquirida en su *alma mater*. Con un programa permanente de difusión de la identidad universitaria para favorecer el reconocimiento social. Las personas participantes sugieren el emprendimiento de acciones dirigidas a la difusión intra y extramuros de la universidad y su identidad universitaria, así como el impacto social que se produzca a nivel nacional e internacional para reconocer el prestigio de la institución educativa, porque manifiestan un cierto grado de incomodidad e insatisfacción por lo que consideran un escaso reconocimiento social de la institución por parte de la sociedad en general, es decir, contemplando estudiantes y personas egresadas de

otras universidades, empresas, civiles, entre otras (especialmente ajenos al ámbito de la educación básica).

Conviene que las universidades fomenten la identidad universitaria en su estudiantado pues ello fortalece la propia identidad profesional y contribuye al prestigio de la institución. La identidad universitaria es un proceso que implica aceptación, reconocimiento como comunidad y sentido de pertenencia. El fomento de la identidad universitaria debe ser considerada según Valdez Zepeda, Huerta Franco y Flores Zepeda (2019) como parte estratégica de una política de la institución de educación superior cuyo propósito central esté encaminado en fomentar el sentido de pertenencia, el orgullo y la lealtad de toda comunidad educativa (personas egresadas, trabajadoras y jubiladas) desde un marco metodológico común que ayude a la creación de programas institucionales que impulsen el proceso de reforma y cambio para el mejoramiento del rediseño de un modelo institucional que propulse la identidad universitaria.

Referencias

Callejo García, J. (2012). *Identidad profesional del psicólogo educativo. El caso de la UPN-Ajusco.* Tesis de Licenciatura, México: UPN.

Cappello, H. (2015). La identidad universitaria. La construcción del concepto. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 25*(2), 33-53.

Chihu, A. (2002). *Sociología de la identidad.* México: UAM.

Colás, P., Buendía, L. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía.* España: McGraw-Hill.

Dubar, C. (2000). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. España: Ediciones Bellatierra.

Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura.* México: Conaculta.

Hernández, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de Bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales.* México: UPN.

Instituto Politécnico Nacional [IPN] (2010). *Identidad.* Disponible en http://www.ipn.mx/

Ito, M. y Vargas, B. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte.* México: Miguel Ángel Porrúa.

Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales.* México: McGraw-Hill.

Lozano, A. y Rodríguez, M. (2005). *Perfil de ingreso. Serie histórica 1995-2003. Estudios sobre la UPN.* México: UPN.

Pérez Rivera, J.; Tarango, J. y González Quiñones, F. (2020). Caracterización de la identidad universitaria y su importancia en ele desarrollo institucional. *RECIE Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 5*(1), 329-341.

Pescador, J. Á. (1980). La Universidad Pedagógica Nacional. Síntesis de un proyecto académico. *Ciencia y Tecnología,* 30, 38.

Pujal, M. (2004). *La identidad (el self).* Barcelona: UOC.

Salazar, J. M. (1996). *Identidad social y nacionalismo.* Valencia: Promolibro.

Sammartino, M. (2002). *I giovani universitari e le possibilitá di inserimento nel modelo del lavoro.* Disponible en http://www.rai.it/giovani/articoli.html

Selltiz, C. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales.* Madrid: Ralph.

Tajifel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales.* Barcelona: Heider.

Universidad Autónoma del Estado de México [UAEMEX] (2010). *Identidad Universitaria.* Disponible en http://www.uaemex.mx/identidad/

Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM] (2010). *Historia UAEM.* Disponible en http://www.uaem.mx/historia

Universidad Autónoma Metropolitana [UAM] (2010). *Identidad.* Disponible en http://www.uam.mx/identidad/

Universidad de Quintana Roo [UQROO] (2010). *Identidad universitaria.* Disponible en http://www.uqroo.mx/htm/iuni.php

Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2010). *Identidad UNAM.* Disponible en http://unam.mx/acercaunam/es

Universidad Pedagógica Nacional [UPN] (2010). *Misión y visión institucional.* Disponible en http://www.upn.mx/

Valdez Zepeda, A., Huerta Franco, D. A. y Flores Zepeda, M. (2019). La construcción de identidad universitaria: propuesta de una metodología para las Instituciones de Educación Superior. *Espirales. Revista Multidisciplinaria de Investigación Científica, 3*(31), 74-92.

Zarazúa, S. C. (2002). *Fundadores UPN: Testimonios.* Tesis de Licenciatura, México, UPN.

Envió dictamen: 13 enero 2023

Reenvió: 18 mayo 2023

Aprobación: 6 junio 2023

Jorge García Villanueva. Doctor en Psicología. Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico. jvillanueva@upn.mx

Claudia Ivonne Hernández Ramírez. Maestra en Desarrollo Educativo Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México. Correo electrónico: cihernandez@upn.mx

Martha Karina Vargas Pérez. Licenciada en Psicología Educativa. Centros de Integración Juvenil, Ciudad de México. Correo electrónico: kary_mvp@yahoo.com.mx

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 34, FASCÍCULO 3, julio-diciembre 2023 / ISSN: 2007-7149

ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO Y LA DEPENDENCIA EMOCIONAL EN JOVENES UNIVERSITARIOS MEXICANOS

ANALYSIS OF DATING VIOLENCE AND EMOTIONAL DEPENDENCE AMONG MEXICAN UNIVERSITY STUDENTS

Ana Cecilia Hernández Arteaga*, Fabiola Peña Cárdenas*, Benito Zamorano González*, José Luis Rojas-Solís, Gloria Imelda Hernández Rodríguez*, Víctor Parra Sierra.***

Universidad Autónoma de Tamaulipas*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México**.

Correspondencia: bzamorano@docentes.uat.edu.mx

Resumen

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo, correlacional y transversal con el objetivo de analizar si existe una relación entre la victimización y perpetración de violencia en el noviazgo y la dependencia emocional a la pareja. Se contó con una muestra de 294 participantes en tres diferentes estados de la Repúbica Mexicana; 167 mujeres (56.8 %) y 127 varones (43.2 %). En un rango de edad de 15-80 años, estudiantes de nivel preparatoria y universitario. Se aplicaron dos instrumentos: *Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory* (CADRI)) sobre la violencia en el noviazgo y Cuestionario de Dependencia Emocional (CDE). Se encontraron correlaciones significativas entre las subescalas de victimización en el noviazgo con los factores de dependencia emocional, los valores de Pearson varían de r = .802 - .117; p = .01 - .05. De manera similar, la perpetración y la dependencia emocional arrojaron valores que fluctúan de r = .809 - .115; p = .01 - .05. Se concluye que tanto la victimización como

la perpetración de violencia en el noviazgo y la dependencia emocional, se correlacionan positivamente entre sí. Se discuten implicaciones teóricas y prácticas de estos hallazgos.
Palabras clave: Violencia, Estudiante universitario, Afectividad, Soltero, Actitud, Relaciones interpersonales, Agresividad

Abstract

A quantitative, correlational, and cross-sectional study was conducted with the aim of analyzing whether there is a relationship between victimization and perpetration of dating violence and emotional dependence on the partner. The sample consisted of 294 participants from three different states in Mexico; 167 women (56.8%) and 127 men (43.2%). The age range was 15-80 years, including high school and university students. Two instruments were applied: the Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) on dating violence and the Emotional Dependence Questionnaire (CDE). Significant correlations were found between the subscales of victimization in dating and emotional dependence factors, with Pearson values ranging from r = .802 - .117; p = .01 - .05. Similarly, perpetration and emotional dependence yielded values ranging from r = .809 - .115; p = .01 - .05. It is concluded that both victimization and perpetration of dating violence, as well as emotional dependence, positively correlate with each other. Theoretical and practical implications of these findings are discussed.
Key words: Violence, University students, Feelings, Unmarried, Attitudes, Interpersonal relations, Aggressiveness

Introducción

La violencia en las relaciones de noviazgo entre los jóvenes representa uno de los problemas más graves que enfrenta la sociedad, que requiere la

intervención de autoridades legislativas, sanitarias y educativas (Sebastián et al., 2010; Vivanco-Muñoz et al., 2015). Este problema social se materializa cotidianamente en el ámbito educativo, donde radica la mayor población de adolescentes y jóvenes, destacando la alta prevalencia con la que ocurre y las dificultades que se tienen para poder combatirla (Gelpi et al., 2019; Santibañez et al., 2016).

La violencia, cuyo significado etimológico se refiere al concepto de la "fuerza" y al ejercicio del poder a través de la fuerza, que supone a su vez, el deseo de doblegar la voluntad de otra persona o de eliminar los obstáculos que se oponen al ejercicio de dicho poder (Peña-Cárdenas et al., 2013). Abordar el concepto de violencia resulta complejo y acepta diferentes matices, tales como el uso de la fuerza, la amenaza, la coacción moral o social, para lograr fines determinados. En ese sentido, conlleva implícitos tanto la agresión, como el abuso en sus diversas manifestaciones (Herrera-Rodas et al., 2004).

La violencia durante el noviazgo (*dating violence*) se define como todo ataque intencional de tipo sexual, físico o psicológico, de un miembro de la pareja contra el otro, en una relación de pareja integrada por jóvenes o adolescentes (Kelly, 2006). A lo anterior, se suma que este tipo de violencia puede manifestarse a través de acoso, abuso emocional, psicológico, físico o sexual, los cuales pueden coexistir o caracterizarse por sólo alguno de ellos, comenzando desde muy jóvenes y durando toda la vida (*Center for Disease Control and Prevention*, 2021).

La existencia de la violencia en el noviazgo es un fenómeno diádico influido por numerosos factores personales, contextuales o socioculturales (Rojas-Solís, 2013), la cual se presenta desde las primeras relaciones

de pareja y tiende a incrementar junto con la edad, independientemente del rol adoptado por los miembros, ya sea como agresor o víctima (Rey-Anacona, 2013). La conceptualización de la víctima en las relaciones de pareja se refiere a toda aquella persona que debe soportar las agresiones repetidas de diferentes magnitudes en un periodo que puede extenderse por meses o años dependiendo de la duración en la relación. Por otra parte, el perpetrador es aquel sujeto miembro en la relación que ejerce agresión física, sexual o psicológica sobre la pareja (Herrera-Rodas et al., 2004).

Lo anterior resalta la importancia de identificar los factores asociados a la violencia de pareja, uno de los marcos conceptuales que se ha incorporado para su comprensión es la teoría del apego, la cual sostiene que los seres humanos tienen una propensión natural a buscar protección y seguridad en un otro significativo en momentos de vulnerabilidad (Guzmán-González et al., 2016; Larrañaga-Rubio y Yubero-Jiménez, 2002).

La teoría del apego explica que el desarrollo afectivo humano, requiere de establecer vínculos con los progenitores o cuidadores como una necesidad primaria, no aprendida, propia de la especie humana. La tendencia a desarrollar fuertes lazos afectivos se expresa en conductas desplegadas inicialmente en la infancia y, posteriormente, en la adultez para lograr proximidad de las figuras de apego. Los cuatro tipos de apego son: 1) apego seguro, 2) apego inseguro-ambivalente; 3) apego inseguro-evitativo y finalmente 4) apego desatendido (Bowlby, 2014). Las personas que presentan un apego seguro denotan confianza en las relaciones, compromiso y apoyo en su pareja. Por su parte, aquellos con apego inseguro-ambivalente son desconfiadas y reacias a comprometerse con la relación. Mientras que las personas con apego inseguro-evitativo son suspicaces, escépticos y retraídos los cuales se sienten incomodos intimando con su

pareja. Finalmente, las personas con apego desorganizado se caracterizan por el constante estrés que genera el temor al abandono y el descontrol sobre la pareja, provocando en muchas ocasiones reacciones conflictivas (Guzmán-González et al., 2016; Loubat et al., 2007; Rocha-Narváez et al., 2019).

Al revisar la literatura sobre el estilo de apego más frecuente entre los implicados de la violencia en el noviazgo, los resultados obtenidos no son del todo consistentes. Sin embargo, se puede generalizar que las personas con un tipo de apego negativo son quienes están en mayor riesgo de mantener vínculos donde existe violencia. La apreciación de poca valía personal, la incomodidad en la intimidad, la presencia de altos niveles de ansiedad, así como el temor al abandono y rechazo, pueden provocar la frustración en la pareja, aumentando la probabilidad de que el otro demuestre su rabia de manera disfuncional (Loubat et al., 2007).

Recientemente los estudios sobre las diversas relaciones sociales, han establecido que la dependencia emocional o afectiva es un estado psicológico que manifiesta la necesidad afectiva que tiene la persona hacia su pareja (González-Estela y Leal-Zavala, 2014). Las personas que presentan una dependencia emocional están condicionadas al miedo de ser abandonados, acompañado del sentimiento de no ser amados por su pareja. Pretenden cubrir necesidades afectivas que no fueron atendidas en etapas previas mediante vínculos desestabilizados, afectándolos de manera patológica en su forma de pensar, sentir y actuar a través de una baja autoestima, subordinación o sumisión ante su pareja (Aiquipa-Tello, 2015; Hilario-Ramos et al., 2020). Este tipo de relaciones se vuelven inestables, conflictivas y destructivas, dañando negativamente la salud física y mental de la persona dependiente, siendo incapaz de abandonar la relación.

En razón a lo previamente descrito, el presente trabajo tiene por objetivo analizar la violencia en el noviazgo de parejas jóvenes, considerando una perspectiva bidireccional de víctima o perpetrador en relación con los diferentes factores de la dependencia emocional.

Material y método

Diseño

El presente estudio posee características de tipo cuantitativo, transversal y correlacional. Aborda el tema de las relaciones en el noviazgo, aunque si bien la dinámica de este fenómeno ha sido estudiada en diferentes contextos, aún persisten brechas en el conocimiento respecto a la población de jóvenes universitarios en México.

Muestra

La recopilación de datos para esta investigación se llevó a cabo en tres estados de la República Mexicana: Jalisco, Puebla y Tamaulipas. En total, participaron 294 estudiantes de niveles de bachillerato y universidad. El estado de Puebla representó el porcentaje más grande de la muestra, con 118 sujetos (40.1%), seguido por Jalisco con 99 estudiantes (33.7%) y, finalmente, Tamaulipas con 77 (26.2%). En cuanto al origen de las instituciones de los estudiantes, la gran mayoría provenían de instituciones públicas, con 264 estudiantes (89.8%) de la muestra total. En contraste, los estudiantes de instituciones privadas se conformaron por tan sólo 30 participantes (10.2%) El rango de edad de los participantes osciló entre 15 y 29 años. Es importante mencionar que todos los participantes estaban en una relación de noviazgo durante el proceso de recopilación de datos y aceptaron participar de manera voluntaria en la investigación.

Instrumentos

Para tratar de cumplir con el objetivo planteado, se utilizaron dos instrumentos, los cuales pueden observarse a detalle en los anexos 1 y 2:

(a) El Inventario de Conflicto en Relaciones de Pareja en Adolescentes (CADRI) (*Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory*), el cual sirve para identificar la existencia de actos violentos en las relaciones de pareja de los jóvenes. Se conforma de dos escalas denominadas: Violencia cometida y Violencia sufrida, con 25 ítems cada una. Es una escala de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde "nunca" (esto no ha pasado en nuestra relación), respuesta a la que se le asigna un valor de cero, hasta "con frecuencia" (esto se ha dado en seis o más ocasiones), respuesta a la que se le otorga una puntuación de tres. Cada una de las escalas de Violencia se integra por cinco subescalas: Violencia sexual, Violencia relacional, Violencia verbal-emocional, Amenazas y Violencia física.

(b) El Cuestionario de Dependencia Emocional (CDE) (Lemos-Hoyos y Londoño-Arredondo, 2006), el cual contiene 23 ítems tipo Likert con seis opciones de respuesta, siendo: 1) Completamente falso de mí; 2) El mayor parte falso de mí; 3) Ligeramente más verdadero que falso; 4) Moderadamente verdadero de mí; 5) El mayor parte verdadero de mí, y; 6) Me describe perfectamente.

El CDE está compuesto por seis factores: Factor 1: Ansiedad de separación, que evalúa las expresiones de miedo que siente una persona ante la posibilidad de disolverse la relación (siete ítems); Factor 2: Expresión afectiva de la pareja, que evalúa la necesidad de recibir frecuentes expresiones de afecto, que reafirman el amor que siente, calmando la sensación de inseguridad (cuatro ítems). Factor 3: Modificación de

planes, mide cambio de actividades, planes y comportamientos, que buscan satisfacer a la pareja o la simple posibilidad de compartir mayor tiempo con él/ella. En el largo plazo, genera aislamiento de las amistades u otras actividades (cuatro ítems). Factor 4: Miedo a la soledad, evalúa temor por permanecer en soledad, por no tener una pareja, no sentirse amado; situación que la persona evita, acercándose más a su pareja y convirtiéndolo/a en una fuente de seguridad y equilibrio (tres ítems). Factor 5: Expresión límite, mide acciones impulsivas de autoagresión que evitan que la relación termine, porque si aquello sucede, tendrá que enfrentarse a la soledad y sentirá que su vida no tiene sentido (tres ítems). Factor 6: Búsqueda de atención, mide esfuerzos activos para obtener la atención de la pareja y asegurar su permanencia en la relación, tratando de ser el centro en su vida (dos ítems).

La recolección de datos utilizó un procedimiento mixto, la cual consistió en la aplicación de encuestas en lápiz y papel y otra parte vía internet.

El desarrollo de la aplicación fue en lápiz y papel, previa aceptación de las autoridades en las instituciones educativas se acudió a cinco salones de clase de las carreras de psicología y derecho. Allí se les explicó a los maestros titulares, la finalidad del estudio con el propósito de que nos permitieran realizar la aplicación con los estudiantes presentes.

La recolección de datos vía internet utilizó la plataforma de Google Docs en la cual previamente se desarrolló la encuesta en línea. El enlace para contestarla se envió mediante la mensajería del WhatsApp principalmente a estudiantes e investigadores, con quienes se tenía el contacto, previo a la investigación. La distribución siguió procedimiento “Bola de nieve”, es

decir se solicitó a los participantes que lo reenviaran a los contactos que les fueran posible.

De manera adicional se incluyó un consentimiento informado, en el cual se explicó la finalidad del estudio, la participación voluntaria, el anonimato de los participantes, la confidencialidad de la información, así como la declaración del estudio sin riesgo para el participante por no ser invasivo. En el caso de los participantes menores de edad (nivel bachillerato) se solicitó el consentimiento de los padres o tutores y el asentimiento por parte de los participantes.

Previo al análisis se verificó cada una las aplicaciones realizadas en lápiz y papel y vía electrónica para descartar los cuestionarios incompletos. El análisis de datos utilizó estadística descriptiva, así como pruebas estadísticas de consistencia interna y correlación; mediante el uso del software estadístico SPSS v24.

Confiabilidad de los instrumentos

En relación con la determinación de la consistencia interna de los instrumentos el análisis estadístico reveló que el instrumento CADRI alcanzó en general un valor de alfa de Cronbach de 0.952. Por su parte el instrumento CDE, presentó de manera global un alfa de Cronbach de 0.946. Con base en los resultados obtenidos en cada uno de instrumentos se determina que son válidos y confiables para el objetivo del presente estudio. En la tabla 1, se muestran los resultados del análisis de consistencia interna de los instrumentos.

Tabla 1. *Consistencia interna de los instrumentos.*

Instrumento/subescala	Ítems	Alfa de Cronbach	Puntuación Media	Varianza ítems
CADRI				
"Violencia cometida"	1-25	0.921	0.331	0.469
"Violencia sufrida"	26-50	0.931	0.362	0.510
Total CADRI	50	0.952	0.346	0.490
CDE				
Factor 1 "Ansiedad de separación".	7	0.899	2.203	2.296
Factor 2 "Expresión afectiva de la pareja".	4	0.841	2.352	2.231
Factor 3 "Modificación de planes."	4	0.822	2.189	2.246
Factor 4 "Miedo a la soledad".	3	0.801	1.89	1.811
Factor 5 "Expresión límite".	3	0.72	1.464	1.221
Factor 6 "Búsqueda de atención".	2	0.774	2.52	2.43
Total CDE	23	0.946	2.117	2.084

Resultados

La muestra se conformó por un total de 294 participantes en tres diferentes estados de la República Mexicana; 167 mujeres (56.8 %) y 127 varones 43.2 %). Con un rango de edad de 15 a 28 años. La edad de 20 años presentó la mayor participación con 55 sujetos (18.7%) seguido por aquellos estudiantes de 22 años con 45 sujetos (15.3%). La edad con menor participación fue 27 años con 2 estudiantes (0.7%). La variable estado civil, se distribuyó de la siguiente manera, en la categoría soltero a 264 estudiantes (89.8%); en una relación 14 (4.8%); Casado 7 (2.4%); en Unión libre 5 (1.7%) y 4 participantes (1.4%) prefirieron no responder. Al cuestionar con quién actualmente vive, 229 de los participantes (77.9%) respondieron con Familia; con Amigos 31 (10.5%); Sólo 21 (7.1%) y con Pareja 13 (4.4%). El nivel de escolaridad identificó en Preparatoria a 113 (38.4%); en nivel Licenciatura 180 (61.2%) y un participante en Posgrado (0.3%).

Correlación entre victimización de violencia en el noviazgo y dependencia emocional

La Tabla 2, Victimización y dependencia emocional, presenta los datos del análisis de correlación de Pearson entre las escalas de Victimización de violencia en el noviazgo del CADRI y las escalas de dependencia emocional del CDE. Como se puede apreciar, se encontraron correlaciones significativas entre varias de las subescalas del CADRI y las variables del CDE. Los valores obtenidos de Pearson fluctúan entre: $r = .802$; $p < .01$; para las relaciones más fuertes y significativas; hasta valores significativos pero bajos: $r = .117$; $p < 05$.

Se encontró una significativa y fuerte correlación entre la violencia física sufrida y las amenazas ($r = .802$, $p < .01$), lo que sugiere que estos dos elementos tienden a coexistir en las muestras.

Además, la ansiedad por separación se correlacionó fuertemente con la expresión afectiva de la pareja ($r = .758$, $p < .01$), lo que indica que los individuos con mayor ansiedad por separación también tendían a reportar mayor expresión afectiva por parte de sus parejas.

En el aspecto de la soledad y la expresión límite, se encontró una correlación significativa ($r = .627$, $p < .01$), lo que indica una relación positiva entre el miedo a la soledad y la expresión límite en nuestros participantes.

En el aspecto de la violencia, se identificó una correlación significativa entre la violencia física y la verbal ($r = .676$, $p < .01$), lo que sugiere que los participantes que habían sufrido violencia física también eran más propensos a haber experimentado violencia verbal.

Tabla 2. *Victimización y dependencia emocional.*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
(1) Violencia física sufrida	1										
(2) Violencia verbal sufrida	.676**	1									
(3) Violencia relacional sufrida	.624**	.624**	1								
(4) Violencia sexual sufrida	.571**	.565**	.593**	1							
(5) Amenazas	.802**	.287**	0.077	0.106	1						
(6) Ansiedad por separación	0.1	.267**	0.106	0.11	.139*	1					
(7) Expresión afectiva de la pareja	0.104	.250**	.141*	.126*	.175**	.758**	1				
(8) Modificación de planes	.199**	.274**	.143*	.132*	.135*	.715**	.571**	1			
(9) Miedo a la soledad	.139*	.159**	.191**	.160**	0.011	.598**	.537**	.527**	1		
(10) Expresión límite	.152**	.179**	.176**	0.081	0.012	.626**	.607**	.542**	.627**	1	
(11) Búsqueda de atención	0.095	.225**	0.062	0.016	.152**	.656**	.670**	.519**	.416**	.469**	1

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Correlación entre perpetración de violencia en el noviazgo y dependencia emocional

En la Tabla 3, se presentan las correlaciones de la perpetración de violencia en el noviazgo medidas mediante el CADRI y los factores de dependencia emocional, medidas mediante el CDE (Ver Tabla 3). Las correlaciones más altas se encontraron entre la violencia física cometida y la perpetración de amenazas ($r = .809$, $p < .01$), indicando que quienes ejercen violencia física en sus relaciones de pareja también tienden a amenazar a su pareja. Otros tipos de violencia, como la verbal, relacional y sexual, también estuvieron significativamente correlacionados entre sí ($p < .01$), sugiriendo que en diferentes tipos de violencia se perpetran en las relaciones de noviazgo.

En cuanto a la dependencia emocional, la ansiedad por separación mostró una correlación positiva fuerte y significativa con la expresión afectiva de la pareja ($r = .748$, $p < .01$), y con la modificación de planes ($r = .716$, $p < .01$), lo que sugiere que los individuos que sienten una mayor ansiedad por la separación tienden a tener una mayor expresión afectiva hacia sus parejas y a modificar sus planes de acuerdo con los de su pareja. Esta

ansiedad por la separación también está significativamente relacionada con la expresión límite ($r = .609$, $p < .01$) y la búsqueda de atención ($r = .642$, $p < .01$), lo que podría indicar una mayor dependencia emocional en aquellos que tienen una ansiedad de separación elevada.

También es relevante señalar las correlaciones significativas entre la violencia verbal cometida y la expresión afectiva de la pareja ($r = .295$, $p < .01$), y entre la violencia relacional cometida y la expresión afectiva de la pareja ($r = .115$, $p < .05$). Estos resultados pueden sugerir que, en algunas relaciones de pareja, la expresión afectiva puede ir acompañada de comportamientos violentos.

Tabla 3. *Perpetración de violencia y dependencia emocional.*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
(1) Violencia física cometida	1										
(2) Violencia verbal cometida	.660**	1									
(3) Violencia relacional cometida	.564**	.509**	1								
(4) Violencia sexual cometida	.548**	.509**	.521**	1							
(5) Perpetración de amenazas	.809**	.628**	.549**	.549**	1						
(6) Ansiedad por separación	0.051	.236**	0.061	0.071	0.016	1					
(7) Expresión afectiva de la pareja	0.058	.295**	.115*	0.113	0.066	.748**	1				
(8) Modificación de planes	.168**	.208**	0.072	.135*	0.113	.716**	.566**	1			
(9) Miedo a la soledad	.124*	.202**	.164**	0.105	0.097	.580**	.516**	.523**	1		
(10) Expresión límite	.138*	.198**	.195**	0.074	.128*	.609**	.589**	.533**	.606**	1	
(11) Búsqueda de atención	0.03	.210**	0.062	0.01	0.013	.642**	.660**	.515**	.392**	.451**	1

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Discusión

El objetivo del presente trabajo consiste analizar la violencia en el noviazgo de parejas jóvenes, considerando una perspectiva bidireccional de víctima o perpetrador en relación con los diferentes factores de la dependencia emocional. Aunque los resultados apuntan a que la dependencia emocional podría servir como un factor de riesgo en la tolerancia y perpetración de maltrato, se requiere de más investigación para afirmar categóricamente este hecho.

Nuestros hallazgos concuerdan con otros estudios que han detectado una relación significativa entre la victimización por violencia en el noviazgo y altos niveles de dependencia emocional (Aiquipa-Tello, 2015; de la Villa-Moral et al., 2017). Se destaca la presencia de violencia mutua, en la que los miembros de la relación pueden oscilar entre roles de víctima y perpetrador (Vivanco-Muñoz et al., 2015). Esta complejidad puede ser producto de una serie de factores, como la necesidad de afirmar el poder y superioridad, o la violencia como forma de comunicación coercitiva y resolución de conflictos (Rojas-Solís, 2013). En ese sentido, los patrones de violencia parecen manifestarse independientemente del género (Peña-Cárdenas et al., 2013).

Algunas Investigaciones han identificado una asociación significativa entre la violencia física y la dependencia emocional, particularmente entre aquellos que se reconocen como víctimas (Aiquipa-Tello, 2015; Hilario-Ramos et al., 2020; Martin y de la Villa-Moral, 2019). Constantemente, estos individuos pueden tolerar la negligencia, los insultos, las ofensas e incluso las agresiones físicas debido a la ansiedad por la separación y la prioridad de mantener la relación (Aiquipa-Tello, 2015). El factor de Expresión límite, en particular, puede denotar una mayor relación con la violencia entre parejas (Lemos et al., 2019). De forma relevante, en nuestro estudio, encontramos correlaciones significativas entre la victimización por violencia física y la modificación de planes, el miedo a la soledad y la expresión límite. Esto sugiere que la violencia física puede dar lugar a cambios conductuales y emocionales en la víctima, posiblemente como una estrategia defensiva o de evitación.

En cuanto a la violencia psicológica, que incluye la violencia verbal y relacional, es un tipo de violencia predominante entre los jóvenes,

independientemente de su rol de víctimas o agresores (Martin y de la Villa-Moral, 2019; Pazos-Gómez et al., 2014). Nuestros resultados permiten observar correlaciones positivas significativas entre la victimización de violencia verbal y relacional, así como en todas las formas de dependencia emocional planteadas, sugiriendo que las personas con rasgos dependientes pueden estar en un mayor riesgo de tolerar o confundir estos tipos de violencia con muestras de afecto e interés de su pareja.

En el estudio también se consideró la violencia sexual, que, aunque se ha descrito como un tipo de violencia de menor importancia en comparación con otros (Santibañez et al., 2016), puede ser igualmente coercitiva y es usada para establecer superioridad, poder y dominación. Nuestros hallazgos señalan que, la victimización de violencia sexual se correlacionó con la expresión afectiva de la pareja, la modificación de planes y el miedo a la soledad. Esto subraya la posibilidad de que la dependencia emocional pueda contribuir a la tolerancia a la violencia sexual en el contexto de una relación.

En relación con las amenazas, es común que no se identifican como una forma de violencia, ya que las personas que las toleran tienden a subestimarlas como situaciones de descontrol pasajero (Sebastián et al., 2010). Nuestros resultados muestran correlaciones positivas entre la victimización por amenazas y varios factores de la dependencia emocional, lo que podría reflejar una necesidad de afecto que lleva a las personas a cambiar sus actividades diarias para complacer a la pareja y mantener la relación.

Por otra parte, cabe destacar que los estudios sobre la perpetración de violencia en el noviazgo y la dependencia emocional siguen siendo

limitados, especialmente en lo que respecta a los aspectos psicológicos de los perpetradores. Se observa una tendencia hacia la perpetración de violencia por parte de los individuos jóvenes en relaciones de pareja, que puede incluir la violencia física, sexual, relacional, verbal y amenazas (Moreno-Méndez et al., 2019). Este comportamiento puede ser fruto de la inseguridad y la inestabilidad emocional que a menudo caracteriza a las relaciones adolescentes, y puede ser exacerbado por la dependencia emocional (Rojas-Solís, 2013). Sin embargo, es importante señalar que la bidireccionalidad en la perpetración de violencia no se traduce necesariamente en una equivalencia de las consecuencias derivadas de la misma.

Los patrones específicos de la violencia física en estas relaciones incluyen actos de agresión como jalar el cabello, empujar y pegar (Villafañe-Santiago et al., 2010). Estas acciones son llevadas a cabo bajo estados de ansiedad o depresión, posiblemente como una forma de asegurar el compromiso de la pareja en la relación (Moreno-Méndez et al., 2019). Aunque estas acciones violentas pueden ser más frecuentes en los perpetradores masculinos, también es importante reconocer que puede haber una subestimación del problema debido a la posibilidad de que los hombres sean menos propensos a reconocer y denunciar estas experiencias (Vivanco-Muñoz et al., 2015). En este contexto, se sugiere que la dependencia emocional podría actuar como un factor de riesgo para la violencia en el noviazgo, generando inseguridad y miedo a la pérdida de la relación.

Además, la violencia psicológica es una de las formas más comunes de violencia en las relaciones de noviazgo, que con frecuencia se manifiesta en situaciones de conflicto o pérdida de control. Este tipo de violencia puede implicar gritos, insultos, críticas y humillaciones (Villafañe-Santiago et al.,

2010), y nuestros resultados sugieren que está fuertemente correlacionada con los factores de la dependencia emocional. Lo que podría suponer que los perpetradores pueden intentar consolidar sus relaciones a través de la manipulación y el control, lo que podría reflejar patrones aprendidos en el contexto familiar o social.

En cuanto a la perpetración de amenazas, esta forma de violencia puede ser particularmente perturbadora debido a su carácter intimidatorio y a su potencial para generar miedo y ansiedad (Vivanco-Muñoz et al., 2015). Las amenazas pueden incluir la posibilidad de agresión física, verbal o incluso la terminación de la relación, y están frecuentemente asociadas con comportamientos destructivos e intentos de mantener el control sobre la pareja (Villafañe-Santiago et al., 2010; Pazos-Gómez et al., 2014). Nuestros resultados apuntan a una correlación entre la perpetración de amenazas y el factor de expresión límite, lo que pone de relieve la inseguridad de los perpetradores, que pueden llegar a arriesgar su propia integridad física por temor a que la relación llegue a su fin.

El presente estudio si bien permitió identificar relaciones significativas entre la violencia en el noviazgo y la dependencia emocional, es necesario precisar algunas limitaciones. La primera, consiste en que los resultados demuestran relaciones significativas, pero debido al diseño no se pueden establecer relaciones causales. Segunda, el estudio se enfoca en un cierto grupo de población particular, por lo que no se pueden generalizar los resultados a otros grupos de edad, regiones demográficas o culturas. También existe la posibilidad que la presencia de otras variables no consideradas, como el estado de salud mental de los participantes, sus antecedentes familiares, historias pasadas, pudieran sesgar la precisión de los datos. Sin embargo, a pesar de todas estas limitaciones, nuestro estudio

proporciona valiosa información sobre la relación entre la violencia en el noviazgo y la dependencia emocional. Lo que permite también trazar el camino para futuras investigaciones, para abordar con mayor profundidad en distintas poblaciones y contextos.

Conclusiones

En esta investigación se ha presentado evidencia acerca de la victimización y perpetración de violencia en las relaciones de noviazgo y la dependencia emocional, se ha podido observar que la violencia en el noviazgo en adolescentes puede manifestarse de diversas maneras como física, psicológica, coerción, desapego, humillación, sexual, tanto siendo víctimas como perpetradores. Para los jóvenes las relaciones de pareja son de suma importancia ya que muchas veces se perciben como una gran fuente de apoyo, de intercambio y crecimiento por lo que se desarrolla una dependencia emocional hacia la pareja, que les permite la relación se mantenga.

Existe un perfil que predispone al apego hacia la pareja, entre esas características se encuentran los jóvenes que han vivido una niñez difícil, con ausencia física o emocional de los padres, cuando el niño en su infancia no se siente seguro con el entorno encargado de su protección, tiende a tener dificultad para madurar y volverse independiente de una manera sana. A consecuencia de esto las personas dependientes son más vulnerables emocionalmente buscan parejas de carácter fuerte y posesivas, debido a esto la relación se desarrolla en un ambiente de enfrentamientos provocando problemas y sentimientos de ansiedad o tristeza.

En conclusión, si existe relación entre la violencia en el noviazgo de parejas jóvenes, independientemente de su rol de víctima o perpetrador con los diferentes factores de la dependencia emocional.

Referencias

Aiquipa-Tello, J. J. (2015). Dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja. Revista de Psicología, 33(2), 411-437. https://doi.org/10.18800/psico.201502.007

Bowlby, J. (2014). Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida. (A. Guerra Miralles, Trad.; Sexta Edición (Traducida y Revisada)). Ediciones Morata, S.L. (Obra original publicada en 1979). https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Bowlby.VinculosAfectivos.PR_.pdf

Center for Disease Control and Prevention. (2021, marzo). Preventing Teen Dating Violence [Gobierno]. Division of Violence Prevention. https://www.cdc.gov/violenceprevention/intimatepartnerviolence/teendatingviolence/fastfact.html

de la Villa-Moral, M., García, A., Cuetos, G., y Sirvent, C. (2017). Violencia en el noviazgo, dependencia emocional y autoestima en adolescentes y jóvenes españoles. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 8(2), 41. https://doi.org/10.23923/j.rips.2017.08.009

Gelpi, G. I., Pascoll-Martín, N., y Silva-Piedra, E. N. (2019). Vínculos afectivo-sexuales y violencia: Una experiencia educativa con adolescentes. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 3(.5), 76-94. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030505

González-Estela, H., y Leal-Zavala, R. (2014). Dependencia emocional como factor de riesgo para la violencia de pareja en mujeres del Sector Paraíso- Corregimiento Mateo Iturralde–Distrito de San Miguelito–Panamá. Tendencias en psicología, 1(2), 25-35.

Guzmán-González, M., Contreras-Carracedo, V., y Martínez-Oribe, A. (2016). Asociación entre los estilos de apego y violencia física recibida en relaciones de noviazgo en estudiantes universitarios. Revista Argentina de Clínica Psicológica, XXV (2), 177-185.

Herrera-Rodas, C. L., Peraza-Segura, C., y Porter-Aguilar, H. (2004). El abuso verbal dentro de la violencia doméstica. Medicina Legal de Costa Rica, 21(1), 45-90.

Hilario-Ramos, G., Izquierdo-Muñoz, J., Valdez-Ponce, V. M., y Ríos-Cataño, C. (2020). Dependencia emocional y su relación con la violencia en parejas. Una aproximación descriptiva a la revisión de literatura. Desafíos, 11(2). https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.2.211

Kelly, K. D. (2006). Canadá: Stop Family Violence. Violence in Dating Relationships: An Overview Paper. (Ottawa-Ontario: Public Health Agency of Canada. 2006). Canada. Public Health Agency of Canada. National Clearinghouse on Family Violence.

Larrañaga-Rubio, E., y Yubero-Jiménez, S. (2002). Formación de los jóvenes universitarios y percepción de la violencia. Alternativas. Cuadernos de trabajo social, 10, 445-457. https://doi.org/10.14198/ALTERN2002.10.34

Lemos-Hoyos, M., y Londoño-Arredondo, N. H. (2006). Construcción y validación del cuestionario de dependencia emocional en población colombiana. Acta Colombiana de Psicología, 9(2), 127-140.

Lemos, M., Vásquez-Villegas, C., y Román-Calderón, J. P. (2019). Invarianza del Cuestionario de Dependencia Emocional entre sexos y situación sentimental en universitarios. Revista de Psicología, 37(1), 218-250. https://doi.org/10.18800/psico.201901.008

Loubat, M., Ponce, P., y Salas, P. (2007). Estilo de Apego en Mujeres y su Relación con el Fenómeno del Maltrato Conyugal. Terapia psicológica, 25(2), 113-121. https://doi.org/10.4067/S0718-48082007000200002

Martin, B., y de la Villa-Moral, M. (2019). Relación entre dependencia emocional y maltrato psicológico en forma de victimización y agresión en jóvenes. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 10(2), 75. https://doi.org/10.23923/j.rips.2019.02.027

Moreno-Méndez, J. H., Rozo-Sánchez, M. M., Perdomo-Escobar, S. J., y Avendaño-Prieto, B. L. (2019). Victimización y perpetración de la violencia de pareja adolescente: Un modelo predictivo. Estudos de Psicologia (Campinas), 36, e180146. https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180146

Pazos-Gómez, M., Oliva-Delgado, A., y Hernando-Gómez, Á. H. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. Revista Latinoamericana de Psicología, 46(3), 148-159. https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70018-4

Peña-Cárdenas, F., Zamorano-González, B., Hernández-Rodríguez, G., Hernández-González, M. de la L., Vargas-Martínez, J. I., y Parra-Sierra, V. (2013). Violencia en el noviazgo en una muestra de jóvenes mexicanos. Revista Costarricense de Psicología, 32(1), 27-40.

Rey-Anacona, C. A. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. Terapia psicológica, 31(2), 143-154. https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000200001

Rocha-Narvaez, B. L., Umbarila-Castiblanco, J., Meza-Valencia, M., y Riveros, F. A. (2019). Estilos de apego parental y dependencia emocional en las relaciones románticas de una muestra de jóvenes universitarios en Colombia. Diversitas, 15(2), 285-299. https://doi.org/10.15332/22563067.5065

Rojas-Solís, J. L. (2013). Violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos: Una revisión. Revista de Educación y Desarrollo, 27(Octubre-diciembre de 2013), 49-58.

Santibañez, R., Ruíz-Narezo, M., González de Audikana, M., y Fonseca, J. (2016). Parejas adolescentes en conflicto: Parejas adolescentes en conflicto: Explorando la incidencia de la violencia en las primeras relaciones afectivas. Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 63, 79-94.

Sebastián, J., Ortíz, B., Gil, M., Gutiérrez del Arroyo, M., Hernaíz, A., y Hernández, J. (2010). La Violencia en las Relaciones de Pareja de los Jóvenes. ¿Hacia Dónde Caminamos? Clínica Contemporánea, 1(2), 71-83. https://doi.org/10.5093/cc2010v1n2a1

Villafañe-Santiago, A. A., Jiménez-Chafey, M. I., De Jesus-Carrasquillo, D., y Vázquez-Ramos, R. A. (2010). Construcción y validación del Cuestionario de Experiencias de Violencia en las Relaciones de Pareja y Familia en Estudiantes Universitarios. Universitas Psychologica, 11(1), 207-215. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.cvce

Vivanco-Muñoz, R., Espinoza-Moraga, S., Romo-Tregear, C., Véliz-Burgos, A., y Vargas-Peña, A. (2015). Perpetración y victimización de la violencia en relaciones de parejas en jóvenes que cursan educación superior en la ciudad de Osorno, Chile. Polis (Santiago), 14(40), 489-508. https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000100023

Envió dictamen: 8 mayo 2023
Reenvió: 6 julio 2023
Aprobación: 8 agosto 2023

Ana Cecilia Hernández Arteaga. Licenciada en Psicología. Profesional comprometida con la salud mental y el bienestar emocional, ejerciendo mediante la práctica privada. Ha presentado sus trabajos e investigaciones en diferentes eventos académicos tales como su participación en la "Semana de la Salud Emocional", llevada a cabo en la Preparatoria Miguel Alemán; ponente en el 6° Encuentro de Jóvenes Investigadores organizado por el Consejo Tamaulipeco de Ciencia y Tecnología de (COTACYT), Su experiencia y conocimientos le han permitido incrementar su capacidad profesional a través de talleres y seminarios especializados, entre los que destacan "Técnicas Cognitivo-Conductuales para Adultos", "Estrategias para abordar contextos difíciles en psicoterapia", "Técnicas para la inoculación del estrés", "Pruebas de detección de dislexia en niños a través del Test DST-J", entre otros.

Fabiola Peña Cárdenas. Doctora en Aprendizaje y Cognición por la Universidad de Sevilla, España. Profesora-Investigadora de tiempo completo en la Licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, adscrita en la Unidad Académica Multidisciplinaria Matamoros (UAMM-UAT). Docente en las Maestrías en Criminología y Ciencias Forenses, y de Psicología Clínica y de la Salud de la UAT. Líder del Cuerpo Académico: "Psicología, cognición y cultura". Líder de la Red Internacional de Investigación PRECONRI (Prevención de conductas de Riesgo). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Presidenta del Colegio de Psicólogos de la Frontera. Las líneas de generación y aplicación del conocimiento se relacionan con la polivictimización. Correo electrónico: fcardenas@docentes.uat.edu.mx

Benito Zamorano González. Doctor en Educación por la Universidad Virtual Hispánica de México. Maestro en Ciencias con Especialidad en Salud Ocupacional y Licenciado en Seguridad e Higiene Industrial, por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Profesor de Tiempo Completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria Matamoros, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Reconocimiento a Perfil Deseable (SEP). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I (CONACYT). Líder del Cuerpo Académico en Consolidación: "Psicología y Prevención de Riesgos" (UAT-CA-99). Las líneas de generación y aplicación del conocimiento se relacionan con Psicología, Prevención de riesgos y Factores psicosociales en procesos educativos. Correo electrónico: bzamorano@docentes.uat.edu.mx

José Luis Rojas-Solís. Doctor en psicología, humanista y comunicador audiovisual con una amplia formación académica obtenida en diversas instituciones en México y España. Tiene múltiples títulos de posgrado,

incluyendo dos maestrías en Sexología Educativa y Psicología Educativa, además de dos títulos de experto en Género y Comunicación y Estudios Europeos. Además, obtuvo un doctorado en Psicología, con especialidad en Sexualidad y Relaciones Interpersonales, y ha realizado un posdoctorado en Psicología. Es miembro de varios cuerpos académicos y profesionales tanto en México como en España, incluyendo el Claustro de Doctores de la Universidad de Salamanca, el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de España, y el Sistema Nacional de Investigadores de México (CONACYT). Actualmente, es profesor e investigador de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, donde es fundador y líder del Grupo de Investigación "Análisis de Relaciones Interpersonales: Pareja, Familia y Organización". Correo electrónico: joseluis.rojas@correo.buap.mx

Gloría Imelda Hernández Rodríguez. Doctora en Metodología de la Enseñanza. Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Coordinadora de las prácticas pre-profesionales de la Licenciatura en Psicología. Facilitador del Centro Institucional de Capacitación UAT (CIC-UAT). Docente verificador del Centro de Desarrollo Municipal de la UAT y del Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. Colaborador del Cuerpo Académico: UAT-CA-158: "Psicología, cognición y cultura" y de la Red Internacional de Investigación PRECONRI (Prevención de conductas de Riesgo). Tesorera fundadora del Colegio de Psicólogos del Noreste, A.C.; actualmente miembro activo del Colegio de Psicólogos de la Frontera. Práctica privada de Psicología. Correo electrónico: gihernandez@docentes.uat.edu.mx

Víctor Parra Sierra. Doctor en Metodología de la enseñanza (IMEP) y Maestro en Comunicación Académica (UAT) catedrático de tiempo

completo por 20 años de la Unidad Académica Multidisciplinaria Matamoros de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAMM-UAT). Integrante del cuerpo académico: Psicología y prevención de riesgos. Publicaciones en revistas nacionales e internacional. Correo electrónico: vparra@docentes.uat.edu.mx

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 34, FASCÍCULO 3, julio-diciembre 2023 / ISSN: 2007-7149

CONDUCTAS ALIMENTARIAS DE RIESGO EN JÓVENES MEXICANAS: COMPARACIÓN DE TRES PERÍODOS.

RISK EATING BEHAVIOR IN YOUNG MEXICAN WOMEN: THREE PERIOD COMPARISON

Cecilia Silva, Alejandra Estefanía Hernández Martínez, Karla Edith González Alcántara.

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Correspondencia: karlaedith@comunidad.unam.mx

Resumen

Con el objetivo de conocer la presencia de Conductas Alimentarias de Riesgo (CAR) en mujeres de 18 a 25 años, entre los años 2005 y 2018, se realizó la comparación de datos que se recabaron en tres períodos: 2005-2006, 2011-2012 y 2017-2018 mediante un diseño transversal descriptivo. Todos los casos se evaluaron con la versión validada para México del Eating Attitudes Test (EAT-40). Los resultados muestran que la prevalencia de las CAR aumentó de 4.8% en el primer período a 9.7% en el tercero. La CAR que apareció con mayor frecuencia fue la preocupación por la delgadez, mientras que las conductas compensatorias presentaron menor frecuencia. La presencia de CAR es un tema que amerita mayor atención y el diseño de intervenciones tempranas. Sin embargo, no han sido estudiadas con la profundidad requerida y los resultados son poco consistentes.

