

REVISTA DE
PSICOLOGÍA

DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Vol. 5, No. 10, julio - diciembre 2016

ISSN: 2007-7149



Antonio Canova. » "Eros y Psique"



REVISTA DE PSICOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MÉXICO

VOLUMEN 5, NÚMERO 10, julio- diciembre 2016

ISSN: 2007-7149

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DEL ESTADO DE MÉXICO

Dr. en D. Jorge Olvera García
Rector

Dr. en ED. Alfredo Barrera Baca
Secretaría de Docencia

Dra. en L. Ángeles María del Rosario
Pérez Bernal
**Secretaría de Investigación
y Estudios Avanzados**

Dr. en D. Hiram Raúl Piña Libien
Secretaría de Rectoría

M. en E.P.D. Ivett Tinoco García
Secretaría de Difusión Cultural

M. C. I. Ricardo Joya Cepeda
Secretaría de Extensión y Vinculación

M. en A. ED. Yolanda
Ballesteros Senties
**Secretaría de Cooperación
Internacional**

M. en E. Javier González Martínez
Secretaría de Administración

Dr. en C. POL. Manuel Hernández Luna
Secretario de Rectoría

D. en D. José Benjamín Bernal Suárez
Abogado General

Lic. Juan Portilla Estrada
**Dirección de Comunicación
Universitaria**

FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA CONDUCTA.

Dr. en I.P. Manuel Gutiérrez Romero
Director

M. en I.S. Saúl Urcid Velarde
Subdirector Académico

Dra. en A. D. María Teresa García Rodea
Subdirectora Administrativa

M. en I.F. Mónica Rodríguez Villafuerte
**Coordinadora de la Unidad de
Planeación y Evaluación**

Dra. en I.P. Aída Mercado Maya
Coordinadora de Investigación

M. en P.S. Alejandro Gutiérrez Cedeño
Coordinador de Vinculación y Extensión

M. en E.S. Irma Ortiz Valdez
**Coordinadora de la Licenciatura
en Psicología**

Mtro. en H. Rodrigo Terrazas Valdez
**Coordinador de la Licenciatura
en Educación**

M. en E. Diana Franco Alejandre
**Coordinadora de la Licenciatura en
Trabajo Social**

L. A. Edwin Román Albarrán Jardón
**Coordinador de la Licenciatura
en Cultura Física y Deportes**

Dra. en I.P. Alejandra Moysén Chimal
Coordinadora de Estudios Avanzados

Dra. en I.P. Adelaida Rojas García
**Coordinadora del Centro de Estudios y
Servicios Psicológicos Integrales**

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO, Vol. 5, No. 9, enero - junio 2016, 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. 04-2013-010914004500-102, 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.

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 está incorporada al Catálogo del Sistema de Información LATINDEX-Catálogo

CONTENIDO CONTENTS

EDITORIAL

DETERMINANTES PSICOLÓGICOS DE LA ADHERENCIA AL
TRATAMIENTO DEL VIH EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL ESTADO
DE MÉXICO

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF HIV TREATMENT
COMPLIANCE IN A PUBLIC UNIVERSITY OF THE STATE OF MEXICO

Cruz García Lirios, María De los Ángeles Delgado Carrillo, María de
Lourdes Morales Flores, Agustín Méndez Martínez, Erle García Estrada,
Felipe de Jesús Vilchis Mora.

7

NUEVAS GENERACIONES Y NUEVAS PANTALLAS
NEW GENERATIONS AND NEW SCREENS

Patricia Vilchis Esquivel, Verónica Vilchis Esquivel

19

DESEO Y ESTRUCTURACIÓN SUBJETIVA
DESIRE AND SUBJECTIVE STRUCTURING

Oscar Eduardo López Fuentes, Manuel Gutiérrez Romero

27

LA DEDICACIÓN A LOS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA EN ESPAÑA Y LA
FACICOUAEMEX: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

DEDICATION TO STUDIES OF PSYCHOLOGY IN SPAIN AND FACICO
UAEMEX: A COMPARATIVE ANALYSIS

Miriam Sánchez Ángeles, Tania Morales Reynoso, Carolina Serrano Barquín

47

RELACIÓN ENTRE ESTRÉS PARENTAL Y PRÁCTICAS DE CRIANZA EN
MADRES CON HIJOS DE 0-36 MESES DE EDAD.

RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL STRESS AND NURTURE
PRACTICES IN MOTHERS WITH CHILDREN OF 0-36 MONTHS.

Melissa Ximena Navas Márquez , Hans Oudhof van Barneveld , Aída
Mercado Maya, Erika Robles Estrada , Lourdes Gabriela Villafaña Montiel

71

EDITORIAL

El presente número está integrado por artículos que muestran la visión de la psicología desde distintas miradas, que va desde el trabajo clínico con los pacientes, la influencia de la relación madre e hijo desde los primeros años, y la importancia de la dedicación a la propia formación como psicólogos. Enlazando así, temáticas que permitan a nuestro público conocer hallazgos de investigación.

El primer artículo “*Determinantes psicológicos de la adherencia al tratamiento del VIH en una Universidad Pública del Estado de México*” nos expresa el interés sobre el apego al tratamiento del VIH y SIDA desde la cultura laboral, las normas familiares, la formación profesional y los antecedentes de relaciones de pareja como factores centrales en la explicación del proceso.

Se aplicó la Escala de Cultura Organizacional, Norma Gremial, Formación Profesional, Relaciones de Pareja y Adherencia al Tratamiento de Carreón (2015). Como uno de los resultados más significativos se encontró la adherencia al tratamiento predicha por las relaciones de pareja, es decir, los cuidados de la pareja no sólo corresponden con las decisiones de seguir en el tratamiento, sino además el apoyo de la pareja es importante para la adherencia al tratamiento.

Una segunda aportación “*Nuevas generaciones y nuevas pantallas*” nos transmite el gran cambio que ha surgido en las telecomunicaciones últimamente influyendo en el proceso educativo. Se realizó un análisis a través de un cuestionario aplicado a estudiantes de quinto grado de Educación básica cuyos resultados arrojan la preferencia del uso de internet sobre el uso de la televisión, no sólo por sus contenidos sino también por las ventajas de portabilidad, de sintonía y de selección que puede hacerse respecto a la programación.

Los autores de la tercera investigación “*Deseo y estructuración subjetiva*”, hacen un importante análisis sobre el valor que tienen cada uno de los síntomas que muestran los pacientes clínicos en tratamiento psicológico, a pesar de existir criterios específicos para diagnosticar trastornos mentales. Se propone ver al paciente como caso único, pensando en las distintas

relaciones de objeto como representaciones que marcan la estructura psíquica que se posiciona frente a un deseo producto de esta primera representación que está en el campo de lo impensable.

En el aporte “*La dedicación a los estudios de psicología en España y la FacicoUaemex: un análisis comparativo*” se compara la carga horaria y los créditos que un estudiante matriculado debe dedicar a los estudios del pregrado en Psicología para poder culminar su formación profesional, encontrando una mayor dedicación del estudiante a las diferentes tareas académicas en la Facico-Uaemex. También cabe resaltar que respecto a las asignaturas optativas, que son las que permiten al estudiante profundizar en campos de especialidad dentro de una disciplina, tanto Universidades Españolas y la Facico-Uaemex asignan casi la misma proporción de tiempo curricular, dando prioridad al estudiante para atender sus intereses vocacionales.

El artículo “*Relación entre estrés parental y prácticas de crianza en madres con hijos de 0-36 meses de edad.*” hace énfasis en la importancia del papel la madre sobre la crianza de un niño influyendo en su desarrollo posterior, ya que en sus primeros años de vida se necesita tiempo, atención y muchos cuidados que para algunas madres puede resultar abrumador. Se utilizó el Índice de Estrés Parental (Abidin, 1992) que cuenta con 13 subescalas tales como distractividad, adaptabilidad, depresión, restricción, entre otras. A su vez, para medir las prácticas de crianza se utilizó la Escala de Hábitos de Crianza y Actitudes Maternas (Loreto, 1986).