Palabras clave: anorexia, bulimia, trastornos de la conducta alimentaria, epidemiología.

Abstract

In order to establish whether the presence of Risk Eating Behaviors (REB) in women aged 18 to 25 years old has fluctuated between 2005 and 2018, the comparison of data collected in three periods was carried out: 2005-2006, 2011-2012 and 2017-2018, through a descriptive cross-sectional design. All cases were evaluated with the version validated for Mexico of the Eating Attitudes Test (EAT-40). The results found that the prevalence of REB in women has increased from 4.8% in the first period to 9.7% in the third. The most frequent CAR is the concern for thinness, while compensatory behaviors are the least frequent. The presence of REB deserves more attention and the design of early interventions. However, they have not been studied in the required depth and the results are not consistent.

Keywords: anorexia, bulimia, eating disorders, epidemiology.

Introducción

Los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) por su alta prevalencia, incidencia y mortalidad reportadas, actualmente constituyen un problema de salud pública (GBD 2019 Mental Disorders Collaborators, 2022). Comúnmente los datos sólo consideran los casos de individuos diagnosticados con TCA, sin embargo, algunas personas realizan conductas alimentarias poco saludables denominadas Conductas Alimentarias de Riesgo (CAR) que generalmente preceden a la aparición del trastorno (Berengui, Castejón & Torregosa, 2016; Ramírez & Zerpa, 2022).

Las CAR se definen como un patrón de alimentación perturbado e insalubre que puede incluir ayuno, omisión de comidas, eliminación de ciertos grupos de alimentos, realización de dietas restrictivas o atracones y pueden estar acompañados de conductas compensatorias como el vómito

auto inducido, el uso de laxantes o el ejercicio excesivo (Bautista-Díaz et al., 2020; Radilla et al., 2015).

Tanto los TCA como las CAR son más comunes en mujeres jóvenes (Bermúdez, Chacón, & Rojas, 2021; Galmiche et al., 2019; Villalobos et al., 2020), además, particularmente entre los 18 y 25 años, puesto que constituye una etapa en la que se desarrollan y consolidan los hábitos que se llevarán a cabo a lo largo de la vida, ya sean saludables o perjudiciales (Canova - Barrios et al., 2018; Jiménez & Ojeda, 2017). De esta forma, si durante esta etapa se llevan a cabo CAR, eventualmente podrían desarrollarse algún TCA. En consecuencia, tal rango de edad constituye también un momento oportuno para establecer hábitos de vida saludables. Por ende, las personas adultas jóvenes, constituyen un grupo de interés para realizar investigaciones sobre condiciones de salud y estilos de vida, por lo que serán el centro de este estudio.

Evaluar las CAR es un problema complejo y, por tanto, es difícil conocer su prevalencia. Posiblemente, el mayor inconveniente radica en que los instrumentos con los que suelen evaluarse cuentan con criterios para determinar la presencia de TCA, pero no para determinar la presencia de CAR. Por otra parte, son varios los instrumentos psicométricos que se utilizan para estos fines, lo que impide comparar resultados y observar el comportamiento de la prevalencia en lo que a las CAR respecta.

Uno de los instrumentos psicométricos utilizados con mayor frecuencia para medir TCA y CAR, es el Test de Actitudes Alimentarias 40 (EAT-40 por sus siglas en inglés), elaborado originalmente por Garner y Garfinkel (1979), conformado por 40 reactivos y validado para población de mujeres mexicanas por Alvarez et al. (2004).

El EAT-40 evalúa cinco factores: a) Dieta Restrictiva, que mide la realización de conductas en las que se evita comer alimentos considerados altos en calorías; b) Bulimia, que contiene reactivos referentes a la práctica de atracones, conductas compensatorias y culpa tras haber ingerido alimento, c) Motivación para adelgazar, que incluye la preocupación por el peso, el deseo de adelgazar y la práctica de conductas para lograrlo, d) Preocupación por la comida, en la que se identifican pensamientos obsesivos respecto a la alimentación y e) Presión social percibida, que mide la percepción de presión social para aumentar la ingesta o el peso.
También se ha mostrado útil como instrumento de tamizaje para la identificación de casos incipientes y de poblaciones de alto riesgo para presentar TCA. En la validación para México se probaron diferentes puntos de corte para distintas condiciones, aunque 28 fue considerado como el más adecuado para el posible diagnóstico de TCA (Anorexia y Bulimia), y 22 para la realización de conductas de riesgo que no llegan a consolidar un cuadro completo de TCA (Alvarez et al., 2004).

Es importante hacer notar que, aunque el EAT-40 es uno de los instrumentos más usados, en pocos estudios se mencionan las prevalencias encontradas en las muestras evaluadas, pues en la mayoría se utiliza para asociar las conductas y las actitudes hacia el peso y la alimentación con otras variables, y pocas indican los datos epidemiológicos observados.

Específicamente en México (con población de jóvenes adultas de entre 18 y 25 años), y tomando en cuenta únicamente las investigaciones en las que se utilizó el EAT-40, existe poca información. En 1995 se reportó que, en una muestra de 522 mujeres con edad promedio de 19.4 años, el 1.62% puntuó por encima del punto de corte de 28, mientras que en 2002, el 4.34% de 888 mujeres con edad promedio de 19 años sobrepasaron dicho

punto de corte, (Mancilla-Diaz et al., 2007) aunque no se menciona la zona geográfica de las participantes.

Posteriormente se observó que el 9.09%, de 88 universitarias del Estado de Yucatán con edad promedio de 20 años, presentaba sintomatología de TCA conforme a un punto de corte de 28 (Bojórquez et al., 2008). También, en un grupo de 243 mujeres con edad promedio de 20.61 años,y el mismo punto de corte, se observó un 13.1% de personas que presentaba puntajes por arriba del mismo (Mancilla-Díaz et al., 2010). El estudio tampoco hace referencia del lugar donde las participantes fueron evaluadas.

En 2012, Mancilla-Díaz et al., reportaron que de 130 universitarias de edad entre 18 y 22 años (con punto de corte de 28), 10.8% presentaba riesgo para dsarrollar un TCA. El 4.49% de 289 mujeres de Jalisco con edad promedio de 20.51 años y con punto de corte también de 28, mostraron riesgo de TCA (Franco et al., 2013).

Como puede observarse, los datos no son consistentes probablemente porque las poblaciones tienen características diferentes, en algunas de ellas no se hace mención más que al promedio de edad, más no al rango de esta o incluso no se indica la región en la que fueron recolectados los datos, lo que no permite comparar los resultados (Ortega et al., 2015).

Además, en todas las investigaciones se indica el porcentaje de mujeres que sobrepasan el punto de corte de 28 que corresponde a un posible diagnóstico de TCA, pero no se mencionan datos en lo que se haya evaluado el porcentaje de participantes que realiza CAR sin presentar un cuadro completo de TCA, es decir aquellas cuyos puntajes están entre 22

(riesgo) y antes del 28 (sintomatología), siendo que ese grupo consituye la población en la que debería enfocarse la prevención.

Por tal motivo, el objetivo del presente trabajo es conocer la presencia de CAR en mujeres de 18 a 25 años y comparar datos que se recabaron en tres períodos entre 2005 y 2018. También se espera detectar las CAR que en cada periodo se presentaron con mayor frecuencia entre las jóvenes y determinar si estas difieren a lo largo del tiempo o si se han mantenido estables.

Se conjetura que habrá un aumento en la presencia de CAR y que las conductas realizadas por las jóvenes serán fundamentalmente las mismas en los diferentes períodos evaluados. Conocer esta información, además de aportar datos que permitan conocer mejor el problema, permitirá diseñar estrategias preventivas y orientar la toma de decisiones a nivel poblacional.

Método

Diseño del estudio

Por medio de un diseño transversal descriptivo (Villa, Moreno & García, 2012) se realizó la comparación de tres levantamientos de datos que se realizaron en diferentes períodos de tiempo: entre 2005 y 2006, entre 2011 y 2012, y entre 2017 y 2018, mismos que de ahora en adelante en el texto se considerarán como período 1, período 2 y período 3, respectivamente.

Participantes

Se obtuvo el tamaño de la muestra adecuado, con datos provenientes del portal de estadística universitaria de los años correspondientes (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2019). Se calculó un tamaño

muestral con un nivel de confianza de 95% y un error de 5% y tomando en cuenta la varianza máxima (Morales, 2012).

En los tres períodos, las muestras se conformaron de manera no probabilística e intencional. Se evaluaron 1,475 mujeres en el período 1; 1,729 en el período 2, y 717 en el período 3. Tras eliminar los casos con datos faltantes, los grupos quedaron conformados de la siguiente manera: período 1 = 1,443; período 2 = 1,379 y período 3 = 619.

Debido a la diferencia en el tamaño de las muestras, se decidió equiparar en número las muestras de los períodos 1 y 2 con el número de las participantes del tercer período. Para ello, se seleccionaron al azar 619 participantes de los primeros dos periodos, obteniendo una *N* = 1,857 de mujeres con edades de entre 18 y 25 años. En la Tabla 1 se pueden observar las edades de las participantes.

Tabla 1. *Edad y el tamaño de la muestra de las participantes en cada período*

		Edad	
Períodos	*n*	***M***	***DE***
1	619	19.58	0.82
2	619	19.41	1.59
3	619	20.33	1.60
Total	1857	19.77	1.44

Instrumento

Se utilizó el Test de Actitudes Alimentarias 40 (EAT-40) que originalmente fue elaborado por Garner y Garfinkel (1979) y que en México fue validado

por Alvarez et al. (2004). El instrumento consta de 40 reactivos con una escala Likert con seis opciones de respuesta que van de nunca a siempre. Evalúa las preocupaciones características de los TCA e incluye cinco dimensiones: Dieta restrictiva, bulimia, preocupación por la delgadez, preocupación por la comida y presión social percibida.

Cuenta con una consistencia interna adecuada tanto para personas con TCA (α = 0.90) como para personas sin TCA (α = 0.93). Su coeficiente de validez global es adecuado (r = 0.70) para predecir la ausencia o la presencia de un TCA (anorexia, bulimia y trastornos no especificados).

Para el análisis de los datos, se determinó la presencia de CAR utilizando los puntos de corte propuestos por Alvarez et al. (2004). Esto es, se consideró que las personas que obtuvieron entre 22 y 27 puntos en el puntaje total del instrumento presentaban CAR, mientras que se tomó como 28 puntos o más a quienes posiblemente presentaban ya un TCA.

Procedimiento

Los datos fueron recolectados en diferentes períodos, en una institución pública de educación superior de la Ciudad de México y fueron recabados por el mismo grupo de investigación. Todas las evaluaciones se realizaron con la autorización de directivos, profesores y con el asentimiento informado de las participantes. Para asegurar la comparabilidad de las muestras se probó que existiera homogeneidad de varianzas entre los grupos (Hernández-Ávila, Garrido-Latorre & López-Moreno, 2000) respecto al puntaje total del EAT y, posteriormente, se realizó el análisis estadístico de datos.

Análisis estadístico

Inicialmente se eliminaron de las muestras los participantes con datos perdidos. Para conocer y comparar la presencia de CAR en las tres muestras, se obtuvieron la media y desviación estándar del puntaje total del EAT- 40 para cada período, y se calculó el porcentaje de mujeres que obtuvieron puntajes correspondientes a los puntos de corte del EAT 40. Es decir, el porcentaje de jóvenes que obtuvieron puntajes ≥ 28 que indicaría posible TCA y el porcentaje de las que obtuvieron puntajes entre 22 y 27 que indica las personas que realizan CAR y se buscaron diferencias por medio de análisis de varianza simple o con chi cuadrada entre los tres períodos.

Posteriormente, para determinar si las CAR que realizan las jóvenes se han modificado a lo largo del tiempo o se han mantenido estables en los tres períodos evaluados, se obtuvieron la media y desviación estándar de las sumatorias de los puntajes para cada dimensión del EAT-40 en cada período evaluado y se realizaron análisis de ANOVA simple para conocer las discrepancias entre los periodos. Cuando se observaron diferencias significativas, se realizaron análisis post hoc para conocer entre cuáles períodos se producen las diferencias. Para ello, utilizó la prueba de Tukey cuando había homogeneidad de varianzas entre grupos y la prueba de Games Howell para cuando no había homogeneidad entre varianzas.

Finalmente, con el propósito de identificar las CAR más frecuentemente observadas en cada período, los puntajes de cada dimensión evaluada por el instrumento se transformaron en puntuaciones z, para comparar los datos. Con los puntajes z se realizaron análisis de t de Student para muestras relacionadas entre pares de las cinco dimensiones en cada período evaluado.

Consideraciones éticas

Este estudio se realizó en cumplimiento de los principios éticos de participación voluntaria y gestión de datos confidenciales.

Resultados

Comparación de CAR entre los tres períodos

En la Tabla 2 se muestran las medias y desviaciones estándar del puntaje total del EAT-40 obtenidas en los tres períodos evaluados. Al comparar este puntaje entre períodos el ANOVA simple mostró diferencias estadísticamente significativas [$F\ (2.1854) = 21.099;\ p < 0.001$].

Para conocer específicamente entre cuáles períodos había diferencias y dado que existía homogeneidad de varianzas entre los grupos ($F = 1.251,\ p > 0.05$) se realizó un análisis post hoc de Tukey. Este análisis mostró diferencias entre el período 1 y el 3 ($p < 0.001$), así como entre el 2 y 3 ($p < 0.001$), más no entre 1 y 2 ($p > 0.05$).

En la Tabla 2 se pueden observar los porcentajes de jóvenes que podrían presentar un TCA puesto que rebasaron el punto de corte de 28, pero la diferencia entre períodos no es estadísticamente significativa ($x^2(2) = 1.87,\ p > 0.05$).

El porcentaje de jóvenes que obtuvieron entre 22 y 27 puntos en el EAT-40, en cada uno de los periodos, también puede observarse en la Tabla 2. En este caso, la diferencia es estadísticamente significativa ($x^2(2) = 17.44,\ p < 0.01$).

Tabla 2. *Puntaje total en el EAT y proporción de participantes que sobrepasan los puntos de corte del EAT*

Períodos	Puntaje total en el EAT		Punto de corte del EAT	
	M	***DE***	**Entre 22 y 27**	**≥ 28**
1	11.54	8.90	4.8%	5.2%
2	12.09	8.58	4.5%	5.7%
3	14.61	9.09	9.7%	6.9%

Nota. CAR = Conductas Alimentarias de Riesgo; EAT = Eating Attitudes Test

Diferencias entre períodos en las dimensiones del EAT

Por medio de ANOVA simple para buscar diferencias entre en las diferentes dimensiones del EAT se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los períodos en cuatro de las cinco dimensiones que evalúa el instrumento (Tabla 3): dieta restrictiva, presión social percibida, preocupación por la comida y bulimia, pero no existen discrepancias en la preocupación por la delgadez (la media y desviación estándar de las puntuaciones en cada dimensión se reportan en la Tabla 3).

Para los análisis post hoc, se utilizó la prueba de Tukey para las dimensiones con homogeneidad de varianzas, es decir, para dieta restrictiva ($F = 5.04$, $p < 0.05$), presión social percibida ($F = 26.15$, $p < 0.05$), preocupación por la comida ($F = 9.76$, $p < 0.05$) y bulimia ($F = 18.11$, $p < 0.05$), mientras que, para la preocupación por la delgadez, que no presentó homogeneidad entre varianzas ($F = .22$, $p > 0.05$), se utilizó el análisis de Games-Howell.

La dimensión dieta restrictiva obtuvo puntajes más altos en el período 3 en comparación con el período 2. Bulimia, presión social percibida y preocupación por la comida mostraron diferencias significativas entre el periodo 1 y 3, así como entre el período 2 y 3. En todos los casos los puntajes más altos se observan en el período más reciente (Tabla 3).

Tabla 3. *Descriptivos de cada dimensión de las CAR y diferencias entre períodos*

Dimensiones de las CAR	Períodos						*F (2,1854)*	Pares de períodos con diferencias significativas
	1		2		3			
	M	*DE*	*M*	*DE*	*M*	*DE*		
Preocupación por la delgadez	1.02	1.8	1.24	1.8	1.43	2.07	1.14	No se observan diferencias
Dieta restrictiva	0.56	1.21	0.54	1.10	0.91	1.50	4.42*	2 < 3*
Presión social percibida	0.21	0.55	0.27	0.65	0.55	1.01	13.57*	1 < 3* 2 < 3*
Preocupación por la comida	0.21	0.46	0.26	0.53	0.41	0.70	7.59*	1 < 3* 2 < 3*
Bulimia	0.03	0.17	0.04	0.20	0.09	0.39	5.82*	1 < 3* 2 < 3*

Nota. CAR = Conductas Alimentarias de Riesgo.

*$p<.05$

CAR más frecuentemente reportadas en cada período

Con el objetivo de identificar las CAR más frecuentes en cada período, los valores se convirtieron a puntajes z y se compararon con análisis t de Student para muestras relacionadas.

Período 1

En este período, se observa que la dimensión con los puntajes más altos es preocupación por la delgadez, seguido de dieta restrictiva; en el tercer puesto se encuentran presión social percibida y preocupación por la comida y, finalmente, con los puntajes más bajos esta bulimia. Se observaron diferencias significativas en todos los pares posibles de comparación, excepto entre las dimensiones preocupación por la comida y preocupación por la delgadez (Tabla 4).

Período 2

De acuerdo con los puntajes, en este período la frecuencia en la presencia de CAR es la misma que en el período anterior: preocupación por la delgadez, dieta restrictiva, presión social percibida, preocupación por la comida y bulimia. También, de manera similar al período anterior, se advirtieron diferencias en casi todos los posibles pares, excepto entre presión social percibida y preocupación por la comida (Tabla 4).

Período 3

En este lapso nuevamente se observó que las cinco dimensiones mantienen su frecuencia de aparición en el mismo orden que en los períodos anteriores: preocupación por la delgadez en primer lugar, seguida por dieta restrictiva, presión social percibida, preocupación por la comida y bulimia. En este caso todos los pares mostraron diferencias estadísticamente significativas (Tabla 4).

Tabla 4. *Comparación entre dimensiones de CAR en los diferentes períodos evaluados*

Pares de CAR que se comparan		Períodos					
		1		**2**		**3**	
		Diferencia de medias	***t (618)***	***Diferencia de medias***	***t (618)***	***Diferencia de medias***	***t (618)***
Dieta restrictiva vs	Bulimia	0.53	11.65*	0.50	12.21*	0.82	15.18*
	Preocupación por la delgadez	-0.46	-8.64*	-0.70	-10.58*	-0.51	-6.40*
	Preocupación por la comida	0.34	8.15*	0.27	6.91*	0.50	9.21*
	Presión social percibida	0.34	7.00*	0.27	5.88*	0.36	5.42*
Bulimia vs	Preocupación por la delgadez	-0.99	-14.17*	-1.20	-15.39*	-1.34	-16.83*
	Preocupación por la comida	-0.18	-10.71*	-0.22	-11.57*	-0.32	-12.12*
	Presión social percibida	-0.18	-7.83*	-0.22	-8.56*	-0.46	-11.37*
Preocupación por la delgadez vs	Preocupación por la comida	0.81	11.92*	0.97	12.93*	1.01	12.46*
	Presión social percibida	0.81	10.98*	0.97	11.99*	0.87	10.89*
Preocupación por la comida vs	Presión social percibida	0.00	0.01	-0.00	-0.18	-0.14	-3.09*

Nota. CAR = Conductas Alimentarias de Riesgo *$p<.05$

Discusión y conclusión

Como se mencionó en los antecedentes, las investigaciones suelen reportar la prevalencia de TCA, pero no la realización de CAR. Esto es, la atención se centra en las personas diagnosticadas o con posible presencia de TCA, pero se ha puesto poco énfasis en determinar la cantidad de jóvenes que están en riesgo, cuando es un dato relevante para diseñar estrategias que permitan reducir la probabilidad de que se desarrollen enfermedades de índole alimentario entre las personas.

Por el motivo antes mencionado, este estudio tuvo por objetivo conocer la presencia de Conductas Alimentarias de Riesgo (CAR) en mujeres de 18 a 25 años, con datos que se recabaron en tres períodos: 2005-2006, 2011-2012 y 2017-2018. Se eligió este rango de edad puesto que estos años resultan en un buen momento para intervenir en favor del establecimiento de hábitos de vida saludables y para evitar la consolidación de hábitos perjudiciales, puesto que constituye una etapa en la que se desarrollan y consolidan los hábitos que se llevarán a cabo a lo largo de la vida (Canova-Barrios et al., 2018; Jiménez & Ojeda, 2017). No obstante, es importante mencionar que no es del conocimiento de las autoras que exista información con la que se puedan comparar estos resultados pues, como ya se mencionó, los estudios no se centran en las CAR si no en los TCA.

Así, los resultados de este estudio indican que ha habido un aumento en la prevalencia de CAR entre los años 2005 y 2018. En el periodo 1 (2005-2006), el 4.8% de las participantes presentaron puntajes correspondientes a la presencia de CAR y el porcentaje de participantes del último periodo (2017-2018) con presencia de CAR fue de 9.7%, lo cual coincide con el aumento de personas diagnosticadas con algún TCA en los últimos años (GBD 2019 Mental Disorders Collaborators, 2022).

También se observó un incremento en la realización de dieta restrictiva, presión social percibida, preocupación por la comida y conductas propias de la bulimia entre los periodos, lo cual concuerda con datos previos respecto al aumento en la sintomatología asociada a los TCA en los últimos años (Galmiche et al., 2019; Villalobos et al., 2020).

En este estudio, y de manera consistente en los tres períodos, la CAR reportada con mayor frecuencia es la preocupación por la delgadez, seguida de dieta restrictiva, presión social percibida, preocupación por la comida y bulimia, lo que puede indicar que los patrones de conducta no han cambiado si no que solamente se ha incrementado la cantidad de jóvenes que los llevan a cabo.

Como ya se mencionó, la preocupación por la delgadez es la CAR más frecuente en los tres períodos, lo cual concuerda con estudios previos que reportan la preocupación por engordar como una de las conductas asociadas a los TCA más comunes (Gutiérrez et al., 2012; Magallanes et al., 2015; Olaiz-Fernández et al., 2006; Padrós-Blázquez et al., 2022; Villalobos et al., 2020). La segunda CAR más frecuente fue la dieta restrictiva, lo que concuerda con estudios previos que la consideran una de las conductas asociadas a los TCA más frecuentes (Bautista-Díaz et al., 2020; Talavera-Rivas et al., 2012). Estos resultados indican que la preocupación por la delgadez y la dieta restrictiva son constantes a través del tiempo y son CAR importantes ya que no muestran diferencias entre periodos lo que implica que siempre están presentes en niveles altos.

Mientras que las siguientes CAR en el orden fueron la presión social percibida (es decir, la percepción de que los demás preferirían que la persona comiera una mayor cantidad de alimentos) y la preocupación por la comida (que alude a pensamientos relacionados con el acto de comer).

Adicionalmente, se debe mencionar que los resultados de este estudio no concuerdan con aquellos en los reportan las conductas bulímicas (compensatorias) como las conductas asociadas a los TCA más frecuentes entre los jóvenes (Bojórquez et al., 2008; Morán et al., 2009; Olaiz-Fernández et al., 2006). De hecho, en este estudio fue la CAR que se presentó con menor frecuencia en los tres períodos, lo que concuerda con lo observado por Padrós-Blázquez et al. (2022).

No obstante, los estudios que presentan el porcentaje de jóvenes que pueden presentar un TCA, son relevantes y no dejaremos de mencionarlos y de comparar los hallazgos con lo observado en los periodos en los que se centra el presente estudio, al realiza el análisis respecto a las conductas propias de los TCA (que sobre pasaron el punto de corte de 28 en el EAT-40). Por ejemplo, antes del primer período evaluado en este estudio, en 1995 se reportó ua prevalencia de 1.6% y en 2002 aumentó esta cifra a 4.3% (Mancilla et al., 2007), mientras que en el primer período de esta investigación que corresponde a 2005-2006 se observó 5.2%, lo que indicaría un posible incremento de TCA en las jóvenes.

Después en 2008 se mencionó una prevalencia de 9.0% (Bojórquez et al., 2008) y en 2010 de 13.1% (Mancilla et al., 2010), aunque en el segundo período de esta investigación que corresponde a 2011-2012 se observó únicamente un 5.7%, por lo que los resultados de este estudio parecieran mostrar datos contrarios al posible incremento esperado.

Posteriormente, en 2012 se observó un porcentaje de 10.8% (Mancilla et al., 2012) y en 2013 de 4.4% (Franco et al., 2013), mientras que en los datos del tercer período de esta investigación que corresponde a 2017-2018 se observó el 6.9%, lo cual de nuevo es menor a los datos encontrados por otros autores.

Es importante hacer notar que los datos observados en la literatura previa no son totalmente comparables, puesto que en algunos estudios se menciona únicamente el promedio y en otros sólo el rango de edad de sus muestras. Además, en algunos no se mencionan las localidades a las que pertenecen o si los datos provienen de estudiantes o de clínicas especializadas en las que podrían observarse mayores prevalencias que en el estudiantado, además de que las muestras son más pequeñas con respecto a las de este estudio.
Lo que es un hecho es que en este estudio se observó que la proporción de participantes que reportan presentar CAR ha aumentado a través del tiempo en mujeres mexicanas, pues de 2005-2006 a 2017-2018 el porcentaje de jóvenes que presentaron CAR (puntuaciones entre 22 y 27 en el EAT-40) pasó de 4.8% a 9.7%.

Es importante resaltar que, aunque en los primeros dos períodos evaluados en esta investigación se observaron porcentajes muy similares de jóvenes que podrían tener un diagnóstico de TCA y que realizaban CAR (por ejemplo, en el período 1, hubo 4.8% de CAR y 5.2% de TCA), en el tercer período se observó que 6.9% podría estar presentando TCA, pero 9.7% estaba realizando CAR, lo que podría ser un indicador de que tal vez sólo un porcentaje pequeño de quienes presentan CAR terminan por desarrollar un TCA, pero además, estos datos reflejan que la cantidad de personas que realizan CAR está aumentando más que el número de quienes desarrollan un cuadro completo de TCA.

En conclusión, la proporción de mujeres jóvenes que realizan CAR ha aumentado en los últimos años y con ello, la probabilidad de que desarrollen TCA. Se puede afirmar que los datos aquí presentados son consistentes, pues fueron obtenidos utilizando el mismo instrumento y en poblaciones con características similares. Sin embargo, se debe mencionar

que una limitación de este estudio es la carencia de suficientes datos sociodemográficos que permitan comparar las muestras.

Aunque tener la certeza de que la proporción de realización de CAR ha aumentado en los últimos años no permite realizar predicciones respecto al número de personas que podrían desarrollar TCA, permite contar con un indicador que pone de manifiesto la importancia de realizar estudios epidemiológicos poblacionales y de contar con un registro de pacientes a nivel nacional que permita establecer la prevalencia e incidencia de TCA en México. Adicionalmente, conocer las CAR más frecuentes, constituye un punto de partida para el diseño de estrategias preventivas cada a vez más eficaces.

Finalmente, los resultados de esta investigación son valiosos por haberse obtenido de datos recabados a lo largo de 13 años, en grupos de mujeres distintos pero con características similares; ponen también de manifiesto la necesidad de seguir invirtiendo recursos en el estudio de los TCA para comprenderlos mejor, generar estrategias de prevención e intervención más efectivas, y de incluir en los protocolos de intervención primaria no sólo a los adolescentes sino también a los jóvenes de todas las edades, a fin de disminuir la probabilidad de que aumente la incidencia de TCA en la población joven, impactando positivamente en otras esferas de su salud física y psicológica.

Referencias

Alvarez, G., Mancilla, J. M., Vázquez, R., Unikel, C., Caballero, A., & Mercado, D. (2004). Validity of Eating Attitudes Test: A Study of Mexican eating disorders patients. *Eating and Weight Disorders, 9*, 243-248. https://doi.org/10.1007/BF03325077

Bautista-Díaz, M. L., Castelán-Olivares, A. I., Martin-Tovar, A., Franco-Paredes, K., & Mancilla-Díaz, J. M. (2020). Conductas alimentarias de riesgo, percepción de prácticas parentales y conducta asertiva en estudiantes de preparatoria. *Interacciones. Revista de Avances en Psicolog*ía, *6*(3), e162. https://doi.org/10.24016/2020.v6n3.162

Berengüi, R., Castejon, M. A., & Torregosa, S. (2016). Body dissatisfaction, risk behaviors eating disorders in university students. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios, 7*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.rmta.2016.02.004

Bermúdez, L. V., Chacón, M. A., & Rojas, D. M. (2021). Actualización en trastornos de conducta alimentaria: anorexia y bulimia nerviosa. *Revista Médica Sinergía, 6(*8), e694. https://www.medigraphic.com/pdfs/sinergia/rms-2021/rms218a.pdf

Bojórquez, R. M., Ávila, M. L., Cortés, M. C., Vázquez, R., & Mancilla, J. M. (2008). Restricción alimentaria y conductas de riesgo de trastornos alimentarios en estudiantes de nutrición. *Psicología y Salud, 18*(2), 189-198. http://www.redalyc.org/pdf/291/29118205.pdf

Canova-Barrios, C., Quintana-Honores, M., Álvarez-Miño, L. (2018). Estilos de Vida y su implicación en la salud de los estudiantes Universitarios de las Ciencias de la Salud: Una revisión sistemática. *Revista Científica, 24*(2). https://www.researchgate.net/publication/329440741

Franco, K., De Jesús, F., López-Espinoza, A., Escoto, M. C., & Camacho, E. J. (2013). Variables predictoras de riesgo de trastornos del comportamiento alimentarios en mujeres. *Terapia Psicológica, 31*(2), 219-225. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000200008

Galmiche, M., Déchelotte, P., Lambert, G., & Tavolachi, M. P. (2019). Prevalence of eating disorders over the 2000-2018 period: a systematic literature review. *The American Journal of Clinical Nutrition, 109*, 1402-1413. https://academic.oup.com/ajcn/article/109/5/1402/5480601

Garner, D. M., & Garfinkel, P. E. (1979). The Eating Attitudes Test: An index of the symptoms of anorexia nervosa. *Psychological Medicine, 9*, 273-279. https://doi.org/10.1017/S0033291700030762

GBD 2019 Mental Disorders Collaborators (2022). Global, regional, and national burden of 12 mental disorders in 204 countries and territories, 1990–2019: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2019, *Lancet Psychiatry*, *9*, 137-150. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00395-3

Gutiérrez, J. P., Rivera-Dommarco, J., Shamah-Levy, T., Villalpando-Hernández, S., Franco, A., Cuevas-Nasu, L., Romero-Martínez, M., & Hernández-Ávila, M. (2012). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados nacionales.* Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública. https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2012/doctos/informes/ENSANUT2012ResultadosNacionales.pdf

Hernández-Ávila, M., Garrido-Latorre, F., & López-Moreno, S. (2000). Diseño de estudios epidemiológicos. *Salud Pública de México, 42*(2), 1-15. https://www.scielosp.org/pdf/spm/2000.v42n2/144-154

Jiménez, O., & Ojeda, R. (2017). Estudiantes universitarios y el estilo de vida. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 4*(8), 1-15. http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/723

Magallanes, M., Martínez, A., & Franco, C. (2015). Conductas alimentarias de riesgo e insatisfacción de imagen corporal en secundaria privada. *Revista Iberoamericana de Ciencias.* http://reibci.org/publicados/2015/julio/1100101.pdf

Mancilla-Díaz, J. M., Franco-Paredes, K., Vázquez-Arévalo, R., López-Aguilar, X., Alvarez-Rayón, G., & Ocampo, M. T. (2007). A two stage epidemiologic study on prevalence of eating disorders in female university students in Mexico. *European Eating Disorders Review, 15,*463-470. https://doi.org/10.1002/erv.796

Mancilla-Díaz, J. M., Lameiras-Fernández, M., Vázquez-Arévalo, R., Alvarez-Rayón, G., Franco-Paredes, K., López-Aguilar, X., & Ocampo, M. T. (2010). Influencias socioculturales y conductas alimentarias no saludables en hombres y mujeres de España y México.

Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios, 1, 36-47. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmta/v1n1/v1n1a5.pdf

Mancilla-Díaz, J. M., López-Aguilar, X., Franco-Paredes, K., Alvarez-Rayón, G., Vázquez-Arévalo, R., Ocampo, M. T., & Amaya-Hernández, A. (2012). Role of peer influence and thin ideal internalization on body dissatisfaction and disordered eating in mexican girls. *Revista Colombiana de Psicología, 21*(2), 341-351. https://www.redalyc.org/pdf/804/80425037005.pdf

Morales P. (2012). Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? https://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%f1oMuestra.pdf

Morán, I. C., Cruz, V., & Iñarritu, M. C. (2009). Prevalencia de factores y conductas de riesgo asociados a trastornos de la alimentación en universitarios. *Revista Médica del Hospital General de México, 72*(2), 68-72. https://www.medigraphic.com/pdfs/h-gral/hg-2009/hg092c.pdf

Olaiz-Fernández, G., Rivera-Dommarco, J., Shamah-Levy, T., Rojas, R., Villalpando-Hernández, S., Hernández-Ávila, M., & Sepúlveda-Amor, J. (2006). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública. https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2006/informes.php

Ortega, M., Alvarez, G. L., Garner, D. M., Amaya, A., Bautista, M. L., & Mancilla, J. M. (2015). Systematic review of disordered eating behaviors: Methodological considerations for epidemiological research. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios, 6*(1), 51-63. https://doi.org/10.1016/j.rmta.2015.06.001

Padrós-Blázquez, F., Pintor-Sánchez, B. E., Martínez-Medina, M. P., & Navarro-Contreras, G. (2022). Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario Breve de Conductas Alimentarias de Riesgo en universitarios mexicanos. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética, 26*(1), 83-91. https://doaj.org/article/4c3f45fe51a24f22aee8df1eb4beb4f5

Radilla, C. C., Vega, S., Gutiérrez, R., Barquera, S., Barriguete, J. A., & Coronel, S. (2015). Prevalencia de conductas alimentarias de riesgo y su asociación con ansiedad y estado nutricio en adolescentes de

escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal, México. *Revista Española de Nutrición Comunitaria, 21*(1), 15-21. https://doi.org/10.14642/RENC.2015.21.1.5037

Ramírez, A., & Zerpa, C. (2022). Conductas alimentarias de riesgo en estudiantes universitarios venezolanos: prevalencia en la ciudad de caracas, 2020. *GICOS: Revista del Grupo de Investigaciones en Comunidad y Salud, 7*(1), 11–26. https://doaj.org/article/3d1fae0881ce477a8b1370191f555861

Talavera-Rivas, S., Duarte-Pedraza, L., Gómez-Alonso, C., & Rodríguez-Orozco, A. R. (2012). Alta frecuencia de actitudes de riesgo hacia la alimentación en adolescentes del género femenino que asisten a una unidad de medicina familiar en Morelia, México. *Cuadernos de Atención Primaria, 18*, 79-80. https://www.agamfec.com/pdf/CADERNOS/VOL18/vol_4/Cartas_2_Cadernos_Vol18_n4.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México. *Portal de estadística universitaria*. https://www.estadistica.unam.mx/numeralia/

Villa, A. R., Moreno, L., & García, G. S. (2012). *Epidemiología y estadística en salud pública. México*: Mc Graw Hill.

Villalobos, A., Unikel, C., Hernández-Serrato, M. I., & Bojórquez, I. (2020). Evolución de las conductas alimentarias de riesgo en adolescentes mexicanos, 2006-2018. *Salud Pública de México, 62*(6), 734-744. https://doi.org/10.21149/11545

Envió dictamen: 12 abril 2023
Reenvió: 6 julio 2023
Aprobación: 8 agosto 2023

Cecilia Silva. Doctora en Psicología en el campo de conocimiento de Psicología y salud, otorgado por el programa de maestría y doctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México adscrita a la División de Investigación y Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, cuenta con diferentes publicaciones. Nivel "D" del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) del 2000 – A la fecha. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel SNI II del 2017 – 2021. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel SNI I del 2022 – 2024.

Alejandra Estefanía Hernández Martínez. Maestra en Psicología con Residencia en Neuropsicología Clínica, otorgado por el programa de maestría y Doctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: alehm.4@gmail.com

Karla Edith González Alcántara. Doctora en Psicología en el campo de conocimiento de Psicología y salud, otorgado por el programa de maestría y doctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México. División de Investigación y Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Nivel "B" del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) del 2021 – A la fecha. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel Candidato a investigador del 2019 – 2021.

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 34, FASCÍCULO 3, julio-diciembre 2023 / ISSN: 2007-7149

ACTITUDES HACIA EL ABORTO Y RELIGIÓN COMO PREDICTORAS DEL ESTIGMA HACIA LA MUJER QUE HA ABORTADO

ATTITUDES TOWARDS ABORTION AND RELIGION AS PREDICTORS OF STIGMA TOWARDS WOMEN WHO HAVE ABORTED

Ma. Luisa Marván, Fabiola Orihuela Cortés.

Universidad Veracruzana, México.

Correspondencia: mlmarvan@gmail.com

Resumen

La estigmatización del aborto afecta negativamente la salud física y mental de las mujeres que han abortado. El objetivo de este trabajo fue analizar la influencia de las actitudes hacia el aborto y del hecho de profesar la religión católica sobre el estigma hacia la mujer que ha abortado voluntariamente. También se contemplaron otras variables como el hecho de vivir en pareja, de tener hijos y de querer tener hijos en un futuro. Participaron 226 residentes de CDMX de 18 a 45 años, quienes respondieron: a) la Escala de Estigma sobre el Aborto a Nivel Comunitario, y b) el Cuestionario de Actitudes hacia el Aborto. Se encontraron que los predictoras del estigma fueron tener menos actitudes proelección, más actitudes antiaborto, y el hecho de profesar la religión católica. Los resultados de este estudio podrían ayudar al diseño de estrategias para reducir el estigma hacia la mujer que ha abortado.

Palabras clave: aborto, actitud, religión católica

Abstract

The stigmatization of abortion negatively affects the physical and mental health of women who have aborted. The objective of this work was to analyze the influence of attitudes towards abortion and the fact of professing the Catholic religion on the stigma towards women who have voluntarily aborted. Other variables were also considered, such as living with a partner, having children, and wanting to have children in the future. A total of 226 inhabitants of CDMX between the ages of 18 and 45 participated, who answered: a) the Abortion Stigma Scale at the Community Level, and b) the Attitudes towards Abortion Questionnaire. It was found that the predictors of stigma were having less pro-choice attitudes, more anti-abortion attitudes, and the fact of professing the Catholic religion. The results of this study could help in the design of strategies to reduce the stigma towards women who have aborted.

Key words: abortion, attitude, catholic religion.

Introducción

El aborto voluntario o inducido es la terminación de un embarazo antes de la semana 22 de gestación, o bien, cuando el embrión o feto pesa menos de 500 gramos (Secretaría de Salud, 2022a). Se trata de uno de los procedimientos ginecológicos que se realizan con más frecuencia; se estima que, a nivel mundial, alrededor del 61% de las mujeres que tienen un embarazo no planeado deciden realizarse un aborto (Bearak et al., 2020). A pesar de su alta frecuencia, el aborto suele estar estigmatizado debido al entendimiento colectivo de que es una práctica moralmente equivocada y/o socialmente inaceptable (Cedeño et al., 2019, Cockrill y Herold, 2013). El objetivo general de esta investigación es estudiar, en la Ciudad de México (CDMX), la influencia de las actitudes hacia el aborto sobre el estigma hacia la mujer que ha tenido un aborto inducido.

A pesar de que muchos individuos apoyan el aborto inducido dependiendo de las razones por las que éste se lleve a cabo, otros lo aceptan bajo cualquier situación y otros lo rechazan categóricamente sin importar las circunstancias. De esta manera, las actitudes hacia el aborto se han polarizado en dos posturas contrarias: a) las actitudes proelección o *pro-choice*, las cuales se caracterizan por considerar que las mujeres tienen el derecho para decidir si abortar o llevar a término el embarazo; b) las actitudes antiaborto, también conocidas como provida o *pro-life*, las cuales rechazan el aborto argumentando que la vida humana comienza desde el momento de la concepción (Reynoso, 2021).

En un estudio reciente en el que se estudiaron los factores que influyen en las actitudes hacia el aborto, se encontró que las personas muy religiosas y auto-ubicadas ideológicamente en la derecha suelen tener actitudes negativas hacia la interrupción legal del embarazo (Reynoso, 2021). Cabe mencionar que la religión católica, que es la que predomina en México, tiene una postura oficial de rechazo hacia el aborto inducido, bajo la premisa de que el embrión es una persona no nacida titular de derechos, por lo que el aborto implicaría matar a una persona (Meza, 2020). En este sentido, Bird et al. (2018) realizaron una investigación con estudiantes universitarios estadounidenses, y encontraron que una religiosidad fuerte se asoció significativamente con las actitudes antiaborto.

En México, el aborto es regulado a nivel estatal y en cada estado existen diferentes circunstancias, llamadas causales, por las cuales el aborto está permitido legalmente. La única causal que existe en todo el país es cuando el embarazo es producto de una violación. En 2007, CDMX fue el primer lugar del país que permitió el aborto legal antes de las 12 semanas de gestación sin que la mujer tuviera que justificar el motivo por el cual

decidía abortar. A raíz de esta despenalización, los hospitales públicos de la CDMX empezaron a ofrecer servicios de Interrupción Legal del Embarazo (ILE), y como resultado, hasta 2022 se han realizado 251, 619 abortos (Secretaría de Salud, 2022b).

Posterior a la despenalización del aborto en CDMX ha habido una serie de cambios en la legislación en todo el país, y, del 2019 a la fecha, diez estados han permitido la ILE. Otros cambios judiciales importantes se dieron en 2021 cuando la Suprema Corte de Justicia de la Nación declaró inconstitucional el castigar penalmente a las mujeres que han abortado y que las legislaciones locales reconozcan la vida humana desde la concepción (Cervantes, 2021, IPAS, 2021). A pesar de que la despenalización del aborto se relaciona con un cambio favorable de la opinión pública hacia este procedimiento (Wilson et al., 2011), esta despenalización legal no necesariamente implica su "despenalización social", es decir, aunque el aborto esté permitido legamente, puede seguir viéndose como incorrecto e inaceptable por algunos sectores de la población (Cedeño et al., 2019). De hecho, independientemente del contexto legal en que se realice un aborto, es común que las mujeres que recurren a este procedimiento traten de ocultarlo, probablemente porque el aborto suele estar estigmatizado (Cedeño et al., 2019; O'Donnell et al., 2018).

El estigma es una forma clasificatoria de poder que designa etiquetas, crea estereotipos, separa y discrimina a las personas que son diferentes a las normas hegemónicas (Link y Hatzenbuehler, 2016). Desde hace más de una década, Kumar y cols., definieron el estigma hacia la mujer que ha abortado como "el atributo negativo hacia la mujer que interrumpe un embarazo, que la marca, interna o externamente, como inferior a los ideales de femineidad" (Kumar, Hessini y Mitchell, 2009; p. 628).

Este estigma puede producir diversas afectaciones psicológicas en las mujeres que han abortado (Szulik y Zamberlin, 2020). En este sentido, se ha encontrado que el estigma y el aislamiento social predicen el distrés y los síntomas somáticos en las mujeres que han abortado (O'Donell et al., 2018). Por su parte, Biggs et al. (2020) encontraron que la estigmatización puede provocar angustia en las mujeres hasta dos años después de haber abortado. Los estudios realizados en México han demostrado que el estigma se asocia con sentimientos de vergüenza y culpa (Sorhaindo et al., 2014), así como con sintomatología depresiva (Moreno et al. (2019). Además, Cedeño et al. (2019) hallaron que una de las estrategias más utilizadas por las mujeres para evitar el estigma es guardar en secreto su aborto, a pesar de la tensión que esto les genera. Para lograr esta secrecía muchas mujeres suelen buscar proveedores que prometen anonimato, aunque el aborto no se realice en condiciones óptimas para considerarlo seguro (Seewald et al., 2019). El problema con los abortos inseguros es que se asocian a una serie de complicaciones médicas que pueden llegar a ser graves (Harris et al., 2020, Wagenhei et al., 2022). -

Los estudios empíricos sobre el estigma hacia la mujer que ha abortado se han enfocado principalmente en el análisis de las consecuencias que tiene este estigma, más que en las variables que influyen en él. En los escasos estudios que hay sobre esto último se ha encontrado que, en México, la religiosidad, el sexismo y las creencias tradicionales hacia la maternidad predicen el estigma hacia la mujer que ha abortado (Orihuela-Cortés et al., 2022). También se ha encontrado que, en Chile, la religiosidad predice el estigma de manera directa, y de manera indirecta a través de las actitudes estereotipadas de género (Pérez- Sánchez, et al., 2022). Sin embargo, no se ha reportado la influencia de las actitudes hacia el aborto sobre el estigma, lo que es importante si se toma en cuenta que las actitudes conducen a un

estado de predisposición que influye sobre la conducta. Es por ello que en este trabajo se analizó la influencia de las actitudes hacia el aborto sobre el estigma hacia la mujer que ha tenido un aborto inducido. Además, se estudiaron otras variables como el hecho de profesar la religión católica, el hecho de vivir en pareja, de tener hijos, y de querer tener hijos en un futuro.

Método

Se trató de un estudio no experimental, transversal y con un enfoque cuantitativo. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de [nombre de la institución donde labora el primer autor]. La investigación se rigió por los principios éticos de la Declaración de Helsinki, así como la Ley General de Salud en Materia de Investigación, la cual establece los criterios que se deben seguir en las investigaciones en seres humanos.

Participantes

Se estudió una muestra por conveniencia de 226 residentes de la Ciudad de México con estudios universitarios (concluidos o no). Los criterios de inclusión fueron que tuvieran al menos cinco años viviendo en la ciudad, que tuvieran acceso a Internet, y que tuvieran entre 18 y 45 años. La edad se eligió tomando en cuenta que los participantes tuvieran la mayoría de edad y que estuvieran en el rango de edad reproductiva de la mujer. Los criterios de exclusión fueron que los participantes formaran parte del clero o de alguna agrupación religiosa, que tuvieran una religión diferente a la católica, así como que fueran activistas sobre temas de género u otros temas relacionados con el aborto. Las características sociodemográficas de los participantes se encuentran en la Tabla 1.

Tabla 1. *Características sociodemográficas de la muestra*

	n	%
Sexo		
Hombre	104	46 %
Mujer	122	54 %
Edad		
18-26 años	74	32.7 %
27 a 35 años	81	35.8 %
36 a 45 años	71	31.4 %
Vive con su pareja		
Sí	74	32.7 %
No	152	67.3 %
Tiene hijos		
Sí	63	27.9 %
No	163	72.1 %
Religión		
Sin religión	73	32.3%
Católica	153	67.7%

Instrumentos

Se hicieron varias preguntas para indagar algunas características sociodemográficas, si profesaban alguna religión, si tenían hijos, y si deseaban tener hijos en un futuro. Además, se aplicaron los siguientes cuestionarios:

- Escala de Estigma sobre el Aborto a Nivel Comunitario, diseñada y validada en México por Sorhaindo et al. (2016), utilizando una muestra urbana de diferentes estados del país. Se trata de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1 "Totalmente en desacuerdo" hasta 5 "Totalmente de acuerdo". Para el presente estudio, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), utilizando el método de extracción cuadrados mínimos no ponderados, con un método de rotación oblimin con normalización Kaiser. Como resultado, se obtuvo una escala de 17 reactivos (i.e. Las mujeres que tienen un aborto merecen ser rechazadas), cuya confiabilidad medida a través del coeficiente Omega de McDonald's fue de 0.84.

- Cuestionario de Actitudes hacia el aborto, diseñado y validado en México por Marván, Lagunes-Córdoba, y Orihuela-Cortés (2018). Se trata de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1 "Totalmente en desacuerdo" hasta 5 "Totalmente de acuerdo". Luego de realizar un AFE con el mismo procedimiento que se describió para la escala del estigma, el cuestionario estuvo compuesto por 22 reactivos divididos en tres factores: a) actitudes antiaborto (pro vida), cuyos reactivos reflejan actitudes de rechazo hacia el aborto (i. e., El aborto implica impedir injustamente la posibilidad de una vida); b) actitudes proelección, cuyos reactivos reflejan el apoyo a que la mujer pueda decidir si abortar o no (i. e., si una mujer decide abortar, se debe respetar su decisión); y c) derechos sexuales y reproductivos, cuyos reactivos reflejan el convencimiento de que al ser ilegal el aborto, se viola los derechos de las mujeres (i. e., al ser ilegal el aborto, se le quita autonomía a las mujeres). La confiabilidad de la escala mediante el coeficiente Omega de McDonald's fue de 0.947, 0.862, y 0.826 respectivamente.

Procedimiento

El estudio forma parte de una investigación más amplia sobre el tema del aborto. Los participantes fueron contactados a través de redes sociales digitales. Se les invitó a participar en un estudio sobre actitudes y creencias acerca de las mujeres que han abortado. Las personas que aceptaron participar contestaron unas preguntas para saber si cumplían los criterios de inclusión. Cuando sí los cumplían, se les direccionaba a la carta de consentimiento informado, en la que se especificaba que la información era anónima, que no había respuestas correctas o incorrectas y que podrían dejar la encuesta en el momento que así lo desearan. Una vez que aceptaban participar después de leer el consentimiento informado, se les direccionaba a la encuesta completa en la plataforma Survey Monkey.

Análisis de datos: Se utilizó el paquete SPSS versión 25 y el programa JASP. Al tratarse de datos no normales se procedió a realizar análisis no paramétricos. Para examinar la relación entre el estigma hacia la mujer que ha abortado con las actitudes hacia el aborto, se calculó el coeficiente de correlación de Spearman. También se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar el estigma hacia la mujer que ha abortado entre grupos de participantes (el hecho de no tener religión o de ser católico(a), de vivir en pareja, de tener hijos, y de querer tener hijos en un futuro). Finalmente, se realizó un análisis de regresión logística binaria para determinar si las variables que resultaron significativas en los análisis univariados predicen el estigma hacia la mujer que ha abortado. Para realizar la regresión se dicotomizó la variable dependiente (estigma hacia la mujer que ha abortado), utilizando como punto de corte el segundo tercil; de tal manera que los participantes se dividieron en aquéllos con “bajo nivel de estigma” (dos primeros terciles) y “alto nivel de estigma” (último tercil).

Resultados

Se encontraron varias correlaciones significativas entre las actitudes hacia el aborto y el estigma hacia la mujer que ha abortado: Las actitudes antiaborto correlacionaron positivamente con el estigma, mientras que las actitudes proelección y las actitudes sobre derechos sexuales y reproductivos correlacionaron negativamente con el estigma (Tabla 2).

Tabla 2. *Correlaciones entre el estigma hacia la mujer que ha abortado y las actitudes hacia el aborto.*

Actitudes antiaborto	.577*
Actitudes proelección	-.463*
Actitudes derechos sexuales y reproductivos	-.489*

Nota: n= 226 *p< .0001.

Al realizar las comparaciones entre grupos de participantes, se encontró que aquéllos que profesaban la religión católica reportaron niveles más altos de estigma que las personas que no tenían religión (rango promedio= 128.23 y 82.62 respectivamente; U = 3330.50; p < .0001).

Por otro lado, los participantes que tenían hijos estigmatizaron más a la mujer que ha abortado que quiénes no tenían hijos (rango promedio= 141.73 y 102.59 respectivamente; U = 3656.00, p= < .0001). Sin embargo, no hubo diferencias significativas entre los participantes que deseaban o no tener hijos en un futuro, ni entre los que vivían o no en pareja.

Finalmente, en la regresión logística en la que la variable dependiente fue el estigma hacia la mujer que ha abortado, las variables independientes fueron las significativas en los análisis anteriores: los tres factores de las

actitudes hacia el aborto, el profesar la religión católica, y el hecho de tener hijos. El modelo tuvo un ajuste adecuado (prueba de Hosmer y Lemeshow p = .176). La tabla 3 muestra los resultados del modelo final con las variables que resultaron significativas, las cuales explican el 36% de la varianza (R^2 de Nagelkerke= .359). Las personas que tienen más probabilidad de estigmatizar a una mujer que ha abortado son las que presentan menos actitudes proelección, más actitudes antiaborto, y las católicas. De estas variables, las actitudes antiaborto tuvieron el mayor poder predictivo, siendo que las personas con puntajes más elevados en este tipo de actitudes tienen 2.6 veces más probabilidades de estigmatizar a una mujer que ha abortado que el resto de las personas.

Tabla 3. *Variables predictoras del estigma hacia la mujer que ha abortado.*

	B	Error estándar	Wald	gl	p	OR*	95% I.C.
Actitudes proelección	-.920	.396	5.388	1	.020	.398	.183-.867
Actitudes antiaborto	.972	.306	10.058	1	.002	2.643	1.450-4.818
Profesar religión católica	-.853	.409	4.350	1	. 037	.426	.191-.950

*Nota:**odds ratio

Discusión

Los hallazgos de esta investigación permiten conocer la relación que tiene el estigma hacia la mujer que ha abortado con algunas variables psicosociales. De las variables estudiadas, hubo tres predictoras del estigma, siendo que las personas que tienen más probabilidad de estigmatizar a una mujer que ha abortado son las que presentan menos actitudes proelección, más actitudes antiaborto, y las católicas. De estas variables, la que predijo al estigma con más fuerza fue la actitud "antiaborto". Una posible explicación de este hallazgo es que las personas que tienen actitudes "antiaborto" suelen presentar discursos muy arraigados y difíciles de modificar sobre este procedimiento. De acuerdo con algunos autores, la dificultad para cambiar estas actitudes reside en que sus creencias están principalmente basadas en conceptos religiosos y en el derecho a la vida desde el momento de la concepción (Reynoso, 2021). De hecho, se ha demostrado que existe una relación entre el apoyo a las actitudes antiaborto y la religiosidad (Bird et al., 2018).

El hecho de que hayamos encontrado que profesar la religión católica predice al estigma hacia la mujer que ha abortado, coincide con otras investigaciones en las que se ha encontrado una relación entre este estigma y el hecho de ser religioso (Cutler et al. 2021; Patev et al., 2019; Sorharindo et al., 2016). Además, en una investigación cualitativa realizada con mujeres estadounidenses que tuvieron un aborto inducido, se encontró que la religión permeó el estigma percibido por las participantes, quiénes expresaron temor a que su familia y su comunidad las condenara por la oposición religiosa que existe hacia el aborto (Frohwirth et al.,, 2018). Sin embargo, nuestro resultado difiere de los resultados de otra investigación realizada en México (McMurtrie et al., 2012), lo que puede deberse a las diferencias metodológicas que existen entre ambos estudios.

Aunque el resto de las variables estudiadas no fueron predictoras del estigma, si hubo comparaciones estadísticamente significativas que vale la pena mencionar. Los participantes que tenían hijos estigmatizaron más que los que no tenían, lo que coincide con una investigación previa realizada con población mexicana (Sorhaindo et al. 2016). Este resultado podría explicarse debido a que las personas que tienen hijos pudieran seguir más los roles y estereotipos de género tradicionales, los cuales se basan en la premisa de que la maternidad es un aspecto central para las mujeres (Hernández, 2020).

Finalmente, los resultados de esta investigación deben ser vistos tomando en cuenta sus limitaciones, de las que se desprenden algunas sugerencias para estudios posteriores. En primer lugar, en este estudio solo participaron personas con estudios universitarios, así como con acceso a Internet, por lo cual los datos no pueden ser generalizados. Es importante que en futuras investigaciones se contemple a la población con niveles bajos de escolaridad o que no puedan contestar una encuesta en línea. Más aún, también se sugiere encuestar a personas de áreas rurales, ya que hay diferencias en la concepción de temas de salud reproductiva entre la población urbana y rural de este país. Por otro lado, para futuras investigaciones se sugiere que se estudien las relaciones encontradas en esta investigación desde una aproximación cualitativa o mixta, con la finalidad de poder estudiar las variables en profundidad, y así entender los resultados desde la mirada de los sujetos involucrados.

A pesar de estas limitaciones, los resultados de este estudio pueden ayudar al diseño de intervenciones a nivel comunitario que permitan modificar actitudes en contra del aborto, así como creencias tradicionales negativas hacia este procedimiento, con la finalidad de abonar a la “despenalización social del aborto”, y con ello reducir, o incluso lograr erradicar el estigma hacia la mujer que ha abortado.

Referencias

Bearak, J., Poponchalk, A., Ganatra, B., Moller, A., Tunçalp, Ö, Beavin, C. y Alkemas, L. (2020). Unintended pregnancy and abortion by income, region, and the legal status of abortion: estimates from a comprehensive model for 1990–2019. *Lancet, 8*, e1152–61. https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30315-6

Bird, M., Begun, S., y McKay, S. (2018) Religiosity and Personal Beliefs Regarding Abortion: Results from a Survey of Social Work Students in the United States. *Women's Reproductive Health, 5*(2), 117- 31.

Biggs, M. A., Brown, K. y Foster, D. G. (2020) Perceived abortion stigma and psychological wellbeing over five years after receiving or being denied an abortion. PLoS ONE 15(1): e0226417. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226417

Cedeño, L., Tena, O., Flores, F., y Rocha, T. (2019). Guardar/romper el silencio sobre la interrupción voluntaria del embarazo: narrativas de mujeres mexicanas. *Athenea Digital, 19*(2), e2313.

Cervantes A. (2021). Despenalizar y legalizar el aborto en México. *Bordes, 22,* 87-9.

Cockrill, K., y Nack, A. (2013). "I'm not that type of person": Managing the stigma of having an abortion. *Deviant Behavior, 34*(12), 973-990. https://doi.org/10.1080/01639625.2013.800423

Cutler, A., Lundsberg, L., White, M., Stanwood, N. y Gariepy, A. (2021). Characterizing community-level abortion stigma in the United States. *Contraception, 104*(3), 305-313. https://doi.org/10.1016/j.contraception.2021.03.021

Frohwirth, L., Coleman, M. y Moore, A. (2018). Managing Religion and Morality Within the Abortion Experience: Qualitative Interviews with Women Obtaining Abortions in the U.S. *World Medical & Health Policy, 10*(4), 381-400. https://doi.org/10.1002/wmh3.289

Harris, L. y Grossman D. (2020). Complications of unsafe and self-managed abortion. *The New England Journal of Medicine: Rewsearch & Review, 382*(11): 1029-40. https://doi:10.1056/NEJMra1908412

Hernández, J. (2020). La construcción social de la maternidad en México y las mujeres que deciden no procrear. *Femeris, 5,* 33-44.

IPAS (2021). *Criminalizar el aborto es inconstitucional*. Recuperado de: https://ipasmexico.org/2021/09/07/criminalizar-el-aborto-es-inconstitucional-scjn/

Kumar, A., Hessini, L., y Mitchell, E. (2009). "Conceptualising abortion stigma". *Culture, Health y Sexuality,11*(6),625- 639.

Link, B., y Hatzenbuehler, M. (2016). Stigma as an Unrecognized Determinant of Population Health: Research and Policy Implications. *Journal of Health Politics, Policy and Law,* 663-673.

Marván, M. L., Lagunes-Córdoba, R. y Orihuela-Cortés, F. (2018). Diseño de un cuestionario de actitudes hacia el aborto inducido. *Salud Pública de México.* doi.org/10.21149/9182

McMurtrie, S., García, S., Wilson, K. y Díaz-Olavarriera, C. (2012). Public opinion about abortion-related stigma among Mexican Catholics and implications for unsafe abortion. *International journal of Gynecology and Obstetrics, 118*(2), s160-s166. https://doi.org/10.1016/S0020-7292(12)60016-2

Meza Sotelo, M.G. (2020). *La iglesia Católica y sus esferas de influencia en el poder político del Zacatecas contemporáneo*. Tesis de Maestría, Unidad Académica de Ciencia Política, Universidad Autónoma de Zacatecas. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Zacaticas. http://148.217.50.3/jspui/bitstream/20.500.11845/2970/1/TESIS%20MARIELA%20IV.pdf

Moreno, M. et al. (2019). Relationship between perceived stigma and depressive symptomatology in women who legally interrupt pregnancy in Mexico City. *Salud Mental, 42*(1), 25-32. https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2019.004

O'Donell, A., O'Carrol, T., y Toole, N. (2018). Internalized stigma and stigma-Related isolation predict women's psychological distress and physical health symptoms post-abortion. *Psychology of women quarterly,* 1-15.

Orihuela-Cortés, F., Álvarez del Río, A., Lagunes-Córdoba, R. y Marván, M. (2022). Stigma Toward Women Who Have Had an Induced Abortion and Associated Variables. *Women's Reproductive Health.* https://doi.org/10.1080/23293691.2022.2094738

Patev, A., Hood, K., y Hall, C. (2019). The interacting roles of abortion stigma and gender on attitudes toward abortion legality. *Personality and individual differences,146*, 87-92.

Pérez-Sánchez, B., Concha-Salgado, A., Aburto-González, V., Mandiola-Sandoval, C., Muñoz-Henríquez, C., y Cerda-Muñoz, D. (2022). Religiosity, abortion stigma and the mediating effect of gender attitudes. A study in the Chilean population. *International Journal of Social Psychology,* 37(2), 211-241. https://doi.org/10.1080/02134748.2022.2034290

Reynoso, D. (2021). Explicando las actitudes hacia el aborto: religiosidad, ideología, región y educación. *Revista SAAP, 15*, 20-29.

Secretaría de salud (2022a). Lineamiento técnico para la atención del aborto seguro en México.https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/779301/V2-FINAL_Interactivo_22NOV_22-Lineamiento_tecnico_aborto.pdf

Secretaría de salud (2022b). Interrupción Legal del Embarazo (ILE). Estadísticas abril 2007- 31 de julio 2022. http://ile.salud.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/ILE_WEB2022_julio.pdf

Seewald, M., Martin, L., Echeverri, L. Njunguru, J., Hassinger, J. y Harris, L. (2019) Stigma and abortion complications: stories from three continents. *Sexual and Reproductive Health Matters, 27:3*, 1688917. https://doi.org/10.1080/26410397.2019.1688917

Sorhaindo, A., Juárez- Ramírez, C., Díaz Olavarrieta, C., Aldaz, E., Mejía, M. C. y García, S. (2014). Qualitative evidence on abortion stigma from Mexico City and five states in Mexico. *Women & Health, 54* (7), 622-640 https://doi.org/10.1080/03630242.2014.919983

Sorhaindo, A., Karver, T., Karver, J., y García, S. (2016). Constructing a validated scale to measure community-level abortion stigma in Mexico. *Contraception, 93*, 421-431

Szulik, D., y Zamberlin, N. (2020). La legalidad oculta: percepciones de estigma en los recorridos de mujeres que descubren y acceden a la interrupción legal del embarazo por causal salud. *Sexualidad, salud y sociedad, 34,* 46-67. http://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2020.34.04.a

Wilson, K., García, S., Díaz-Olavarrieta, C., Villalobos-Hernández, A., Valencia-Rodríquez, J., Sanhueza-Smith, P., y Burks, C. (2011). Public opinion about abortion in Mexico City after the landmark reform. *Studies in Family Planning, 42*(3),175–82.Harris, L., y Grossman, D. (2020). Complications of unsafe and self-managed abortion. *The New England Journal of Medicine, 382*(11), 1029-40. https://doi:10.1056/NEJMra1908412

Wagenhei, C., Savosnick, H., Magreta, B., Darj, E., Kalimembe, U., Maluwa, A., Øyvind, J. y Odland, M. (2022). Health care providers' perceptions of using misoprostol in the treatment of incomplete abortion in Malawi. *BioMed Central, 22*: 1471. https://doi: 10.1186/s12913-022-08878-3

Agradecimientos: Las autoras agradecen a Kelly Mojica por su apoyo en el reclutamiento de los participantes. También agradecen al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia (CONACyT) por la beca otorgada a FOC para realizar sus estudios en el Doctorado en Psicología de la Universidad Veracruzana, ya que este artículo se deriva de su proyecto de Doctorado.

Envió dictamen: 12 abril 2023
Reenvió: 6 julio 2023
Aprobación: 8 agosto 2023

Ma. Luisa Marván. Psicóloga con Doctorado en Ciencias Biomédicas otorgado por la UNAM. Tiene cerca de 30 años dedicada a la actividad académica, tanto de docencia como de investigación. Actualmente es investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana y es integrante del Cuerpo Académico Psicología, Salud y Calidad de Vida. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Ha publicado numerosos artículos a nivel nacional e internacional sobre diversos temas de salud reproductiva. Correo electrónico: mlmarvan@gmail.com

Fabiola Orihuela-Cortés. Psicóloga con Doctorado en Psicología por la Universidad Veracruzana. Actualmente se desempeña como Especialista en educación para la salud en el Sistema Integral para la Salud de la Universidad Veracruzana. Además, ha facilitado grupos reflexivos con mujeres que han vivido violencia de pareja, y se ha desempeñado como docente de licenciatura en psicología. Ha colaborado en investigaciones sobre sexualidad adolescente, actitudes y estigma hacia el aborto. Correo electrónico: fabiola.oc7@gmail.com

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 34, FASCÍCULO 3, julio-diciembre 2023 / ISSN: 2007-7149

COSIFICACIÓN INFANTIL: UN CONCEPTO PARA COMPRENDER LOS ORÍGENES DEL MALTRATO EN LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA.

CHILD OBJECTIFICATION: A CONCEPT FOR UNDERSTANDING THE ORIGINS OF CHILDHOOD AND ADOLESCENT ABUSE

María Antonia Hernández-Hernández*, Renan García-Falconi*, Wilmar Reyes-Sevillano.**

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México*. Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia.**

Correspondencia: maestra.mahh@gmail.com

Resumen

Se explora el origen de los actos de maltrato y omisiones cometidas contra la niñez y adolescencia, El objetivo es conceptualizar el término Cosificación Infantil (CI); con ello se pretende abonar en el análisis del fenómeno de la violencia infanto-juvenil, donde existen relaciones de poder adulto vs niñez/adolescencia, sustentadas por un sistema capitalista adulto-centrista dominante.

Se realiza un artículo de revisión que integra información desde diversas perspectivas teóricas para unificar una conceptualización que brinde explicación del fenómeno, se menciona que es la cosificación y cómo es aplicable en el contexto de la violencia infantil.

Generada a partir de las normas culturales de los adultos, padres, madres y cuidadores, la CI se sustenta en preceptos socioculturales, político-económicos, androcentristas y adultocentristas que promueven la invisibilización y cosificación de la niñez y adolescencia; pone en peligro

sus derechos, autonomía y atenta contra la formación de su identidad en las etapas de desarrollo.
Palabras Clave: Derechos del Niño, Familia, Maltrato Infantil, Niñez.

Abstract

The origin of acts of mistreatment and omissions committed against children and adolescents is explored, the objective of conceptualizing the term Child Reification (CR); this is intended to contribute to the analysis of the phenomenon of child and adolescent violence, where there are adult vs. child/adolescent power relations, sustained by a dominant adult-centered capitalist system.

A review article that integrates information from various theoretical perspectives to unify a conceptualization that provides an explanation of the phenomenon, it is mentioned what reification is and how it is applicable in the context of child violence.

Generated from the cultural norms of adults, fathers, mothers and caregivers, CR is based on sociocultural, political-economic, androcentric and adultcentric precepts that promote the invisibilization and reification of children and adolescents; it jeopardizes their rights, autonomy and attempts against the formation of their identity in the stages of development.
Key words: Child Rights, Family, Child Abuse, Childhood.

Introducción

La cosificación infantil a través de ejercicios de poder toma expresión por medio de la violencia infanto-juvenil, es necesario conocer como estos factores se ven inmersos en las expresiones de maltrato y abuso durante la niñez. La palabra cosificación, de acuerdo con la Real Academia Española tiene dos acepciones, este estudio se centra en la segunda implicación la

cual se describe como toda acción que consiste en reducir a un ser humano a la condición de cosa (Real Academia Española, 2023).

Si bien, el término "cosificar" ya se emplea para describir uno de los efectos de la violencia infantil (Choza González, 2020; Olivares, 2015; Carreño y Rey, 2010); no existen hallazgos teóricos que hablen acerca de la cosificación, como semilla germinante de las distintas violencias que padece este sector de la población; por ello es necesario partir de las contribuciones que distintas perspectivas teóricas ofrecen como: las de enfoque marxista en torno a la reificación del trabajador; desde la cosificación sexual femenina en los estudios de género; así como analizar desde la perspectiva del poder, sobre todo el que ejercen los padres y la sociedad que impone reglas desde la postura adulto centrista. Estas vertientes conceptuales aportan en el desarrollo de la propuesta de este estudio, pues han establecido las bases teóricas acerca de cómo la integridad de la niñez se ve menoscabada en situaciones de desigualdad.

Se inicia por describir la problemática del maltrato o violencia infantil, la cual se identifica como una serie o un acto de abuso y desatención de la que son objeto las personas menores de 18 años. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, este abuso incluye los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, negligencia, desatención, exposición de la violencia de pareja y explotación laboral, sexual y otros tipos de violencia, que puedan causar un daño a la salud, desarrollo, dignidad, poner en peligro la supervivencia o provocar la muerte en la niñez (Organización Mundial de la Salud OMS, 2022). Al maltratar o violentar se sostiene la creencia de que el adulto ejerce un poder sobre el más pequeño ya sea para obtener un beneficio, una respuesta favorable, un cambio de conducta deseado, un favor o por ejercer violencia e imposición ante el otro.

La violencia física, sexual y emocional, así como el abandono y la explotación infantil puede ocurrir dentro y fuera del hogar. Estas diversas manifestaciones de violencia son perpetradas comúnmente por los cuidadores cercanos de los niños, quienes suelen ser padres, madres, abuelos, tíos, compañeros o amigos del hogar y extraños (Organización Panamericana de la Salud OPS, 2020). El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia coincide con que el maltrato comienza a temprana edad y siempre de manos de quienes son responsables de la protección y cuidado, conforme pasa el tiempo los perpetradores serán compañeros de la escuela, profesores, entrenadores, otros familiares y parejas (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, 2017).

El maltrato físico infantil es toda acción intencional contra una persona menor de edad por parte de su cuidador, progenitor o sustituto que le provoca daños físicos, enfermedad o que le hace vulnerable a padecer una enfermedad (Observatorio de la Infancia en Andalucía, 2020). Estos daños, pueden resultar en daños físicos severos, tales como el síndrome del niño zarandeado, el síndrome de Munchausen, mutilación genital femenina, explotación laboral, mendicidad, tráfico de órganos, entre otros.

Así mismo el Observatorio de la Infancia define el maltrato psicológico o emocional como aquel donde las personas adultas manifiestan hostilidad verbal, psicológica o emocional a través de insultos, desprecio, crítica o amenaza de abandono, así como un constante bloqueo de las interacciones, lo que incluye desde la evitación hasta el encierro del menor. Este tipo de maltrato se vincula a la negligencia y abandono donde pasan por alto necesidades físicas y psicológicas de los niños, como el alimento, vestido, higiene, protección y vigilancia en situaciones de riesgo, así como la educación y cuidados médicos.

La importancia de identificar los distintos tipos de maltrato dirigidos es el reconocimiento de otras formas de violencia que al ser normalizadas pasan desapercibidas, como los embarazos adolescentes, el aumento del riesgo de padecer enfermedades mentales, consumo y abuso de sustancias psicoactivas, alcoholismo, homicidio, suicidio, entre otras.
La problemática de la violencia en la niñez y la adolescencia presenta complejidades en su estudio, debido a que, para cada nación, cultura o familia, el significado de maltrato y crianza de los hijos depende de la perspectiva que se le otorga a partir de las costumbres y ritos familiares, lo que hace que las estimaciones y concepciones sean variadas. Cerca de 1.100 millones de cuidadores, es decir 1 de cada 4 adultos en el mundo, consideran que el castigo físico es necesario para criar o educar adecuadamente a los niños (CNN Español, 2017).

La UNICEF ha mencionado que esta problemática no discrimina hogares ricos o pobres, niños por igual son amedrentados y abusados en condiciones favorables o no, quizá en distintas formas, anulándoles como sujetos de derecho. Una de las razones identificadas que promueven estos actos son: el corporativismo adulto, es decir el edadismo o adultocentrismo, así como percibir a la niñez como personas disminuidas en razón, edad y conducta lo que conlleva al tratamiento especial o justificable de encubrir comportamientos violentos provenientes del adulto, lo cual genera graves consecuencias psicológicas en la niñez, al sentirse merecedores o culpables de la violencia sufrida, lo que afecta su autoestima y autopercepción.

Para conocer a fondo las causas que conllevan al maltrato, la OMS enuncia cuatro factores de riesgo.

Tabla 1. Factores de riesgo que influyen en el ejercicio de la violencia contra la niñez

Factores del niño	Factores de los padres o cuidadores	Factores relacionales	Factores sociales y comunitarios
La edad y la adolescencia	Falta o poca disposición al desarrollo del vínculo afectivo	Los problemas físicos, mentales y del desarrollo de algún miembro de la familia	La desigualdad social y de género
Ser menor de cuatro años	No cuidar al niño(a)	La ruptura de la familia el abandono de un padre o la violencia entre otros miembros de la familia	La falta de vivienda adecuada y de servicios de apoyo a las familias y las instituciones
No ser planificados o deseados	El maltrato en la infancia de los propios padres	El aislamiento en la comunidad o la falta de una red de apoyo	Los niveles elevados de desempleo y pobreza
No cumplir con las expectativas de los padres	La falta de conocimiento o expectativas no realistas del desarrollo infantil y la parentalidad	La pérdida del apoyo de la familia extensa en la crianza de los hijos	La ingesta de alcohol y drogas
Tener necesidades/capacidades especiales	El consumo de sustancias adictivas en especial durante la gestación		Las políticas y programas insuficientes de prevención del maltrato, pornografía, explotación sexual y laboral infantil
Llorar mucho	La participación en actividades delictivas		Las normas sociales y culturales que debilitan el estatus del niño respecto a sus padres, donde se fomenta la violencia, los castigos físicos, se reafirman los estereotipos de género
Tener rasgos físicos fuera de la norma	Las dificultades económicas y del hogar		Las políticas sociales, económicas, sanitarias y educativas que generan malas condiciones de vida o inestabilidad socioeconómica

Nota. *Con información de la Organización Mundial de la Salud (2020).
**Cabe aclarar que los niños no son culpables, no obstante, ciertas características les vuelven más susceptibles a sufrir violencia por parte del cuidador.

Este estudio propone un nuevo enfoque epistemológico y paradigmático del concepto de cosificación, aplicándose en el estudio de la violencia en la niñez y adolescencia. Este cambio epistemológico tiene consecuencias significativas para la educación en el ámbito de la crianza, parentalidad, familia, paternidad y maternidad. Para ello se necesita plantear los aspectos básicos que dan origen a la violencia de la niñez y adolescencia, más que

en los mismos actos violentos y centrar la mirada en los elementos ocultos que reproducen el maltrato infantil. Asimismo, se presenta un cambio de paradigma que contempla la historia del concepto y produce una visión determinada del fenómeno de la violencia infanto-juvenil, con el propósito de abrir nuevos caminos hacia la reflexión de esta problemática, a partir de los estudios que se han realizado en torno a la cosificación, como acto que reifica al trabajador, el cuerpo, la mujer y en este estudio, a las personas menores de edad.

Metodología

Esta investigación de tipo cualitativo realiza una revisión conceptual de la literatura que ha aportado concepciones teóricas de la cosificación, por ello, se realizó una búsqueda en bases de datos como Scielo, Scopus, Redalyc, Conrycit y Bibliotecas digitales de universidades; de artículos, tesis, libros e información que hablen acerca del concepto en cuestión y todo lo que pudiera abonar a la conceptualización base que se propone del término, encontrándose que la cosificación es de mayor aprovechamiento analítico desde el área artística, del derecho y filosofía y no desde la perspectiva de la crianza, parentalidad y cuidado de la niñez y adolescencia.

La presente investigación también ha sido producto de un trabajo de tesis sustentado a partir de la realización de entrevistas profundas a padres, madres y cuidadores de familia, en las que se ha preguntado cómo y cuáles son sus prácticas de crianza, a partir de allí el investigador ha realizado análisis categorial con las respuestas otorgadas por los participantes para así delimitar que construye la cosificación hacia los hijos, dentro de los núcleos familiares. Sin embargo, en este manuscrito se muestran los principales aportes teóricos que fundamentan la propuesta hacia la consolidación de un nuevo paradigma.

Hallazgos

Desde la Perspectiva Histórica Filosófica del Concepto: Cosificación

El concepto: *Cosificación*, tiene sus orígenes concretos con los ideales planteados por Marx, en torno a la alienación y fetichismo de la mercancía; Marx le llama reificación o en alemán *Verdinglichung* lo que significa literalmente "convertir en" o "hacer cosa". El término era empleado para mencionar cómo los trabajadores convertían el producto de su trabajo en mercancía, lo que favorecía el capitalismo de la era; su actividad era determinada por el consumo y por tanto la dimensión humana del trabajador se volvía un medio que junto con la laboriosidad y el producto de trabajo se *reificaban* o *cosificaban*. (Marx, 1867), (Jung, 2015).

Lukács sostiene que la cosificación se desarrolla en torno al cuerpo humano y la mercancía que representa lo corpóreo (Lukács, 1923). El esclavo al cosificarse ante el patrón, se convierte en una cosa que el señor utiliza; lo que va reduciendo su identidad de prójimo, se convierte en un objeto, un medio de producción. Los efectos enajenantes del modelo de producción y la estructura que cosifica descritos por Lukács, puede manifestarse de diversas formas en cada individuo de la sociedad (Lujano Ramírez, 2015). Este concepto, más tarde proporcionó la base nocional para la descripción de como el sujeto pierde su calidad de sujeto para convertirse en objeto ante el sometimiento del otro, del sistema e inclusive de otra cosa; bajo esta concepción se habla de relaciones desiguales, en las que el poder juega un papel importante como medio de control de quien tiene la autoridad por sobre quien se somete.

Del Poder Centralizado, Autoritarismo, Sometimiento y Ajuste a la Norma

Si bien un padre comúnmente diría que violentar o ejercer la autoridad ayuda a modificar una conducta deseada en el niño, existe una relación

tácita en la que el poder reside sobre el adulto, ya sea por ser el padre, madre o responsable, mayor de edad, maduro, entre otras cuestiones. Es necesario ahondar en esta reflexión de lo que el poder constituye más allá del espacio de la crianza y familia.

Para Foucault, el poder no es concebido únicamente como un ejercicio de represión, sino como un juego permanente de estrategias en el cual la represión es uno de los muchos efectos (Foucalt, 1975); el poder centralizado en los adultos quienes al constituirse como padres y madres se les dota de una obligación, comúnmente confundida como derecho, de velar por los cuidados que ellos consideren necesarios y formadores para la crianza ejercida con los hijos. Es necesario rescatar en este estudio, los aportes que se hacen al respecto de los estilos parentales en los que describe tres estilos de parentalidad: *(a) el modelo autoritario*, caracterizado por los padres quienes son inflexibles, exigentes, rígidos y severos; exigen obediencia y reclaman autoridad, promueven el castigo y el establecimiento de reglas como forma de control ante el comportamiento de los hijos (Baumrind, 1966).

Cabe señalar que no solo la autoridad y el ejercicio del poder intimidan y fracturan la autonomía e identidad de la niñez, también dentro del *(b) estilo de parentalidad permisivo*, propuesto por la misma autora, se señala a padres que son cariñosos y comprensivos, más no capaces de establecer límites claros ni reglas firmes por lo que los hijos tienden a ser irresponsables, no comprometidos, difícil de organizarse y adquirir disciplina.

Otro estilo de crianza, es el *(c) indiferente o negligente*, caracterizado por padres ausentes, quienes no demuestran interés por sus hijos actuando con

negligencia y poco esfuerzo, por lo que los hijos tienen la sensación de no sentirse queridos, protegidos desarrollando así una baja autoestima e inseguridad (Maccoby & Martín, 1983).

Como se puede precisar, dentro de estos tres estilos de crianza expuestos anteriormente, existe un proceso cosificante en menor o mayor medida que produce efectos colaterales en la formación de los hijos, en el que los padres ignoran, son indiferentes o autoritarios al ejercer su papel como cuidadores y formadores de la niñez. Cabe mencionar, que Baumrind establece el *(d) estilo parental democrático,* como modelo ideal para fomentar crianza saludable en las familias, pues caracteriza a los padres como afectivos, empáticos y vinculados con las necesidades y emociones de los hijos, logrando un equilibrio entre las reglas y la sensibilidad para aplicarlas (Baumrind, 1966).

Siguiendo los lineamientos planteados por Foucault, en los que se plantea que si el individuo no se ajusta a la norma caerá en una transgresión y se hará acreedor a una sanción; por lo que tiene que cumplir con lo que el superior considera debe hacer y ser. Es por esto que si un sujeto posee un poder superior al de otro muy probablemente este último realizara actos que correspondan a la norma a la que se le somete. Este ajuste a la norma se ve naturalizado desde los inicios de la vida, se desarrolla en las etapas subsecuentes, hasta instalarse en la conformación de la consciencia del sujeto.

La conformación del Yo, Percepción del Individuo

El individuo se conforma de multitudes de actos de otros individuos, inmersos en la cultura en la que ha crecido, desde niños se aprenden hábitos, costumbres y actitudes que quedan a decisión del propio

individuo, interiorizar o rechazar. Bordieu denominó *Habitus*, al sistema de disposiciones que llevan a actuar, pensar y sentir de determinada manera; las cuales son incorporadas en el transcurso de la propia historia del individuo (Bordieu, 2000). La familia es la primera institución reguladora de la consciencia del Yo, por lo que, si la sociedad visualiza una conducta como inadecuada, mientras la familia no la rechace, esta seguirá reproduciéndose.

Estas adecuaciones que conforman la identidad de las personas menores de edad van sirviendo como favorecedoras en su percepción como individuo, incorporando ideales y normas, esquemas perceptivos y apreciativos, cognitivos y evaluativos por lo que esto, determina sus experiencias y la forma en como las viven y conciben desde la posición en la que se ubican en el mundo social. La interacción con el otro enseña que hacer para ser, para constituirse como un sujeto aportante en la comunidad en la que se desarrolla; por supuesto que cada grupo social tiene distintos *Habitus*, formados de manera inconsciente a partir de diferentes condiciones de vida.

Desde recién nacidos, los padres o cuidares responsables depositan expectativas a partir del sexo determinado biológicamente, así la mujer aprenderá a ser mujer, constituida no solo sexualmente sino socialmente; no estará bien visto por la familia formadora que si nació biológicamente femenino, en el futuro decida ser un hombre, lo cual obedece a los estatutos implementados por la sociedad permeados por una cultura de género, implementado dentro de los núcleos familiares y enseñado por los padres o los adultos a cargo. Estas prácticas aculturadas, moldearan al adulto del futuro, enseñando los roles que deberá cumplir desde los

esquemas concebidos por el sistema social dominante, atravesados por los estereotipos de género que obedecen al sistema capitalista.

La Comunidad y sus Mandatos en torno al Cuidado de la Niñez

Desde la psicología social, Asch propone un modelo que visualiza cómo se valida el individuo a partir de acontecimientos en el que es manipulado por el entorno y los otros que le rodean; Asch reveló que existe una tendencia innata a la pasividad que adopta posturas diferentes a las establecidas, en la que se niegan los estándares éticos y existe influencia de los superiores (Asch, 1951), (Dols, 2015).

En esta conformidad del sujeto sometido se pierde la postura propia y transgrede la identidad, a partir de lo que otro u otros le hacen suponer como correcto y como lo que debe ser. Riessman categorizaba tres tipos de conformismo: por tradición, dirigidos por la moral y el dirigido desde los otros (Riessman, 1950).

Kelman también clasifica la conformidad en tres tipos: por *cumplimiento* donde el sujeto está de acuerdo por mandato público, pero mantiene sus reservas; por *identificación* donde el sujeto está de acuerdo pública y privadamente y por *internalización* donde el sujeto cede porque está de acuerdo pública y privadamente durante y luego de ser miembro de un grupo social (Kelman, 1972). Cualquiera que sea la razón por la que el individuo se conforme, ante el ejercicio de castigo existe una obediencia anticipada (Ainora, Pérez, & Abduca, 2007).

Por último y no menos importante Moscovici menciona que ante la inconformidad de las minorías existen tres formas de reaccionar: *conformarse, normalizarlo e internalizarlo* (Moscovici, 1985).

Conformarse refiere a aceptar la regla, normalizarlo alude a una presión ejercida entre todos y aceptarlo; mientras que internalizarlo consiste en captar la influencia impulsada por otro o el grupo que llevaran al sujeto a sostener modos de pensar, comportarse, modificar una conducta o ideal.

La conformidad es asumida por el sujeto que pasivo y obediente ante la norma, cumple con lo asignado, solicitado u obligado a hacer, esta característica la vemos habitualmente en los hijos e hijas, quienes son menores de 18 años y que por estipulación no tienen derecho a decidir si hacer caso o no, es lo más conveniente para ellos, ante esta situación es que se presentan datos perturbadores de violencia hacia los más pequeños de la familia.

Si bien existen teorías sociales que muestran un margen de acción en donde el sujeto reclama, demanda y se hace rebelde también hay otras posturas teóricas que tratan del sometimiento del individuo. Se considera que el sujeto cosificado no va a exigir nada, se ajustará a la norma y se someterá a lo que dice el superior; si bien estas teorías y prácticas fueron socializadas con adultos, los niños debido a su condición de menores de edad son sujetos que deben ajustarse a las normas del hogar, cumplir con las reglas, aunque estas sean injustas, esto los coloca en una inferioridad naturalizada que será aprovechada por los adultos con el fin de que se lleven a cabo las ordenes impuestas.

Desde la Concepción de la Propiedad Privada

Al surgir la conformación de las familias, el tránsito de las familias consanguíneas a las de tipo *punalúa* y *sindiásmica* (Engels, 1884), en las que a partir de las actividades agrícolas empiezan a asentarse los grupos, los cuales se ven en la necesidad de reclamar lo que es suyo, las tierras

y los recursos, así como las mujeres pasan a ser del *pater familiaes*, es decir, el jefe de familia. Por lo que era necesario asegurar que la mujer fuera monógama, para heredar el patrimonio a los descendientes que compartieran la sangre del jefe de familia. Es así como los jefes del hogar más allá de obtener riquezas, tierras, ganado y esclavos también aseguraban a la mujer y, por tanto, a los hijos que tuvieran con ella.

Esto da paso a la legitimación de la familia, a la pertenencia de la familia y los hijos para el padre, en donde el hombre figura como símbolo de poder y autoridad, por lo que su palabra no era puesta en duda, él decidía lo bueno y malo para la mujer y los hijos y es así como todos los recursos y la mujer -reducida en su calidad de reproductora únicamente- y los hijos ahora eran también propiedad del hombre, lo que da paso a la llamada familia patriarcal.

Cuando la propiedad colectiva deja de ser importante y se da paso a la propiedad privada, se prepondera el derecho paterno, sin embargo, en la rutina económica era el hombre el que proveía, por lo que, al ausentarse de casa en búsqueda del sustento, la mujer queda al mando de los hijos y se responsabiliza de su educación y crianza. En el contexto social, las mujeres son relevantes en lo privado, a cargo del hogar y la crianza de los hijos, y el padre con los hijos se limita al distanciamiento físico y emocional, en el que ambos, ya sea por ausencia o presencia, las cuales repercuten en prácticas nocivas de la crianza (Rojas, 2016).

La familia visualizada jerárquicamente, en donde el padre es reconocido como la cabeza del hogar, ubicado en lo alto de la pirámide, le sigue la mujer como delegada del hogar en lo que el hombre se encuentra fuera y subsecuentemente la figura de los hijos, quienes, al no poseer las

características del adulto, son los que se cuidan, crían, educan con fines de seguir velando por el bienestar familiar. Muchos modelos familiares han surgido a lo largo de la historia, pero el esquema no ha cambiado en reconocer a los adultos desempeñan un rol en el que otorgan, enseñan y tienen poder mientras que los hijos son receptivos, moldeables, alienables.

Desde los Estudios de Género y Feminismo.

Cosificación es un término que es empleado desde los estudios de género y feminismo para aludir a la cosificación sexual de la mujer, en donde el cuerpo adquiere un carácter de objeto para los fines que los mandatos de género imponen en donde se resaltan las características del cuerpo femenino bajo ideales sexistas y de poder los cuales se encuentran profundamente dominados por una cultura androcentrista que discrimina y minimiza a la mujer reduciendo su importancia en cuanto a sus capacidades y como ser pensante (Saéz, Valor-Segura, & Expósito, 2012).

La cosificación es un acto de deshumanización hacia las mujeres, al mostrarlas como objetos al ser expuestas, explotadas y utilizadas para el fin que se desee por otros; es una forma de violencia machista invisibilizada, pues se ha normado en la cultura a raíz del sistema capitalista en donde diariamente se emiten mensajes directos y subliminales que se instalan en la psique y que sin darse cuenta, terminan formando parte de nuestro imaginario social y colectivo.

Por medio de anuncios publicitarios, cine, letras de canciones, disfraces, juguetes, disfraces, etc., se puede vislumbrar mensajes de tipo sexista que comparan a la mujer como objeto, las consecuencias de esto son la discriminación, deshumanización, desnaturalización, sumisión y objetivación (Sanahuja, M., 2018).

En esta violencia de tipo machista se integra una relación sistémica y de poder sobre la mujer que vulnera su persona, pues la mujer es usada como un cuerpo que solo servirá para el uso y placer del otro (Pérez, 2021). Y no solo se mira enfrascado como objeto de deseo, sino también como dominación, en donde se visualiza a la mujer como responsable de la crianza de los hijos y al servicio perpetuo de los hombres (Arosamena, 2016). Cosificar desde los estudios de feminismo y género, es entonces suprimir toda cualidad humana para convertirla en cosa u objeto, disfrutable para el goce y beneficio de otro(s) a partir de elementos culturales, políticos, históricos y religiosos.

Perspectiva del Poder desde el Adultocentrismo.

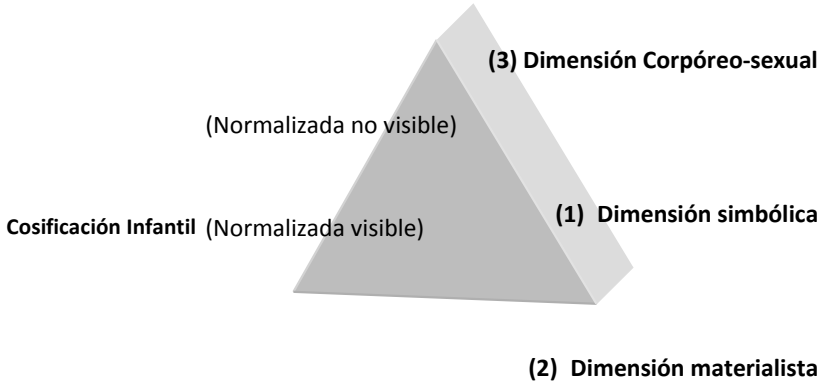
Desde la perspectiva del poder en donde la mujer y los hijos quedaron sometidos a los designios del padre, ubicamos, que los hijos e hijas se situaron a propósito de ser los nuevos miembros de la familia, en el escalafón más bajo. Esto naturalizó una relación de poder implícita y presente en las familias, el adulto tiene la voz y voto mayoritario por ser el más grande, quien más puede hacer, quien mantiene, quien provee.

Si bien el patriarcado como sistema social imperante originó las relaciones desiguales dentro del hogar, también fomentó la visión adulto-centrista en que las características de ser superior ante el otro por razones de edad o género eran consideradas fuertes ideales para fomentar la disciplina en el núcleo familiar. El adulto-centrismo tiene un carácter histórico-ancestral que tiene su devenir en el orden desigual de las clases sociales y la distribución de los bienes de sobrevivencia y reproducción humana, el género y las construcciones socioculturales de los sexos y cuerpos en el cual las condiciones sociales, políticas, culturales e ideológicas permitieron surgir un modo de dominio que preponderó el imaginario de lo mayor

y menor, la autonomía y dependencia, la fuerza y la debilidad, que aún existen en la actualidad (Quapper Duarte, 2016) (Quapper Duarte, 2012). A partir de las relaciones desiguales que se dan entre las generaciones, se distingue el adulto-centrismo como cualquier comportamiento, ya sea por acción o lenguaje que pone en duda o limita la capacidad de la niñez por el simple hecho de ser menores de edad. Como se observa en la figura 1, las características que lo delimitan son: discriminación hacia la infancia, abuso de poder, violencia, fobia a la niñez, entre otras.

Figura 1.

Dimensiones del Adultocentrismo desde la Cosificación Infantil



Nota. *Con información de Quapper Duarte (2015). El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil.

**Si bien Quapper Duarte integra su modelo teórico en tres dimensiones, se propone este esquema como análisis de las dimensiones que son normalizadas, visibles y no visibles ante la sociedad, en el cual la cosificación infantil es implícita y explícita.

El adultocentrismo en tres dimensiones: 1) la dimensión simbólica, 2) la dimensión material y 3) la dimensión corporal sexual. La primera se construye en el imaginario social que impone la noción de adulto como referencia de los sujetos sociales, sostenido por la *reificación* de las etapas vitales en el que se posiciona a la adultez como la edad sólida en la construcción del ciclo vital, en el que se dota al adulto como potencia, valioso, con capacidad de decisión y control sobre los demás, tanto la juventud como la vejez. Se visualiza a la juventud como antagónico de la madurez y sabiduría que representa el adulto.