**DETERMINANTES PSICOLÓGICOS DE LA ADHERENCIA
AL TRATAMIENTO DEL VIH EN UNA UNIVERSIDAD
PÚBLICA DEL ESTADO DE MÉXICO**
PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF HIV TREATMENT
COMPLIANCE IN A PUBLIC UNIVERSITY OF THE STATE OF MEXICO

Cruz García Lirios*, María De los Ángeles Delgado Carrillo**, María de Lourdes
Morales Flores*, Agustín Méndez Martínez***, Erle García Estrada****,
Felipe de Jesús Vilchis Mora****

Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México**
Secretaría de Educación Pública, México***

Universidad Autónoma del Estado de México-Unidad Académica Profesional
Huehuetoca, México****

Correspondencia: estudiosinterdisciplinarios@gmail.com

RESUMEN

La adherencia al tratamiento al ser una fase sustancial del sistema de salud pública refleja una problemática institucional en cuanto a valores y normas no siempre compatibles entre profesionistas y familiares de portadores de VIH / SIDA cuyo propósito es reducir los efectos de la enfermedad en la calidad de vida y el bienestar subjetivo. Precisamente, el objetivo del presente estudio fue modelar los factores determinantes de la adherencia al tratamiento con la finalidad de discutir y complementar los hallazgos de la literatura revisada. Se llevó a cabo un estudio no experimental, trasversal y correlacional con una selección no probabilística de 194 estudiantes de una universidad pública del Estado de México. A partir de un modelo de regresión lineal múltiple [$\beta = 0,702$; $R = 0,645$; $R^2 = 0,080$; $R^2_{ajustada} = 0,070$; $p < 0,001$] se encontró que la percepción del tipo de relación de pareja determinó la adherencia al tratamiento. Con base en los resultados de los estudios citados se advierten líneas de investigación relativas al efecto de la disponibilidad de tratamientos y medicamentos sobre la adherencia al tratamiento.

Palabras claves; VIH / SIDA, adherencia al tratamiento, cultura, valores, normas

ABSTRACT

Adherence to be a substantial phase of the public health system reflects an institutional problem in values and not always compatible standards among professionals and families of people living with HIV / AIDS designed to reduce the effects of the disease on quality life and subjective well-being. The precise purpose of this study was to model the determinants of adherence to treatment in order to discuss and complement the findings of the literature reviewed. a non experimental, transversal and correlational study with a nonrandom selection of 194 students from a public university in the State of Mexico was held. From [β a model of multiple linear regression = 0.702; R = 0.645; R² = 0.080; R²ajustada = 0.070; p <0,001] was found that the perception of the type of relationship determined adherence to treatment. Based on the results of the studies cited research on the effect of the availability of treatments and medications on adherence to treatment are noticed.

Keywords; HIV / AIDS, adherence to treatment, culture, values, norms

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente estudio es establecer las relaciones de dependencia entre los determinantes psicológicos –cultura organizacional, norma familiar, formación gremial y relaciones de pareja– de la adherencia al tratamiento del Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) y el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA).

PLANTEAMIENTO

El Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) y el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) al ser un problema de salud pública consisten en una atención especializada y continua en cuanto a 1) prevención y/o diagnóstico orientados a reducir los efectos del VIH sobre el sistema inmunológico y 2) intervención bio-psico-social para evitar el SIDA y estigma.

Sin embargo, durante la segunda fase de intervención, principalmente en el tratamiento con antirretrovirales, la adherencia del portador de VIH es crucial para garantizar su calidad de vida y bienestar subjetivo.