La dimensión material, la cual se acentúa en un marco normativo, social, económico y político en el que el adulto por posición e independencia desempeña el rol de transmitir el conocimiento a las generaciones más jóvenes. Los mayores de edad tienen derecho al voto y ser votados, a contratar un seguro de vida, a tomar decisiones políticas, a obtener bienes, etc. En cuanto a la dimensión corporal-sexual se enfatiza la capacidad del adulto en la gestión de las corporalidades y sexualidades, autoimpuestos como maduros y legítimos establecen normatividades y valoraciones de los cuerpos sociales, permitiéndose sentir, experimentar y desear, esto incluye poder hacer, sentir y desear lo prohibido, todo enmarcado desde un contexto patriarcal, hetero normado, machista, sexista y homofóbico. Mientras que a la niñez, juventud y vejez se les gestiona desde la subordinación, sometimiento y castración libidinal de sus deseos (Quapper Duarte K. , 2015)

A partir de los aportes de Duarte, puede explicarse como la cosificación es consecuencia del adulto centrismo, en donde podemos visualizar una bidimensionalidad que da conformidad a los actos visibles normalizados y no visibles normalizados, en el que operan procesos objetivos y subjetivos

del adulto o padres en la crianza y cuidado de la niñez y adolescenciaFrases habituales como “tú que vas a saber si eres niño”, “yo soy el mayor aquí”, “me tienes que obedecer porque yo soy tu mamá/papá”, “este niño es mío y si quiero me lo como”, “cuando crezcas y ya no vivas conmigo tendrás derecho de…” resultan cargadas de perspectivas adulto centristas que invalidan y controlan a los más jóvenes por razones tradicionalistas de educación y crianza, lo que afecta en el proceso de autoidentificación, autoestima, afectividad y empoderamiento de la niñez.

Esta perspectiva es totalmente naturalizada por medio de actos como cuando se decide poner aretes a un recién nacido, cuando se le exige a los menores de edad respetar a los mayores, aunque estos les ocasionen daños severos, cuando se descalifican las necesidades y sentimientos, cuando no se les permite expresarse ni ser escuchados, cuando se considera que sus derechos están condicionados a cumplir con una obligación, entre otros (Gobierno de México, 2021).

¿Qué es la Cosificación Infantil?

A partir de las consideraciones teóricas retomadas en esta investigación, tenemos que la cosificación infantil es todo aquel acto u omisión, lenguaje o ideal, que transgrede, vulnera y objetiviza a la niñez, en todos los ámbitos de su vida común. Así, la cosificación infantil es un efecto de la aplicación del poder y fuerza, que no es específica de las relaciones familiares, se da en diversos contextos marcados por la desigualdad social y de poder entre un adulto y un niño, ya sea por razón de edad, sexo, género, madurez cognitiva, fuerza física, etc. La cosificación se acentúa en un marco sociocultural que reproduce el ideal colectivo de que por ser menores de edad, la niñez y la adolescencia no tienen voz ni voto en las decisiones tomadas por los adultos.

Es un proceso objetivo, subjetivo y/o normalizado que llevan al adulto a coaccionar al más joven, lo que vulnera otros cuerpo que no son el propio, ni forman parte de su propiedad, en donde se cree que el adulto tiene un poder sobre los más pequeños, por tanto, las necesidades, deseos y formas de pensar de estos últimos pasan desapercibidas.

Los adultos que cosifican a la niñez, tienden a sentirse poderosos y con autoridad por sobre los más jóvenes lo que ocasiona procesos internos que hacen que su autoestima se vea afectada, su percepción de sí mismos vulnerada, sus derechos invalidados y que sean violentados de todas las formas descritas al inicio de esta investigación.

Así mismo la cosificación se hace presente tanto en los actos de maltrato como en los omisivos o negligentes, ya que el niño que no es explícitamente maltratado puede ser cosificado desde el momento que se le considera inválido y disminuido por lo que no se le toma en cuenta para la toma de decisiones, se depositan sobre ellos expectativas, planes, etc., no se acepta su individualidad como sujeto, ni su autonomía. Por lo que será importante para el cuidador tomar consciencia de las propias subjetividades cargadas de necesidades propias, heridas emocionales de la niñez y juicios personales.

Cuando la violencia y los actos de maltrato se instauran en la dinámica familiar, los niños, niñas y adolescentes (NNA) se convierte en objetos pasivos, que pierden su sentido de humanidad y la importancia de ser y sentirse hijos queridos y seguros. Callar su voz ante la injusticia, anular sus deseos y necesidades genera graves cambios en la autopercepción, provocando sentimientos de inferioridad, incompetencia, miedo, inseguridad, frustración, ira, vulnerabilidad, entre otras.

La cosificación infantil es un fenómeno raramente hablado en los tribunales defensores de los derechos de la niñez y adolescencia, el término es infrecuente, poco conocido y relacionado con temáticas de las violencias

contra los NNA, desarrolladas desde las ciencias sociales y humanidades, suele confundirse con el adulto centrismo, pero este es un paradigma social, político y económico que dictamina el establecimiento de las relaciones sociales entre un adulto y un niño.

La cosificación se reduce a un pensamiento arcaico, dogmatizado y reproducido desde los niveles más inconscientes hasta las formas de vivir más comunes de la humanidad, en el que la colectividad se hace presente al transmitir un conjunto de normas, sentires y pensares que promueven y priorizan la figura del adulto como todopoderoso, que puede invalidar "justificadamente" los sentires y pensares de los más jóvenes.
La cosificación por tanto se caracteriza por dos polaridades complementarias sujetas a procesos de pensamiento conscientes e inconscientes que tiene el adulto, consciente por medio de actos, toma de decisiones, moralidad, lenguajes, estilos de crianza, formas de educar y visualizar la vida del menor de edad y de manera inconsciente por tradición, cultura, historia de vida propia y el trabajo con las emociones del adulto.

Discusión

Con la revisión de la literatura se tiene que, la cosificación ha sido un concepto para dar nombre a diversas problemáticas que aluden a lo corpóreo de lo que es humano, en donde el cuerpo se vuelve objeto ya sea de deseo, de satisfacción, de instrumentalización, de producción, étc. El sujeto es cosificado cuando se olvida de su carácter de ser sujeto (Escuela Cruz, 2020). Sin embargo, en una relación desigual, otros quienes podrán someter podrán ser: un sujeto, un acto, una ocupación, el sistema, un determinado grupo social, como la familia, entre otros. Para la perspectiva que se rescata en esta investigación, para que un niño, niña o adolescente sea cosificado, existe otra parte que somete, que ejerce la violencia, visible

o no visible y normalizada que suelen ser los adultos, la madre, el padre, los tíos, abuelos, hermanos mayores, amigos y otros quienes tengan participación o no en la vida de los NNA.

La cosificación de la adolescencia y la niñez impera desde la esfera pública hasta la privada, es común sostener que a un niño se le violente en cualquier ámbito, incluso existe una promoción de violencia en las sociedades a veces con mensajes muy explícitos (en los comerciales, telenovelas, revistas, redes sociales, periódicos, publicidad, cine, etc.) hasta los más sutiles: en un consejo familiar, en una plática con el profesor de los hijos, inclusive en la propia crianza, cuando mamá y papá cuidan reflejando sus enseñanzas de la infancia en el adulto del presente. (American Psychological Association, 2007), (Bailey, 2011), (Méndiz Noguero, 2018), (Gómez Graterol, 2020).

La cosificación se hace presente siempre que se denigre, se omita, desacredite, extralimite, limite, compare, califique o vulnere la integridad física, biológica, emocional y psicológica de los NNA. La cultura agresiva hacia la niñez y adolescencia es normalizada por lo que un comentario acerca de su estatura, su peso, su comportamiento u otros es fácil de mencionar inclusive frente a los responsables de los menores de edad y es tan normalizado que los adultos responsables muchas veces responden favorablemente a este tipo de comentarios (Serrano, 2017), (Álvarez & Yanke, 2015), (Pasquinelli, 2022).

La banalización de las experiencias de la niñez y adolescencia tendrá efectos a corto plazo como cuando se inválida o resta la importancia de sujeto y a largo plazo cuando a partir de las experiencias propias de la niñez se sientan las bases de la baja autoestima, baja confianza en sí mismo y la

posibilidad de continuar reproduciendo la violencia sistemática y adulto centrista en las futuras generaciones.

Conclusión

Dado lo anterior, la cosificación infantil existe dentro de todas las modalidades de maltrato, se encuentra históricamente arraigado desde los designios del poder en las estructuras sociales. La cosificación infantil no es algo nuevo, pero si es algo que hay que estudiar ya que está inmerso en los procesos de parentalidad, normalizado y aculturado. Muchos de los actos de crianza no visibilizados en donde la cosificación se hace presente, devienen de procesos subjetivos del adulto que ejerce una parentalidad o que se encuentra al cuidado de una persona menor de edad. Estos elementos subjetivos surgen desde el propio *Habitus* enmarcado en la historia de la vida de cada sujeto.

Diversos estudios en el área de las ciencias humanas y sociales focalizan sus trabajos en develar las conductas y personalidades que convergen en las relaciones entre los adultos, padres, madres o cuidadores (generalmente), y los niños, niñas y adolescentes. Ya identificado el fenómeno de la violencia, así como sus repercusiones y sus antecedentes puede comprenderse que es lo que fomenta en la sociedad la reproducción de los mismos actos que vulneran a los más indefensos.

Nombrar y centrar la cosificación como un concepto que ayuda a descubrir las complejidades del fenómeno de la violencia, ayuda a visibilizar las múltiples realidades que vive cada niño, niña y adolescente en el transcurso de su vida. No se trata solamente de comprender que el golpe daña el cuerpo o que el grito evocado hizo con facilidad que el adolescente cambie una conducta al exclamar un sinfín de detrimentos en su contra, menoscabar

por medio de actos de poder que da la palabra, la fuerza física o la omisión del cuidado; hay que reconocer que también vulnera en lo más profundo de la psique humana, actos que evocan recuerdos dolorosos, que invitan a los NNA a mirarse desde la perspectiva que el adulto impone, donde la intimidad, el Yo, el cuerpo y la toma de decisiones se ve soslayada y entonces ¿Cómo se está formando la niñez de la actualidad para ser los adultos del mañana?

La niñez tiene el derecho de libertad en su persona, tienen derecho a que sus conductas, comportamientos y/o gustos no sean condicionados por la idea de recompensa o temor, a que ellos mismos aprendan con disposición y tomar decisiones a partir de su propia experiencia. Los hijos no le pertenecen a los padres, los padres tienen la obligación de su cuidado y formación, libre de violencia, la niñez tiene noble moldeabilidad en su proceso de aprendizaje y adaptación a la vida, por lo que la crianza puede ser llevada a cabo en instancias pacíficas.

Se necesita la igualdad no solo de género, la igualdad de condición humana, reconocer el aporte y la riqueza de conocimiento que puede hallarse en una persona de trece años, así como en una de cinco, acaso los adultos son un estándar de sabiduría.

Referencias

Ainora, J. M., Pérez, V., & Abduca, L. M. (2007). La violencia invisible: la "normalización" del castigo en los procesos de socialización. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.* Guadalajara.

Álvarez, R. J., & Yanke, R. (2015). Recuperado el 20] de marzo de 2023, de Las niñas objeto. Hipersexualización Infantil.: https://www.elmundo.es/espana/2015/03/14/5502e444e2704ed4048b457e.html

American Psychological Association. (2007). Recuperado el 15 de marzo de 2023, de Task force on the sexualization of girls: https://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report

Arosamena, R. P. (2016). Recuperado el 14] de febrero de 2023, de Machismo y cosificación de la mujer: un flagelo social: https://www.psyciencia.com/machismo-cosificacion/

Asch, S. (1951). *Effects of Group Pressure upon the Modification and Distortion of Judgments.* (M. Guetzkow, Ed.) Pittsburgh: Groups, leadership and Men.

Bailey, R. (2011). Recuperado el 15] de marzo de 2023, de Letting Children be Children. Report of an Independent Review of the Commercialisation and Sexualisation of Childhood: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175418/Bailey_Review.pdf

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development, 37*(4).

Bordieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales.* España: Descleé de Brouwer.

Carreño, C. I., y Rey, A. (2010). Reflexiones en torno a la comprensión del maltrato infantil. *Universitas Psychologica*, 9 (3) 807-822.

Choza González, J. (2020). Introducción a la violencia infantil. Factores y tipologías. *Universidad de Jaén*, https://hdl.handle.net/10953.1/13240.

CNN Español. (2017). Recuperado el 15] de diciembre de 2022, de 1 de cada 4 cuidadores de niños cree que el castigo físico es necesario para educarlos, según Unicef: https://cnnespanol.cnn.com/2017/11/02/1-de-cada-4-cuidadores-de-ninos-cree-que-el-castigo-fisico-es-necesario-para-educarlos-segun-unicef/#:~:text=(CNN%20Espa%C3%B1ol)%20%2D%2D%20En%20todo,los%20ni%C3%B1os%20publicado%20este%20mi%C3%A9rcoles

Dols, J. M. (2015). El estudio psicológico del orden social: una elaboración experimental a partir del estudio de la conformidad en Asch y Sherif.

Engels, F. (1884). *El Origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado.* Moscú: Progreso Moscú.

Escuela Cruz, C. (enero-junio de 2020). La 'explosión de la cosificación'. Apuntes para una teoría materialista de la emancipación social. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*(16 DOI: https://doi.org/10.1344/oxi.2020.i16.29172).

Fondo de las Naciones Unidas para la Ifancia UNICEF. (2017). Recuperado el 14] de diciembre de 2022, de Una situación habitual: Violencia en las vidas de los niños y los adolescentes: https://www.unicef.es/publicacion/violencia-en-las-vidas-de-los-ninos-y-los-adolescentes

Foucalt, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.

Gobierno de México. (2021). Recuperado el 24] de enero de 2023, de Qué es el Adultocentrismo y cómo combatirlo: https://www.gob.mx/sipinna/articulos/adultocentrismo-que-es-y-como-combatirlo?idiom=es

Gómez Graterol, J. (2020). Recuperado el 15] de marzo de 2023, de Cosificación infantil masificada: https://infodecom.net/cosificacion-infantil-masificada/

Jung, W. (2015). Mercancía corpórea y cuerpo mercantil. El ensayo de Lukács sobre la cosificación. *Exlibris*(4).

Kelman, H. C. (1972). The rights of the subject in social research: An Analisis in terms of relative power and legitamicy. *American Psychologist, 27*(11).

L., P. (2021). Recuperado el 14 de febrero de 2023, de Cosificación y deseo sexual: ¿cómo interpretar al otro? Ethic.: https://ethic.es/2021/10/cosificacion-y-deseo-sexual-como-interpretar-al-otro/

Lujano Ramírez, H. D. (2015). La violencia sistémica como enajenación y cosificación. *Tesis de Grado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lukács, G. (1923). History and class consciousness.

Maccoby, E. E., & Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Hetherington & P. H. Mussen, Handbook of Child psychology: Socialization, personality ans social development., 4*(1-101).

Marx, K. (1867). *El Capital "Das Kapital. Kritic der politischen Oekonomie.* (LIBROdot, Ed.) Hamburgo, Alemania.

Méndiz Noguero, A. (2018). La representación del menor en la publicidad infantil. De la inocencia a la sexualización. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales, 6*(1 DOI: http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v6i1.231).

Moscovici, S. (1985). *The Age of the Crowd: A historical Treatise on Mass Psychology.* Cambridge, Paris. Cambridge University: Press en Éditios de la Mison des Sciences de l´Homme.

Observatorio de la Infancia en Andalucía. (2020). Recuperado el 12] de diciembre de 2022, de Memoria 2020 Observatorio de la infancia en Andalucía. Consejería de igualdad, políticas sociales y conciliación.: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7412_d_MEMORIA-OIA-2020.pdf

Olivares, D. (2015). El cuidado personal del niño y el lugar del padre en tribunales de familia: Un análisis desde le efnoque de derechos en contextos de maltrato marental hacia los niños. *Castalia: Revista de Psicología de la Academia. Vol. 25, No. 01*, 73-94 .

Organización Mundial de la Salud OMS. (2022). Recuperado el 17] de enero de 2023, de Maltrato infantil: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment#:~:text=El%20maltrato%20infantil%2C%20que%20se,desarrollo%20o%20la%20dignidad%20del

Organización Panamericana de la Salud OPS. (2020). Recuperado el 12] de febrero de 2023, de Violencia contra las niñas y los niños: https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-ninas-ninos

Pasquinelli, L. (2022). Recuperado el 17] de marzo de 2023, de Cosificarlo todo... famosos y sus hijos en redes sociales: https://mujeresquenofuerontapa.com/cosificacion-de-ninos/

Pérez, L. (2021). Recuperado el 14] de febrero de 2023, de Cosificación y deseo sexual: ¿cómo interpretar al otro? : https://ethic.es/2021/10/cosificacion-y-deseo-sexual-como-interpretar-al-otro/

Quapper Duarte, K. (2015). El Adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. *dipósit digital de documents de la UAB*.

Quapper Duarte, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocentrico. En K. Duarte, & C. Álvarez, *Juventudes en Chile: miradas de jóvenes que investigan.* (págs. 99-125). Santiago de Chile: Social Ediciones.

Quapper, C. D. (julio de 2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima década, 20*(36 DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005).

Real Academia Española. (2023). Recuperado el 12] de febrero de 2023, de Cosificar: https://dle.rae.es/cosificar

Riessman, D. (1950). The Lonely Crowd: A Study of the Changing American Character. *Ethics, 62*(2).

Rojas, O. L. (2016). Mujeres, hombres y vida familiar en México. Persistencia de la inequidad de género anclada en la desigualdad social. *Revista interdisciplinaria de estudios de género. Colegio de México, 2*(3 DOI: https://doi.org/10.24201/eg.v2i3.4).

Saéz, G., Valor-Segura, I., & Expósito, F. (2012). ¿Empoderamiento o Subyugación de la Mujer? Experiencias de Cosificación Sexual Interpersonal. *Psychosocial Intervention, 21*(1 DOI: https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a9).

Sanahuja, M. (2018). Recuperado el 15 de febrero de 2023, de Erradiquemos la cosificación de las mujeres: cuerpo sí, cosa no. Catalunya Plural, Diario de Derechos y Pensamiento Crítico: https://ethic.es/2021/10/cosificacion-y-deseo-sexual-como-interpretar-al-otro/

Sanahuja, M. (2018). *Erradiquemos la cosificación de las mujeres: cuerpo sí, cosa no. Catalunya Plural. Diario de Derechos y Pensamiento Crítico*. Recuperado el 15] de febrero de 2023, de https://ethic.es/2021/10/cosificacion-y-deseo-sexual-como-interpretar-al-otro/

Serrano, M. (2017). Recuperado el 17] de marzo de 2023, de Comentarios sobre el cuerpo de los niños, cosificación y prevención de abusos. Maternidad feliz, crianza respetada. Formación anual en maternidad consciente y crianza respetuosa: https://www.psicologiaycrianza.com/maternidad-feliz-crianza-respetada/

Envió dictamen: 17 abril 2023
Reenvió: 6 julio 2023
Aprobación: 8 agosto 2023

María Antonia Hernández Hernández. Licenciada en Psicología y Maestra en Ciencias en Intervención Psicosocial (SNP-CONACYT) por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Psicóloga, docente IES e investigadora en la línea: procesos psicosociales subjetivos en la niñez y grupos vulnerables. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores del Estado de Tabasco, México. Correo electrónico: maestra.mahh@gmail.com

Renan García Falconi. Doctor en Psicología en el área de Psicología Social y Ambiental por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores del Estado de Tabasco, México. Psicólogo y docente de licenciatura, maestría y doctorado de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Responsable del Cuerpo Académico Salud Poblacional DACS-UJAT. Línea de investigación: Entorno y comportamiento saludable y Comportamiento y cuidado de la salud. Correo electrónico: renangarfal@hotmail.com

Wilmar Reyes Sevillano. Doctor en Sociología por la Universidad del Valle. Magíster en Psicología y especialista en Psicología Clínica de Orientación Psicoanalítica de la Universidad de San Buenaventura (Calí). Psicólogo de la Universidad del Valle. Docente-investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia. Línea de Investigación: Psicología clínica y de la salud, Epistemología de la Investigación y Sociología de la salud. Correo electrónico: wilmarh.reyes@campusucc.edu.co

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 34, FASCÍCULO 3, julio-diciembre 2023 / ISSN: 2007-7149

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DESDE EL PROGRAMA: APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL

SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN ELEMENTARY STUDENTS FROM THE PROGRAM: KEY LEARNING FOR COMPREHENSIVE EDUCATION

Luz Clarita Figueroa Nava, Carolina Serrano Barquín.

Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Correspondencia: carolinasb@hotmail.com

Resumen

El fomento de habilidades socioemocionales en los sistemas educativos, demanda gran interés ya que estas habilidades y las habilidades cognitivas interactúan y se estimulan mutuamente, así, aumentan las posibilidades de que las personas obtengan resultados positivos en su vida. Por ello, el propósito fue comprender cómo la asignatura: Educación socioemocional ha contribuido a desarrollar ambas habilidades en estudiantes de nivel primaria con relación a su vida personal, familiar, escolar y social, incluso en medio de los obstáculos que la pandemia impuso. La metodología fue estudio de caso, se aplicaron entrevistas a siete alumnos, siete padres de familia y tres docentes de una primaria en Pilcaya, Guerrero en 2021. El procedimiento para el análisis e interpretación de la información se realizó con base en las categorías y subcategorías definidas. Un resultado relevante fue que los padres de familia coincidieron en que, efectivamente, la asignatura les ha permitido a sus hijos lograr ser más expresivos con sus

sentimientos y emociones. Se concluye que la pertinencia de implementar esta asignatura al nuevo modelo educativo mexicano sirve para que las/los niños identifiquen, conozcan y regulen sus emociones de una manera positiva y les permita lograr un desarrollo personal y una convivencia asertiva con los demás.

Palabras clave: Habilidades socioemocionales, formación básica, estudiante, padres, profesor.

Abstract

The promotion of socio-emotional skills in educational systems demands great interest since these skills and cognitive skills interact and stimulate each other, thus increasing the chances that people obtain positive results in their lives. Therefore, the purpose was to understand how the subject: Socio-emotional education has contributed to developing these skills in primary level students in relation to their personal, family, school and social life, even in the midst of the obstacles that the pandemic imposed. The methodology was a case study, interviews were applied to seven students, seven parents and three teachers of an elementary school in Pilcaya, Guerrero in 2021. The procedure for the analysis and interpretation of the information based on the defined categories and subcategories. A relevant result was that the parents agreed that, indeed, the subject has allowed their children to be more expressive with their feelings and emotions. It is concluded that the relevance of implementing this subject to the new Mexican educational model helps children identify, know and regulate their emotions in a positive way and allows them to achieve personal development and assertive coexistence with others.

Keywords: Social-emotional skills, basic training, student, parents, teacher.

Introducción

La complejidad que tiene cada ser humano en los momentos de pensar y actuar coherentemente brinda una razón de ser a la necesidad de hacer esfuerzos por alcanzar sentimientos de bienestar consigo mismo y hacia los demás; buscando así, generar comportamientos y convivencias positivas socialmente.

La historia de las emociones debe adentrarse en textos pedagógicos y analizar los silencios (Escolano, 2018a), es por ello, que habrá de dar un giro afectivo en la historia de la formación humana (Escolano, 2018b). La educación emocional ha cobrado interés apenas unas cuantas décadas, anteriormente se pensaba que sólo había que dominarlas o apaciguarlas todo lo posible (Somoza *et al*., 2015), ya que con la psicología cognitiva y su interés por las emociones se concedió a la historia un papel esencial en la generación de sentimientos (Arnold, citado por Garrido, 2022). Si se vinculan las emociones, creencias, moral, ética, valores y acciones de grupos sociales, la historia de la educación se podría orientar hacia la transmisión de emociones en distintos contextos para determinar cuáles y cómo se incorporan a lo educativo (Somoza *et al*., 2015). "Lo que está claro es que, desde la nueva Historia Cultural y Social, podemos conocer el mundo educativo desde otras perspectivas y difundir la represión emocional que se experimentó y, posteriormente, se erradicó en las aulas" (Garrido, 2022, p. 263). Las emociones, no se deben reprimir, en tal caso reorientar o canalizar en caso de ser negativas.

Con relación a lo anterior, algunos estudios exponen que, un porcentaje de niños/as y adolescentes muestran bajos niveles de habilidades sociales, especialmente de conductas asertivas y de responsabilidad social, así como problemas de autoconcepto y dificultades interpersonales, lo que

constituye factores de riesgo para su desarrollo personal y sus relaciones sociales (Guevara, Rugerio, Flores, Hermosillo, Cárdenas, y Corona, 2022). Estas habilidades sociales coadyuvan en la tan deseada cultura de paz. Es así que el propósito de esta investigación es conocer si las habilidades socioemocionales, mismas que generan un sentimiento de bienestar con los estudiantes mismos y hacia los demás se están fomentando en la educación básica, a través de la asignatura: Desarrollo de habilidades socioemocionales.

Con base en algunos estudios como el anterior, se busca poner atención en lo que actualmente compete hacer. Tal es el caso de investigaciones que ponen de manifiesto que, en las últimas décadas, la inteligencia emocional ha adquirido una mayor importancia en el ámbito educativo, la cual actúa como medio para promocionar el bienestar psicológico del alumnado, facilitándoles la comprensión del entorno que los rodea, así como dotándolos de las competencias necesarias para hacer frente a las diversas situaciones que se presentan (Puertas, Zurita, Chacón, Castro, Ramírez y González, 2020). Por lo que, en palabras de Bisquerra (2009), se considera que este constructo se constituye como un proceso educativo que ha de ser permanente y constante, ya que favorece el desarrollo integral de los estudiantes.

La Inteligencia Emocional es un constructo que, aún se encuentra en proceso de conceptualización por diversos autores y que constituye el desarrollo psicológico más reciente de las emociones (Puertas, Zurita, Chacón, Castro, Ramírez y González, 2020) y en palabras de Mayer, Caruso y Salovey (citados por Puertas, *et al.* 2020), quienes sostienen que dicho constructo hace referencia a cuatro componentes, a saber: percepción, comprensión, regulación y facilitación emocional de las

actividades cognitivas. A lo anterior se agrega que, autores como Geng, Narwal y Sharma (citados en Puertas, *et al*., 2020), ponen de manifiesto la importancia que tiene la regulación y gestión emocional en el rendimiento de los alumnos, así como el papel que ésta ejerce en el bienestar mental, no solo en el entorno educativo sino también en el social.

De manera muy concisa, Anaya (2015), expone que la educación socioemocional es un tema que ha cobrado mucha importancia gracias a la función preventiva de conductas de riesgo, facilitador de la convivencia social y potenciador del desarrollo humano que ésta representa.

Al cuestionarse del por qué brindar atención no solo a la parte cognitiva sino también a la emocional del ser humano, se pone de ejemplo a algunos autores como Daniel Goleman que exponen la importancia de tener en consideración los sentimientos y las emociones en la toma de decisiones de nuestra vida:

> Los sentimientos desempeñan un papel fundamental para navegar a través de la incesante corriente de las decisiones personales que la vida nos obliga a tomar. Es cierto que los sentimientos muy intensos pueden crear estragos en el razonamiento, pero también lo es que la falta de conciencia de los sentimientos puede ser absolutamente desastrosa, especialmente en aquellos casos en los que tenemos que sopesar cuidadosamente decisiones de las que, en gran medida, depende nuestro futuro …Estas son decisiones que no pueden tomarse exclusivamente con la razón, sino que también requieren del concurso de las sensaciones viscerales y de la sabiduría emocional acumulada por la experiencia pasada. La

> llave que favorece la toma de decisiones personales consiste, en suma, en permanecer en contacto con nuestras propias sensaciones (Goleman, 2010, pp. 65-66).

Diversas investigaciones advierten los efectos positivos del desarrollo de habilidades socioemocionales; la Organización para la Economía, Cooperación y Desarrollo, (OECD) (2016), en distintos estudios realizados, concluye que el incremento de las habilidades sociales y emocionales tiene en general un impacto considerable en la mejora de la satisfacción auto reportada con la vida, y que las actitudes positivas hacia la vida y la (in) felicidad, y sus efectos sobre estos resultados superan ampliamente los efectos del aumento de las habilidades cognitivas.

Incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales en el curriculum implica la participación comprometida de docentes, de padres de familia y del estudiantado. En este sentido, García López, Gil Rendón y Heredia Escorza (2019), señalan que el desarrollo de habilidades emocionales requiere de un docente pedagógicamente comprometido, el cual tenga claro su papel dentro del proceso, y la capacidad de reconocer el impacto que podrá tener en los alumnos, ya que resulta fundamental cuestionarse sobre el contexto emocional en el que se encuentran los docentes y la manera en la cual ellos impactan en el proceso de desarrollo de sus estudiantes.

Por parte del estudiantado, Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) insisten en que, en la medida en que el estudiante sea capaz de controlar sus emociones, comprender las causas, los escenarios y las circunstancias que promueven la generación de múltiples sentimientos, podrá modificar su pensamiento y potenciar su correcto desarrollo a través de buenas decisiones, búsqueda de alternativas en la solución de problemas, y el

alcance de una sana convivencia. Algunos autores, coinciden que los estudiantes que pueden regular sus emociones de manera efectiva son más resilientes ante el fracaso y es más probable que tengan redes sociales sólidas, que proporcionan un capital social importante (Hinton, Miyamoto y Della-Chiesa, 2008; OECD, 2015 y García Retana, 2012). De este modo, indican que:

> …los maestros pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias para hacer frente a experiencias estresantes o negativas. Un aspecto clave de esto es enseñar a los estudiantes a usar el lenguaje para comunicar las dificultades (Noddings, citado den Hinton, Miyamoto y Della-Chiesa, 1992, p. 92).

Referente al ámbito escolar, Tequida, Soto y Larios (2017), comparten la idea de que la escuela debe ofrecer oportunidades para que se propicien espacios de interacción social, sin embargo, hacen énfasis en que las habilidades socioemocionales son parte del ambiente familiar, determinado como el espacio inmediato en el que se aprenden actos que son reflejados a través del comportamiento y comunicación en situación de interacción son determinantes. A diferencia de otros estudios revisados, estos autores destacan un elemento nodal; "la comunicación", sosteniendo que ésta se favorece en la medida en que los canales comunicativos se activan consecutivamente en sus diversas modalidades, por lo que también visualizan a la escuela como espacio socializador, la cual tiene gran impacto para atender la parte emocional de los sujetos en los primeros años de vida escolar. Aunado a eso, consideran que el docente es quien toma un papel fundamental dentro del ambiente escolar, porque dependerá de las estrategias adecuadas, aprendizajes clave y educación integral para la consolidación de habilidades socioemocionales en estudiantes.

Los docentes y los padres pueden ayudar a mejorar las habilidades sociales y emocionales de los niños si promueven relaciones fuertes con éstos y apelan a experiencias de aprendizaje práctico. Asimismo, algunas de las habilidades sociales y emocionales más importantes son más maleables durante la niñez y la adolescencia, ya que es una oportunidad para que los responsables de la elaboración de políticas, los docentes y los padres busquen proporcionar los entornos de aprendizaje adecuados para acompañar a los niños en esas etapas (OECD, 2016). En este sentido, Carrillo (2015), insiste que la enseñanza de las habilidades sociales ha de contemplarse y coordinarse con las familias, con el fin de favorecer la generalización de lo que se enseña en el contexto escolar.

Por su parte, Anaya (2015), plantea considerar la posibilidad de investigaciones posteriores que den seguimiento a las estrategias implementadas en el nuevo modelo educativo donde se pueda validar su efectividad en la enseñanza socioemocional, lo que dé pauta a justificar o no la necesidad de adoptar un enfoque más amplio en los planes y programas de estudio respecto a la educación socioemocional y su impacto en la vida personal y comunitaria. Incluso hay quienes consideran la posibilidad de evaluar cuantitativamente el desarrollo de los estudiantes. García López, Gil Rendón y Heredia Escorza (2019), mencionan como área de oportunidad, la sistematización de evaluaciones estandarizadas que permitan mostrar un panorama cuantitativo sobre el desarrollo de los estudiantes de educación básica, favoreciendo la evaluación de proyectos ligados al desarrollo social y personal, todo esto sin perder de vista que el crecimiento de los alumnos se da de manera individual.

A lo anterior se añade que, Carrillo (2015) indica que, en futuras investigaciones se podría incluir a la familia tanto en la formación de esas habilidades sociales y en la modificación de las conductas, asimismo afirma

que se debe buscar la forma de cómo hacerlos partícipes en la evaluación, ya que ésta es una fuente de información del comportamiento social en sus hijos.

Hace años el psicólogo Daniel Goleman (2010), en su libro de inteligencia emocional señaló que anteriormente la escuela no ofrecía la menor preparación para la multitud de dificultades —o de oportunidades— a la que deberemos enfrentamos a lo largo de nuestra vida. Actualmente, no es posible decir que eso siga siendo de la misma manera.

En el año 2017 la SEP implementó el programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral, y con él, la asignatura de Educación Socioemocional. Es decir, el Nuevo Modelo Educativo Mexicano dentro de los programas de estudio de educación básica, incluyó la asignatura de educación socioemocional teniendo como objetivo que los estudiantes desarrollen herramientas que les permitan poner en práctica acciones y actitudes encaminadas a generar un sentimiento de bienestar consigo mismos y hacia los demás. A partir de ahí, surge la necesidad por investigar y comprender los procesos en que está operando la asignatura[1], buscando así conocer los resultados y/o experiencias de quienes están inmersos en su operación.

Método

Comprender la forma en que los sujetos perciben la realidad y la manera en que actúan para incidir en el cambio de una situación mediante la reflexión fue la premisa metodológica de esta investigación, por ello, desde "El programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral" y a través de la asignatura: Educación socioemocional, se analizó su pertinencia.

1 En este artículo se ofrecen algunos resultados de la tesis: Habilidades socioemocionales en estudiantes desde el programa "Aprendizajes Clave para la Educación Integral". Caso: Primaria pública en Pilcaya, Guerrero, de Luz Clarita Figueroa Nava, Licenciada en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de México.

Para ello, se tomó la postura epistemológica fenomenológico-hermenéutica, en el contexto de la vida de las/los alumnos, los padres de familia y los docentes, por lo que se adoptó el método de estudio de caso, con enfoque cualitativo. Cabe mencionar que el programa "Aprendizajes Clave para la Educación Integral" que proporciona la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno de México, se puede localizar y consultar entre otras temáticas que propone, la Educación socioemocional en la siguiente liga: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

El trabajo de investigación se presentó de manera general desde dos dimensiones: una revisión teórica y un acercamiento práctico. Con respecto a la revisión teórica se fundamentó la importancia que tiene el desarrollo de habilidades socioemocionales en la vida de los estudiantes, visto desde las distintas esferas en que estos se relacionan socialmente, así como desde el enfoque que sigue el programa "Aprendizajes Clave para la Educación Integral" en la asignatura: "Educación Socioemocional" incorporada en los planes de estudio de educación básica. Posterior a ello, se seleccionaron los participantes de acuerdo a las sugerencias de la directora, es decir, siete alumnos: dos de ellos pertenecientes a primer grado; dos a quinto grado y tres a sexto grado, así como a sus profesores (tres profesores) y a sus respectivos padres (siete padres o madres). Se aplicó una entrevista para comprender, a través de un acercamiento práctico, cómo los docentes y padres de familia perciben que los estudiantes han logrado desarrollar habilidades socioemocionales que se vean reflejadas en su vida diaria, a partir de la implementación de esta asignatura. A los estudiantes se les hicieron preguntas relacionadas con la asignatura en cuestión.

Se realizaron tres cuestionarios para los estudiantes según el año escolar que estuvieran cursado, es decir, preguntas asociadas al grado académico y a las dimensiones e indicadores de logro, para los profesores de elaboró un solo cuestionario, así como el cuestionario para los padres.

La delimitación cronológica se centró en el segundo periodo del ciclo escolar 2020-2021 de la educación básica. El espacio en el que fueron aplicadas las entrevistas fue dependiente de las condiciones de la contingencia sanitaria Covid-19, finalmente fue posible realizarlas de modo presencial. Se contó con el consentimiento informado.

El procedimiento para el análisis e interpretación de la información se realizó con base en las categorías y subcategorías definidas en esta investigación, las cuales son:

1. Operación: 1.1 Modalidad y 1.2 Materiales/ recursos;
2. Perspectiva: 2.1 Importancia, 2.2 Limitantes y 2.3 Elementos de mejora;
3. Contribución: 3.1 Personal, 3.2 Familiar, 3.3 Escolar y 3.4 Social.

Las preguntas base fueron 15, de las cuales derivaban o se modificaban dependiendo del entrevistado, tal es el caso de estudiantes (edad dependiente del grado académico), los padres y los docentes. La aplicación de los cuestionarios corrió a cargo de la estudiante Luz Clarita Figueroa Nava, quien realizó su tesis de licenciatura en Educación en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Los participantes de esta investigación fueron siete estudiantes, siete padres de familia y tres docentes de una primaria pública ubicada en el municipio de Pilcaya, en el estado de Guerrero.

Resultados

Por motivos de extensión para este artículo, se ofrecen solo algunas de las respuestas de los estudiantes, padres y profesores entrevistados.

Respuestas de las entrevistas a los alumnos:

Con relación a los resultados esperados de los estudiantes y referente a algunas de las preguntas que tuvieron que ver con cómo la asignatura de educación socioemocional les ha servido a los estudiantes y de qué manera han aplicado lo que han aprendido, se obtuvieron distintas respuestas como las siguientes: “la asignatura me ha permitido reflexionar”, “me ha ayudado, para ser feliz”, “pues lo he aplicado de diferentes maneras, ya sea expresándolas o jugando, o algo así, con acciones”.

Aunado a lo anterior, se buscó conocer también, según la percepción de los estudiantes, cuáles son los conocimientos más valiosos que han adquirido en la asignatura de educación socioemocional, a lo que se identificaron respuestas como las siguientes: “ha sido la alegría, la felicidad de estar conviviendo con mi familia y las emociones”, “me ha permitido ser más respetuoso”, “de lo más valioso que me han enseñado han sido los estados de ánimo y cómo me he sentido después de un año de clases a distancia”. Las anteriores, fueron algunas de las respuestas que los estudiantes brindaron a la interrogante mencionada, y que permitieron identificar que, a consideración de la mayoría de los estudiantes, estos han adquirido conocimientos valiosos en la asignatura. A excepción de un estudiante que externó “pues casi ninguno, porque pues casi no son importantes”.

Por otro lado, algunos niños expresaron que consideran que la asignatura es importante, sin embargo, no saben con claridad cuál es esa importancia, excepto el caso de una niña de sexto grado que respondió que la importancia de la asignatura es que les enseñan a controlar sus sentimientos y sus emociones.

Otra de las preguntas que se les hizo a las/los estudiantes, tuvo que ver con la expresividad. Se les cuestionó si consideran que la asignatura de educación socioemocional les ha permitido lograr ser más expresivos con sus pensamientos y emociones, es decir, que ellos consideren que les gusta expresar cuando se sienten felices, tristes, enojados, desanimados, cuando quieren proponer algo o expresar cuando no están de acuerdo con algo, o simplemente prefieren guardar lo que piensan y sienten sin decir nada a nadie. A lo cual, tres de los estudiantes consideran que sí les gusta expresarlo, mientras que otros tres respondieron que prefieren guardar lo que sienten o piensan sin decirle nada a nadie y solo uno contestó que a veces sí le gusta expresarlo y a veces no. Lo anterior permite reconocer que posiblemente, la mitad de las/los estudiantes han logrado ser más expresivos, sin embargo, se pone en cuestión las razones por las que el resto de los estudiantes participantes, expresan su inclinación por guardar lo que sienten y piensan. Lo cual, nos indica que todavía podemos conocer el mundo educativo desde otras perspectivas y cuestionarse la represión emocional, como ya se mencionó en el soporte teórico.

Otra de las interrogantes tuvo que ver con conocer algo que los estudiantes consideraran oportuno cambiar de la forma en la que les imparten la asignatura de educación socioemocional, a lo cual también hubo diversidad de respuestas como las siguientes: “Es que hay veces que… que digo que algo que está bien, o algo que no”, “Me gustaría ir a la escuela”, “Pues

haciendo como experimentos o así", "Que enseñara más sobre el control de las emociones". Por el contrario, el resto de los niños respondió que consideran que todo está bien en la manera en cómo les imparten la asignatura. Posiblemente y ante estas respuestas se podría sugerir que la impartición de la asignatura fuera más práctica, con más actividades lúdicas.

También se rescataron las respuestas de la pregunta: cuando te encuentras en una situación de conflicto con emociones de tristeza o dolor, ¿buscas pensar positivamente con una actitud de cambio pensando que puedes mejorar? A lo que, dos estudiantes contestaron que buscan pensar positivamente, y solo uno de ellos, contestó que piensa en su conflicto, considerando que no puede mejorar. Tal vez sea oportuno comentar que el profesor pudiera contar con más tiempo para atender personalmente al alumno que se encuentra inmerso en un conflicto y poder canalizar su enfado.

Por último, se identificó que hubo diversidad de respuestas en preguntas de indicadores de logro. Algunos ejemplos de lo anterior tienen que ver con la expresividad, la descripción de sí mismos, impulsos, enojo, conciencia de las razones de sus emociones, formas de pensar, resolución de conflictos, interacción, retos, situaciones de conflicto, entre otros aspectos.

Respuestas de las entrevistas a los padres de familia:

Con respecto a los resultados de las entrevistas a padres de familia, se identificó que todos los padres de familia participantes de la investigación consideraron que la asignatura es relevante. La mayoría expresó que es importante porque les ayuda a los niños a expresar sus sentimientos y emociones, incluso un padre de familia enfatizaba en que cuando los niños

se encuentren en determinada situación, sirve para que ellos sepan de qué emoción se trata la que están experimentando. Además, una mamá expresó que la asignatura sí es importante, añadiendo que también depende del carácter, pero que a su hija sí le ayudó a controlarse un poco.

Después de conocer la importancia que los padres de familia atribuyen a la asignatura, también se recurrió a preguntarles cuáles consideran que son los conocimientos más valiosos que sus niños han adquirido en dicha asignatura, a lo que se encontró que, la mayoría de ellos consideran que lo valioso es que los niños aprenden a expresar lo que sienten y a expresar las emociones que experimentan, a reconocer por qué se sienten de determinada manera.

Particularmente, en esta pregunta, una madre de familia resaltaba que una de las cosas positivas que le enseñan a su hija es que existen personas que sienten y piensan de manera diferente, y que es posible que no todo el tiempo las personas se sientan alegres. Otra madre de familia expresó que lo más valioso que le han enseñado a su hija ha sido que, con su crecimiento y los aprendizajes ella vaya cambiando su mentalidad. Mientras que otros dos padres de familia consideraron que lo más valioso que la asignatura les ha dejado a sus hijos es poder mejorar su carácter, ya que ellos perciben que, anterior a la asignatura las/los niños eran más impulsivos en su carácter, lo cual contribuye a poder afirmar que la asignatura de educación socioemocional en algunos estudiantes ha coadyuvado a regular algunas emociones que ellos experimentan en su vida cotidiana.

Otras preguntas realizadas a los padres de familia tuvieron que ver directamente con cómo ellos consideran que la asignatura de educación socioemocional ha ayudado a la vida familiar, escolar, personal y/o

social de sus hijos. Respecto a la vida familiar los padres externaron que la asignatura sí ha ayudado a sus hijos, ya que de alguna forma a partir de que han aprendido a expresar lo que sienten, les ha ayudado a tener una mejor convivencia familiar, a jugar con sus hermanos, a practicar el respeto, entre otras. Mencionando que, al expresar lo que sienten, los niños se sienten liberados. Por ejemplo, un padre de familia expresó que puede ver la diferencia de cuando anteriormente su hijo se enojaba demasiado, pero que ahora es diferente porque el niño se muestra mucho más relajado ante situaciones de enojo.

Con relación a la vida escolar, se identificó que varios padres de familia consideran que, aunque es complicado expresar cómo se comportan los hijos en el ámbito escolar porque no asisten a la escuela y por la mínima interacción con sus docentes, algunos padres perciben que en la dinámica de clases que se desarrolló durante la pandemia, consideran que los niños a veces ponen un poco más de atención a sus trabajos al desarrollarlos en casa.

Referente a la vida personal de los niños, hubo diversidad de respuestas. Algunos padres respondieron que las/los niños se muestran más seguros para expresarse. Por el contrario, una madre de familia expresó que posiblemente la asignatura no ha ayudado en gran medida a su hijo, debido a que siempre le ha costado expresar lo que siente o piensa, y a que el niño siempre ha sido penoso y tímido con los demás. Mientras que otro padre de familia expresó que la asignatura sí ha permitido a su hija lograr ser más expresiva, sin embargo, que debido a las circunstancias de encierro a causa de la pandemia hay ocasiones en que la niña se muestra tímida, por lo que ella considera que a los niños les hace falta interacción y comunicación con los demás.

Por último, con relación a la vida social de las/os niños, los padres coinciden cuando afirman que la asignatura les ha permitido a sus hijos llevar una buena relación con sus vecinos o amigos, ya que conviven y juegan sanamente con los que les rodean. Otro de los resultados que contribuyen para saber si se reconoce el valor de la asignatura, tiene relación con la pregunta "si pudiera cambiar algo para la mejora de la asignatura de educación socioemocional, ¿qué sería?", a lo que se identificó que son pocos los padres de familia que consideran que así está bien, que no cambiarían nada.

Con relación a los que sí expresaron la inquietud de modificar algo, uno de ellos manifestó que le gustaría que las clases fueran de manera presencial, y otro respondió que le gustaría que les asignaran más trabajo a los niños. Sin embargo, la mayoría de los padres expresó que consideran que, a pesar de la modalidad de clases que tienen las/los niños, a veces hace falta que los docentes brinden más atención a los estudiantes y se involucren un poco más, de modo que los docentes muestren mayor interés y atención hacia los niños. Con lo anterior, también es posible identificar cómo los padres de familia manifiestan la necesidad de contacto (incluso a distancia) de las/los niños hacia su docente, así como también se identifica la inquietud que algunos padres muestran en que, a través de videollamadas, los niños aprenderían más.