Precisamente, el estudio modela los determinantes psicológicos de la adherencia al tratamiento entendida como un comportamiento motivado creencias, percepciones, actitudes, conocimientos y habilidades de autocuidado, rehabilitación e inclusión social.

FUNDAMENTACIÓN

El modelamiento de los determinantes psicológicos de la adherencia al tratamiento está sustentado en cinco de las teorías de elección racional:

› La teoría del capital humano considera a la salud física y mental como un elemento sustancial en la productividad (Wynberg, Cooke, Shroufi, Reid y Ford, 2014). En este sentido, la prevención de accidentes y enfermedades como el VIH / SIDA es idónea para garantizar la salud ocupacional en donde el estrés o el mobbing inciden mínimamente en la satisfacción laboral.

› La teoría de la acción razonada la cual explica la toma de decisiones a partir de la información circundante con respecto a los riesgos a la salud ocupacional tales como los comportamientos de riesgo asociados a una sexualidad que propicia la infección del VIH y el padecimiento del SIDA (Abbasi, Rafique, Aziz y Hussai, 2013). Si la información está debidamente estructurada, entonces las personas vulnerables prevendrán la infección en la medida en que sus creencias y percepciones les permitan tomar decisiones específicas de evitación de riesgos.

› La teoría del comportamiento planificado que, asume al VIH como resultado de una percepción de control mínima, advierte la especificidad informativa en torno a los riesgos como determinante de la toma de decisiones y acciones de prevención o adherencia a tratamiento (Damaseno, Alves, Araujo, y Valdhana, 2013).

› La teoría de la probabilidad de elaboración la cual sostiene que también las normas y los valores de los grupos a los que las personas están adscritas o quieren pertenecer, son determinantes de las decisiones y comportamientos (García y Rodríguez, 2014). De este modo, cuando la información propicia emociones y afectos, entonces la adherencia al tratamiento es influida por

sentimientos y disposiciones relativas a la supervivencia. O bien, cuando la información sobre el VIH / SIDA genera razonamientos, entonces la adherencia es una consecuencia de los beneficios esperados del tratamiento (Petro, 2013).

› La teoría de la identidad de género supone diferencias entre hombres y mujeres con respecto al uso de dispositivos preventivos de enfermedades de transmisión sexual en función del significado de la relación de pareja o relación conyugal. Si la relación está sustentada en un compromiso, entonces el uso de condón es decidido por uno de los conyugues (Cobos, Morón, López y Reyes, 2013).

›

A partir de las cinco teorías esgrimidas es posible modelar una teoría de la adherencia al tratamiento para explicar las relaciones de dependencia con respecto a sus determinantes psicológicos.

En virtud de que la adherencia al tratamiento supone una motivación personal, grupal y organizacional, es en la cultura laboral donde es posible observar las normas y los valores de los actores –profesionistas, portados de VIH/ SIDA y familiares–. En tal sentido, las teorías de la elección racional advierten que tal decisión está incentivada por un conglomerado de principios que guían la calidad de vida y el bienestar subjetivo. Por consiguiente, la prevención de enfermedades es un valor institucional que se disemina en las familias demandantes de los servicios de salud pública.

En consecuencia, las normas familiares, la formación gremial y la relación de pareja son factores que cristalizan la cultura laboral preventiva de enfermedades al interior de los centros de salud u hospitales públicos. Es decir que la adherencia al tratamiento es resultado de la sinergia de valores y normas tanto biomédicas, psicológicas, familiares e interpersonales existentes en y entre los actores.

Por lo tanto, el modelo explicativo de la adherencia al tratamiento está centrado en la predicción de comportamientos asociados a los valores y normas de los grupos a los que pertenecen los actores.

JUSTIFICACIÓN

Los estudios psicológicos relativos a la adherencia al tratamiento al centrar su interés en el auto-cuidado o en la motivación personal, soslayan la influencia de los grupos dedicados e interesados en la reducción de los efectos del VIH / SIDA en la salud de portadores.