Aunado a lo anterior, también se les preguntó a los padres que, considerando que la asignatura de educación socioemocional tiene como uno de los propósitos lograr que los estudiantes expresen sus sentimientos, pensamientos y deseos, de una manera amable, abierta y adecuada, logrando decir lo que quieren, sin atentar contra los demás, si ellos percibían que la asignatura ha ayudado a sus hijos a expresarse de manera amable y

adecuada. A lo que, la mayoría respondió que los niños sí se expresan de una manera positiva, y únicamente dos fueron los que respondieron que solo a veces; por lo que externaron que aun cuando sus hijos sí se expresan más, también les hace falta trabajar un poco en hacerlo de una manera más adecuada.

Se les preguntó además a los padres de familia si perciben que sus hijos analizan las causas y consecuencias de determina emoción, a lo que se encontró que ambos padres de familia de estudiantes de quinto grado coincidieron en que sus hijos sí analizan esas causas y consecuencias. Incluso, una de las madres de familia expresó que lo han visto en la asignatura y, que, además, en ocasiones, como familia han hablado con su niña respecto a determinada situación. Finalmente, comentaron percibir que la niña sí intenta analizar y aceptar lo que ellos como padres le hacen ver.

De lo anterior se concluye que, algunos padres de familia expresan encontrar importancia y funcionalidad a la asignatura de educación socioemocional, en especial al reconocer que algunos de los conocimientos más valiosos han sido el cambio de mentalidad y la regulación emocional.

Por último, al cuestionar a los padres de familia respecto a su postura de la posibilidad de un trabajo en conjunto entre docentes, padres de familia y estudiantes, en su mayoría, consideran que el trabajo conjunto resultaría favorable porque se recibiría apoyo y guía por parte de los docentes.

Respuestas de las entrevistas a los profesores:
Con relación a las respuestas de los docentes se obtuvieron respuestas como: se tuvo que reconocer que fueron varios los factores que influyeron

para que se diera esa determinada dinámica de trabajo en clase por motivos de pandemia; desde el hecho de que, a muchos estudiantes se les dificulta el acceso a internet, algunos otros posiblemente tengan ese acceso, sin embargo, por falta de un dispositivo propio, les era difícil conectarse a una videollamada, ya que, los padres de familia que son los que normalmente cuentan con un dispositivo, lo utilizan durante el día y en su trabajo, por lo que no es posible que todos los niños se conectaran a una videollamada. Retomando lo mencionado, se podría llegar a afirmar que, derivado de algunas limitantes como el tiempo, el acceso a internet, el apoyo, la falta de dispositivo, entre otras, como el contexto de la pandemia, los docentes optaron por homogeneizar o generalizar la dinámica de trabajo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, resulta interesante cuestionarse hasta qué punto resulta adecuado para los estudiantes que posiblemente sí tengan la oportunidad de conectarse ocasionalmente a una videollamada.

En el análisis de otro resultado, cabe mencionar también la evidente relevancia que los docentes asignan a una educación socioemocional y con ella, a un desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes; los docentes argumentaron que se debe relacionar las emociones de los estudiantes con su aprendizaje debido a la influencia que éstas tienen en el mismo. Además, añaden que la asignatura adquiere mucha importancia ya que ha sido considerada como una alternativa para regular las emociones en los niños, sin tener que reprimir sus emociones. Con relación a lo anterior, una respuesta fue: “Me parece muy importante porque es bueno relacionar las emociones y los sentimientos que tienen los estudiantes en su vida diaria, para vincularlos con su aprendizaje, porque si el alumno se siente bien, aprenderá mejor, siempre he tenido la idea, la hipótesis o la

teoría, por así decirlo, de que nuestras emociones, nuestros sentimientos, nuestro estado de ánimo, influye muchísimo en nuestro aprendizaje".

Por otra parte, respecto al involucramiento de los padres de familia, los docentes expresaron que, desafortunadamente no todos los niños reciben la atención como debiera ser por parte de sus padres. Esta inquietud se identificó particularmente en una docente de quinto grado, expresando percibir poco interés de los padres de familia: "No, no hay interés. Tal pareciera que las actividades de educación socioemocional primero tendrían que dárseles a los padres. Porque de verdad que hay mucha desatención por parte de ellos. Reuniones, talleres, yo creo que primeramente a los padres para que ellos ejecuten para sus hijos".

Otra de las limitantes encontradas fue que, uno de los docentes considera que la principal limitante radica muchas veces en que los niños son muy tímidos y callados, lo cual también representa un obstáculo al momento de intentar desarrollar las actividades de educación socioemocional: "Yo planeo las actividades, pero pues casi siempre no resulta como se esperaba, debido a la diversidad cultural y familiar que prevalece en los alumnos, … les resulta difícil expresarse, ya que, en algunas familias, no se fomenta la comunicación, la convivencia armónica y la expresión de emociones en general, son un poco tímidos, callados o apáticos, de cierta manera". Esas son las limitantes que más obstaculizan el trabajo. Sin embargo, se resalta que, del mismo modo, en las respuestas de los docentes, hubo diversidad de respuestas, ya que algunos de ellos sí pudieron percibir mayor expresividad de los niños con relación a otro docente.

Se les preguntó además consideran importante un trabajo conjunto entre docentes, padres de familia y estudiantes, a lo que todos los docentes

respondieron que el trabajo conjunto resulta sumamente favorable, ya que al trabajar en equipo hay mayor beneficio.

También se les preguntó cuáles serían las fortalezas y debilidades de ese trabajo conjunto. A lo que las/los docentes coincidieron en que se necesita disposición, atención y trabajo en equipo entre padres de familia y docentes. Además, un docente destacó que, "Una de las fortalezas es de que los niños se sienten tal vez protegidos, se sienten más seguros con el apoyo de los papás. Esa es una de las fortalezas, se entusiasman, le echan muchas ganas, sus actitudes, sus actividades son de más calidad cuando ven que los papás sí se interesan en ellos, los fortalecen. Una debilidad, es que desafortunadamente no todos los padres pueden atender este tipo de actividades por sus trabajos".

Otro de los resultados que se destaca en esta investigación tiene que ver con lo que los docentes cambiarían del programa de la asignatura de educación socioemocional; una de las docentes expresaba que lo que habría que modificar tiene que ver con los contenidos, ya que, a su percepción y basada en el plan y programas de estudio, muchos contenidos eran repetidos y monótonos, pero al mismo tiempo hacía hincapié en que, de manera externa hay mucho material en donde las actividades pueden diversificarse y adaptarse a las condiciones y al contexto de los niños.

Otros docentes coincidieron en que, resultaría favorable reconsiderar algunos aspectos del programa de la asignatura, tales como el tiempo asignado, la valoración cuantitativa, trabajar algunos en temas en conjunto con los padres de familia y la posibilidad de la elaboración de un cuadernillo con actividades y temáticas de las vivencias diarias de los estudiantes.

Por último, respecto a la interrogante de cuáles son los logros que los docentes perciben en los estudiantes a partir de la asignatura de educación socioemocional, se identificó que, algunos docentes expresaron que existe dificultad para ejemplificar esos logros, especialmente por el contexto de la pandemia, mencionaron que algunos niños logran manifestar lo que sienten o lo que piensan y éstos aprenden de forma autónoma. Sin embargo, que esos aprendizajes no son visibles, por lo que comentaron que habría que interactuar con los alumnos y/o entrevistar a los padres de familia.

No obstante, hubo una docente que expresó que fue a través de los trabajos escritos y de comentarios de padres de familia que ella identificó que los logros de sus estudiantes se veían reflejados en la regulación emocional, la resiliencia, la expresividad, reconocimiento de las emociones, desarrollo del sentido de la responsabilidad y la cooperación en el hogar.

Discusión y conclusiones

La educación integral está vinculada con la integralidad, la cual promueve el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y busca desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral. Ruiz (2007), afirma que la formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, la cual tiende al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que el individuo construya su identidad cultural.

Por lo anterior, hay que reconocer la relevancia que la SEP (2017), haya implementado el programa “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, el cual plantea que la educación socioemocional, es una de las

áreas de desarrollo personal y social, que tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen herramientas que les permitan poner en práctica acciones y actitudes encaminadas a generar un sentimiento de bienestar consigo mismos y hacia los demás, a partir de lo cual, se argumenta que es por medio de actividades y rutinas asociadas a las actividades escolares, que las/los alumnos aprenden a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y hacen de la vida emocional y de las relaciones interpersonales un detonante para la motivación y los aprendizajes académicos y para la vida. Sobre todo, para una sana convivencia (En este sentido, se plantea que toda intervención en este ámbito educativo precisa de la evaluación para optimizar y constatar sus resultados).

Dentro del área de desarrollo personal y social de "Educación Socioemocional", se plantean dos apartados que tienen que ver con los indicadores de logro por nivel educativo y por grado, en dichos apartados se presenta una evaluación basada en cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Sin embargo, habrá mucho que investigar sobre la evaluación formativa que este tipo de aprendizajes requiere para su retroalimentación.

En el contexto y temporalidad de la investigación y después de conocer la dinámica de clases en la escuela primaria, que consistió en una asignación de tareas, es posible afirmar que, derivado de algunas limitantes como el tiempo, el acceso a internet, falta de dispositivo propio y el contexto de la pandemia, principalmente, los docentes optaron por homogeneizar la dinámica de trabajo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, como se mencionó en apartados anteriores, surge un cuestionamiento de hasta qué punto resultó adecuada esta homogeneización para los estudiantes que

posiblemente sí tuvieron la oportunidad de conectarse ocasionalmente a una videollamada, cuestión también que surgió a raíz de la inquietud que mostraron algunos padres de familia porque los docentes brindaran un poco más de atención a sus hijos en la medida de lo posible, sobre todo a través de videollamadas, ya que, según la perspectiva de algunos padres de familia, así los niños puede aprender más.

Con la diversidad de respuestas de las/los docentes, se infiere que, en algunas explicaciones como las siguientes: en algunos casos, pudiera resultar ser más funcional el hecho de que los alumnos se expresen de manera escrita si es que ellos no sienten la confianza suficiente, es decir, que se comuniquen gráficamente y no verbal. Además de lo anterior, es posible que, los padres de familia y algunos docentes percibieron mayor expresividad en los niños precisamente porque los estudiantes, a consecuencia del confinamiento, se relacionan con personas a quienes les tienen mayor confianza. Sin embargo, aunque suela ser común que algunos de las/los docentes presenten dicha limitante en cualquier modalidad de la que se trate, debiera ponerse a consideración algunas estrategias que permitan generar mayor confianza en los niños; a través de medios escritos, orales, juegos u otros medios que puedan resultar funcionales según las características de los estudiantes. Añadiendo que, el aprendizaje emocional es algo que requiere práctica y tiempo.

No obstante, incluso al hacer explícita esta diversidad de respuestas en docentes respecto a la expresividad de los estudiantes, tampoco puede prescindirse de las respuestas brindadas por los padres de familia, que son quienes interactúan directa y constantemente con sus hijos y, que, en su mayoría, perciben un grado de avance en sus hijos con respecto a la expresividad.

Por otro lado, derivado de los logros observados por los padres de familia, el impacto y la importancia que tanto docentes como padres de familia atribuyen a la asignatura de educación socioemocional, es posible confirmar que existe pertinencia en la incorporación de dicha asignatura al nivel básico educativo. Sin embargo, incluso en un reconocimiento de pertinencia de la asignatura, al mismo tiempo, las respuestas analizadas ponen en evidencia la necesidad de cuestionar y reconsiderar algunos elementos de la asignatura, tales como el carácter, la modalidad, el tiempo destinado semanalmente, el manejo de algunos temas en conjunto con los padres de familia y el diseño de material de apoyo para el desarrollo de la asignatura.

En este sentido, resulta conveniente considerar lo favorable que resulta involucrar a los padres de familia para que brinden a sus hijos los espacios de aplicación de conocimiento y experiencias asociados a la educación socioemocional.

> Aunque gran parte de estos programas pueden integrarse perfectamente en la vida cotidiana de la escuela, sin embargo, constituyen una verdadera revolución en cualquier currículum y pecaríamos de ingenuos si no previéramos la aparición de toda clase de obstáculos. Por ejemplo, muchos padres pueden creer que se trata de un tema demasiado personal para la escuela y que es mejor que sean los padres quienes se encarguen de tales cosas [..] Los maestros también pueden ser reacios a dedicar parte del día escolar a cuestiones que no parecen estar relacionadas con los temas académicos y puede haber maestros que se sientan tan incómodos con los temas a enseñar que necesiten recibir un adiestramiento especial para

> ello. Por último, algunos niños también rechazan los temas que no tienen nada que ver con sus preocupaciones reales o que sienten como imposiciones o invasiones de su intimidad (Goleman, 2010, p. 305).

Asimismo, se destaca también que dentro del programa "Aprendizajes Clave para la Educación Integral", resalta la consideración e importancia asignada al desarrollo de habilidades socioemocionales promovido a través de la asignatura "educación socioemocional", asignatura que se ofrece al estudiantado en el nivel básico, la cual puede ser impartida de manera formal o informal dentro del currículo del programa educativo. Sin embargo, existe otro tipo de contenidos en dicho programa, tales como: estrategia de equidad e inclusión en la educación básica, la cual resulta ser un complemento de las habilidades socioemocionales.

Sugerencias

Algunas de las sugerencias derivadas de este estudio radican en acentuar los beneficios de la educación socioemocional; potenciador del desarrollo humano, prevención de conductas de riesgo como puede ser la violencia y facilitador de la convivencia social. Además, se sugiere poner a reconsideración algunos aspectos del programa de la asignatura de educación socioemocional, como los mencionados por padres y profesores. Asimismo, trabajar por la promoción de relaciones fuertes entre los educadores (padres, docentes y tutores) y los niños, recurrir a ejemplos de la vida real y la experiencia práctica en las actividades curriculares y extracurriculares (OECD, 2015, p. 2).

Desarrollar una educación socioemocional es fundamental para la convivencia pacífica dentro de la familia y en la sociedad, ya que de ella

deriva la tolerancia a la diversidad, el respeto hacia las demás personas y hacia el ambiente, el comportamiento ético, entre otros aspectos importantes.

Finalmente, debido a los pocos estudios que existen respecto a los resultados de la implementación de la educación socioemocional, se sugiere insistir en futuras investigaciones que reporten experiencias que permitan mejorar el diseño y operación de la educación socioemocional.

Referencias

Anaya, R. (2015). Inclusión de la educación socioemocional desde la perspectiva psicológica en los planes y programas de estudio a nivel primaria. *Tesis Licenciatura Psicología UNAM.* Disponible en: http://132.248.9.195/ptd2018/agosto/0779144/Index.html

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis. Disponible en: http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf

Carrillo Contreras, D. (2018). Habilidades sociales para una sana convivencia. *Tesis de Licenciatura en educación preescolar*. Disponible en: https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16715/2018deisycarrillo.pdf?sequence=1&isAllowed =y

Carrillo, G. (2015). Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años. *Tesis doctoral, Universidad de Granada*. Disponible en: https://hera.ugr.es/tesisugr/25934934.pdf

Escolano, A. (2018a). El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 391-422. Disponible en: https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.19101.

Escolano, A. (2018b). Emociones y Educación. La construcción histórica de la educación emocional. *Tesis doctoral*, Universitat Internacional de Catalunya.

García López, M. J.; Gil Rendón, M. E. y Heredia Escorza, Y. (2019). Desarrollo de habilidades socioemocionales en alumnos de educación básica. *XV Congreso Internacional de Investigación educativa del COMIE-2019. Procesos de Aprendizaje y Educación*. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0995.pdf

García Retana, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*. 36(1), 1-24. Disponible en. https://www.redalyc.org/

Garrido, A. (2022). De niñas a maestras. La educación emocional en la escuela rural femenina en el desarrollismo español (1957-1975). *Revista Investigaciones Feministas,* 13(1), 253-266. Disponible en: https://dx.doi.org/10.5209/infe.76430

Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional, por qué es más importante que el coeficiente intelectual.* Disponible en: https://ciec.edu.co/wpcontent/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf

Guevara, Y.; Rugerio, J.P.; Flores, C.; Hermosillo, A.; Cárdenas, K. y Corona, A. (2022). Evaluación de habilidades socioemocionales en alumnos mexicanos que ingresan a educación primaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(2), 570-585. Disponible en: https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/164/162

Hinton, Ch.; Miyamoto, K. y Della-Chiesa, B. (2008). Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice". *European Journal of Education.* 43(1), 87-103. Disponible en: https://www.deepdyve.com/lp/wiley/brain-research-learning-and-emotions-implications-for-education

OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Disponible en: https://www.oecd.org/education/ceri/skills-for-social-progress executive-summary-spanish.pdf

OECD. (2016). Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales. UNESCO. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264253292-es.pdf?expires=1616367525&id=id&accname=guest&checksum=32B565F7494013FFA 4298 BC6DCE14885

Puertas, P.; Zurita, F.; Chacón, R.; Castro, M.; Ramírez, I. y González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un metaanálisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. Disponible en: https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.1.345901

Ruiz Lugo, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora, (s/f.)* http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf

SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica. Disponible en: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Somoza, M.; Mahamud-Angulo, K. y Rocha, H. (2015). Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la historia de la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 7-44. Disponible en: https://dx.doi.org/10.5944/hme.2.2015.15541

Tequida López, M.; Soto Medina, J. y Larios Juvera, A. (2017). El proceso de las habilidades sociales. El caso de un alumno. *COMIE*. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2014.pdf

Valenzuela-Santoyo, A. y Portillo Peñuelas, S. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Educare*. Disponible en: https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194157733011/html/index.html

Envió dictamen: 10 enero 2023
Reenvió: 7 julio 2023
Aprobación: 9 agosto 2023

Luz Clarita Figueroa Nava. Licenciada en Educación y cuya tesis lleva por título: Habilidades socioemocionales en estudiantes desde el programa "Aprendizajes Clave para la Educación Integral". Caso: Primaria pública en Pilcaya, Guerrero, se derivó de la investigación: Análisis interdisciplinar de género y violencia virtual en jóvenes universitarios ante la pandemia de COVID 19, con registro SIEyA-UAEMex clave: 6455/2022CIC.

Carolina Serrano Barquín. Odontóloga, diplomada en: Docencia, Sexualidad humana, Educación abierta y a distancia y en Pensamiento creativo aplicado a las nuevas tecnologías educativas. Maestra en Planeación y evaluación de la educación. Doctora en Ciencias Sociales. Docente por más de treinta años. Diversas publicaciones, como artículos en revistas internacionales, capítulos y autora de libros: Creatividad sensorial. Cultura Visual de género. Lo binario femenino/masculino: Simbolismo de género en conventos novohispanos. Ciberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles, entre otros. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesora de la Facultad Ciencias de la Conducta de la UAEMéx. Correo electrónico: mcserranob@uaemex.mx

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 34, FASCÍCULO 3, julio-diciembre 2023 / ISSN: 2007-7149

IMAGINARIOS JUVENILES POS PANDEMIA

POST-PANDEMIC YOUTH IMAGINARIES

Ana María Fernández Poncela

Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México.

Correspondencia: fpam1721@correo.xoc.uam.mx

Resumen

Antecedentes: La vivencia experiencial personal y el contexto social discursivo en la pandemia influye y altera la mirada hacia el porvenir, los imaginarios sociales juveniles sobre su propio futuro y el futuro de la humanidad. De esta hipótesis se parte para analizar qué imaginarios sociales posee la juventud universitaria sobre el futuro individual y colectivo, tras la pandemia; ha influido ésta en la percepción y proyecto de aquél, y si es así, en qué sentido. Metodología: Para ahondar este objetivo se aplicaron dos grupos de enfoque en el año 2022 en una universidad de la Ciudad de México. Resultados: Entre los hallazgos está que sí, la pandemia influyó en el imaginario de futuro, pero al parecer lo hizo de forma positiva y negativa, según los testimonios recabados, incluso se la considera oportuna para inducir la reflexión, un darse cuenta de la población, concientizarse y mejorar el rumbo de la humanidad.

Palabras clave: futuro, pensamientos, sentimientos, pandemia, imaginarios.

Abstract

Background: The personal experiential experience and the discursive social context in the pandemic influence and alter the look towards the future, youth social imaginaries about their own future and the future of humanity. From this hypothesis we start to analyze what social imaginaries university youth have about the individual and collective future, after the pandemic; Has this influenced the perception and project of the former, and if so, in what sense. Methodology: To deepen this objective, two focus groups were applied in the year 2022 at a university in Mexico City. Results: Among the findings is that yes, the pandemic influenced the imaginary of the future, but apparently it did so in a positive and negative way, according to the testimonies collected, it is even considered opportune to induce reflection, an awareness of the population, raise awareness and improve the course of humanity.

Keywords: future, thoughts, feelings, pandemic, imaginary.

Introducción

Este trabajo se centra en indagar y presentar los imaginarios sociales juveniles universitarios sobre el futuro personal y el social de la humanidad. Una mirada y viaje hacia el exterior y hacia delante, toda vez que de introspección al interior sobre experiencias y reflexión, lo que Schutz denomina el paisaje externo y el paisaje interno (2008). Se pretende comprobar hasta qué punto la vivencia de la pandemia influye en los imaginarios que tienen las y los estudiantes del futuro, individual y colectivo, y también en qué sentido.

En primer lugar, se definen conceptos y enfoques, así como técnicas de investigación y análisis, para con posterioridad ahondar en torno a los pensamientos y sentimientos sobre el futuro, el individual de cada quien

como universitarios y el social como futuro de la humanidad, según su mirada. Se trata de un tema poco abordado, aunque muy importante pues como afirma Figueroa que estudia los imaginarios juveniles, parafraseando a Augé "hay quienes no podrán tener un "futuro", porque…no hay en su horizonte un porvenir" (2019:116). Para este antropólogo el porvenir es la experiencia y el proyecto de un futuro personal. En este trabajo se emplean ambos conceptos en sentido similar, como habitualmente se utilizan en el habla coloquial.

La investigación se centra en el contexto de pos pandemia, esto es, a las problemáticas sociales ya existentes, se considera es posible que la alerta sanitaria influyera también de alguna manera o en alguna medida sobre los proyectos, sentires y pensamientos de futuros de los jóvenes estudiantes universitarios. Además, hay que tener presentes las visiones optimistas de futuro desde la ciencia y la tecnología por una parte, que siguen prometiendo que todo mejorará, hoy en el sentido de innovación tecnológica, robótica e inteligencia artificial, incluso transhumanismo (Harari, 2015; Diamandis y Kotler, 3013); y las miradas pesimistas desde las ciencias sociales que apuntan hacia una concentración de poder económico y político autoritario global y un control a través de la vigilancia digital, así como un vacío se sentido y humanidad (Han, 2020; Lanceros, 2017). Si bien son temas muy profundos que no se abordan directamente, sí se tienen presente a la hora de la interpretación de los relatos recabados sobre el tema.

Los imaginarios del futuro parecen ser un tema de creciente interés, como no podía ser de otra manera, ante el desencanto hacia el progreso moderno, por una parte, y también el desvanecimiento de la pluralidad de discursos hegemónicos como señalan Valencia y Contreras (2018). Estos autores subrayan la importancia de asumir porvenires imaginarios desde

abajo, desde conversaciones locales, más humildes y cercanos, con más esperanzas que certezas. Esta propuesta y posicionamiento es inspiradora ante los antaño grandes relatos de futuros prometedores, o los actuales futuros catastróficos que se dibujan en algunos espacios políticos y en la cultura.

En concreto sobre el tema de imaginarios del porvenir en sectores juveniles Figueroa (2019) afirma en sus estudios con jóvenes de Chimalhuacán, estado de México, que su futuro es más bien lo presente e inmediato, resolución de problemas, falta de empleo y violencia, lo local y cercano, entre escasez y carencia, el futuro parece irrelevante y sin sentido.

En cuanto a los imaginarios de futuro tras la pandemia, una investigación para la población de la Ciudad de México (Fernández, 2021) concluye, que será mejor en el cuidado a la salud; peor en cuanto a economía, empleo, pobreza; y se esboza una conformidad social hacia el discurso global hegemónico de la nueva normalidad y la distancia social que impera en narrativas y medios, por lo que al parecer se está de acuerdo con el dispositivo de bioseguridad que esboza Agamben (2014; 2021).

Esta breve introducción sobre nuevas miradas teóricas hacia el futuro, y dos estudios, uno entre jóvenes y otro tras la pandemia, enmarcan la presente investigación que ahondará en los imaginarios de futuro de estudiantes universitarios en época actual.

Enfoques teóricos y metodológicos

Imaginarios sociales

Muchas son las definiciones de imaginarios, se toma en primer lugar a Castoriadis (1983, 1988), que considera es una simbolización cultural que

incluye pensamientos, sentimientos y acciones, lo psicológico y social, una urdimbre de significaciones imaginarias que mantienen unida a la sociedad, proporciona sentido, la orienta y dirige, a través del magma de significaciones imaginarias como construcción social histórica. Fluyen en imágenes y símbolos que no siempre conllevan comprensión y acción, a veces constituyen creencias, tradiciones, mitos, sueños, recuerdos, señala Durand (2000; 2012).

Siguiendo con Castoriadis "La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario" (1983:227-8). La unidad en la institución de la sociedad es "una urdimbre inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen. Esta urdimbre es lo que yo llamo el magma de las significaciones imaginarias sociales que cobran cuerpo en la institución de la sociedad considerada y que, por así decirlo, la animan (…) Llamo imaginarias a estas significaciones porque no corresponden a elementos "racionales" o "reales" y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dadas por creación, y las llamo sociales porque sólo existen estando instituidas y siendo objeto de participación de un ente colectivo impersonal y anónimo" (Castoriadis, 1988:68).

Según Wunenburger en el prólogo de un libro de Durand (2000:9-10), "lo imaginario representa, mucho más ampliamente, el conjunto de imágenes mentales y visuales, organizadas entre ellas por la narración mítica…por la cual un individuo, una sociedad, de hecho la humanidad entera, organiza y expresa simbólicamente sus valores existenciales y su interpretación del mundo frente a los desafíos impuestos por el tiempo y la muerte…una

lógica restrictiva, sobre el modelo de las reglas semánticas y sintácticas de los hechos del lenguaje, reforzada por raíces neurobiológicas y componente afectivos".

Se trata de esquemas de representación, de interpretaciones de la realidad, toda vez que creación social de sentido, y construyen simbólicamente –memoria, experiencia, realidad– desde el origen de lo social hasta proporcionar identidad y cohesión intensa, por tratarse de entidades culturales extensas y de larga duración con componentes míticos, emotivos y movilizadores –deseos, proyectos, utopías–.

Carretero (s.f.), más recientemente afirma que el imaginario social se concibe como "ejercicio legitimador del poder", así como, "los contrapoderes deslegitimadores que actúan constantemente en la trama colectiva" (s.f.:2). Esto es, se trata del "espacio de la representación simbólica a partir del cual se consolida la realidad socialmente establecida, es el recurso al que apela la hegemonía política, pero, al mismo tiempo, es la instancia desde la que se despliega una ensoñación reactiva al poder" (2003:2). Añade este autor que en la actualidad lo mediático ha suplantado a lo político y a la religión como constructora de ideologías productoras de realidad.

Se trata pues de un imaginario con una doble faceta ambivalente, pueden estar al servicio del poder y ser instrumentalizado por este, o pueden movilizar energía social dirigida a impulsar la transformación de la realidad existente. Rememorando en parte el imaginario instituido y el instituyente de Castoriadis (1983), o el considerar una suerte de universo simbólico dominante y también aquel que se encuentra en vías de constituirse como tal (Berger y Luckman, 1986).

Un resumen de Pintos como definición teórica operativa (2015) sería que los imaginarios sociales "están siendo esquemas socialmente construidos, que nos permiten percibir, explicar e intervenir, en lo que en cada sistema diferenciado, se tenga por realidad. Estos imaginarios operan como un metacódigo en los sistemas socialmente diferenciados, en el interior de un "medio" específico (dinero, creencia, poder, etc.) propio de cada sistema, a través del código referencia/opacidad y generan formas y modos que fungen como realidades" (Pintos cit. Coca, Valero y Pintos, 2011:60). En cuanto a las funciones de estos también se señala que son "producir una imagen de estabilidad en las relaciones sociales cambiantes, generar percepciones de continuidad en experiencias discontinuas, proporcionar explicaciones globales de fenómenos fragmentados y permitir intervenir en los procesos construidos desde perspectivas diferenciadas" (Coca, Valero y Pintos, 2011:60). Añadir que se construyen y reconstruyen en tres espacios: "en el sistema específico diferenciado (política, derecho, religión, ciencia, etc.), en el de las organizaciones que concretan la institucionalización del sistema (gobiernos, bancos, iglesias, academias, etc.) y en el de las interacciones que se producen en los individuos en el entorno del sistema" (Coca, Valero y Pintos, 2011:60-1).

Aquí se revisan y analizan los imaginarios del futuro según estudiantes universitarios. Un futuro que parece dibujado, como ya se expuso, según la ciencia y la tecnología como lleno de posibilidades, innovaciones, hiperconectado, dominado por la inteligencia artificial y feliz (Diamandis y Kotler, 2013; Harari, 2015); mientras que desde las ciencias sociales parece menos halagüeño, sumido en la sociedad del espectáculo, plagado de incertidumbres y controlado por la vigilancia tecnológica global y autoritaria (Lanceros, 2017; Han, 2020). ¿Cuál de estas miradas que aparecen en las obras sobre el tema está en el pensamiento y sentimiento

de los jóvenes aquí estudiados? ¿Son estos imaginarios sociales juveniles sueños humildes? (Valencia y Contreras, 2018). A esta pregunta, entre otras cuestiones, se dará respuesta en estas páginas.

Para alcanzar los objetivos de este trabajo y responder estas preguntas, entre otras cosas, se aplicaron dos grupos de enfoque entre jóvenes estudiantes, por considerarse la técnica más adecuada.

Grupo de enfoque

Sobre la técnica de investigación aplicada cualitativa denominada "grupo de enfoque" Ibáñez (1979) afirma que se trata de una suerte de "confesión colectiva". Ortí señala al respecto que están "en la divisoria entre lo psicológico y lo sociológico…perspectiva que permite captar e interpretar (…) una vivencia colectiva" (1996:216). Y añade, que aportan en la "configuración de imágenes de la realidad social o comprensión significativa de actitudes sociológicas: ante el cambio social, las ideologías o el consumo…una técnica cualitativa de aproximación empírica a la realidad social" (1996:216). Ibáñez también considera que "El grupo (microsituación) produce un discurso que se refiere al mundo (macrosituación)" (1979:347). A lo cual subraya Ortí "La microsituación así representada y la dinámica consciente e inconsciente del grupo hacen emerger las emociones básicas, los conflictos y las normas sociales dominantes vinculadas al tópico investigado en la macrosituación de la clase y/o estrato social al que los miembros del grupo pertenecen" (1996:217). Por lo que se agrupan sectores, lo cual permite "estudiar las producciones de cada clase o conjunto de variantes internas al discurso social general", "las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido social", como afirma Canales y Peinado (1994:296-291). Al respecto, continúa Ibáñez diciendo que el grupo es un "lugar privilegiado

para la lectura de la ideología dominante" (1979:126). Así también, un dispositivo que "investiga lugares comunes…que recorren la subjetividad que es, así intersubjetividad" (Canales y Peinado, 1994:296).

Por lo anterior, se seleccionó esta técnica de investigación con objeto de cubrir los objetivos señalados con anterioridad. Se realizaron dos grupos de enfoque en la Universidad Autónoma Metropolitana, a alumnado de ciencias sociales a finales de agosto del año 2022. En concreto y sumando ambos grupos se trató de 27 personas –19 hombres y 8 mujeres–, cuyas edades oscilaban entre los 18 y 26 años, si bien la moda fue 19 años. Lo que se buscaba con dicha muestra es agrupar estudiantes jóvenes, a modo de subconjunto o microsituación del conjunto estudiantil de la universidad o macrosituación.

En los grupos se aplicó un cuestionario inicial y se transcribió la grabación de la participación en los mismos –a la hora de la presentación de transcripción se señala el sexo: h (hombre) o m (mujer), la edad, y se coloca una c (cuestionario escrito) o una p (participación oral en grupo de enfoque)–. Dicho material es la producción de discurso que se analiza a través de la "teoría fundamentada" (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Esto es, de forma inductiva se lee y relee la información recabada, se segmenta el texto respetando la perspectiva del actor con citas y unidades de análisis, y a partir de la misma se crean categorías y subcategorías, que se organizan y clasifican por temáticas semánticas o características determinadas. Luego las relaciones subyacentes se interrelacionan y reagrupan creando categorías y propiedades, organizando una suerte de trama de conceptos conectados para la producción teórica, construyendo explicaciones y elaborando hipótesis, a su vez relacionando hallazgos con conocimiento previo y enfoques teóricos. Se interrelacionan datos con

teorías, se encuentran patrones y regularidades, así como contradicciones; finalmente, se sintetizan nuevos conocimientos contextualizados relacionados con los objetivos del estudio.

Todo lo cual se relaciona con la posición de Ibáñez (1979) en el sentido de no tener un plan o esquema previo sobre el material a la hora de analizar, ello dentro de un proceso dialéctico entre teoría y empirismo. Ortí (1996) por su parte, apunta una interpretación realista y pragmática orientada según las respuestas y no bajo el peso de una teoría previa.

Eso sí, advertir cómo lo individual y colectivo se entremezclan al interrogarse por lo uno y aparecer espontáneamente lo otro, se va del yo al nosotros, de lo personal a lo social con facilidad, así como, los pensamientos y sentimientos que se entretejen y al interrogar sobre los primeros aparecen siempre también los segundos.

Tras las definiciones de imaginarios sociales y las descripciones de la parte metodológica, se entra en materia sobre el tema.

Resultados

¿Qué es el futuro?

Uno de los puntos a tratar en la discusión grupal fue el de “el futuro” en abstracto, también fue un interrogante del cuestionario inicial que solicitaba “Define ¿qué es para ti el futuro?”. Apareció en primer lugar qué es, y también cómo es, qué lo provoca, la voluntad de cada quien, además de la actitud hacia el mismo.

Sobre *lo que el futuro es*, se dice que “lo que pasará”, “está por venir o por ocurrir”, o lo que “todavía no pasa”. Curioso cómo se asemejan

estas definiciones a las del diccionario "Que está por venir y ha de suceder con el tiempo", "Que todavía no es, pero va a ser", "Tiempo que vendrá" (RAE, 2022).

"Lo que va a venir o lo que está por ocurrir" (h c 28)
"Lo que todavía no sucede, próxima o en el tiempo" (h c 19)

En cuanto a lo que es, hay dos direcciones, la primera hacia donde "nos dirigimos", parece *activa*; la segunda en actitud aparentemente *pasiva,* dice que "nos espera" o "nos trae".

"Es algo a donde vamos, puede ser un aproximado hacia donde nos dirigimos" (h c 19)
"Es un avance del tiempo donde uno se puede visualizar" (h c 26)
"Tiempo que nos espera sin objeción y sumamente volátil " (m c 24)
"Algo que sucederá que es inevitable, puede traernos cosas positivas tanto como negativas" (h c 20)

Surgió la descripción de *cómo es*, y lo más reiterado fue la palabra "i*ncierto*", también otros vocablos, tales como, inesperado, desconocido o no sé, en similar sentido. Lo cual rememora a la mirada filosófica de Kierkegaard (2007), de un futuro como elección y posibilidad con cierta angustia por lo desconocido. También viene a la mente la "incertidumbre" como emoción actual (Bauman, 2007), además de recordar varios calificativos de la sociedad contemporánea, como "la sociedad del riesgo" (Beck, 2002) y la "cultura del miedo" (Furedi, 2018), solo por mencionar algunas obras de ciencias sociales.

"Lo incierto" (h c 18)

"Es lo desconocido de la realidad" (h c 22)
"Lo que vendrá sin saber específicamente que traerá, desconocido e inesperado." (m c 18)
"Lo que está por venir y no tiene un plan o características" (m c 20)

Otro grupo de ideas iban en el sentido de qué lo provoca. Un acontecer dependiendo de acciones que se toman y eso es lo que pasará, esto es, un rasgo de *voluntad* o de *responsabilidad,* en cierta medida. Lo que recuerda el futuro cercano y humilde. Y un encaminarse hacia lo que cada quien quiere, también aludiendo de cierta manera a la voluntad, o por lo menos a los futuros desde abajo y desde la construcción de la realidad (Valencia y Contreras, 2018).

"Un tiempo relativo, objeto para cambiar acciones del pasado y presente" (h c 19)
"Lo que pasara después de realizar algo o de haber vivido alguna situación" (m c 23)
"Es lo que nos espera después de los hechos ocurridos y lo que va después del hoy" (h c 21)
"Situación que puede acontecer en el tiempo lejano, dependiendo de acciones que se lleguen a tomar" (h c 21)
"Fue la pandemia la pausa que todos necesitábamos, nos ayudó a reflexionar qué era lo que queríamos, saber bien hacia dónde queríamos encaminarnos, dejar la presión de antes de la pandemia. Nos ayudó a encontrar enfoques diferentes en nuestra vida; acciones en el futuro para encaminarnos a lo que cada quien va queriendo" (h p 21)

Se mencionó *el tiempo* en el sentido de medida a corto plazo, mediano y largo plazo.

"Una medición del tiempo que aún no sucede" (h c 26)
"Es un momento posterior al presente" (m c 18)
"Son las cosas que pasarán en un tiempo delante del momento actual" (h c 21)
"Algo próximo a suceder, sea en un periodo corto o largo de tiempo, va a suceder" (h c 19)
"Algo próximo, puede ser a corto, mediano o largo plazo" (h c 25)

Hubo también quien en las participaciones aludió directamente que la pandemia fue una *oportunidad*, lo cual apareció en algunas ocasiones en los grupos de enfoque. Incluso en el abordaje abstracto del cuestionario sobre la definición de futuro irrumpió el tema de la pandemia –muestra de su huella para los imaginarios del futuro–. En todo caso, el sentido fue sobre su valoración al favorecer precisamente la reflexión sobre el futuro, en el mismo tono activo y propositivo, a modo de oportunidad.

"Me siento más expectante, más optimista, porque ahora está la oportunidad de crear acciones a diario, también tenemos la otra vertiente, que vino y te cambió de un día para otro la vida, a otros solo nos puso un alto a nuestras actividades" (m p 19)
Por otra parte, y para cerrar este aspecto general, apareció la importancia del disfrutar de las pequeñas acciones de la vida y del proceso, una actitud ante el porvenir.
"Sobre mi proyección en el futuro, tal vez antes que lo laboral y el estudio, pues las acciones pequeñas que yo realizo son disfrutar la vida y ser más feliz, intento hacer eso antes que cualquier otra cosa…disfrutar el proceso" (h p 21)

Finalmente, una nube de palabras remarca aquellas más utilizadas con objeto de definir y describir el futuro, una suerte de campo semántico sobre el tema. Como se observa en la imagen, se trata de tiempo, ya sea desde la espera y de lo que está por venir, o hacia lo cual se va o se dirige. Algo que se puede, posible; espacio o situación; está delante, después, a corto, mediano o largo plazo; ideal o volátil.

Tras el futuro como definición abstracta que ya incluyó los pensamientos y sentimientos, incluso apareció de forma espontánea la incidencia de la pandemia en el mismo, se pasa al futuro como proyecto personal, el pensar y sentir de cada quien, así como y con posterioridad el imaginario del futuro de la sociedad y la humanidad, ahora sí mencionando la situación de pandemia.

Pensamientos hacia el futuro

Uno de los puntos a abordar en el grupo de enfoque fue los pensamientos, y se propuso bajo la pregunta también en el cuestionario "¿Cómo imaginas (pensamientos) tu futuro tras la pandemia?". Recordar que esta investigación sobre imaginarios del futuro se relaciona con la incidencia de la pandemia para la configuración de los mismos, de ahí que tanto pensamientos personales, como concepciones sociales en general, toman en cuenta dicha variable.

Por un lado, aparece el *futuro personal* y próximo, en concreto la finalización de la carrera y el tener empleo con posterioridad. En general, en sentido optimista y mejor que el presente, a modo de oportunidad de la vida, además de conjugar cambios con adaptación, aunque también con alguna dificultad.

"Como una nueva y clara oportunidad de vida, con objetivos definidos" (h c 19)
"Terminar mis estudios de forma presencial" (h c 18)
"Algo mejor, salir adelante en la escuela y trabajo" (h c 19)
"Con muchos cambios" (m c 18)
"Con adaptabilidad saliendo adelante y siendo muy feliz y prosperando" (m c 18)
"Pues digo yo ojalá me gradué de la universidad y todo pues tampoco sé si voy a encontrar un trabajo al momento o cuanto menos bien remunerado por así decirlo, entonces yo creo que ya viendo el panorama un poco más general, yo creo que las condiciones no son favorables pero pues ya ahora sí que no se sabe qué va a pasar no" (h p 19)
"supongo que es el paso que todos estamos dando aquí, estar estudiando… yo creo que la meta de todos aquí es a corto plazo, se podría decir sería cuestión de graduarnos o de obtener nuestro título, y ya bueno ya de ahí en fuera, pues cada quien sabrá qué acciones quiere tomar o si quiere ejercer la carrera o tomar un curso, aquí ya depende de cada persona, pero pues como dicen ese es el paso que aquí todos estamos dando" (m p 18)

No se dejó de pensar y señalar el *contexto social* de problemas económicos y educativos, entre otros, que surgió inevitablemente, aunque se trataba el futuro personal. En este punto, sí hay una mirada más pesimista de lo que el futuro depara o trae, mencionando enfermedades y guerras, escasez

de agua y de alimentos, entre otras cosas, que más adelante se retoman y reiteran cuando se aborda el imaginario del futuro de la humanidad.

"Complicado por los baches económicos, sociales y educativos que ha dejado" (m c 24)
"Yo imagino que todo va a ser más problemático y la pandemia fue como una enfermedad, pero repercute en la especie humana, como la guerra, la violencia, los recursos limitados y la falta de agua que es más principal" (h p 21)

También imaginan y piensan el futuro en términos *comparativos*, peor que antes, mejor que antes o igual que antes.
"Con mejores condiciones o las mismas que antes de la pandemia para convivir" (h c 18)
"Recuperar un poco lo que yo creía como normal antes de la pandemia" (h c 26)

Incluso el contraste de *volver o no a la normalidad*, según los casos, en cada testimonio.
"Pues no creo que todo vuelva a la normalidad, pero me veo ya acabando mi carrera y teniendo un empleo estable" (h c 21)
"Pues más positivos, más alegres, pues extrañar regresar a la normalidad" (h c 19)
"Poder regresar a la normalidad, no tener que usar mascarillas; con una sociedad y más pensante sobre el cuidado corporal y salud" (h c 21)

Algo que sobresale es *su proyecto* o propuesta en el sentido de quehacer personal, salir adelante, ayudar a la familia, y en tono en general de esfuerzos, logros y aprovechamiento del tiempo. Lo cual recuerda la sociedad

del rendimiento, de positivación, autorrealización, autoexplotación y cansancio de Han (2017).

"Trabajando y estudiando para salir adelante y ayudar a mi familia" (m c 22)
"Seguir enfocándome en lo que quiero lograr, tengo que trabajar más y más" (h c 19)
"Bueno, pero algo retrasado debido al tiempo perdido" (h c 25)
"El tiempo fue crucial, ya que tras la pandemia se detuvieron muchos proyectos" (h c 26)
"Comparto la respuesta con mi compañero, obtengo un pensamiento optimista tras la pandemia y valorando el tiempo sin gastarlo en cosas absurdas" (h p 19)
"Con objetivos más claros y precisos, pero también con una idea más concreta de poder aprovechar el tiempo y no desperdiciarlo en tonterías, lograr todo lo que tu quieres" (h c 19)
"Veo mi futuro tras la pandemia muy seguro y positivo con grandes logros" (h c 20)
"Pero es cuestión nada más de ser más disciplinado en cuestiones de lo que uno quiere hacer o de lo que voy a hacer" (h p 21)
"Llega un punto en el que te debes de centrar, decir sabes que yo quiero esto porque lo deseo, porque es mi meta, porque así lo debo hacer" (h p 26)

Otro aspecto también a remarcar es su mirada o *actitud*, ésta empañada de sentimiento –aunque se solicita pensamiento es difícil en la práctica el separar–, que apunta el proceso de adaptación y aprendizaje a los constantes cambios, ya aludidos con anterioridad, además de señalar el proceso de adaptación.

"Imagino que tengo un montón de posibilidades, ya sé lo que quiero hacer y lo que no, pero siempre siendo agradecida" (m c 20)
"Bueno, creo la pandemia es como una nueva experiencia para aprender cosas" (m c 24)
"Imagino nuestro futuro hasta un punto destrozado, también como aprendizaje porque así nos toca para prevenir…cuidar mejor nuestros recursos en lugar de lamentarnos, podríamos hacer más de lo que estamos haciendo ahorita" (h p 19)
"Entrar en un proceso de adaptación porque la pandemia vino a modificar toda nuestra cotidianidad. El proceso de la pandemia nos adaptó algo y nos obligó a readaptarnos a la realidad" (m p 18)

Luego está el esbozar las *actitudes adjudicadas a la gente* en el futuro tras la pandemia, mismas que van desde quienes atribuyen más conciencia y valoración de la vida, hasta quienes señalan la apatía por la pérdida de esperanzas, de nuevo lo emocional y lo mental se entrelazan, como en el cerebro y la vida humana acontece (Damasio, 2006).

"Alegría con frustración, tristeza, adaptable y esperanzada" (m c 18)
"En ocasiones es más conciencia sobre lo que pasamos y la gente comienza a valorar la realidad y a la gente que tiene cercana; por otro lado, veo a la gente más apática, les da lo mismo, vivieron un mundo de pandemia donde no era nada lindo y murieron las esperanzas que tenían" (m p 23)
"Percibo en mis compañeros sentimiento de valorar la vida; a pesar de las complicaciones que cada quién vivió, se aprendieron nuevas lecciones en dos años" (m p 18)

Las explicaciones contrastadas se hacen presentes, pues hay quien imagina un futuro incierto o más difícil y quien lo califica de optimista y positivo, incluso a veces en la misma oración.

"Pensamiento incierto y positivo, porque tenemos la idea de lo que queremos proyectar a futuro, pero también estamos en un trascurso en estos momentos" (h p 19)
"Sería pensamiento optimista, unión sociedad, compañerismo para salir adelante" (h p 19)
"El futuro será más tendencioso a la hora de la comunicación" (h c 26)
"Más difícil, pero con nuevas experiencias" (m c 23)
"A mí me parece un tanto incierto y muy volátil, porque realmente cualquier acción que hagamos en este momento pues puede perjudicarnos o favorecernos" (h p 19)
"Quizás haya gente que tenga cierta esperanza, pero mucha otra gente igual ya lo da todo como perdido, hay incertidumbre en el futuro" (m p 18)

Si bien se trata del futuro, se lleva la mirada hacia el pasado y la pandemia en el sentido de *valorar lo vivido*, tiempo, momentos de convivencia familiar y posibilidad de reflexión personal hacia el futuro, que al parecer la situación propició. Algo que aparece de forma reiterada en los relatos obtenidos, la memoria (Baczko, 1999).
"Siendo consciente del momento, valorando la vida, convivencia familiar, la salud de todos" (h c 22)
"Fue la pandemia una pausa que todos necesitamos, nos ayudó a reflexionar que era lo que queríamos, saber bien hacia dónde queríamos encaminarnos, dejar la presión antes de la pandemia; la pandemia nos ayudó a encontrar enfoques diferentes en nuestra vida, pensar acciones en el futuro" (h p 21)

También hubo quien dijo que no imagina, desde una posición cautelosa. Y quien señaló un posible cambio de paradigma, en el sentido de lo dicho de valoración de la vida.