De esta manera, el estudio de la adherencia al tratamiento desde la cultura laboral, las normas familiares, la formación profesional y los antecedentes de relaciones de pareja son factores centrales en la explicación del proceso.

Formulación:

¿Las relaciones teóricas entre los determinantes psicológicos –cultura organizacional, normas familiares, formación profesional, relaciones de pareja– con respecto a la adherencia al tratamiento se ajustan a los datos ponderados?

Hipótesis nula:

Las relaciones teóricas entre los determinantes psicológicos sobre la adherencia al tratamiento se ajustan a los datos estimados.

Hipótesis alterna:

Las relaciones teóricas y los datos observados son diferentes.

MÉTODO

Diseño. Se llevó a cabo un estudio no experimental, transversal y exploratorio.

Muestra. Se realizó una selección no probabilística de 104 estudiantes de una universidad pública considerando su experiencia en el apoyo del tratamiento de VIH

Sexo. El 37% fueron hombre y el 63% mujeres

Edad. El 46% indicó que era menor de 18 años ($M = 17,20$ y $DE = 0,13$ años cumplidos), el 38% señaló que su edad oscilaba entre 18 y 22 años ($M =$

20,13 y $DE = 0,19$) y 16% dijo que era mayor de 22 años ($M = 24,23$ y $DE = 0,29$).

Ingreso. El 27% declaró que sus ingresos familiares mensuales eran menores a 3500 pesos ($M = 3'245$ pesos y $DE = 123,29$ pesos), el 51% advirtió que sus ganancias familiares al mes oscilaban entre 3'500 y 7'000 pesos ($M = 6'281$ y $DE = 192,03$ pesos) y el 22% manifestó que sus ingresos fueron superiores a 7'000 pesos ($M = 8'252$ y $DE = 192,30$).

Instrumento. Se utilizó la Escalas de Cultura Organizacional, Norma Gremial, Formación Profesional, Relaciones de Pareja y Adherencia al Tratamiento de Carreón et al., (2015) que incluye 20 ítems con cuatro opciones de respuesta que van desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”.

Procedimiento. Se aplicó la encuesta en las instalaciones de la universidad pública. Se procesó la información en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) y Análisis de Momentos Estructurales (AMOS) versión 20. Se realizaron estimaciones de confiabilidad, validez –análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax–, correlaciones, y regresiones con los estadísticos alfa de Crombach, KMO, prueba de Bartlett y Levene, Pearson, beta, R, R^2 y $R^2_{ajustada}$.

RESULTADOS

Las propiedades psicométricas del instrumento tales como confiabilidad y validez (adecuación, esfericidad y factorialidad) indican que la escala posee cinco dimensiones mediadas por cinco subescalas (véase tabla 1).

Tabla 1. Descriptivos del instrumento

Código	Ítem	M	DE	α	F1	F2	F3	F4	F5
	Subescala de Cultura Organizacional (alfa 0,783 y 25% de la varianza explicada)								
CO1	La calidad del servicio estriba en la adherencia al tratamiento	1,25	0,19	0,724	0,392				
CO2	La calidad de la atención radica en sus profesionistas de la salud	1,01	0,28	0,790	0,305				
CO3	La calidad de la salud consiste en la capacitación profesional	1,93	0,38	0,703	0,365				