"No me lo imagino, la verdad" (m c 22)
"Diría que la pandemia vino para cambiar el paradigma del que vivíamos; estando encerrados pudimos recordar buenos momentos con la familia, la valoración de la vida que teníamos, el futuro se presentó incierto, y así está" (h p 21)

Así se pasa de los pensamientos a los sentimientos del propio futuro, aunque como se vio inevitablemente se entrelazan, y como se verá, al expresar los sentimientos se cuelan también los pensamientos. Unos y otros conviven social y biológicamente (Damasio, 2006).

Sentimientos sobre el futuro
Otro de los puntos fueron los sentimientos, y el interrogante disparador de la participación, recogido también en el cuestionario fue "¿Cómo sientes (emociones) tu futuro?"

Señalar que los sentimientos de futuro son sentimientos sociales, en el sentido que se fincan en el imaginario, duran en el tiempo, son pensados y nombrados. Mientras las emociones son más bien presentes que se sienten en el cuerpo y reacciones de corta duración –reales o no–, todo esto según la definición de Damasio (2006). Sin embargo, aquí se nombran indistintamente, como se dijo y como acontece en el lenguaje coloquial.

Las *enumeraciones de emociones* y sentimientos afloraron fácil y rápidamente, a veces en contraste y en ocasiones trenzadas en un mismo

testimonio. Esto acontece a quien muestra una apreciación que puede ser considerada dentro de las emociones desagradables y dolorosas, otros que sienten algunas calificadas de agradables y positivas –como se las llama comúnmente–, y finalmente un grupo que confiesa "emociones encontradas" o "una mezcla de sentimientos", que fue cuantitativamente considerable.

En cuanto a las emociones y *sentimientos denominados negativos* o desagradables, estos fueron el miedo al cambio, la depresión por la economía, la angustia por las noticias, la frustración al detenerse la vida, además de la tristeza y el estrés, varias veces mencionado. Resulta curioso analizar cómo se trata de emociones del pasado y presente que parecen sentir o recordar, y que se proyectan hacia el futuro.

"Mis emociones algo ansiosas, mucho estrés, por todo lo que está pasando en el mundo y no saber si regresamos a la realidad y eso a seguir" (h c 19)
"Desolado y algo melancólico, de depresión por la economía y las noticias terribles" (h c 21)
"Sentimientos pues diferentes, dolorosos, tristes, ya que se perdieron personas cercanas, amigos, familiares" (h c 21)
"Con algo de miedo y un poco desconfiada, todo cambió muy rápido" (m c 24)
"A mí en lo personal me causa mucha ansiedad por el hecho de que sea tan incierto el futuro, de que no sé dónde me va a llevar, me tiene tan consternado… aparte con todo lo que está pasando si es más complicado… nos frustra el futuro en el sentido emocional, porque no sé, espanta porque no sabemos cómo vamos a estar económicamente, normalmente ahorita los empleos igual van a estar más escasos o van a necesitar menos personal para todo tipo de cosas debido a las máquinas, por eso entonces siento

que es más miedo a qué vaya a pasar después, pero espero que ya se pueda resolver" (h p 26)

No obstante, hubo también muchas menciones y señalamientos a *emociones positivas*, éstas más fincadas realmente en el futuro, desde la "felicidad de haber sobrevivido", comenta alguien desde el presente, hasta la esperanza del porvenir porque "nunca es tarde" o "la esperanza es lo último que se pierde". Así se habla de alegría, felicidad, entusiasmo y esperanza en el futuro esbozadas.

"Muy feliz, rodeado de las personas que estimo y tranquilo" (h c 19)
"Espero y sea un buen futuro y me depare cosas buenas" (h c 18)
"Un poco alegre y lleno de júbilo" (h c 19)
"Esperanza, sueños, esfuerzo, dedicación, disciplina" (h c 26)
"Siento que todo va muy rápido y que en cualquier momento puede acabar, pero me siento más libre y genuina" (m c 20)
"Tengo la esperanza de que sea positivo" (m c 24)
"Bueno a mí me causa mucha felicidad, ya que sufro hipertensión, y bueno haber sobrevivido la pandemia, pues como que sí me causa mucha felicidad. Mucha gente fue la que falleció y también me desestabilizó Estaba en una zona de confort no salía de mi casa, no tenía con quien convivir tanto con gente, y entonces sales de la puerta de tu casa y comienzas a ver que es un mundo nuevo pues entonces sorprende ¿verdad?" (h p 22)

A veces se entremezcla en el relato las emociones consideradas positivas y las negativas, como en un movimiento de ida y vuelta, de bucle incluso.

"Es que bueno, la pandemia, pues sí movió muchísimo nuestras actividades, o sea literal, estar encerrado en tu casa y eso, no pensé al inicio que

fuera a afectarme tanto, y al final ya después sí lo hizo y no me dí cuenta. Y ya ahorita que las cosas están como volviendo a la normalidad, pues sí da como pues, como felicidad y esperanza, de que de que las cosas fueron muy malas y ya ahorita están como llegando a un punto en el que ya no están tan mal. A veces causaba mucha ansiedad, como que mucha incertidumbre, yo creo que ahorita sí puedo controlar un poco lo que siento" (m p 18)
"Más optimista, porque tras la pandemia se vivieron muchos casos de depresión" (h p 22)
"Fuera de la pandemia sería más feliz, espero un día todo esto termine… Poco a poco llegará la nueva normalidad" (h p 21)

En alguna ocasión se señala directamente que la *pandemia* trajo *más empatía y sensibilidad*, nuevas emociones tras su final, y las ganas de valorar la vida y mayor disfrute –como ya se vio y se verá–.

"Sintiendo y siendo más sensible" (h c 22)
"Más empático y sensible" (h p 21)
"Respecto a las emociones más nostálgico, con nuevos aprendizajes, igualmente con nuevas emociones, con ganas de disfrutar a la gente que todavía nos queda" (m p 23)

Luego están quienes hablaron de los *sentimientos encontrados* y la mezcla de emociones que sentían, entre la alegría y la tristeza, el miedo y la esperanza, el entusiasmo y la ansiedad. A veces inician con felicidad y hay una conjunción que añade adversidad, o a la inversa.

"Pues serán muchos sentimientos encontrados, alegría, gusto al saber que ya acabo esto y tranquilidad al salir" (h c 21)

"Una mezcla y muchas emociones, alegría, miedo, felicidad, esperanza y tristeza" (m c 18)
"Ansiosa, temeraria y emocionada a la vez, algo de entusiasmo" (m c 22)
"En la mayoría del tiempo feliz, sin embargo, con más estrés de lo normal" (h c 19)
"Incierto, un tanto angustiante, pero espero que con tranquilidad" (h c 19)
"Tranquilo, con inquietud como todo acto de incertidumbre" (h c 21)
"Desolado, alegre y frustrado" (h c 26)
"En parte, un poco de incertidumbre, felicidad y tristeza" (m c 24)

En ocasiones, se trata de enumeraciones de varias emociones de distinta índole.

"Pues a mí en un punto ahora sí que fue como algo frustrante, bueno fue frustrante en el sentido en el que, cuando empezó lo de la pandemia, pues en cuestiones académicas me tuve que detener un poco, en cuestiones laborales igual…Pero si me lo pregunta hoy día puedo decir que es un punto de esperanza…No es demasiado tarde todavía, seguimos aquí, a comparación de otras personas que desafortunadamente no lo pueden lograr, y yo siento que hasta afortunados nos debemos de sentir. No me causa alegría porque sería hipócrita de mi parte, porque en el sentido en el que muchas personas de parte de mi familia se fueron desafortunadamente, y no me voy a alegrar de ello, pero yo creo que mi futuro va con la esperanza, me emociona un poco, es como la paz después de la tormenta…lo último que se pierde" (h p 21o
"Personalmente a diferencia de mis compañeros no asoció mi futuro con ninguna emoción…no me gusta como que generar esperanzas, porque sé que voy a salir decepcionada…Por ejemplo durante la pandemia

obviamente a unos nos afectó más que a otros, personalmente sí me vi afectada, no por el encierro porque yo estoy acostumbrada como no a salir tanto, pero sí en la cuestión quizás como emocional, sí fui de las personas que entraron en depresión…por el hecho del encierro, por ver cómo económicamente nos afectó porque yo sí salí afectada económicamente… Yo creo que no lo asocio como a ninguna emoción como tal, quizá a un poco de incertidumbre porque no sé lo que va a pasar, y si voy a poder trabajar…Porque a veces es una unión de muchas emociones, y como decía al principio, honestamente no me causa ninguna sensación saber de mi futuro, solamente me gusta dejar que las cosas sucedan con base en las emociones que voy teniendo…no sé no sabría asociar ninguna emoción" (m p 20)

Como se dijo, se trataba de las emociones en el imaginario del futuro por la pandemia, pero aparecieron las sentidas durante la pandemia, como una suerte de necesidad de expresión a modo de contrate con el futuro, en todo caso destacar la importancia de estas vivencias de los últimos años que se rememoran en el presente.

"Una serie de controversias, porque no sabías cómo sentirte, retomar un estado de emociones estable va a ser muy difícil, con todo el cambio de emociones de pandemia tendrá que ser progresivo" (h p 21)

Varios mencionaron la importancia de la *readaptación*, como en diversos momentos del grupo de enfoque surgió el aceptar y adaptarse a la nueva situación, a modo de propuesta asertiva y propositiva. Añadieron la necesidad de fuerza para "salir adelante" y el ver todo como una suerte de "aprendizaje" y "nuevo comienzo". Además de la necesidad de volver a fomentar relaciones y retomar un estado emocional estable.

"Complicado por la cuestión de readaptación, triste por los que perdieron a seres queridos, fuerte por todo lo que se ha vivido, pero con una fuerza de salir adelante y sobrellevar las situaciones (m c 22)
"Más triste, pero con nuevos aprendizajes, de todo se aprende y a todo hay que adaptarse y seguir" (m c 23)
"Bien, es como un nuevo comienzo en ciertos aspectos" (h c 25)
"Hay que fomentar las relaciones personales, volver a salir, volver a vivir, un estado emocional nuevo y estable" (h p 19)

Finalmente, un grupo de personas compartieron que no sienten "nada" o "no les afectó nada", con relación a la situación de pandemia.

"Seguro, siendo como siempre" (h c 21)
"A mí, mi futuro me emociona, pero la pandemia en cierto sentido no creo que me haya afectado mucho" (h p 21)
"Es que a mí no me genera nada, estoy un poco de acuerdo con lo que dice ella, pero yo no…me gusta vivir al momento, entonces, o sea, no es como que realmente lo piense mucho no me genera nada…no sé si es bueno o malo, entonces pues en algún momento nos vamos a morir como todos" (m p 22)

Y de los futuros personales a los colectivos, aunque en la realidad social ambos caminan al unísono, y en las narraciones así aparece.

Concepciones en torno al futuro de la humanidad

Un tercer punto fue abordar los imaginarios del futuro de la humanidad, "¿Cómo se proyecta y construye el futuro de la sociedad y la humanidad?" fue la indicación en el grupo de enfoque, mientras en el cuestionario se

interrogó de forma similar "¿Cómo ves el futuro de la humanidad tras la pandemia?"

Aquí los imaginarios del futuro iban encaminados en tres direcciones básicamente: igual que antes, mejor que antes y peor que antes. Cada una de las cuales, con sus explicaciones diversas, siempre en comparación con el presente o pasado y cual proyección en el porvenir de los imaginarios instituidos y dominantes o de los posibles imaginarios instituyentes de Castoriadis (1983), los legitimadores del poder o los que se configuran a modo de contrapoder (Carretero, s.f.).

En primer lugar, los que señalan que la sociedad será *igual que antes*, consideran que ya había crisis con anterioridad, incluso se emplea una metáfora "como el agua que golpea la roca". Si bien pocas personas se adhirieron a esta postura.

"Yo creo que el mundo sigue igual, igual que antes, como el agua que golpea una roca y sigue su curso, la roca fue la pandemia, y muestra que el mundo no ha cambiado" (h p 19)

Anotar que la segunda y la tercera mirada o dirección implican *cambio*, cuando "la vida lo pone de cabeza" y "el mundo estaba vuelto loco", y este es nombrado como parte del imaginario futuro en el sentido de adaptarse y de aprendizaje en buena medida. Incluso de oportunidad para aprovechar, ya que "no hay certidumbre de nada". Al parecer, se anuncian grandes cambios y "no se volverá a la normalidad". Sin embargo, si se aprenden las lecciones, el futuro parece más halagüeño.

"Con muchos cambios en el contexto emocional, social, político y económico" (m c 18)
"Con un gran cambio tras lo acontecido y sufriendo las consecuencias de esta" (h c 18)
"Cambios considerables, la socialización, consecuencias económicas y de todo" (h c 21)
"No lo veo como una lección, sino como aprendizaje, y espero cuidemos y tratemos mejor al planeta, ya que esto fue debido a varias cosas que no se debían hacer" (h c 21)
"La pandemia fue porque en el pasado no hubo cuidado de la enfermedad o no habría pronosticado la pandemia…hubo quiebre en la vida donde regularmente llevábamos una rutina, entonces les cae la pandemia y es un proceso donde la vida a uno lo pone de cabeza, ahora los estudiantes estudian por internet, los trabajadores lo hacen en casa…el mundo estaba vuelto loco. Yo creo que sí, era necesaria esta depuración en la sociedad para que se pudiera ver lo bueno y lo mano…también las personas enfermas en ese momento no se cuidaron y fueron las que murieron más rápido, con diabetes, hipertensión…ahora sobre el futuro no hay certidumbre de nada" (h p 21)

En segundo lugar, aquellos jóvenes estudiantes que consideran que será *peor que antes*, que parece ser un grupo importante, centrado en pérdidas humanas y económicas, así como, emociones dolorosas y proyectos de distopías políticas. En esta mirada sobresale la incertidumbre y el miedo en el futuro (Bauman, 2007; Furedi, 2018), se dibuja un panorama donde las *emociones* como el desaliento, desconfianza, consternación, frustración, ansiedad, parecen reinar, incluso la paranoia; entre el miedo y la ira, se enmarcan todas ellas, al estilo Greta Thunberg.

"Un futuro un poco desalentado, ya que la mayoría perdió su rutina y algunos perdieron familiares" (h c 26)
"Complicado con cierto tiempo, pues todas las economías del mundo tardarán en establecerse y en volver a adaptarnos en como era antes, está difícil" (h c 19)
"Peor con creces a antes de la pandemia, en el trabajo, la economía y la gente" (h c 19)
"Más contaminante y emocionalmente caído" (h c 21)
"Destrozada, mareada tras algo tan inmenso" (h c 26)
"Distopía fascista" (m c 21)
"Pero no va a haber más tranquilidad, sino más altercados, cosas malas van a suceder, discusiones, vamos a estar peleando más, porque la pandemia sigue debilitando los recursos…van a seguir las dificultades… va a haber mucho conflicto…las personas que no se cuidaron fue a las que más afectó. Entonces yo creo que nos ayudó como a darnos cuenta de las cosas que hacíamos mal y que la vida cambia…Pero igual siento que va a ir en alta las cosas malas después de la pandemia" (h c 21)

Se remarcan dos narraciones. Una de la angustia personal como emoción existencial presente y futura (Kierkegaard, 2007). Otra, más bien reitera el discurso distópico de que no habrá agua, alimentos, recursos, pues la tierra está sobrepoblada y los humanos están acabando con ella.

"Pues yo diría que hasta cierto punto me genera como que angustia, más que nada por ver las noticias y ver la realidad, pues bueno las consecuencias de la pandemia en México, no es como que estuviéramos tan bien que digamos, pero después de la pandemia yo creo que a nivel socioeconómico vamos a estar pues peor, yo diría que la inflación pues, obviamente por lo que generó el coronavirus en el sistema sanitario…ojalá

toda la ciudadanía se organice para construir algo mejor para todos… probablemente sí tenemos un futuro pues por lo menos esperanzador, pero lamentablemente ahorita no estamos viendo eso. Por lo menos ahorita en el mundo está la guerra de Ucrania y ya hay conflicto como con China de que Estados Unidos quiere invadir Taiwán, entonces pues todo eso también repercute en la economía de todos los países…Yo sí diría que me genera angustia, porque pues ciertamente no sabemos qué nos prepara el futuro y precisamente porque no sabemos sentimos esa incertidumbre…A mí sí me genera angustia porque pues digo, sí yo ojalá me graduó de la universidad y todo, pues tampoco sé si voy a encontrar un trabajo al momento o cuanto menos bien remunerado por así decirlo. Entonces yo creo que ya viendo el panorama un poco más general yo creo que las condiciones no son favorables, pero pues ya ahora sí que no se sabe qué va a pasar, no" (h p 21)

"Las cosas siguen igual porque ya había crisis, ya había escasez de agua y recursos, la pandemia vino a acrecentarlo y remarcarlo, a que nos diéramos cuenta, pero todas esas carencias ya las teníamos, más bien tal vez no estábamos enterados. La pandemia favoreció que la gente pudiera investigar más, por curiosos o aburridos, nos hizo darnos cuenta de las carencias…El futuro sigue igual, hay incertidumbre, no sabemos el día de mañana si vamos a seguir contando con los mismos recursos, salió una enfermedad peor que no se puede curar inmediatamente, el agua es algo básico y se está acabando, los alimentos también, algunos tienen más químicos, no tenemos nada garantizado, la escasez de recursos es enorme" (m p 22)

Sobre las *situaciones* concretas que se imaginan, está la incertidumbre por la enfermedad y los problemas económicos, como se dice textualmente "nada está garantizado". La ansiedad por la desilusión y violencia ante

la falta de agua y alimentos, cuando los recursos sean limitados, la contaminación y las guerras inunden el planeta. En concreto, se menciona, por ejemplo, la guerra de Ucrania y el conflicto USA-China. Así se esboza un futuro negativo y pesimista, que al parecer según dicen, la pandemia solo vino a visibilizar, remarcar o agravar. Todo parece difícil y complejo, el desaliento y sufrimiento predominan. Eso sí, a veces la reflexión contiene o concluye con un dejo de esperanza.

"El futuro en la humanidad puede ser comprometedor e incierto, por guerras, etc. Pero espero pronto termine siendo esperanzador para muchas personas" (h c 20)

"La contaminación es mayor, las guerras frecuentes y los recursos más limitados y la inflación ha ido en aumento, yo creo que esta enfermedad retrasó todo de manera muy caótica" (h p 26)

En tercer lugar, quienes apuntan a *un futuro mejor* de la sociedad y de la humanidad, incluso calificado por algunos de prometedor y con nuevas oportunidades, es un grupo que oscila entre la dificultad y la posibilidad, no obstante, la oportunidad, los aprendizajes y la voluntad en que todo será mejor, se abre paso.

"Totalmente una concepción de cuidado, prevención y con una nueva ideología" (h c 19)

"Más complicación, con dificultades, pero eso sí, con nuevas oportunidades" (m c 23)

"Aprovechar cada oportunidad de la vida, porque ahora no tenemos certidumbre de nada,al contrario" (m p 23)

Varios de estos relatos futuristas, además señalan la *importancia de la pandemia*, pues trajo más unión y empatía entre la gente, y el estar más alertas, esto último en el sentido de prevenidos y preparados, para lo que

pueda pasar. Otra cosa que provocó fue tener una mayor conciencia y mayor seguridad, cuidado de la salud y resiliencia. Además, se valoran los avances en cuanto a conocimiento de enfermedades y los adelantos tecnológicos que la pandemia trajo para la humanidad, según algunos testimonios. En fin, hay esperanza al parecer, lo cual tiene que ver también con lo visto de aprendizaje y adaptación a la nueva realidad.

"Más resiliente" (h c 18)
"Una sociedad más unida después de una etapa de COVID muy fuerte" (h p 19)
"Espero que seamos más unidos, empáticos y consientes" (m c 18)
"Un futuro mejor ya que considero que estaremos mejor preparados y más unidos" (h c 19)
"Una sociedad preparada para situaciones de acontecer iguales y peores" (h c 19)
"Justo así, lo veo más consciente y con más precauciones, más preocupados para ser prevenidos y cuidarnos" (h c 21)
"Creo que nos ha dejado buenos aprendizajes por lo que se espera más empatía en la sociedad" (h c 25)
"Con una humanidad depurada y con más conocimiento ante enfermedades" (h c 19)
"Una manera de construir el futuro como sociedad es siendo conscientes de las cosas,siendo empáticos, yo sí tengo esperanza" (m p 18)
También hay quien afirma que el futuro *se va construyendo* y no siempre es como se proyecta. Para unos todo está perdido, para otros todavía hay esperanza. Hay quien señala la necesidad de más educación y más valores (Augé, 2015).
"Decaído, intranquilo, hay paranoia e incertidumbre por la estabilidad política, económica y sanitaria del planeta en general. Hay gente con

esperanza y gente que cree que ya todo esta perdido. Yo creo que siempre se puede mejorar como dijeron sobre la esperanza de que es lo único que no se pierde" (m c 22)

"Pues creo que la mayoría de cualquier edad ve un futuro bueno, o sea, como cuando somos más chicos tenemos un futuro prometedor lleno de vegetación y abundancia, avances tecnológicos muy grandes. Pero como lo que dice x, de proyectarlo a construirlo es un paso muy grande, dependería de cada persona el cómo se proyecta y qué acciones va a tomar para poder construirlo…No creo que vaya a haber un cambio a corto plazo, y creo que para lograr un avance ya sea en tecnología o cuestiones ambientales no va a ser algo que se vaya a lograr de uno a cinco años, va a llevar mucho tiempo. Es fundamental arreglar todo lo que hemos causado a lo largo de nuestra existencia, así que proyectarlo y decir que vamos a plantar árboles no quiere decir que realmente lo vayamos a lograr, construir o realizar esto es un proceso que conlleva mucho tiempo y constancia" (m p 20)

"Pues yo creo que al final de cuentas sí se va construyendo, porque pues se va avanzando, se van haciendo cosas y avances en la sociedad" (m p 26)

"Yo creo que el futuro en la sociedad sí se proyecta y se construye tal vez, no se construye como se proyecta qué es lo más probable que pase siempre, pero bueno creo que en este caso la sociedad con el individualismo y sus pensamientos, pues es algo que influye…De qué te sirve a ti hacer otras cosas si no piensas en los demás, el colectivismo toma mucha importancia porque si pensamos en nuestra vida como un grupo entonces es como dice el compañero, necesitamos más educación, valores donde fomentemos a la sociedad a construir su futuro, de manera conjunta y colectiva" (h p 19)

Un enfoque que remarca la importancia de la voluntad, la imaginación y la creatividad, sobre todo la construcción de la sociedad, que recuerda la

obra y enfoque de Berger y Luckmann (1986). Y que también, engarza con la definición de imaginario social como lo que expresa valores, interpreta el mundo (Durand, 2000), y esquemas socialmente construidos (Pintos, 2015).

Conclusiones

En este texto se parte de la influencia de la pandemia en la configuración de imaginarios sociales del futuro en jóvenes estudiantes universitarios. Hipótesis que está probada, a ser remarcada ésta como un tiempo de reflexión, un espacio que permitió detenerse al ver el entorno, y a veces el interior de cada quien, y reformular los deseos y los retos personales del porvenir, y sobre todo y según los testimonios, darse cuenta de pensamientos y sentimientos presentes que contribuyen a dibujar futuros personales y colectivos, en ocasiones oscuros, otros como oportunidad de mejorar, incluso abrirse a la posibilidad de construcción social, como se observa en los últimos testimonios presentados.

Eso sí, los imaginarios de futuro son diversos, no se observa muy marcada la corriente que ensalza la innovación tecnológica como el nuevo dogma global predica, así tampoco hace acto de presencia de forma notoria el pesimismo social en un futuro poco menos que distópico de ciencias sociales, si bien sí hay algunos testimonios de ambos enfoques. Más bien es posible apuntar un esbozo de sueños humildes como califican Valencia y Contreras (2018). En el cual no siempre se vislumbra o es relevante el futuro (Figueroa, 2019), y apunta claroscuros en el sentido de mejorar algunos aspectos de la vida y empeorar otros, no exento de cierto tono de conformidad social (Fernández, 2021).

Así aparece un futuro en abstracto inseguro y desconocido, entre la angustia personal y el proyecto social incierto, este último dibujado como perdido a veces y otras anunciado como nueva oportunidad de la vida. Como pensamiento, está el personal más optimista que el social. Eso sí, aparece la comparación, el antes y el después de la pandemia, y el dilema de volver o no a la normalidad, nueva comprobación de la influencia de la misma en los imaginarios de futuro. Un proyecto personal muchas veces teñido de autorrealización y rendimiento (Han, 2017). Una actitud personal de aceptación y adaptación, de lecciones y aprendizajes (De Sousa Santos, 2020) del pasado y presente para el futuro. La pandemia fue un alto para valorar lo vivido, el tiempo, las relaciones, y para reflexionar en torno a lo que se quiere vivir y hacer.

Como sentimiento, aparece una explosión emocional en varios sentidos, lo que desagrada y duele, y lo que agrada y hace feliz, no siempre ligado a la funcionalidad y satisfacción emocional. El miedo al cambio, la depresión por la economía, la ansiedad noticiosa, el estrés en la vida, son sentimientos pasados y presentes, que prácticamente afloran inevitablemente, y que a veces se proyectan y despliegan hacia el porvenir. Por otra parte, también se nombra la alegría y el entusiasmo, la felicidad y la esperanza, estos sí sentimientos de futuro, cuando éste se visiona, como oportunidad, mejora y desde miradas optimistas. La esperanza como emoción fincada en sueños de presentes, de futuros satisfactorios (Bloch, 2014), tiene un papel crucial, y como dicen en un par de ocasiones: “es lo último que se pierde”. Eso sí, lo que reina es un entrecruzamiento emocional, a veces con sentires en un mismo sentido concatenados, en ocasiones y más usualmente, se trata de sentimientos encontrados, diversos y opuestos. De la alegría a la tristeza o del miedo a la esperanza, algo de entusiasmo y mucha ansiedad, angustia por unas cosas, felicidad por otras. En general, las emociones negativas

más en el pasado y las positivas más en el presente y la mirada futura. Y es que los imaginarios del futuro no pueden dejar de sentir lo que pasó en la memoria colectiva (Baczko, 1999), y surgir de eso mismo, como algunos relatos explicitan, en el sentido de un futuro proyectado consecuencia de acciones y situaciones, incluso ubicado en la ocurrencia de la pandemia.

En cuanto a la concepción de imaginario del futuro social de la humanidad, de nuevo se reitera el antes y después de la pandemia, se refieren los cambios que provocó, y la adaptación y al aprendizaje resultante. Algunas miradas bañadas de incertidumbre y miedo (Bauman, 2007) apuntan a una humanidad peor en sentido social y también emocional. Desde la crisis y guerras, hasta escasez de agua y alimentos, contaminación y desolación, incluso se alude a la posible distopía política (Han, 2020). Sin embargo, esto no es fruto de la pandemia, ésta sólo lo vino a visibilizar y a acelerar, concluyen. La angustia existencial personal (Kierkegaard, 2007) y la distopía catastrófica social (Lanceros, 2017), son las dos cuestiones a destacar. Varias visiones señalan también hacia un futuro mejor, no sin dificultad, que esboza nuevas oportunidades, ahora sí, gracias a la intervención de la pandemia, desde estar más alertas y cuidarse más, desde mayor conciencia hasta mayor seguridad, adelantos en la medicina y la ciencia, así como la tecnología, y una humanidad más sensible y resiliente, afirman las narrativas. Se aprecia la unión y el colectivismo–no siempre claro en qué sentido–, y cómo la pandemia mostró lo que se hacía mal para corregirlo. En todo caso, y como también se afirma, el futuro se va construyendo, no siempre es como se proyecta, además se alude a la importancia de la educación y los valores (Augé, 2015). Todo lo cual destaca como estudiantes universitarios que son y que reafirman la educación como solución. Otra cosa es qué educación y qué valores, pero esa es ya otra cuestión.

Imaginarios de futuro como redes simbólicas que tejen la institución de la sociedad, que orientan y dirigen la vida, como magma y urdimbre de significaciones que configuran ideas y cobran cuerpo, animan y encarnan al colectivo social (Castoriadis, 1988). Eso sí, imaginarios que legitiman ideologías y proyectos políticos, o en su caso deslegitiman cual ensoñaciones reactivas al poder (Carretero, 2003). Ello en épocas donde un discurso mediático global impera y los discursos académicos modelan, cuestiones que no hay que olvidar, y que constituyen reflexiones para nuevas investigaciones.

En todo caso y para finalizar, aquí se concluye con la importancia de posibilidades de imaginarios sociales del futuro diversos y plurales, fruto de pensamientos y sentimientos libre, fincados en la esperanza, cercanos a la vida, desvaneciendo hegemonías y lejanos totalitarismos deshumanizados.

Referencias

Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino*. Barcelona: Anagrama.

–(2021). *¿En qué punto estamos? La epidemia como política*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Augé, M. (2015). *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?* México: SXXI.

Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales*. Nueva Visión: Buenos Aires.

Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores.* Barcelona: Paidós.

Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad.* Barcelona: Paidós.

Berger, Peter y Th. Luckmann (1986). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Bloch, E. (2014). *El principio de la esperanza*. Madrid: Trotta.

Canales, M. y A. Peinado (1994). "Grupos de discusión" en Delgado, J. M. y J. Gutiérrez (Coord.) *Metodología de las ciencias del comportamiento*. Madrid: Síntesis. 287-317.

Carretero, Á. E. (2003). Postmodernidad e imaginario. Una aproximación teórica. *Parte Rei* 26, 1-12. http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/carretero26.pdf

–(s.f.). La dialéctica orden/desorden social desde los imaginarios sociales. *Revista* Electrónica do Centro de Estudos do Imagináiro, 1-8. https://www.academia.edu/8434600/La_dial%C3%A9ctica_orden_desorden_social_desde_los_Imaginarios_sociales

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

–(1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.

Coca, J.; Valero, J. y J. L. Pintos (2011). "Implicaciones de la retórica en el imaginario social tecnocientífico" en Coca, J.; Valero, J., Randazzo, F. y J. L. Pintos (Coords.) *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. La Coruña: TREMN/CEASGA. 55-66.

Damasio, A. (2006). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.

Diamandis, P. y S. Kotler (2013). *Abundancia*. Barcelona: Bosch.

Durand, G. (2000). *Lo imaginario*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

–(2012). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. México: FCE.

Fernández Poncela, A. M. (2021). Visionando futuros desde las personas comundes en medio de la situación pandémica. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 167 (42), 69-99 https://www.revistarelaciones.com/index.php/relaciones/article/view/879

Figueroa, M. E. (2019). ¿Se puede tener un futuro? Imaginarios del porvenir en contextos de precariedad y violencia. *Imagonautas*, 13, 99-116 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6975962

Furedi, F. (2018). *How Fears Works. Culture of Fear in the Twenty-First Century*. London: Bloomsbury Continuum.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

Han, B-Ch. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

–(2020). "La emergencia viral y el mundo de mañana" en Agamben, G. *et al.* (Coords.) *Sopa de Wuhan*. ASPO. http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf 97-112.

Harari, Y. N. (2015). *Homo Deus*. México: Debate.

Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica.* Madrid: Siglo XXI.

Kierkegaard, S. (2007). *El concepto de angustia*. Madrid: Alianza Editorial.

Lanceros, P. (2017). *El robo del futuro*. Madrid: Catarata.

Ortí, A. (1996). "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión en grupo" en García, M.; Ibáñez, J.; Alvira, F. (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad.

Pintos, J. L. (2015). Apreciaciones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Miradas*, 13, 150-159 https://www.academia.edu/22798565/Apreciaciones_sobre_el_concepto_de_imaginarios_sociales

Real Academia Española (RAE) (2022). "Futuro" https://dle.rae.es/futuro

Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

Valencia, G. y R. Contreras (2018). Los sueños humildes. Por una socioantropología de los futuros vividos. *Revista de la Universidad de México*, 38, 37-43. https://www.revistadelauniversidad.mx/download/b39fe223-1b5d-4f43-9f98-ea296bbc0ddd?filename=los-suenos-humildes

Envió dictamen: 26 junio 2023
Reenvió: 6 julio 2023
Aprobación: 8 agosto 2023

Ana María Fernández Poncela. Doctora Antropología, estudios sociología, especialidad psicología. Profesora investigadora del Departamento de Política y Cultura, Universidad Autónoma Metropolitana/Unidad Xochimilco. Temas de investigación: educación y emociones, narrativas sociales, cultura popular, relaciones de género, juventudes. Miembro Academia Mexicana de Ciencia, Sistema Nacional de Investigadores, etc. Último libro publicado: 2022 *El humor, el rumor y el amor en tiempos de la influenz*a. México: UAM/Juan Pablos. Correo electrónico: fpam1721@correo.xoc.uam.mx Web: https://www.annamariafernandezponcela.com/

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 34, FASCÍCULO 3, julio-diciembre 2023 / ISSN: 2007-7149

INTERVENCIONES INDIVIDUALES CON ENFOQUE COGNITIVO-CONDUCTUAL PARA EL TRASTORNO DE ESTRÉS POSTRAUMÁTICO EN NIÑOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

INDIVIDUAL INTERVENTIONS WITH COGNITIVE-BEHAVIORAL APPROACH FOR POSTTRAUMATIC STRESS DISORDER IN CHILDREN: A SYSTEMATIC REVIEW

María Fernanda Alvarado-Hernández*, Ana Leticia Becerra-Gálvez*, Alejandro Pérez-Ortiz**

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

Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México**

Correspondencia: behaviormed.ana@gmail.com

Resumen

El objetivo de la investigación fue identificar los tratamientos más novedosos y basados en evidencia para tratar de manera individual el trastorno de estrés postraumático (TEPT) en niños. Se realizó una revisión de artículos mediante la estrategia de búsqueda *population-intervention-outcome* (PIO) en siete bases de datos (Pubmed, Scopus, Cochrane, PsycINFO, SciELO, Redalyc y Dialnet). Sólo ocho artículos cumplieron los criterios de inclusión. Los estudios evaluaron la eficacia de la Terapia Cognitivo Conductual Centrada en el Trauma (TCC-CT), la Atención Escalonada de la TCC-CT (AE-TCC-CT), la TCC-CT con un componente de narrativa del trauma y la Terapia de solución de problemas. La TCC-CT y el AE-TCC-CT fueron efectivas, pero la AE-TCC-CT requiere menos recursos (dinero y tiempo), por lo que resulta la alternativa más viable. Resultan necesarios más investigaciones que evalúen la eficacia de las

intervenciones para niños con TEPT, siendo más específicos en la edad y el tipo de trauma que se trata.
Palabras clave: Trastornos de estrés, terapia cognitivo conductual, niños, revisión sistemática, práctica basada en evidencia.

Abstract

The aim of the research was to identify the most novel and evidence-based treatments for the individual treatment of post-traumatic stress disorder (PTSD) in children. A review of articles was conducted using the *population-intervention-outcome* (PIO) search strategy in seven databases (Pubmed, Scopus, Cochrane, PsycINFO, SciELO, Redalyc and Dialnet). Only eight articles met the inclusion criteria. The studies evaluated the efficacy of Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy (CBT-TF), CBT-CT-Estepped Care (EC-CBT-TF), CBT-CT with a trauma narrative component, and Problem-Solving Therapy. CBT-TF and EC-CBT-TF were effective, but EC-CBT-TF requires fewer resources (money and time), making it the more viable alternative. More research is needed to evaluate the efficacy of interventions for children with PTSD, being more specific in the age and type of trauma being treated.
Keywords: Stress disorders, cognitive behavioral therapy, child, systematic review, evidence-based practice.

Antecedentes

El TEPT es una afección que puede desarrollarse tras experimentar una o más situaciones que pongan en riesgo el bienestar del individuo (Bermúdez, Barrantes, & Bonilla, 2020). Este padecimiento se caracteriza por pensamientos y recuerdos persistentes relacionados con uno o varios eventos traumáticos, evitación, hiperexcitación, irritabilidad, problemas de concentración, trastornos del sueño y alteraciones negativas del estado

de ánimo (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2013; *National Institute of Health and Care Excellence* [NIHCE], 2018; Reynoso, Becerra & Lugo, 2019; Saaren, 2014). La gravedad de sus síntomas, severidad, prevalencia y fluctuación en el tiempo puede variar en función de las características de quien lo padece, del significado que le dé la persona al evento traumático e incluso del contexto sociocultural en el que se encuentre (Asmundson et al., 2019; Bermúdez et al., 2020; Jakobsen & Eliklit, 2021; Yatham, Sivathasan, Yoon, Da Silva, & Ravidran 2018).

Está reportado que los adultos que padecen TEPT son 80% más propensos a experimentar comorbilidad con otros padecimientos psicológicos (APA, 2013), tales como depresión, consumo de sustancias, distimia, trastornos afectivos, trastornos de ansiedad, trastornos de personalidad, trastornos disociativos, psicosis, discapacidad cognitiva, violencia hacia sí mismos y conductas suicidas (APA, 2017; Astitene & Barkat, 2021; Friedman, 2019; NIHCE, 2018). Por otro lado, el conocimiento sobre las afectaciones que provoca este trastorno en población infantil es menor. Al respecto Finch, Ford, Lombardo y Meiser (2020) y Medina et al. (2005) reportan que los niños experimentan problemas de conducta y sufren de daños en el funcionamiento y la estructura cerebral, entre otras repercusiones sobre su salud mental. Razón por la cual, resulta pertinente ahondar más sobre su estudio en este grupo etario.

En relación con la prevalencia del TEPT en población infantil, a nivel mundial, dos tercios de los niños y adolescentes han experimentado al menos un suceso traumático (Finch et al., 2020). En México, se encontró durante el año 2017 una prevalencia de este padecimiento de 2.25%, lo que representa un 15% de los niños que estuvieron expuestos a un suceso traumático (Ulloa, Arceo, Chapa, & Salinas, en prensa). Pese a

la información presentada sobre el número de casos que existen a nivel mundial y en México, ésta es inferior al contrastarla con lo disponible para población adulta (Kessler et al., 2017; Medina et al., 2005; NIHCE, 2018). Para tratar el TEPT se han desarrollado terapias psicológicas tanto para niños como adultos fundamentadas en el modelo de la Terapia Cognitivo Conductual (TCC), tales como la TCC-CT, la terapia de exposición o la terapia de procesamiento cognitivo (Finch et al., 2020; Kip, Iseke, Papola, Barbui & Morina, 2023; McGuire, Steele, & Singh 2021; Sripada, Bohnert, Ganoczy, & Pfeiffer, 2018; Thielemann, Kasparik, Konig, Unterhitzenberg, & Rosner, 2022). Este tipo de terapias se caracterizan por modificar la manera en la que el paciente piensa y actúa al recordar el evento traumático, provocando procesos desadaptativos (Bermúdez et al., 2020); han demostrado efectividad en distintos tipos de trauma (Xian et al., 2022; Xiang et al., 2021) y se sugieren como una opción de primera línea de atención (Sripada et al., 2018). En particular, la TCC-CT ha mostrado gran efectividad en el tratamiento de TEPT en niños y población joven (Mavranezouli et al., 2020). El objetivo de esta terapia consiste en modular los efectos del trauma, en relación con las emociones de la persona, su comportamiento, síntomas somáticos y su vida social (Cohen & Mannarino, 2022).

A pesar de esa información, los infantes presentan una manifestación nosológica distinta a la de los adultos ante situaciones traumáticas (APA, 2013; NIHCE, 2018; *National Institute of Mental Health* [NIMH], s. f.), aledaño a que la adaptación y evaluación de estas terapias ha estado en su mayoría dirigida a población adulta (Mavranezouli et al., 2020; Simon et al., 2021) o bien se ha evaluado su efecto a nivel grupal, desconociendo qué ocurre con un solo paciente (Kip et al., 2023; Thielemann et al., 2022; Xian et al., 2022; Xiang et al., 2021); por lo que se destaca la necesidad de

indagar la eficacia de estos tipos de tratamiento psicológico individualizado para población infantil.

Por esta razón, el objetivo de este trabajo fue identificar los tratamientos utilizados en la actualidad que han mostrado ser eficaces en el tratamiento individual del TEPT en niños de tres a 15 años, desde el enfoque cognitivo conductual.

Método

Estrategia de búsqueda

Para llevar a cabo la revisión sistemática se retomó la estrategia de búsqueda PIO, que surge de la práctica basada en evidencia en el área de la salud y permite elaborar preguntas clínicamente relevantes. Su acrónimo lo constituyen los elementos en inglés *Population* (población), *Intervention* (intervención) y *Outcome* (resultados; Landa & Arredondo, 2014).

Fuentes consultadas para la revisión. Se efectuó la búsqueda entre abril y junio de 2022 en siete bases de datos (Pubmed, Scopus, Cochrane, PsycINFO, LILACS, SciELo, Redalyc y Dialnet). Los términos *MeSH* (*Medical Subject Headings*, por sus siglas en inglés) y palabras claves seleccionadas se presentan en la Tabla 1. Los términos propuestos en inglés se tradujeron a español. El proceso de búsqueda difirió en relación con la interfaz de cada base de datos, para muestra de ello, en la Tabla 2 se presenta la búsqueda que se realizó en las bases de datos.

Tabla 1. *Términos MeSH y otras palabras para la búsqueda de artículos*

P	I	O
• child (MeSH) • child, preschool (MeSH) • children • childhood • preschooler children	• cognitive behavioral therapy (MeSH) • cognitive-behavioral therap* • cognitive behavioural therap* • cognitive-behavioural therap* • CBT	• stress disorders, post-traumatic (MeSH) • post-traumatic stress disorder • PTSD • posttraumatic stress disorder

Nota. * Se utilizó como herramienta en las bases de datos para que mostraran los resultados únicamente con la raíz de la palabra en cuestión. PIO = *Population* (P), *Intervention* (I), *Outcome* (O).

Procedimiento para la selección de los artículos

En todas las bases de datos se retomaron los operadores *booleanos AND*, *OR* y *NOT*, con el objetivo de realizar diferentes combinaciones en la búsqueda. Asimismo, se aplicaron filtros propios de las bases de datos para excluir revisiones sistemáticas, libros y otros documentos que no cumplieran los criterios de inclusión. En algunas bases de datos se tuvo que modificar la búsqueda por la naturaleza de la interfaz. Por ejemplo, en Scopus los términos de dos o más palabras fueron puestos entre comillas (¨¨). En PsycINFO solo se realizó la búsqueda con los términos en inglés, ya que la base de datos no reconoce la letra 'ñ'. De igual manera, en Dialnet se buscaron primero los términos *MeSH*, y posteriormente se buscó con los descriptores de asunto, puesto que la base solo acepta búsquedas con menos de 160 caracteres. Una vez que se concluyó la búsqueda, se procedió a la revisión de los manuscritos con base en los criterios de inclusión y exclusión.

Tabla 2. *Búsqueda realizada en Pubmed*

Base de datos	Términos en la búsqueda	Límite	Resultados	Artículos incluidos
Pubmed	((((((((((((((child[MeSH Terms]) OR (child, preschool[MeSH Terms])) OR (children[Text Word])) OR (childhood[Text Word])) OR (preschooler children[Text Word]))) NOT (adult[MeSH Terms])) NOT (veterans[MeSH Terms])) AND ((((((((((cognitive behavioral therapy[MeSH Terms]) OR (cognitive-behavioral therap*[Text Word])) OR (cognitive behavioural therap*[Text Word])) OR (cognitive-behavioural therap*[Text Word])) OR (cbt[Text Word])) AND (((((((((stress disorders, post-traumatic[MeSH Terms])) OR (post-traumatic stress disorder[Text Word])) OR (ptsd[Text Word])) OR (posttraumatic stress disorder[Text Word]))	2011-2022	257	7
Scopus	(TITLE-ABS-KEY (child OR "child, preschool" OR children OR childhood OR "preschooler children" OR niño OR preescolar OR niños OR infancia OR "niños preescolares" AND NOT adults OR veterans) AND TITLE-ABS-KEY ("cognitive behavioral therapy" OR "cognitive-behavioral therap*" OR "cognitive behavioural therap*" OR "cognitive-behavioural therap*" OR cbt OR "terapia cognitivo-conductual" OR "terapia cognitivo conductual" OR "terapias cognitivo conductuales" OR "terapias cognitivo-conductuales" OR tcc) AND TITLE-ABS-KEY ("stress disorders, post-traumatic" OR "post-traumatic stress disorder" OR ptsd OR "posttraumatic stress disorder" OR "trastornos por estrés postraumático" OR "trastorno de estrés postraumático" OR tept OR "trastorno de estrés postrauma")) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2015) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2014) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2013) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2012)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "Spanish")) AND (LIMIT-TO (SRCTYPE, "j"))	2011-2022	270	1

LILACS	(mh:(child OR child, preschool OR niño OR preescolar)) OR (children OR childhood OR preschooler children OR niños OR infancia OR niños preescolares) AND NOT (mh:(adult OR veterans)) AND (mh:(cognitive behavioral therapy OR terapia cognitivo-conductual)) OR (cognitive-behavioral therap* OR cognitive behavioural therap* OR cognitive-behavioural therap* OR cbt OR terapia cognitivo conductual OR terapias cognitivo conductuales OR terapias cognitivo-conductuales OR tcc) AND (mh:(stress disorders, post-traumatic OR trastornos por estrés postraumático)) OR (post-traumatic stress disorder OR ptsd OR posttraumatic stress disorder OR trastorno de estrés postraumático OR tept OR trastorno de estrés postrauma) AND (db:("LILACS") AND la:("en" OR "es")) AND (year_cluster:[2011 TO 2021])	2011-2022	13	0
Cochrane	'Population ("Child" OR "Child, Preschool 2-5 years" OR "Childhood") AND Intervention ("Cognitive - Behavior Therapy" OR "Cognitive and Behavioral Therapy") AND Outcome "Posttraumatic Stress Disorder"'	2011-2022	2	0
Redalyc	(child OR child, preschool OR children OR childhood OR preschooler children OR niño OR preescolar OR niños OR infancia OR niños preescolares NOT (adult OR veterans)) AND (cognitive behavioral therapy OR cognitive-behavioral therap* OR cognitive behavioural therap* OR cognitive-behavioural therap* OR cbt terapia cognitivo-conductual OR terapia cognitivo conductual OR terapias cognitivo conductuales OR terapias cognitivo-conductuales OR tcc) AND (stress disorders, post-traumatic OR post-traumatic stress disorder OR ptsd OR post-traumatic stress disorder OR trastornos por estrés postraumático OR trastorno de estrés postraumático OR tept OR trastorno de estrés postrauma)"	2011-2022	0	0
Dialnet	niño OR preescolar OR niños AND terapia cognitivo-conductual OR terapias cognitivo conductuales AND trastornos por estrés postraumático	2011-2022	0	0

SciELo	child OR child preeschool OR children OR childhood OR preschooler children OR niño OR preescolar OR niños OR infancia OR niños preescolares AND cognitive behavioral therapy OR cognitive-behavioral therap* OR cognitive behavioural therap* OR cognitive-behavioural therap* OR cbt OR terapia cognitivo-conductual ORterapia cognitivo conductual OR terapias cognitivo conductuales OR terapias cognitivo-conductuales OR tcc AND stress disorders, post-traumatic OR post-traumatic stress disorder OR ptsd OR posttraumatic stress disorder OR trastornos por estrés postraumático OR trastorno de estrés postraumático OR tept OR trastorno de estrés postrauma	2011-2022	0	0
PsycINFO	((child or child, preschool or children or childhood or preschooler children) and (cognitive behavioral therapy or cognitive-behavioral therap* or cognitive behavioural therap* or cognitive-behavioural therap* or cbt) and (stress disorders, post-traumatic or post-traumatic stress disorder or ptsd or posttraumatic stress disorder)).mh.	2011-2022	12	0

Nota. Elaboración propia.

Criterios de elegibilidad. Los criterios de inclusión fueron: *a) población*: niños de tres a 15 años; *b) intervenciones:* de modalidad individual y basadas en la TCC; *c) periodo de búsqueda:* de 2011 a la actualidad; *d) tipo de estudio:* experimentales (con o sin aleatorización) y observacionales que evaluaran el efecto de las TCC; *e) idioma:* inglés o español. Cabe señalar que el periodo de búsqueda se limitó a los últimos 11 años, debido a que hasta el año 2011 el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta versión (DSM-5, por sus siglas en inglés) propuso los criterios nosológicos para el diagnóstico de TEPT en población infantil (Scheeringa & Cohen, 2011; Scheeringa et al., 2012).

Análisis de artículos

Se consideraron los criterios establecidos por la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*; Urrútia & Bonfill, 2010) para el análisis de la información de los artículos (tamaño y características de la muestra, características de la intervención, diseño, resultados y duración del seguimiento). Además, para evaluar las características metodológicas de ensayos controlados aleatorizados (ECA) se siguieron las pautas CONSORT (*Consolidated Standards of Reporting Trials*; Moraga & Velásquez, 2015). Esta propuesta consta de 25 elementos para evaluar los artículos, divididos en seis categorías: 1) Título y resumen (título y resumen estructurado), 2) Introducción (antecedentes y objetivos específicos o hipótesis), 3) Métodos (diseño del estudio controlado, modificaciones del diseño, participantes, lugar, intervenciones, resultados, modificaciones de resultados, tamaño de la muestra, análisis interino, generación de la secuencia de aleatorización, tipo de aleatorización, asignación oculta, implementación, enmascaramiento, similitud de las intervenciones, métodos estadísticos y estadística adicional), 4) Resultados (flujo de participantes, exclusiones y pérdidas, reclutamiento, detención del ensayo, datos basales, números analizados, resultados y estimación, resultados dicotómicos, análisis complementarios y efectos adversos), 5) Discusión (limitaciones, generalización e interpretación) y 6) Otra información (registro, protocolo y financiamiento).

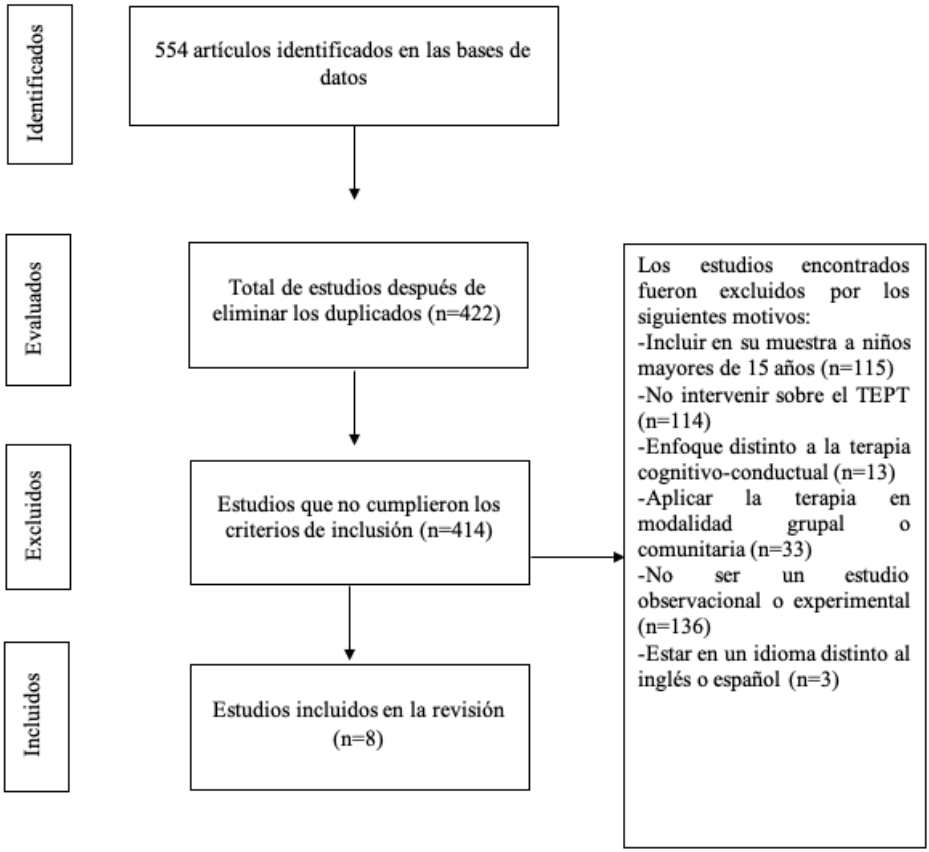
Resultados

Resultados de la búsqueda

Se encontró un total de 554 artículos, de los cuales 422 fueron descartados de la revisión debido a los siguientes motivos: no ser un estudio observacional o experimental (n = 136), atender a población mayor de 15 años (n = 115), tratar trastornos distintos al TEPT (n = 114), ser terapia

grupal o comunitaria (n = 33), basar la intervención en un enfoque diferente al cognitivo conductual (n = 13) y por estar en un idioma diferente al inglés o español (n = 3). Ocho estudios cumplieron con los criterios de inclusión (ver Figura 1).

Figura 1. *Diagrama de flujo de la búsqueda y selección de los artículos*



Nota. Elaboración propia.

Análisis de los estudios

Las características y resultados de los estudios se pueden apreciar en la Tabla 3. De los artículos incluidos, cuatro de ellos fueron realizados en Estados Unidos (Mannarino, Cohen, Deblinger, Runyon, & Steer, 2012; Salloum et al., 2016, 2022; Scheeringa, Weems, Cohen, Amaya, & Guthrie, 2011) y uno en Indonesia (Dawson et al., 2018), los estudios restantes no especifican el país en que se llevaron a cabo. En los ocho estudios se incluyó un total de 558 niños.

Objetivo terapéutico

Uno de los estudios buscó evaluar la eficacia preliminar, aceptabilidad de los padres y costo económico de la AE-TCC-CT (Salloum et al., 2014). Otros se centraron en evaluar esta terapia con la TCC-CT en distintos aspectos, como su viabilidad (Salloum et al., 2017), costo-efectividad (Salloum et al., 2016) y resultados secundarios derivados del tratamiento (tales como problemas de comportamiento interno y externo, estallidos de ira y trastornos del sueño; Salloum et al., 2022). Asimismo, los estudios restantes evaluaron la TCC-CT comparando su eficacia con la Terapia en Solución de Problemas ([TSP]; Dawson et al., 2018), su efecto a largo plazo con el tratamiento usual (Hitchcock et al., 2021), las diferencias en los resultados cuando se aplica con narrativa de trauma y sin ella (Mannarino et al., 2012) y su eficacia y viabilidad en niños pequeños (Scheeringa et al., 2011).

Características clínicas de la muestra

Solo tres de los estudios diferenciaron el tipo de trauma de su muestra: por exposición a conflicto civil (Dawson et al., 2018), abuso sexual por contacto (Mannarino et al., 2012), lesión aguda, presenciar violencia doméstica o víctimas de huracán (Scheeringa et al., 2011).

Tamaño de la muestra, diseño y aleatorización

La edad de los participantes osciló entre los tres y los 14 años. El tamaño de la muestra fue entre seis y 210 participantes. Todos los estudios incluidos en la revisión fueron ECAs, los cuales especifican el procedimiento de aleatorización seguido para distribuir los participantes en los distintos grupos.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para evaluar a los niños fueron: la lista de verificación de comportamiento infantil (*Child Behavior Checklist* [CBCL], por su nombre en inglés) se utilizó en cuatro estudios (Mannarino et al., 2012; Salloum et al., 2016; 2017; 2022); la impresión clínica global-gravedad e impresión clínica global-mejora se retomó en tres estudios (Salloum et al., 2014, 2016, 2017); la evaluación diagnóstica infantil y preescolar (*Diagnostic Infant and Preschool Assessment* [DIPA], por su nombre en inglés) en dos (Salloum et al., 2014; 2016); el índice de TEPT de la Universidad de California, Los Ángeles (*PTSD Index for DSM-IV*) en dos investigaciones (Dawson et al., 2018; Salloum et al., 2017); y el inventario de depresión infantil (*Children's Depression Inventory* [CDI], por su nombre en inglés) se empleó en dos (Dawson et al., 2018; Mannarino et al., 2012).

Características de la intervención

Uno de los criterios de inclusión fue que el modelo teórico del que se basaran los tratamientos fuera la TCC, por lo que todos los artículos incluidos siguen este modelo terapéutico. La modalidad híbrida se aplicó en los estudios en los que se partió de la AE-TCC-CT, donde se trabajó con los pacientes durante tres horas en presencial y reuniones telefónicas semanales entre terapias (Salloum et al., 2014; 2016; 2017; 2022). En estos

trabajos, el tiempo dedicado a la aplicación de la TCC-CT variaba entre nueve sesiones de 90 minutos (Salloum et al., 2014; 2022) y 12 sesiones de 90 minutos (Salloum et al., 2016; 2017).

En la AE-TCC-CT, TCC-CT y TCC-CT con y sin narrativa de trauma fueron aplicadas las mismas técnicas: psicoeducación, enseñanza de habilidades a padres, relajación, modulación del afecto, procesamiento cognitivo, procesamiento y narración del trauma, exposición in vivo, sesiones padre-hijo y mejora de la sensación de seguridad. Cada ECA se distingue en la modalidad o la importancia que asignó a cada técnica.

La TCC-CT resultó ser más eficaz en la reducción de síntomas del TEPT, en comparación con el tratamiento usual (Hitchcock et al., 2021) y con el grupo en la lista de espera (Scheeringa et al., 2011). Cuando la TCC-CT se aplicó con y sin narrativa de trauma (Mannarino et al., 2012), de igual manera mostró mejores resultados en contraste con la AE-TCC-CT; no obstante, esta última demanda una menor cantidad de recursos (tiempo y dinero), razón por la cual, los autores sugieren que resulta ser una alternativa más viable para la intervención del TEPT en niños, sobre todo, cuando la atención psicológica es de difícil acceso. Por otro lado, cuando esta misma terapia se comparó con la TSP, se identificó que ambas disminuyeron de igual manera los síntomas del TEPT en los niños (Dawson et al., 2018).

En cuanto a un seguimiento, éste se llevó a cabo tres meses después de la culminación del tratamiento psicológico en los estudios de Salloum et al. (2014, 2017), Dawson et al. (2018) y Hitchcock et al. (2021). En tanto que, Scheeringa et al., (2011) lo realizaron a los seis meses, Salloum et al. (2022) y Mannarino et al. (2012) lo evaluaron a los seis y 12 meses.

Tabla 3. *Características de los artículos revisados*

Autor	Diseño	Muestra	Instrumentos	Modalidad	Duración de la intervención	Técnicas utilizadas durante la intervención	Resultados	Seguimiento
Scheeringa et al. (2011)	ECA	64 niños de 3-7 años (M=5.3).	• PAPA • AEC • TFC • ACC	Presencial-Individual Apoyo a padres como factor relacionado al niño	12 sesiones	TCC-CT • Entrenamiento en habilidades de afrontamiento • Psicoeducación • Identificación emocional • Exposición *in vivo*, imaginaria, con dibujos.	La TCC-CT redujo los síntomas de TEPT, en comparación con lista de espera a las 12 semanas (reducción de 4.3 en TCC-CT comparado con lista de espera 0.5, $p<0.005$). No hubo diferencias significativas entre grupos en la reducción de trastorno de depresión mayor, trastorno de oposición desafiante y trastorno de déficit de atención e hiperactividad ($p<0.05$ para todas).	Se realizó un seguimiento tras seis meses de la intervención a 16 de los 25 participantes. El tamaño del efecto del TEPT aumentó, aunque para los trastornos comórbidos disminuyó.
Mannarino et al. (2012)	ECA	210 niños de 4-11 años (M=7.60)	• K-SADS • BDI-II • CBCL • CSBI • PERQ • PPQ • CDI • Termómetro del miedo. • MASC • Cuestionario de vergüenza. • WIST	Presencial Individual	8 o 16 sesiones (90 min., 45 con el niño y 45 con el cuidador).	TCC-CT • Psicoeducación • Desarrollo de habilidades • Narrativa del trauma (solo dos de los cuatro grupos).	Se centran en el seguimiento, así que no presentan los resultados inmediatos a la intervención, comparados con el pretratamiento.	12 niños continuaron con síntomas de TEPT tras la evaluación a los 12 meses. 5 de ellos no cumplieron los criterios del TEPT en la evaluación tras la intervención. La ansiedad de los niños disminuyó significativamente desde el postratamiento a los 12 meses de seguimiento, con un efecto medio. El estrés parental fue otra variable que disminuyó

Autor	Diseño	Muestra	Instrumentos	Modalidad	Duración de la intervención	Técnicas utilizadas durante la intervención	Resultados	Seguimiento
								significativamente (con un efecto medio) del postratamiento a los 12 meses de seguimiento.
Salloum et al. (2014)	ECA piloto	6 niños de 3-7 años (M=4.7)	• DIPA • TSCYC-PTS • CGI-Severidad • CGI-Mejora • SCID-RV • ERF • CSQ • TTTS • Formulario de costo directo de los padres	PP-TCC-TC modalidad híbrida-individual (llamadas telefónicas, acceso a un sitio web, sesiones presenciales). TCC-CT modalidad presencial individual	AE-TCC-CT 3 (60 min) de terapia y 45 min de asesoría telefónica con padres. TCC-CT 9 (60 min)	AE-TCC-CT • Apoyo telefónico. • Psicoeducación en línea. • Ejercicios de relajación. • Exposición *in vivo* e imaginaria. • Practica de las habilidades aprendidas. TCC-CT • Psicoeducación. • Habilidades de padres. • Relajación. • Modulación y expresión afectiva. • Afrontamiento y procesamiento cognitivo. • Narrativa del trauma • Mejora de seguridad y desarrollo futuros.	Cinco de seis participantes respondieron a la atención escalonada, ya no cumpliendo con los criterios de TEPT.	Se realizó un seguimiento a los tres meses después del tratamiento, que mostró que la eficacia de la terapia se mantuvo.
Salloum et al. (2016)	ECA	53 niños de 3-7 años (M=5.04)	• TSCYC • Subescala de TEPT • CGI-Severidad • CBCL • DIPA • CGI-mejora • ERF • CSQ • SCID-RV • TTTS • CCI	PP-TCC-TC modalidad híbrida individual (llamadas telefónicas, acceso a un sitio web, sesiones presenciales). TCC-CT modalidad presencial individual	AE-TCC-CT 3 (60 min) y 6 reuniones padre-hijo (no especifican duración) TCC-CT 12 (90 min)	AE-TCC-CT • Apoyo telefónico. • Psicoeducación en línea. • Ejercicios de relajación. • Exposición *in vivo* e imaginal. • Practica de las habilidades aprendidas. TCC-CT • Psicoeducación • Habilidades parentales.	22 participantes respondieron a la atención escalonada. (71% de la muestra). La atención escalonada se mostró equivalente a TCC-CT en todas las medidas, excepto en puntuaciones *t* de externalización.	Se realizó un seguimiento a los tres meses de la intervención, que mostró que no hubo diferencia en el diagnóstico de TEPT, respuesta al tratamiento o remisión.

Autor	Diseño	Muestra	Instrumentos	Modalidad	Duración de la intervención	Técnicas utilizadas durante la intervención	Resultados	Seguimiento
						• Modulación y expresión afectiva. • Afrontamiento y procesamiento cognitivo. • Narrativa del trauma. • Mejora de seguridad y desarrollo futuros.	El costo de la atención escalonada fue 51.3% menor que de TCC-CT ($x^2(52)$ =36.6, p<0.0001)	
Salloum et al. (2017)	ECA piloto	33 niños de 8-12 años (M= no especificada)	• ADIS-IV-C/P • Índice de TEPT de UCLA • CGI-Severidad • CGI-mejora • CBCL • SCID-RV • ERF • CSQ • TTTS • CCI	PP-TCC-TC modalidad híbrida individual (llamadas telefónicas, acceso a un sitio web, sesiones presenciales). TCC-CT modalidad presencial individual	AE-TCC-CT 3 (60 min) y 11 reuniones padres-hijo (tiempo no especificado). TCC-CT 12 (90 minutos) una a la semana.	AE-TCC-CT • Apoyo telefónico. • Psicoeducación en línea. • Ejercicios de relajación. • Exposición *in vivo* e imaginal. • Practica de las habilidades aprendidas. TCC-CT • Psicoeducación. • Habilidades de padres. • Relajación. • Modulación y expresión afectiva. • Afrontamiento y procesamiento cognitivo. • Narrativa del trauma. • Mejora de seguridad y desarrollo futuros.	La terapia mostró ser eficaz disminuyendo los índices del UCLA TEPT (SE = 0.15, *p*<0.001), CGI-Severidad (SE = 0.1, *p*<.001), CGI-Mejora (SE = 0.15, *p*<0.001), síntomas de internalización (SE = 0.11, *p*<0.001) y síntomas de externalización (SE = 0.08, *p*<0.002). El costo fue 62.4% menor en AE-TCC-CT que en TCC-CT (*p*<0.0001)	Se realizó un seguimiento tres meses después de la intervención que muestra una disminución significativa en los síntomas de TEPT (SE = 0.15, *p<.001*)
Dawson et al. (2018)	ECA	64 niños de 7-14 años (M=10.37)	• Índice de TEPT de la UCLA para el DSM-IV. • CDI • Escala de expresión de ira para niños.	Presencial Individual	5 sesiones (60 min) con el niño y 1 sesión (60 min) con el cuidador principal.	TCC-CT • Psicoeducación • Reestructuración cognitiva. • Exposición prolongada. • Exposición narrativa. • Desarrollo de un plan de	Ambas intervenciones mostraron ser efectivas en la disminución de TEPT (*t*(172.83)=5.26, *p*<0.001).	Se realizó un seguimiento después de tres meses tras aplicar la intervención, que mostró una disminución significative del pre tratamiento

Autor	Diseño	Muestra	Instrumentos	Modalidad	Duración de la intervención	Técnicas utilizadas durante la intervención	Resultados	Seguimiento
						prevención de recaídas. Terapia en resolución de problemas • Psicoeducación • Método de solución de problemas. • Plan de prevención de recaídas.		(t(131.26)=-9.26, p<.001). Los resultados sugieren que esta disminución se atenuó con el tiempo (t(172.83)=-5.26, p<.001).
Hitchcock et al. (2021).	ECA	37 niños de 3-8 años.	• Reporte de padre DIPA • Lista de verificación de PTSD para niños pequeños. • Escala de angustia emocional pediátrica. • Lista de verificación de sentimientos preescolares.	Presencial individual	12 sesiones	TCC • Enfocado en las cogniciones (memorias del trauma, evaluaciones desadaptativas y afrontamiento adaptativo). Tratamiento usual • Psicoeducación sobre los síntomas propios del TEPT	84.6% de los participantes que recibieron TCC ya no cumplieron los criterios de TEPT en el postratamiento, contrario a el tratamiento usual, en el que solo 6.7% de los participantes ya no cumplieron con los criterios de TEPT.	Se realizó un seguimiento tres meses después de la intervención, en el que los participantes ya no mostraron criterios de TEPT.
Salloum et al. (2022)	ECA	91 niños de 4-12 años (M=no especificada)	• CBCL • ROARS • SDSC • Entrevista clínica estructurada para DSM-5 • PCL-5 • DASS • PSS • TTTS	PP-TCC-TC modalidad híbrida individual (llamadas telefónicas, acceso a un sitio web, sesiones presenciales). TCC-CT modalidad presencial individual	AE-TCC-CT 3 (60 min.) TCC-CT 9 (60 min.) |	AE-TCC-CT • Apoyo telefónico. • Psicoeducación en línea. • Ejercicios de relajación. • Exposición *in vivo* e imaginal. • Practica de las habilidades aprendidas. TCC-CT • Psicoeducación • Habilidades parentales • Técnicas de relajación • Modulación del afecto • Afrontamiento cognitivo • Narrativa del trauma	AE-TCC-CT mostró ser igual de eficaz en que TCC-CT (CBCL internalización t=1.61, p<0.025; CBCL externalización t=1.62, p<0.025; ROARS t=2.80, p<0.03; SDSC t=2.48, p<0.007; PCL t=3.55, p<0.001; DASS-depresión t=2.82, p<0.003; PSS t=2.31, p<0.011).	Se realizó una evaluación a los seis y doce meses tras la intervención que mostró una disminución significativa de problemas de internalización y externalización.

Autor	Diseño	Muestra	Instrumentos	Modalidad	Duración de la intervención	Técnicas utilizadas durante la intervención	Resultados	Seguimiento
						• Mejorar seguridad.		

Nota. ACC= Lista de Verificación de Adaptabilidad-Niño (por sus siglas en inglés), ADIS-IV-C/P= Programa de Entrevistas de Trastornos de Ansiedad versión padre/hijo (por sus siglas en inglés), AEC= Lista de verificación de eventos adversos (por sus siglas en inglés), BDI-II= Inventario de Depresión de Beck (por sus siglas en inglés), CBCL= Lista de verificación de comportamiento infantil (por sus siglas en inglés), CCI= Información de características de costo (por sus siglas en ingles), CDI= Inventario de depresión infantil (por sus siglas en inglés), CGI= Impresión Clínica Global (por sus siglas en inglés), CSBI= Inventario de Comportamiento Sexual Infantil (por sus siglas en inglés), CSQ= Cuestionario de Satisfacción del Cliente (por sus siglas en inglés), DASS= Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (por sus siglas en inglés), DIPA= Evaluación diagnóstica infantil y preescolar (por sus siglas en inglés), DSM= Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (por sus siglas en inglés), ECA= Ensayo Controlado Aleatorizado, ERF= Formulario de Calificación de Expectativa (por sus siglas en inglés) , K-SADS= Programa para trastornos afectivos y esquizofrenia para niños en edad escolar: versión actual y de por vida (por sus siglas en inglés), MASC= Escala de Ansiedad Multidimensional para niños (por sus siglas en inglés), PAPA= Evaluación Psiquiátrica en Edad Preescolar (por sus siglas en inglés), PCL= Lista de Verificación (por sus siglas en inglés), PERQ= Cuestionario de Reacción Emocional de los Padres (por sus siglas en inglés), PPQ= Cuestionario de Prácticas de los Padres (por sus siglas en inglés), PSS= Escala de Estrés Parental (por sus siglas en inglés), ROARS= Escala de puntuación de arrebatos de ira y enojo (por sus siglas en inglés), SCID-RV= Entrevista clínica estructurada para los trastornos del eje I del DSM-IV-TR (por sus siglas en inglés), SDSC= La escala de trastornos del sueño para niños (por sus siglas en inglés), TEPT= Trastorno de Estrés

Postraumático, TFC= Lista de Verificación de Fidelidad al Tratamiento (por sus siglas en inglés), TSCYC= Lista de Verificación de Síntomas de Trauma para Niños Pequeños (por sus siglas en inglés), TTTS= Sistema de Seguimiento del Tiempo del Terapeuta/Paciente (por sus siglas en inglés), TU= Tratamiento Usual, UCLA= Universidad de California Los Ángeles, WIST= ¿Qué pasaría si…? Prueba de situaciones (por sus siglas en inglés).

Características metodológicas

Ya que todos los estudios incluidos en la revisión fueron ECAs, para su evaluación metodológica se siguieron los criterios CONSORT (ver Tabla 4). Se puede observar que únicamente tres estudios indicaron que la asignación de los participantes a los grupos fue de manera aleatoria. De los ocho artículos, en seis se encontró un resumen estructurado (con objetivo, método, resultados y conclusiones). Todos los artículos incluyeron en la introducción revisiones sistemáticas y metaanálisis que respaldaban la información presentada; además, indicaron el objetivo o hipótesis.

Siete de los estudios indicaron el tipo de ECA que adoptaron, aunque no aclararon si se realizó alguna modificación en el diseño de estudio. Seis mencionaron cuáles son los criterios de inclusión y exclusión de la muestra, y solo tres señalaron el lugar en el que se realizó la investigación. La mitad de los tratamientos describió claramente el procedimiento de sus intervenciones, especificando quién las aplicó, su nivel de experticia y cuándo fueron aplicadas. Siete aclararon las variables que evaluaron para medir el efecto de las intervenciones, en ninguno se reportó si hubo modificación en las variables medidas, ni describieron cómo se determinó el tamaño de la muestra.

Cinco especificaron y explicaron el método de aleatorización que utilizaron, además, detallaron el proceso de asignación oculta de los participantes

a los grupos de intervención; los tres restantes mencionaron aspectos relacionados, pero no de manera integral. Únicamente un estudio reportó que hubo enmascaramiento en el proceso de aleatorización.

Siete ECAs especificaron las similitudes y diferencias que tienen las intervenciones que aplicaron en los distintos grupos. La mitad declaró los métodos estadísticos que se establecieron para evaluar las variables primarias y secundarias.

En cuanto a las etapas por las que pasaron los participantes (inclusión, asignación, seguimiento y análisis) seis especificaron el número de participantes que estuvieron en cada una. Sólo uno de los estudios lo declaró de manera parcial; seis declararon el número de abandonos y sus motivos.

Solo dos ECAs especificaron el periodo en que se reclutó a la muestra de los estudios y únicamente tres mencionaron si por alguna razón las intervenciones se interrumpieron. Cuatro reportaron los datos demográficos de los participantes, tres lo declaran parcialmente y uno no lo detalla.

En cuestión de los resultados, siete describen los cambios en la variable principal (TEPT) y en las variables secundarias; seis no reportaron si las intervenciones provocaron efectos adversos. De igual manera, seis estudios expusieron las limitaciones que pudieron sesgar sus resultados. Todas las investigaciones abordaron la generalización que sus resultados pueden tener. Siete de ellos explicaron las implicaciones que se encuentran en sus resultados. Solo uno de los estudios no incluyó el número de registro del estudio; en tanto, siete no indicaron en dónde se puede revisar el protocolo completo del ECA. Por último, dos investigaciones no declararon

si recibieron o no financiamiento por parte de alguna institución y/u organismo.

Discusión

El objetivo de la presente revisión sistemática fue identificar los tratamientos más eficaces basados en evidencia de modalidad individual bajo la TCC para el TEPT en niños. La búsqueda arrojó ocho artículos que compararon la TCC-CT contra la AE-TCC-CT, TCC-CT con narrativa del trauma, TSP, tratamiento usual y grupo en lista de espera. Los resultados sugieren que la TCC-CT demostró ser más eficaz en la reducción de síntomas del TEPT, en contraste con el tratamiento usual y que el grupo en lista de espera, información que coincide con la revisión realiza por McGuire et al. (2021), Thielemann et al. (2022), Xian et al. (2022) y Xiang et al. (2021). Cabe señalar que en las revisiones mencionadas el tratamiento se ofreció de manera grupal y en nuestro estudio se exploró el efecto de manera individual, por lo que la TCC-CT cuenta con evidencias de disminuir la sintomatología asociada al TEPT tanto en grupos como en un solo paciente. En cuanto a su uso en otros grupos de edad, pero con un solo paciente, los resultados también concuerdan con lo reportado por Simon et al. (2021), quienes exploraron el efecto de esta terapia en mayores de 16 años.

Tabla 4. *Criterios CONSORT para la evaluación metodológica*

Sección y tema	Ítem	%Presente	%Parcial	%Ausente
1. Título y resumen	1a	37.5	0	62.5
Resumen estructurado	1b	75	25	0
2. Introducción y antecedentes	2a	100	0	0
Objetivos específicos e hipótesis	2b	100	0	0
3. Método				
Diseño del ensayo controlado	3a	87.5	0	12.5
Modificaciones del diseño	3b	0	12.5	87.5

Participantes	4a	75	25	0
Lugar	4b	37.5	12.5	50
Intervenciones	5	50	50	0
Resultados	6a	87.5	12.5	0
Modificaciones de resultados	6b	0	0	100
Tamaño de la muestra	7a	0	0	100
Análisis interino	7b	12.5	12.5	75
Generación de la secuencia de aleatorización	8a	62.5	37.5	0
Tipo de aleatorización	8b	50	50	0
Asignación oculta	9	62.5	37.5	0
Implementación	10	62.5	37.5	0
Enmascaramiento	11a	12.5	0	87.5
Similitud de las intervenciones	11b	87.5	12.5	0
Métodos estadísticos	12a	50	50	0
Estadística adicional	12b	100	0	0
4. Resultados				
Flujo de participantes	13a	75	12.5	12.5
Exclusiones y pérdidas	13b	75	0	25
Reclutamiento	14a	37.5	37.5	35
Detención del ensayo	14b	25	0	75
Datos basales	15	50	37.5	12.5
Números analizados	16	87.5	12.5	0
Resultados y estimaciones	17a	87.5	12.5	0
Resultados dicotómicos	17b			
Análisis complementarios	18	87.5	0	12.5
Efectos adversos	19	12.5	12.5	75
5. Discusión				
Limitaciones	20	87.5	12.5	0
Generalización	21	100	0	0
Interpretación	22	87.5	0	12.5
6. Otra información				

Registro	23	87.5	0	12.5
Protocolo	24	12.5	0	87.5
Financiamiento	25	75	0	25

Nota. Elaboración propia.

Respecto a la AE-TCC-CT y la TSP, mostraron la misma eficacia que TCC-CT. Sin embargo, en las investigaciones realizadas por Salloum et al. (2014; 2016; 2017; 2022) se demostró que la aplicación de la AE-TCC-CT requirió de menos recursos (dinero y tiempo), por lo que dichos autores consideran que esta terapia es una opción más accesible para el tratamiento de TEPT en niños, especialmente cuando la atención psicológica es de difícil acceso para los pacientes. Si bien los hallazgos obtenidos por la AE-TCC-CT demuestran beneficios económicos, la TCC-CT se posiciona como una de las primeras ofertas terapéuticas para la atención de infantes con TEPT, debido a su eficacia en diferentes tipos de traumas (Finch et al., 2020; McGuire et al., 2021; Sripada et al., 2018; Xian et al., 2022; Xiang et al., 2021).

La TCC-CT, AE-TCC-CT y TCC-CT con narrativa de trauma emplearon las mismas técnicas (psicoeducación, enseñanza de habilidades a padres, relajación, modulación del afecto, procesamiento cognitivo, procesamiento y narración del trauma, exposición in vivo, sesiones padre-hijo y mejora de la sensación de seguridad), la diferencia en cada terapia radicó en el énfasis que le dieron a cierta técnica o a la manera de aplicarlas. Por ejemplo, en la AE-TCC-CT algunas de las técnicas se emplearon de manera virtual o telefónica, a diferencia de la TCC-CT y TCC-CT con narrativa de trauma, en las que se aplicó en modalidad presencial. Aunque no se ha explorado con detenimiento las implicaciones que tiene la presentación de las técnicas sobre los síntomas del TEPT (Bermúdez et al., 2020; Sripada et al., 2018),

resulta pertinente efectuar investigación que indague dicho aspecto, con la finalidad de mejorar los tratamientos existentes para este trastorno.

Un componente interesante para discutir es el efecto predisponente que implicó la presencia de los padres en la AE-TCC-CT, debido a que, al entrenarlos en habilidades de acompañamiento durante el proceso terapéutico de sus hijos, éstos mostraron disminuir aún más los síntomas asociados al TEPT (Salloum et al., 2016). En consecuencia, se sugiere para futuros estudios integrar a los padres en el tratamiento psicológico.

Con relación con la evaluación de los criterios CONSORT, los puntos en los que más deficiencia metodológica tuvieron los ECAs estuvieron en las modificaciones del procedimiento del estudio y en el enmascaramiento de la aleatorización, situación que atenta contra la validez interna y cuestiona el efecto logrado en la variable dependiente (Moraga & Velásquez, 2015). Si bien actualmente se están llevando a cabo revisiones sistemáticas que analizan el efecto de tratamientos psicológicos sobre la sintomatología de TEPT en niños, e incluso registradas en PROSPERO (números de registro: CRD42019120078, CRD42019139619 y CRD42020218106), el presente estudio se diferencia de ellas al enfocarse en terapia individualizada. Por otro lado, un aspecto que comparten en común es integrar a los padres de familia y a otros cuidadores en el proceso de tratamiento de este grupo poblacional.

Entre las limitaciones que posee la presente revisión se encuentran: iniciar la búsqueda en 2011, situación que pudo haber limitado el número de artículos identificados. Se sugiere que futuros estados del arte amplíen el periodo de búsqueda, con la finalidad de hallar más publicaciones. En vista de que existe heterogeneidad en la metodología de los ECAs, no es

pertinente efectuar un metaanálisis, razón por la cual, no es posible evaluar el tamaño del efecto de los tipos de terapia sobre la sintomatología del TEPT.

Conclusiones

Basado en los resultados que ofrecen los estudios, se concluye que aún son escasos los ECAs en población infantil con sintomatología de TEPT, sobre todo, procedente de países latinoamericanos, donde prácticamente se desconoce su estudio. Pese a ello, la AE-TCC-CT con la inclusión de los padres o cuidadores, posee evidencia de ser el tratamiento psicológico más viable, económico y corto para reducir los síntomas asociados al trastorno. Es necesario continuar con más investigaciones para aumentar la validez externa de este tipo de terapia.

Financiamiento

Ninguno.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener algún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

*Estudios incluidos en la revisión.

Asmundson, G. J., Thorisdottir, A. S., Roden, J. W., Baird, S. O., Witcraft, S. M., Stein, A. T., … Smits, J. A. (2019). A meta-analytic review of cognitive processing therapy for adults with posttraumatic stress disorder. *Cognitive Behaviour Therapy, 48*(1), 1-14. doi: 10.1080/16506073.2018.1522371

American Psychological Association. (2017). *Clinical practice guideline for the treatment of PTSD*. Recuperado de: https://www.apa.org/ptsd-guideline/ptsd.pdf

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5 ed.). doi: 10.1176/appi.books.9780890425596

Astitene, K., & Barkat, A. (2021). Prevalence of posttraumatic stress disorder among adolescents in school and its impact on their well-being: a cross-sectional study. *The Pan African Medical Journal, 39*(54), 2-11. doi: 10.11604/pamj.2021.39.54.27419

Bermúdez, L. V., Barrantes, M. M., & Bonilla, G. (2020). Trastorno por estrés postrauma. Revista Médica Sinergia, 5(9), e568. doi: 10.31434/rms.v5i9.568

Cohen, J. A. & Mannarino, A. P. (2022). Trauma-focused cognitive behavioral therapy for children and families. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 31*(1), 133-147. doi: 10.1016/j.chc.2021.05.001

*Dawson, K., Joscelyne, A., Meijer, C., Steel, Z., Silove, D., & Bryant, R. A. (2018). A controlled trial of trauma-focused therapy versus problem-solving in Islamic children affected by civil conflict and disaster in Aceh, Indonesia. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 52*(3), 253-261. doi: 10.1177/0004867417714333

Finch, J., Ford, C., Lombardo, C., & Meiser, R. (2020). A survey of evidence-based practice, training, supervision and clinician confidence relating to post-traumatic stress disorder (PTSD) therapies in UK child and adolescent mental health professionals.

European Journal of Psychotraumatology, *11*(1), 1-10. doi:10.1080%2F20008198.2020.1815281

Friedman, M. J. (2019). *Ptsd history and overview*. Recuperado de: https://www.ptsd.va.gov/professional/treat/essentials/history_ptsd.asp

*Hitchcock, C., Goodall, B., Wright, I. M., Boyle, A., Johnston, D., Dunning, D., … Dalgleish, T. (2021). The early course and treatment of posttraumatic stress disorder in very young children: diagnostic prevalence and predictors in hospital-attending children and a randomized controlled proof-of-concept trial of trauma-focused cognitive therapy, for 3- to 8- year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63*(1), 58-67. doi:10.1111/jcpp.13460

Jakobsen, A. V., & Elklit, A. (2021). Post-traumatic stress disorder (ptsd) symptom in children with severe epilepsy. *Epilepsy & Behavior, 122,* 1-8. doi: 10.1016/j.yebeh.2021.108217

Kessler, R. C., Aguilar, S., Alonso, J., Benjet, C., Bromer, E. J., Cardoso, G., … Koenen, K. C. (2017). Trauma and ptsd in the WHO world mental health surveys. *European Journal of Psychotraumatology, 8*(5), 1-16. doi: 10.1080/20008198.2017.

Kip, A., Iseke, L. N., Papola, D., Barbui, C., & Morina, N. (2023). Efficacy of Psychological interventions for PTSD in distinct populations-an evidence map of meta-analyses using the umbrella review methodology. *Clinical Psychological Review, 100*, 102239. doi: 10.1016/j.cpr.2022.102239

Landa, E., & Arredondo, A. J. (2014). Herramienta PICO para la formulación y búsqueda de preguntas clínicamente relevantes en la psicología basada en la evidencia. *Psicooncología, 11*(2-3), 259-270. doi: 10.5209/rev_PSIC.2014.v11.n2-3.47387

*Mannarino, A. P., Cohen, J. A., Deblinger, E., Runyon, M. K., & Steer, R. A. (2012). Trauma-focused cognitive-behavioral therapy for children sustained impact of treatment 6 and 12 months later. *Child Maltreatment, 17*(3), 231-241. doi: 10.1177/1077559512451787

Mavranezouli, I., Megnin, O., Daly, C., Días, S., Welton, N. J., Stockton, S., … Pilling, S. (2020). Psychological treatments for post-traumatic

stress disorder in adults: a network meta-analysis. *Psychological Medicine, 50*, 542-555. doi: 10.1017/S0033291720000070

McGuire, A., Steele, R. G., & Singh, M. N. (2021). Systematic Review on the application of trauma-focused cognitive behavioral therapy (tf-cbt) for preschool-aged children. *Clinical Child and Family Psychology Review, 24*(20), 20-37. doi: 10.1007/s10567-020-00334-0

Medina, M. E., Borges, G., Lara, C., Ramos, L., Zambrano, J., & Fleiz, C. (2005). Prevalencia de sucesos violentos y del trastorno de estrés postraumático en la población mexicana. *Salud Pública de México*, *47*(8), 8-22. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342005000100004

Moraga, J., & Velásquez, R. (2015). Pautas de Chequeo, Parte I: CONSORT y TREND. *Revista Chilena de Cirugía*, *67*(2), 225-232. doi: 10.4067/S0718-40262015000200019

National Institute of Health and Care Excellence. (2018). *Post-traumatic stress disorder*. *NICE Guideline*. Recuperado de: https://www.nice.org.uk/guidance/ng116/resources/posttraumatic-stress-disorder-pdf-66141601777861

National Institute of Mental Health. (s. f.). *Helping children and adolescents cope with disasters and other traumatic events: what parents, rescue workers, and the community can do.* Recuperado de: https://www.nimh.nih.gov/health/publications/helping-children-and-adolescents-cope-with-disasters-and-other-traumatic-events/index.shtml

Reynoso, L., Becerra, A. L., & Lugo, I. V. (2019). Estrés: trastorno de estrés agudo (TEA) y trastorno de estrés postraumático (TEPT). En L. Reynoso, A. L. Becerra & I.V. Lugo (Eds.), *Trastorno por estrés postraumático en adultos: Intervención cognitivo-conductual para víctimas de sismos* (pp.15-34). doi:10.29410/QTP.19.02

*Salloum, A., Robst, J., Scheeringa, M. S., Cohen, J. A., Wang, W., Murphy, T. K., … Storch, E. A. (2014). Step one within stepped care trauma-focused cognitive behavioral therapy for young children: a pilot study. *Child Psychiatry & Human Development, 45*(1), 65-77. doi: 10.1007/s10578-013-0378-6

*Salloum, A., Wang, W., Robst, J., Murphy, T. K., Scheeringa, M. S., Cohen, J. A., & Storch, E. A. (2016). Stepped care versus standard trauma-focused cognitive behavioral therapy for young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(5), 614-622. doi: 10.1111/jcpp.12471

*Salloum, A., Small, B. J., Robst, J., Scheeringa, M. S., Cohen, J. A., & Storch, E. A. (2017). Stepped and standard care for childhood trauma: a pilot randomized clinical trial. *Research on Social Work Practice, 27*(6), 653-663. doi: 10.1177%2F1049731515601898

*Salloum, A., Lu, Y., Chen, H., Salomon, K., Scheeringa, M. S., Cohen, J. A., … Storch, E. A. (2022). Child and parent secondary outcomes in stepped care versus standard care treatment for childhood trauma. *Journal of Affective Disorders, 307,* 87-96. doi: 10.1016/j.jad.2022.03.049

Saaren, J. (2014). Posttraumatic stress disorder in adults: impact, comorbidity, risk factors and treatment. *Canadian Journal of Psychiatry, 59*(9), 460-467. doi: 10.1177/070674371405900902

Scheeringa, M. S., & Cohen, J. A. (2011). PTSD in children and adolescents: towards an empirically based algorithm. *Depress Anxiety, 28*(9), 770-782. doi:10.1002/da.20736

Scheeringa, M. S., Myers, L., Putnam, F. W., & Zeanah, C. H. (2012). Diagnosing PTSD in early childhood: an empirical assessment of four approaches. *Journal of Traumatic Stress, 25*(4), 359-367. doi:10.1002/jts.21723

*Scheeringa, M. S., Weems, C. F., Cohen, J. A., Amaya, L., & Guthrie, D. (2011). Trauma-focused cognitive-behavioral therapy for posttraumatic stress disorder in three through six year-old children: a randomized clinical trial. *Journal of Psychology and Psychiatry, 52*(8), 853-860. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02354.x

Simon, N., Robertson, L., Lewis, C., Roberts, N. P., Bethell, A., Dawson, S., & Bisson, J. I. (2021). Internet-based cognitive and behavioural therapies for post-traumatic stress disorder (ptsd) in adults. *Base de datos Cochrane de revisiones sistemáticas.* doi: 10.1002%2F14651858.CD011710.pub3

Sripada, R. K., Bohnert, K. M., Ganoczy, D., & Pfeiffer, P. N. (2018). Documentation of evidence-based psychotherapy and care quality for PTSD in the department of veterans affairs. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 45*(3), 353-361. doi: 10.1007/s10488-017-0828-8

Thielemann, J. F. B., Kasparik, B., Konig, J., Unterhitzenberg, J., & Rosner, R. (2022). A systematic review and meta-analyses for trauma-focused cognitive behavioral therapy for children and adolescents. *Child Abuse & Neglect, 134*. doi: 10.1016/j.chiabu.2022.105899

Ulloa, R. E., Arceo, R., Chapa, G., & Salinas, L. A. (en prensa). *Guía clínica. Diagnóstico y tratamiento del trastorno de estrés postraumático en niños y adolescentes*. doi: 10.13140/RG.2.2.30070.75842

Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, *135*(11), 507-511. doi: 10.1016/j.medcli.2010.01.015

Xian, C., Deng, N., Zhang, J., Li, H., Gao, T., Zhang, C., & Gong, Q. (2022). Cognitive behavioral therapy for children and adolescents with post-traumatic stress disorder: meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 308,* 502-511. doi: 10.1016/j.jad.2022.04.111

Xiang, Y., Cipriani, A., Teng, T., Del Giovane, C., Zhang, Y., Weisz, J. R., … Xie, P. (2021). Comparative efficacy and acceptability of psychotherapies for post-traumatic stress disorder in children and adolescents: a systematic review and network meta-analysis. *Child and adolescent mental health, 24*(4), 153-160. doi: 10.1136/ebmental-2021-300346

Yatham, S., Sivathasan, S., Yoon, R., Da Silva, T. L., & Ravidran, A. V. (2018). Depression, anxiety, and post-traumatic stress disorder among youth in low- and middle-income countries: a review of prevalence and treatment interventions. *Asian Journal of Psychiatry*, *38*, 78-91. doi: 10.1016/j.ajp.2017.10.029

Envió dictamen: 20 junio 2023
Reenvió: 7 agosto 2023
Aprobación: 9 agosto 2023

María Fernanda Alvarado Hernández. Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente cursando el Diplomado en Intervenciones basadas en análisis funcionales. Terapias conductuales y contextuales en infantojuveniles y adultos por el Instituto de Terapias Conductuales y Contextuales (ITECOC). Correo electronico: ferandaalvarado@gmail.com

Ana Leticia Becerra Gálvez. Maestra y licenciada en psicología con residencia en medicina conductual por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctora en Psicología por la Universidad de las Américas, Ciudad de México. Profesora Titular "A" de Tiempo Completo y Definitiva en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel I. Correo: behaviormed.ana@gmail.com

Alejandro Pérez Ortiz. Licenciado en Psicología con mención honorífica por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Candidato a Doctor en Psicología y Salud, UNAM. Correo: psicaleperez14@gmail.com.

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 34, FASCÍCULO 3, julio-diciembre 2023 / ISSN: 2007-7149

DIFERENCIAS EN LOS ESTILOS DE VIDA SALUDABLES DE MUJERES Y HOMBRES UNIVERSITARIOS

DIFFERENCES ON SUSTAINABLE LIFESTYLES ON ACADEMIC MEN AND WOMEN

Jesús Alberto García García, Daniella Carrizales Berlanga

Universidad Autónoma de Coahuila, México.

Correspondencia: jegarciag@uadec.edu.mx

Resumen

El objetivo del estudio fue describir el estilo de vida y sus diferencias por sexo en estudiantes universitarios del Estado de Coahuila. El tipo de investigación fue cuantitativa con un diseño transversal, descriptivo y comparativo. Las técnicas estadísticas que se utilizaron fueron la estadística descriptiva y la prueba t para muestras independientes. El muestreo fue por conveniencia con un total de 669 participantes. Los resultados indican que los universitarios tienen un estilo de vida saludable, específicamente en las dimensiones: alimentación saludable, ocio, hábitos de estudio, actividad física y ejercicio. Sin embargo, se observó que la alimentación no saludable también presentó puntuaciones altas y refleja que algunos estudiantes no logran mantener un estilo de vida saludable en cuanto a su alimentación. Además, se observaron diferencias estadísticas significativas a favor de los hombres en siete dimensiones del estilo de vida: deporte, actividad física, ejercicio, alimentación saludable, sedentarismo, consumo de alcohol y cigarro. En conclusión, es necesario promover y crear dinámicas escolares para concientizar a los estudiantes en temas como alimentación saludable,

plan de alimentación, ejercicio físico y actividades físicas, así como orientar actividades específicas que involucren a las mujeres.
Palabras clave: estilo de vida, alimentación saludable, actividad física y ocio.

Abstract

The objective of this study was to describe the lifestyle and its differences by sex in university students in the state of Coahuila. The type of research was quantitative with a cross-sectional, descriptive and comparative design. The statistical techniques used were descriptive statistics and t-test for independent samples. Sampling was for convenience with a total of 669 participants. The results indicate that university students have a healthy lifestyle, specifically in the dimensions: healthy eating, leisure, study habits, physical activity and exercise. However, it was observed that unhealthy eating also presented high scores and reflects that some students fail to maintain a healthy lifestyle in terms of their diet. In addition, significant statistical differences were observed in favor of men in seven dimensions of lifestyle: sport, physical activity, exercise, healthy eating, sedentary lifestyle, alcohol consumption and smoking. In conclusion, it is necessary to promote and create school dynamics to raise awareness among students on issues such as healthy eating, eating plan, physical exercise and physical activities, as well as to guide specific activities that involve women.
Keywords: lifestyle, healthy eating, physical activity and leisure.

Introducción

La adherencia a un estilo de vida no saludable incide en problemas más graves de salud en el mediano y largo plazo, siendo la obesidad y el sobrepeso uno de los problemas más comunes. La prevalencia de sobrepeso

en población mexicana de 20 o más años de edad fue de 38.3% (41.2% en hombres y 35.8% en mujeres), de obesidad 36.9% (41.0% en mujeres y 32.3% en hombres) y de obesidad abdominal 81.0% (87.9% en mujeres y 73.9% en hombres) (Campos-Nonato et al., 2023).

La problemática sobre la salud en personas jóvenes va en aumento. El sedentarismo, la inactividad física y los hábitos alimenticios no saludables están presentes en una gran cantidad de estudiantes universitarios (García-García y Cufarfán-López, 2021). Otro problema relacionado con el modo de vida de los jóvenes es el consumo de alcohol y cigarro, que en algunos casos arriesgan su vida al consumir alcohol en exceso (Aceijas et al., 2016). En este sentido es importante clarificar el concepto de estilo de vida, el cual se ha definido como un conjunto de comportamientos o hábitos que pueden ser saludables y otras veces son nocivos para la salud; es la manera en que las personas realizan sus actividades diariamente (Quirantes et al.,2009; Lara et al., 2018).

Los estilos de vida saludable se basan en un conjunto de comportamientos que benefician la salud de los individuos, todo lo relacionado con la nutrición adecuada, la práctica de actividad física, buenos hábitos de descanso e higiene personal; estas posibilidades se presentan en contextos donde las personas viven, trabajan, estudian y en sus espacios de recreación; lo cual puede estar condicionado por la interacción entre lo biológico, psicológico y social (Laguado & Gómez, 2014; Sánchez & De Luna, 2015; Casado-Pérez, et al., 2015).

Los estilos de vida no saludables se entienden como patrones alimenticios inadecuados, inactividad física, consumo alcohol, tabaco u otro tipo de sustancias nocivas para la salud e inadecuados patrones de sueño, que

dan lugar a enfermedades crónico degenerativas, como la diabetes tipo 2, enfermedades cardiovasculares, hipertensión arterial, dislipidemias y algunos tipos de cáncer (Vega et al., 2017).

El estilo de vida es multidimensional, de acuerdo con la literatura las dimensiones más comunes son actividad física, deporte, ejercicio, hábitos alimenticios, recreación y uso del tiempo libre, autocuidado médico, sueño, consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, familia/amigos, comportamiento sexual (Arrivillaga et al., 2002; Montenegro y Ruíz, 2019).

En la literatura revisada se encontraron investigaciones similares al presente estudio que analizaron las diferencias entre mujeres y hombres respecto a su estilo de vida. Diversos estudios han reportado que la variable sexo no afecta los estilos de vida saludable de los estudiantes (Montenegro & Ruíz, 2019; Cetinkaya & Sert, 2021). Si bien las mujeres mostraron comportamientos más deseables que los hombres en la responsabilidad en salud y la actividad física, los hombres se mostraron mejores en lo interpersonal. En otro estudio, las mujeres presentaron mayor probabilidad que los hombres de adoptar estilos de vida no saludables (Herazo et al., 2020).

Ruiz-Zaldibar et al. (2022), encontraron que los hábitos de vida de los universitarios se deterioraron de manera significativa a causa de la pandemia, cabe destacar que las mujeres fueron las que se vieron mayormente afectadas respecto a los hombres en las relaciones sociales y familiares, personalidad y en sus estudios; por otra parte, se vieron más afectados los hombres que las mujeres en la falta de ejercicio, relaciones sociales y familiares y en sus estudios. Contrario a lo reportado por Rodríguez-Fuentes et al. (2022) quienes observaron un estilo de vida saludable, equilibrio de rutinas de

actividad física y deportiva, descanso adecuado y bajos niveles de hábitos tóxicos en una población de jóvenes españoles.

Se detectó otra investigación que comparó las percepciones de estudiantes sobre la promoción de la salud en la universidad. Los resultados más relevantes indican que los universitarios portugueses tienen una mejor percepción de la actividad física, los hábitos alimentarios y los factores psicosociales. Los universitarios brasileños presentaron mejores percepciones en los factores ambientales y terapias complementarias y alternativas (Catrib et al., 2022).

Por otra parte, se identificaron investigaciones sobre el estilo de vida relacionado con la actividad física. Milan (2023) demostró que existe una diferencia significativa en la grasa corporal entre hombres que realizan actividad física y las mujeres inactivas y muy activas. Además, el bajo nivel de actividad física no permite asegurar un rendimiento suficiente del desarrollo de la competencia física general de estudiantes, lo que conduce a una disminución de su salud (Zhang & Bezmylov, 2023). A causa de la pandemia se redujeron los índices de actividad física y aumentó el sedentarismo en universitarios españoles (Rodríguez-Larrad et al., 2021). Sousa et al. (2022) evaluaron los conocimientos sobre la alimentación saludable de estudiantes de salud; los resultados arrojaron que tenían conocimientos insuficientes respecto a la alimentación saludable, y los alumnos con más conocimientos estaban representados por las carreras de nutrición y educación física, lo que se relacionó con la participación en actividades de alimentación saludable, actividades de autoestima y autoconocimiento y el sobrepeso. En el estudio de Hafiz et al. (2023) se exploraron las prácticas dietéticas y las percepciones que influyeron en los comportamientos alimentarios de los estudiantes universitarios cuando

vivían fuera de casa. Se identificaron cuatro temas como barreras para llevar una dieta más saludable: el entorno físico, el estilo de vida universitario, la confianza en sí mismos y los factores personales (De Freitas et al., 2022). El problema de los estilos de vida no saludables en los universitarios es un reto para las instituciones educativas y para el sector salud. El tema es de interés internacional y muestra que existen dimensiones del estilo de vida que son un problema complejo que debe repensarse para aportar una solución integral y mejorar la salud de los jóvenes. Por lo anterior, el objetivo del estudio fue describir el estilo de vida y sus diferencias por sexo en estudiantes universitarios del Estado de Coahuila.

Método

Diseño

El tipo de investigación fue cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal, con alcance descriptivo y comparativo(Hernández Sampieri y Mendoza, 2020).

Participantes

El tipo de muestreo de este estudio fue no probabilístico, la muestra se seleccionó mediante un método de conveniencia y se conformó por un total de 669 participantes de Coahuila, con un rango de edad de 18 hasta 23 años. La muestra se obtuvo de diversas facultades de la Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Saltillo. Los estudiantes se distribuyeron de la siguiente manera: Facultad de Economía (4%), Facultad de Enfermería (9.4%), Facultad de Ingeniería (9.8%), Facultad de Ciencias Químicas (10.7%), Facultad de Sistemas (4.7%), Facultad de Trabajo Social (12.2%), Facultad de Ciencias Sociales (7.6%), Facultad de Jurisprudencia (11.3%), Facultad de Música (3.7%), Facultad de Arquitectura (7.9), Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (11.6%) y la Facultad de Matemáticas (7.2%).

Instrumento

La encuesta se llama "Estilos de vida saludable", propuesta por García (2017), cuenta con un apartado de variables sociodemográficas, las cuales son sexo, edad, estado civil, escuela, estado, promedio, trabajo, vida sexual, deporte y consumo de alcohol; además cuenta con una sección para medir los estilos de vida conformada por 20 reactivos, divididos en 10 dimensiones que son: hábitos de estudio, ejercicio, deporte, actividad física, alimentación saludable, alimentación no saludable, consumo de alcohol, consumo de cigarros, sedentarismo y ocio, con una escala de intervalo. Las dimensiones que obtuvieron una puntuación ≥ 5 se evaluaron como altas, lo que indican un estilo de vida saludable; las variables con puntuaciones < 5 se interpretaron como bajas, lo que significó un estilo de vida no saludable. La confiabilidad del instrumento se calculó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.73, lo que indica que existe una confiabilidad adecuada.

Procedimiento

Para la aplicación del instrumento los docentes se presentaron personalmente a las escuelas seleccionadas para de esta manera explicarles a los alumnos todo lo relacionado con la investigación y exponerles lo relacionado al instrumento, así como responder las dudas de los alumnos respecto a la encuesta. Las encuestas fueron aplicadas de manera individual. Cabe mencionar que cada estudiante tardó aproximadamente 15 minutos en terminar el cuestionario.

Análisis de los datos

Para el procesamiento de la información los datos fueron sistematizados en el software SPSS versión 25 (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales). Las técnicas estadísticas que se usaron en la investigación fueron

frecuencias y porcentajes para las variables sociodemográficas, así como la estadística descriptiva de los estilos de vida y la prueba t para muestras independientes entre mujeres y hombres.

Aspectos éticos

El estudio contó con el aval del comité de ética de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. Lo anterior, con la finalidad de garantizar la autonomía, respeto y equidad de los participantes. Durante todo el proceso se cumplió con el principio de confidencialidad descritos en las Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Biomédica en Seres Humanos, planteadas por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS, 2002). Antes de iniciar la aplicación del cuestionario, se solicitó a cada participante la firma del consentimiento informado, en caso de no darlo, automáticamente la encuesta finalizaba.

Resultados

Características de la muestra

Para caracterizar a la población se observa en la tabla 1 que el 58.6% de la muestra fueron mujeres y el 41.4% hombres; según la edad el 86.3% osciló entre 18 y 20 años y el 13.5% entre 21 a 23 años; la mayoría de los estudiantes tienen un promedio de 86 a 100 con un 66.6% y de 60 a 85 con un 33.4%; los alumnos que trabajaban estaban representados por el 24.4% mientras que los que no trabajaban por el 75.6%; los alumnos que tienen una vida sexual activa es el 42.3% y los que no tienen una vida sexual son 57.7%; respecto a los que sí practican deporte está conformada por el 41.1% mientras que los que no practican un deporte por el 58.9%; en relación a los que sí consumen bebidas alcohólicas está el 57.8% y los que no consumen alcohol son el 42.2%.

Tabla 1. *Frecuencia y porcentaje de los datos generales*

Variables sociodemográficas		f	%
Sexo	Hombres	277	41.4
	Mujeres	392	58.6
Edad	18 a 20 años	578	86.3
	21 a 23 años	91	13.5
Promedio	60 a 85	224	33.4
	86 a 100	445	66.6
Trabajo	No	506	75.6
	Sí	163	24.4
Vida sexual	No	386	57.7
	Sí	283	42.3
Deporte	No	394	58.9
	Sí	275	41.1
Bebidas alcohólicas	No	282	42.2
	Sí	387	57.8

A continuación, se presenta un análisis de la información a partir de la estadística descriptiva sobre los estilos de vida de una muestra de 669 estudiantes universitarios de Coahuila.

Como se puede observar en la tabla 2, las dimensiones que presentan las puntuaciones más altas son la alimentación saludable, el ocio, los hábitos de estudio, alimentación no saludable, actividad física y ejercicio. Las dimensiones con puntuaciones bajas fueron sedentarismo, deporte, consumo de alcohol y cigarros.

Tabla 2. *Estadística descriptiva de los estilos de vida de los universitarios*

Dimensiones	n	M	Med	Mo	DE	As	K
Alimentación saludable	669	6.57	7	8	2.58	-0.65	-0.18
Ocio	669	6.49	6	6	1.86	-0.44	0.20
Hábitos de estudio	669	6.11	6	6	2.37	-0.40	-0.63
Alimentación no saludable	669	5.51	5	3	2.51	-0.08	-0.80
Actividad física	669	5.33	5	10	3.93	-0.12	-1.56
Ejercicio	669	4.95	5	0	3.39	-0.04	-1.35
Sedentarismo	669	4.67	5	5	2.63	0.05	-0.75
Deporte	669	4.45	4	0	3.94	0.21	-1.55
Consumo de alcohol	669	2.43	1	0	2.82	1.01	-0.12
Consumo de cigarros	669	1.71	0	0	3.12	1.68	1.35

Notas: *N* = número de participantes, M= Media, Med= Mediana, Mo= Moda DE= Desviación estándar, As=Asimetría y K= Curtosis

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 3, las dimensiones de los hombres que obtuvieron puntuaciones más altas fueron la alimentación saludable, ocio, actividad física, hábitos de estudio, ejercicio, deporte, alimentación no saludable y sedentarismo. Las dimensiones con puntuaciones bajas fueron consumo de alcohol y cigarro.

Respecto a las mujeres las dimensiones que obtuvieron las puntuaciones altas fueron alimentación saludable, ocio, hábitos de estudio y alimentación no saludable. Y las dimensiones con puntuaciones bajas actividad física, ejercicio, deporte, sedentarismo, consumo de alcohol y cigarro.

Tabla 3. *Estadística descriptiva de los estilos de vida entre hombres y mujeres*

	Hombres		Mujeres	
	M	DE	M	DE
Alimentación saludable	6.80	2.38	6.41	2.71
Ocio	6.43	1.83	6.54	1.89
Actividad física	6.22	3.73	4.69	3.94
Hábitos de estudio	5.86	2.49	6.30	2.27
Ejercicio	5.76	3.19	4.36	3.40
Deporte	5.60	3.80	3.61	3.83
Alimentación no saludable	5.36	2.47	5.62	2.53
Sedentarismo	5.08	2.64	4.38	2.59
Consumo de alcohol	3.18	3.08	1.89	2.48
Consumo de cigarros	2.47	3.69	1.16	2.50

Notas: M= Media, DE = Desviación estándar.
Fuente: elaboración propia

Con el propósito de encontrar las diferencias significativas entre la variable sexo y las variables que corresponden a la unidad de análisis de los estilos de vida saludables. Se realizó una prueba t para muestras independientes en una muestra de 669 estudiantes universitarios de Coahuila.

Se puedo observar que existen diferencias significativas por sexo en 8 de 10 dimensiones del estilo de vida saludable. Las medias son más altas en las mujeres en la dimensión hábitos de estudio, mientras que, en los hombres en deporte, actividad física, ejercicio, alimentación saludable, consumo de alcohol y cigarro, así como en sedentarismo. Las dimensiones ocio y alimentación no saludable no presentaron diferencias estadísticas significativas entre mujeres y hombres.

Tabla 4. *Prueba t para muestras independientes*

		Media				
Dimensiones	n	Hombre	Mujer	t	gl	Sig. (bilateral)
Deporte	669	5.51	3.64	6.70	662	0.00
Actividad física	669	6.13	4.66	5.11	663	0.00
Ejercicio	669	5.67	4.29	5.43	664	0.00
Alimentación saludable	669	6.77	6.37	1.96	663	0.05
Hábitos de estudio	669	5.87	6.24	-2.01	664	0.04
Consumo de alcohol	669	3.14	1.94	5.45	662	0.00
Consumo de cigarro	669	2.52	1.19	5.49	662	0.00
Sedentarismo	669	5.08	4.38	3.35	662	0.00
Ocio	669	6.38	6.51	-0.89	662	0.37
Alimentación no saludable	669	5.36	5.64	-1.41	663	0.15
Estilo de vida global	669	5.24	4.49	6.58	664	0.00

Discusión

Los resultados del presente estudio permiten describir el estilo de vida de los universitarios como saludable, principalmente por la presencia de puntaciones altas en dimensiones como alimentación saludable (Catrib et al., 2022), ocio, hábitos de estudio, actividad física (Rodríguez-Fuentes et al., 2022) y ejercicio. No obstante, están presentes algunos comportamientos como el sedentarismo y alimentación no saludable que pueden detonar un estilo de vida no saludable. De acuerdo con Vega et al. (2017) hay factores sociales y culturales que hace que las personas se perciban como saludables cuando en realidad no lo están. Y en cuanto a la condición física, la forma urbanizada de la vida actual, disminuye las oportunidades de realizar actividad física frecuentemente.

Debido a los factores sociales, económicos y culturales no existe un consenso en las investigaciones realizadas sobre las diferencias por sexo en el estilo de vida, algunos estudios concluyen que no es significativa la diferencia entre mujeres y hombres (Montenegro y Ruíz, 2019; Lara et al., 2018). Sin embargo, en nuestro estudio sí se encontraron diferencias significativas importantes, lo cual se confirma con otra investigación que descubrió que la probabilidad de estilos de vida no saludables relacionados con la inactividad física, no dormir bien e incapacidad para manejar el estrés, ser pesimista, sentirse tensa y deprimida es mayor en las mujeres que en los hombres (Herazo et al., 2020).

Otro hallazgo del estudio fue la existencia de diferencias significativas por sexo respecto a los estilos de vida saludables relacionados con la actividad física, como se ha señalado en otros estudios (León-Zarceño et al., 2021). Esto quiere decir que los hombres realizan más ejercicio, deporte, actividad física y que las mujeres. Contrario a lo reportado por Cetinkaya & Sert (2021) quienes observaron que las mujeres tienen más actividad física que los hombres.

Otro resultado relevante del estudio fue la existencia de diferencias significativas por sexo respecto a los estilos de vida saludables relacionados con la alimentación saludable, en donde los hombres presentaron puntaciones mayores que las mujeres, lo anterior permite reflexionar en el efecto que tienen aspectos emocionales, personales y culturales en la alimentación de las mujeres, por lo que es primordial diseñar e implementar programas enfocados en atender las diferencias por sexo para informar de manera efectiva a los universitarios sobre alimentos nutritivos, planes de alimentación y hábitos alimenticios saludables.

Una de las limitaciones del estudio fue la selección de una muestra no probabilística, se recomienda utilizar una muestra aleatoria y con representación poblacional. Otra limitación se presentó en los autoreportes de las variables estudiadas que debido a su complejidad dependen exclusivamente de la percepción y autovaloración del comportamiento de cada persona.

Además, se sugiere para futuros estudios la integración de un proyecto interinstitucional para la promoción de la salud en la universidad y el seguimiento del estilo de vida de los universitarios a lo largo de su trayectoria académica. De acuerdo con Hafiz et al. (2023) es importante considerar el entorno físico, el estilo de vida universitario, la confianza en uno mismo y factores personales como obstáculos para la adquisición de hábitos saludables.

Conclusión

Los estilos de vida de la mayoría de los estudiantes universitarios están orientados hacia el cuidado de su alimentación, el tiempo de recreación y sus hábitos de estudio. Lo cual permite reflexionar sobre la necesidad de promover actividades físicas, deportivas y de acondicionamiento físico, ya que, por la saturación académica, sus hábitos personales y la falta de condiciones escolares para la realización ejercicio descuidan su salud física. Para proteger y mejorar la salud de los alumnos, puede ser útil hacer obligatorios los cursos de promoción de la salud en el diseño curricular de toda la universidad (Cetinkaya & Sert 2021).

Se concluye que el principal reto de los jóvenes en cuanto a su estilo de vida es la alimentación saludable, si bien tienen una noción básica de los alimentos nutritivos y de aquellos con bajo valor nutricional no logran

mantener hábitos alimenticios saludables. De acuerdo con Sousa et al., (2022) los estudiantes tienen un conocimiento insuficiente respecto a la alimentación saludable, por tal razón, es necesario reforzar su conocimiento con talleres, conferencias y programas sobre temas relacionados con nutrición, alimentación y hábitos alimenticios.

Existe una carencia en la promoción de estilos de vida saludables en el contexto escolar universitario, el camino no es sencillo, pero se debe iniciar con la inclusión de alimentos más saludables en las cafeterías escolar, a pesar de la existencia de campañas en torno a la alimentación los resultados siguen siendo insuficientes.

Por otra parte, es fundamental que los estudiantes tengan en la universidad un contexto saludable, debido a que en la etapa universitaria en la que se encuentran son más susceptibles al consumo de alcohol, cigarro y otras sustancias nocivas para la salud, en donde los excesos y los amigos pueden cambiar los hábitos personales.

Referencias

Aceijas, C., Waldhäusl, S., Lambert, N., Cassar, S., & Bello-Corassa, R. (2016). Determinants of health-related lifestyles among university students. *Perspectives in Public Health*, *137*(4), 227–236. https://doi.org/10.1177/1757913916666875

Arrivillaga, M., Salazar, I., y Gómez, L. (2002). Prácticas, creencias y factores del contexto asociados con estilos de vida en jóvenes y adultos *(Reporte de investigación)*.

Campos-Nonato I, Galván-Valencia O, Hernández-Barrera L, Oviedo-Solís C, Barquera S. (2023). Prevalencia de obesidad y factores de riesgo asociados en adultos mexicanos: resultados de la Ensanut 2022. *Salud Pública Mex*. *65*(supl 1): S238-S247. https://doi.org/10.21149/14809

Casado-Pérez, C., Hernández-Barrera, V., Jiménez-García, R., Fernández-de-Las-Peñas, C., Carrasco-Garrido, P., y Palacios-Cena, D. (2015). Actividad física en población adulta trabajadora española: resultados de la Encuesta Europea de Salud en España (2009). *Atención Primaria*, *47*(9), 563–572. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2015.01.005

Catrib, A. M., Sousa, I. C., Abdon, A. P. V., Carioca, A. A. F., & Caldas, J. M. P. (2022). Perception of Brazilian and Portuguese students about health promotion in university environments. *Global Health Promotion*. https://doi.org/10.1177/17579759221124808

Cetinkaya, S., & Sert, H. (2021). Comportamientos de estilo de vida saludable de estudiantes universitarios y factores relacionados. *Acta Paulista de Enfermagem*, *34*. 10.37689/acta-ape/2021AO02942

Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS). (2002). *Pautas éticas internacionales para la investigación biomédica en seres humanos.*

De Freitas, B. H. B. M., Gaíva, M. A. M., Diogo, P. M. J., & Bortolini, J. (2022). Relationship between adolescent lifestyle and emotional and behavioral problems. *Archives of Psychiatric Nursing*, *43*, 92–97. https://doi.org/10.1016/J.APNU.2022.12.012

García-García, J. A. (2017). Validación de la encuesta sobre estilo de vida en universitarios (Documento de trabajo).

García-García, J. A., y Cufarfán-López, J. (2021). Estilo de vida en alumnos universitarios. Estudio comparativo entre Coahuila y Jalisco. *Regiones y Desarrollo Sustentable*, *21*(41), 238–257. http://coltlax.edu.mx/openj/index.php/ReyDS/article/view/160.

Hafiz, A. A., Gallagher, A. M., Devine, L., & Hill, A. J. (2023). University student practices and perceptions on eating behaviours whilst living away from home. *International Journal of Educational Research*, *117*, 102133. https://doi.org/10.1016/J.IJER.2022.102133

Herazo, Y., Nuñez-Bravo, N., Sánchez-Guette, L., Vásquez-Osorio, F., Lozano-Ariza, A., Torres-Herrera, E., y Valdelamar-Villegas, A. (2020). Estilos de vida relacionados con la salud en estudiantes universitarios. *Retos*, *38*, 547–551. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72871

Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta/glosario. Online Learning Center*. Highered.Mheducation.Com.

Laguado, E. y Gómez, M. (2014). Estilo de vida saludable en estudiantes de Enfermería en la Universidad cooperativa de Colombia. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*. *19*(1), 68-83.http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012175772014000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Lara, Y., Quiroga, C., Jaramillo, A., & Bermeo, M. (2019). Estilo de vida de estudiantes en primer semestre de odontología de una universidad privada, Cali 2016. *Revista Odontológica Mexicana Órgano Oficial de la Facultad de Odontología UNAM*, *22*(3). https://doi.org/10.22201/fo.1870199xp.2018.22.3.68234

León-Zarceño, E., Moreno-Tenas, A., Boix-Vilella, S., García-Naveira, A., y Serrano-Rosa, M. A. (2021). Habits and Psychological Factors Associated With Changes in Physical Activity Due to COVID-19 Confinement. *Frontiers in Psychology*, *12*, 620745. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.620745

Milan, E. (2023). The Effect of Physical Activities on Somatic Parameters of Masaryk University Students – Some Selected Results. *Studia Sportiva*, *16*(2), 283–291. https://doi.org/10.5817/StS2022-2-28

Montenegro, A., y Ruíz, A. (2019). Factores asociados a los estilos de vida en los estudiantes universitarios. Una aplicación del instrumento fantástico. *Revista Digital Actividad Física y Deporte*, *6*(1), 87–108.

Rodríguez-Fuentes, G., Campo-Prieto, P., & Cancela-Carral, J. M. (2022). Estilos de vida y hábitos de una Comunidad Universitaria Española en tiempos de COVID-19: un estudio transversal. *Retos*, *46*, 283–293. https://doi.org/10.47197/RETOS.V46.93101

Rodríguez-Larrad, A., Mañas, A., Labayen, I., González-Gross, M., Espin, A., Aznar, S., Serrano-Sánchez, J. A., Vera-Garcia, F. J., González-Lamuño, D., Ara, I., Carrasco-Páez, L., Castro-Piñero, J., Gómez-Cabrera, M. C., Márquez, S., Tur, J. A., Gusi, N., Benito, P. J., Moliner-Urdiales, D., Ruiz, J. R., … Irazusta, J. (2021). Impact of COVID-19 Confinement on Physical Activity and Sedentary Behaviour in Spanish University Students: Role of Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(2), 369–383. https://doi.org/10.3390/ijerph18020369

Ruiz-Zaldibar, C., García-Garcés, L., Vicario-Merino, Á., Mayoral-Gonzalo, N., Lluesma-Vidal, M., Ruiz-López, M., & Pérez-Manchón, D. (2022). The Impact of COVID-19 on the Lifestyles of University Students: A Spanish Online Survey. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, *10*(2). https://doi.org/10.3390/HEALTHCARE10020309

Sánchez, O.M y De Luna, B.E. (2015). Hábitos de vida saludable en la población universitaria. *Revista Nutrición Hospitalaria, 31*(5), 1910-1919. 10.3305/nh.2015.31.5.8608

Sousa, I. C., Catrib, A. M. F., Medeiros, N. T., Pereira da Silva Godinho, C. C., Carioca, A.-A. F., Marinho Holanda, G. P., Bezerra, I. N., & Abdon, A. P. V. (2022). Conocimiento de estudiantes de salud sobre alimentación saludable y factores asociados al entorno universitario. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, *39*(4), 425–433. https://doi.org/10.17843/rpmesp.2022.394.11349

Quirantes, A. López, M. Hernández, E. y Pérez A. (2009). Estilo de vida, desarrollo científico-técnico y obesidad. Revista Cubana de Salud Pública. *35*(3). http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v35n3/spu14309.pdf

Vega Castañeda, L. Y., Padilla Raygoza, N., & Jiménez García, S. N. (2017). Relación entre el estilo de vida con la percepción de actividad física en adultos jóvenes de Celaya, México. *Revista Jóvenes en la Ciencia*. *3*(2), 353–357. https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/1734

Zhang, Q., & Bezmylov, M. (2023). Analysis of the Integration of Medical and Sports-oriented Approaches in Physical Education. *Health Education and Health Promotion*, *11*, 37–44. https://hehp.modares.ac.ir/article-5-66371-en.html

Envió dictamen: 21 junio 2023
Reenvió: 7 agosto 2023
Aprobación: 14 agosto 2023

Jesús Alberto García García. Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente está a cargo del departamento de investigación y divulgación científica de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, de la Universidad Autónoma de Coahuila. Es maestro con perfil PRODEP, catedrático en la licenciatura y el posgrado de esta facultad, está certificado por competencias en el PROFORDEM 7 generación bis. Trabaja en las siguientes líneas de investigación: Calidad de vida, estilos de vida saludables, rendimiento escolar y violencia escolar. Correo electrónico: jegarciag@uadec.edu.mx

Daniella Carrizales Berlanga. Licenciada en Ciencias de la Educación y becaria CONACYT del programa de Maestría en Investigación Social de la Facultad de Psicología por la Universidad Autónoma de Coahuila. Sus principales líneas de investigación son: Violencia en las relaciones de pareja, bienestar subjetivo en estudiantes y calidad de vida. Correo electrónico: dcarrizales@uadec.edu.mx

POLÍTICAS EDITORIALES

PARA LA ACEPTACIÓN DE COLABORACIONES

ISSN 2007-7149

La Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México, México, es una publicación semestral, arbitrada, de carácter científico, editada por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, donde se incluyen temas relevantes sobre la psicología clínica, educativa, laboral y social; que signifiquen un avance en dichas áreas y que reflejen la práctica profesional, la docencia e investigación. La revista se dirige a los investigadores, profesionales, docentes y estudiantes. Su propósito es promover el pensamiento, la reflexión y la investigación. Los objetivos son comunicar los avances de la investigación para la actualización de los profesionales interesados y favorecer la vinculación entre investigadores, docentes y estudiantes tanto a nivel nacional como internacional.

Se publican dos números al año, en enero y julio, en formato electrónico.

Criterios de Contenido

1. Las colaboraciones que sean puestas a consideración para su publicación, serán resultado de investigación, ensayos científicos, estudios de caso, análisis teóricos y metodológicos. Se aceptan reseñas de investigación, tesis y libros.

2. Todas las colaboraciones deben ser originales e inéditas, y no haber sido publicadas con anterioridad o estar consideradas al mismo tiempo a dictamen para su publicación en otros medios.Se debe firmar una carta sobre este asunto, asegurando la originalidad e incluir los nombres de los autores, domicilio, afiliación, teléfono, correo y título del trabajo.
3. Los trabajos de investigación empírica deben conservar los datos crudos durante los tres años siguientes a la publicación.
4. Hay que incluir un resumen con cinco palabras clave, para ello es necesario guiarse en el Tesauro de la UNESCO (http://databases.unesco.org/thessp/) esto en español e inglés; la extensión del resumen deberá ser entre 100 y 200 palabras, que describa tema, objetivo, método, procedimiento, resultados y conclusiones. El título del trabajo debe estar en español e inglés y con una extensión máxima de 15 palabras.
5. Los manuscritos deben ser enviados a la página de la Hemeroteca digital de la UAEMéx (hemeroteca.uaemex.mx)
6. Se aceptan manuscritos con un máximo de 4 autores. Una vez que el trabajo ha sido aprobado para su publicación, la(s) persona(s) autora(s) concederá(n) la licencia de uso a la REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. La(s) persona(s) autora(s) deben remitir **la Licencia de uso** debidamente requisitada y firmada por el/los autor(es) al correo revista_psicologia@uaemex.mx en formato pdf.
7. La REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO permite a los autores promover y difundir su artículo en redes, repositorios, perfiles académicos y redes sociales después de la publicación en la revista y citando siempre a esta como fuente original del texto.

Proceso de revisión

8. Todos los trabajos serán revisados mediante un software para la detección de plagio.

9. Las colaboraciones serán sometidas a una revisión anónima por pares especialistas en los temas, bajo la modalidad de doble ciego. Los dictaminadores no conocen los nombres de los autores de las colaboraciones ni éstos a los dictaminadores.

10. Las colaboraciones se envían por la dirección de la revista (revista_psicología@uaemex.mx) o por el portal de la Hemeroteca Digital de la UAEMéx (hemeroteca.uaemex.mx) a dos dictaminadores, que en un tiempo determinado darán su dictamen por escrito. Éste, tiene como resultado tres opciones: aceptación, rechazo o aceptación con modificaciones.

En este último caso, los autores de las colaboraciones deben atender las modificaciones en un lapso de tiempo determinado, el cual se indicará. Los dictámenes son inapelables, sin embargo, las sugerencias y recomendaciones fundamentadas de los autores se enviarán a un miembro del Consejo Editorial para su estudio y consideración para otras colaboraciones posteriores. En el caso de discrepancias notables entre los dictaminadores, la colaboración se enviará a un tercero. El resultado se comunicará al o a los autores en un tiempo razonable, que puede variar dependiendo del número de colaboraciones a dictaminar.

El equipo editorial se reserva el derecho de hacer correcciones de estilo que considere necesarias para mejorar el trabajo.

11. El dictamen del Comité Editorial retroalimenta a los autores sobre la pertinencia y calidad de sus trabajos describiendo a éstos, de manera didáctica los pasos a seguir para la elaboración adecuada del escrito.

12. Cada número de la revista se integrará con los trabajos que en el momento de cierre de edición cuenten con la aprobación del comité dictaminador. No obstante, con el fin de dar una mejor composición temática a cada

número, la revista se reserva el derecho de publicar los artículos en un número posterior.

Criterios de formato

13. La extensión mínima será de 15 cuartillas y máxima de 25 incluyendo, tablas, figuras, referencias, tipografía Times New Roman 12, interlineado 1.5. Las reseñas de libros deben tener una extensión entre 2 y 4 cuartillas.
14. Los cuadros, gráficas y figuras diversas serán guardados en formato TIF tamaño real a 300; cada una de ellas deberá cumplir con los derechos para reproducirlas.
15. El texto se entregará en procesador Word, siguiendo los lineamientos del Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (APA 7).

Se debe prestar atención a las referencias actualizadas y a los asuntos éticos. La revista acepta el código ético de la American Psychological Association (APA) (www.apa.org/ethics/code/index.aspx) para los colaboradores de la publicación: editores, revisores y autores. Los autores de los artículos deben cumplir con dicho código; dan su anuencia para que se pueda aplicar a sus colaboraciones un programa para detectar duplicidades de información (plagio).

Todos los autores de un mismo artículo se hacen responsables del contenido del mismo, al cual deben haber contribuido de forma importante; se comprometen a no reutilizar trabajos ya dados a conocer en otras publicaciones y deben dar crédito a las ideas de otros autores mencionadas en su texto.

Datos

Anotar en hoja aparte los datos curriculares: nombre (s) y apellidos del autor (es), institución de procedencias, nivel de estudios (grado académico,

disciplina, organismos e instituciones otorgantes); publicaciones relevantes, trabajos de investigación, premios, reconocimientos o distinciones en los últimos tres años, dirección, teléfono y dirección de correo electrónico.

Responsabilidad

El contenido de los textos publicados por la revista es responsabilidad de los autores del texto, no constituye la opinión oficial de la revista. La revista se reserva el derecho de publicación y de devolución de los artículos entregados.

Nota: El nombre de la publicación periódica es REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO, pero para efectos prácticos se puede abreviar como Revista de Psicología de la UAEM.

EDITORIAL POLICY

IN ORDER TO ACCEPT COLLABORATIONS

The Autonomous University of the State of Mexico´s Journal of Psychology, Mexico, is a semestral publication, with arbitrated, scientific character edited by Facultad de Ciencias de la Conducta, about outstanding relevant topics on clinical, educational, social work and psychology, (…) advance in the topics mentioned, revealing the professional practice and research. The journal is dedicated to all researchers, professionals from these areas, teachers and training students, including graduated students.

The purpose is to promote thinking, reflection and research. The objectives are to communicate the progress of the research to update the professionals involved and to favor the link between researchers, teachers and students, both nationally and internationally.

Two issues are published every year in January and July in digital format.

Content

1. The contributions considered to be published must be a result of research, scientific essays, case study, theoretical or methodological analysis. Research, thesis, or book reviews are also accepted.

2. Every collaboration must be original and unpublished and must not be already submitted to any other printed media at the same time. A letter must be signed about the matter as a guarantee of originality including the name of the author, address, affiliation, telephone, e- mail and job credentials.

3. The empiric research study must keep the raw data during the next three years after its publication.
4. An abstract must be included with 5 key words in Spanish and English, it is advisable to use the UNESCO Thesaurus (http://databases.unesco.org/thessp/) as a guide; with an extension of 100 to 200 words describing the topic, introduction, objective, method, results, discussion and conclusions, including the title. Manuscript title must be in Spanish and English and with a maximum length of 15 words.
5. Manuscripts must be sent to the UAEMéx Digital Newspaper Library page (hemeroteca.uaemex.mx) and/or to the journal email (revista_psicologia@uaemex.mx).
6. Manuscripts with a maximum of 4 authors are accepted. Once the work has been approved for publication, the author(s) will grant a license of use to the AUTONOMOUS UNIVERSITY OF THE STATE OF MEXICO´S JOURNAL OF PSYCHOLOGY. The author(s) must send the License of use duly required and signed by the author(s) to the email revista_psicologia@uaemex.mx in PDF format.
7. THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF THE STATE OF MEXICO´S JOURNAL OF PSYCHOLOGY allows authors to promote and disseminate their article in networks, repositories, academic profiles and social networks after publication in the journal and always citing it as the original source of the text.

Reviewing process:

8. All works will be reviewed using software for the detection of plagiarism.
9. All the articles will be submitted to an anonymous reviewing process performed by two academic peers, under the modality of double-blind peer review. The reviewers don't know the author´s names nor the author´s the reviewer´s identities.

10. The collaborations are sent by the Journal direction (revista_psicología@uaemex.mx) or by Portal of the Uaeméx digital newspaper library (hemeroteca.uaemex.mx) to two reviewers, who will give their opinion in writing at a certain time. The opinion results in three options: acceptance, rejection or acceptance with modifications.

Once minor corrections are applied in a specific period. Dictum results are unappealable even though the author's supporting suggestions and arguments will be sent to the Journal Editing Committee to be studied and considered for next publications. In case of remarkable disagreement among the examiners, the collaboration will be sent to a third referee from the Journal Editing Committee. Authors will be informed of the results within a reasonable period, this might be determined by the number of articles in reviewing process. The editorial direction of the Journal reserves the right to make any editorial amends or proofreading if it deems necessary to improve the text.

11. The Editorial Committee judgement will let the authors know about the quality and relevance of their contributions, the Committee will give a didactic feedback to the authors in order to create and adequate their work.

12. Each Journal issue will be done with the contributions that at the closing editing time have the approval of the Dictaminating Committee. However, to give the best thematic composition possible to each issue, the Journal Editors have the right to publish some accepted articles in a subsequent issue.

Format

13. The minimum article length will be 15 pages and a maximum of 25, including tables, figures and references, Times New Roman 12 typography, 1.5 line space. Book reviews must be between 2 and 4 pages.

14. Tables, graphs and various figures will be saved in TIF format sized 300. Each must comply with the rights to be used.
15. The text must be sent in Microsoft Word format, following the APA 7 (American Psychological Association) style.

Recent references and ethical issues must be observed. The journal accepts the ethical code of the American Psychological Association (APA) (www. apa. org/ethics/code/index.aspx) for the collaborators of the publication: editors, reviewers and authors, who must comply with this code; also, they must consent to the use of a software which will uncover information duplicities.
Every one of the authors of a certain paper take responsibility for the content to which they have substantially contributed; they pledge not to reuse texts that have been already published; and to give credit to the authors of the ideas mentioned in their paper.

Data
Note on a separate sheet the curricular data: name(s) and surnames of the author(s), institution of origin, level of studies (academic degree, discipline, granting agencies and institutions); Relevant publications, research papers, awards, recognitions or distinctions in the last three years, address, telephone number and email address.

Accountability
The views expressed in the article´s contents belong to the authors entirely and do not necessarily reflect the views or positions of the journal.
The journal reserves the right to publish or not the articles as well as their devolution.

Note: the official publication name is REVISTA DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÈXICO, but for practical purposes it could be presented as Revista de Psicología or Revista de Psicología de la UAEM.

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR GENERAL
Adelaida Rojas García

ASISTENTE EDITORIAL
Edith Vergara Blanco

CONSEJO EDITORIAL
Marta Calderero, Universidad de Granada, España; Mónica Díaz Peralta, Quidam Latinoamérica, México; José Antonio Flórez Lozano, Universidad de Oviedo, España; Nelson Rafael Peña Granja, Universidad Central del Ecuador, Ecuador; Telmo Marcon, Revista Espaso Pedagógico, Brasil; Joan Riart Vendrell, Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña (COPC), España; Michael Schmid, Instituto de Servicios Sociales, Voralberg, Austria; Alfonso Tello Iturbe, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

COMITÉ EDITORIAL
Dr. Jorge Soto Ortega; Dra. María del Carmen Farfán García: Dra. Alejandra Moysén Chimal; Dra. Martha Cecilia Villaveces López; Dra. Martha Adelina Torres Muñoz; Dra. Norma Ivonne González Arratia López Fuentes; Dra. Brenda Mendoza González; Dra. Erika Robles Estrada; Dra. Aída Mercado Maya; Dra. Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán; Dra.

Leonor González Villanueva; Dr. José Luis Gama Vilchis; Dra. Claudia Angélica Sánchez Calderón; Dr. Fidel Argenis Flores Quiroz; Mgd. Juan Carlos Pérez Hernández; Mgd. Cesar Alejandro Barrientos López.

DISEÑO
Elisa Nares Espinoza

CORRECCIÓN DE ESTILO
Adelaida Rojas García
Edith Vergara Blanco

EDITORES ANTERIORES
José Antonio Vírseda Heras, Jaime Rodolfo Gutiérrez Becerril, Leonor González Villanueva, Francisco Argüello Zepeda.

Artículos del número anterior, Vol. 12, No. 32, julio-diciembre **2023.**

CONTENIDO CONTENTS

EDITORIAL 6

RELACIÓN ENTRE LOS RASGOS OSCUROS Y LUMINOSOS DE PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS.
RELATION AMONG DARK AND LIGHT PERSONALITY TRAITS IN MEXICAN UNIVERSITY STUDENTS. 10
Marcelo José Villareal Coindreau, Liliana Andrea Gutiérrez Mendoza, Elena Parboni Arquati Goenaga, Salma Martínez Jiménez, Arantxa Arrubarrena Menduet.

ABURRIMIENTO, GAUDIBILIDAD Y DEPRESIÓN EN ADOLESCENTES DEPENDIENTES DE METANFETAMINAS.
BOREDOM, GAUDIBILITY AND DEPRESSION IN ADOLESCENTS DEPENDENT ON METHAMPHETAMINE. 29
Victoria González Ramírez, Martha Leticia Salazar Garza, Gabriela Navarro Contreras, Ferrán Padros Blázquez

PANORAMA DE LA PSICOLOGÍA JURÍDICA Y FORENSE EN MÉXICO.
OVERVIEW OF LEGAL AND FORENSIC PSHYCHOLOGY IN MEXICO.
Luz Adriana Arellano Gutiérrez, María Elena Rivera Heredia 55

INTERVENCIÓN CON RETROALIMENTACIÓN BIOLÓGICA DE LA VARIABILIDAD DE LA FRECUENCIA CARDIACA PARA PACIENTES CON TRASTORNO DE ANSIEDAD GENERALIZADA. 86
INTERVENTION WITH BIOLOGICAL COMMENTS OF HEART RATE VARIABILITY FOR PATIENTS WITH GENERALIZED ANXIETY DISORDER.
Gloria Bufelda-Rosales, María Fernanda Monroy-Jimenez, David Alberto Rodríguez-Medina, Patricia Zamudio Silva, Benjamín Domínguez – Trejo.

CIENCIA DE REDES PARA LA RELACIÓN ENTRE SALUD MENTAL Y FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS EN POBLACIÓN MEXICANA DURANTE CONFINAMIENTO COVID-19.
NETWORK SCIENCE TO EXPLORE THE RELATIONSHIP BETWEEN MENTAL HEALTH AND SOCIODEMOGRAPHIC FACTORS IN MEXICAN POPULATION DURING COVID-19 CONFINEMENT. 113
Li Erandi Tepepa Flores, Erick Leonardo Mateos Salgado, José Esael Pineda Sánchez, Carmen Lizzeth Gálvez Hernández, Irving Armando Cruz Albarrán, Luis Alberto Morales Hernández.

EFECTO A CORTO PLAZO DE UN TRATAMIENTO DE HIPNOTERAPIA PARA LA ANSIEDAD.
SHORT-TERM EFFECTS OF A HYPNOTHERAPY TREATMENT FOR ANXIETY. 146
Orlando Javier Trejo García, Bertha L. Nuño-Gutierrez, María Elena Rodríguez Pérez.

RELACIÓN ENTRE LA ADMIRACIÓN PASIÓN Y SENTIDO DEL HUMOR EN LA CERCANÍA Y SATISFACCIÓN EN LA RELACIÓN DE PAREJA Y SUS DIFERENCIAS POR ESTADO DE SALUD. 172
RELATHIONSHIP BETWEEN ADMIRATION, PASSION AND SENSE OF HUMOR IN CLOSENESS AND SATISFACTION IN THE COUPLE RELATIONSHIP, AND THEIR DIFFERENCES BY STATE OF HEALTH.
Andrea Bravo Doddoli, Rozzana Sánchez Aragón.

ORDEN DE NACIMIENTO Y SU RELACIÓN CON LA EJECUCIÓN DE ACTIVIDADES DESTACADAS EN LA VIDA. 198
BIRTH ORDER AND ITS RELATIONSHIP WITH THE EXECUTION OF OUTSTANDING ACTIVITIES IN LIFE.
Georgina Isabel García López

SORDORIDAD AL ACECHO DEL FEMINISMO. 219
SORDORITY LURKYNG IN FEMINISM.
Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán, Adelaida Rojas García, Leonor González Villanueva.

RESEÑA DEL LIBRO TRATANDO… DEPRESIÓN: GUÍA DE ACTUACIÓN PARA EL TRATAMIENTO PSICOLÓGICO.
BOOK REVIEW: TREATING… DEPRESSION: ACTING GUIDE FOR PSYCHOLOGICAL TREATMENT.
José Rubén León Pérez, María Belem Cuevas Chores.

POLÍTICAS EDITORIALES 243

EQUIPO EDITORIAL 253