Código	Ítem	M	DE	α	F1	F2	F3	F4	F5
CO4	La calidad de sus profesionistas está en su humanismo <i>Subescala de Norma Familiar (alfa = 0,794 y 22% de la varianza explicada)</i>	1,25	0,41	0,792	0,315				
NF1	La calidad humana consiste en la convivencia familiar	3,46	0,49	0,791		0,402			
NF2	La calidad del servicio estriba en los valores de apoyo	3,04	0,56	0,742		0,406			
NF3	La calidad del apoyo está en el compromiso profesional	3,49	0,92	0,754		0,491			
NF4	La calidad del compromiso está en la empatía con la gente <i>Subescala de Formación Gremial (alfa = 0,738 y 23% de la varianza explicada)</i>	3,15	0,57	0,792		0,405			
FG1	La calidad de la formación está en la dedicación	1,20	0,35	0,741			0,403		
FG2	La calidad de la atención está en los conocimientos	1,25	0,31	0,756			0,500		
FG3	La calidad de los conocimientos está en la experiencia	1,31	0,25	0,736			0,603		
FG4	La calidad de la salud está en la investigación <i>Subescala de Relaciones de Pareja (alfa = 0,708 y 18 % de la varianza explicada)</i>	1,05	0,25	0,773			0,583		
RP1	La calidad del cuidado está en la fidelidad	3,84	0,90	0,706				0,389	
RP2	La calidad de la adherencia consiste en comunicación	3,72	0,82	0,736				0,694	
RP3	La calidad de la comunicación está en la lealtad	3,46	0,97	0,794				0,514	
RP4	La calidad del tratamiento está en el cuidado de la pareja <i>Subescala de Adherencia al Tratamiento (alfa = 0,747 y 12% de la varianza explicada)</i>	3,11	0,61	0,782				0,646	
AT1	La institución facilita la adherencia al tratamiento del VIH	1,02	0,93	0,731					0,331
AT2	La familia es el soporte para la adherencia al tratamiento	1,25	0,49	0,743					0,332
AT3	La adherencia al tratamiento depende de las innovaciones tecnológicas	1,27	0,57	0,794					0,495
AT4	El apoyo emocional de la pareja determina la adherencia al tratamiento	1,39	0,21	0,724					0,315

Bootstrap = 0,000; KMO = 0,683; Bartlett = $[\chi^2 = 14,24; (14 \text{ gl}) p = 0,004]$; Levene = 0,024; F1 = Cultura Organizacional; F2 = Norma Familiar; F3 = Formación Gremial; F4 = Relaciones de Pareja; F5 = Adherencia al Tratamiento

Fuente: Elaborada con los datos del estudio

Se trata de una estructura de correlaciones que miden la opinión de los estudiantes con respecto a las variables organizacionales, familiares, formativas, intersubjetivas y comportamentales relativas a la atención de portadores de VIH.

No obstante la confiabilidad y validez de la escala, las correlaciones entre los cinco factores son espurias, sólo en el caso de la adherencia al tratamiento con los demás factores, es posible advertir que son las relaciones de pareja sus determinantes ($r = 0,690$; $p < 0,001$).

Tabla 2. Correlaciones entre las variables

	Cultura Organizacional	Norma Familiar	Formación Gremial	Relaciones de Pareja	Adherencia al Tratamiento
Cultura Organizacional	1,000				
Norma Familiar	Ns	1,000			
Formación Gremial	0,031*	0,030*	1,000		
Relaciones de Pareja	0,046*	0,057**	0,049*	1,000	
Adherencia al Tratamiento	0,380**	0,460**	0,560***	0,690***	1,000

*** $p = 0,0001$; ** $p = 0,001$; * $p = 0,01$; ns = $p < 0,05$

Fuente elaborada con los datos del estudio

En el caso de las relaciones de dependencia, la adherencia al tratamiento es predicha por las relaciones de pareja ($\beta = 0,702$; $R = 0,645$; $R^2 = 0,080$; $R^2_{ajustada} = 0,070$; $p < 0,001$). Es decir que los cuidados de la pareja no sólo corresponden con las decisiones de seguir en el tratamiento antirretroviral, sino además el apoyo de la pareja determinaría en un 7% la varianza de la adherencia al tratamiento.

Tabla 3. Regresiones entre las variables determinantes de la adherencia al tratamiento

Determinante	B	R	R ²	R ² _{ajustada}	p
Cultura organizacional	0,391	0,251	0,053	0,040	0,01
Norma familiar	0,473	0,362	0,062	0,052	0,001
Formación gremial	0,570	0,493	0,071	0,061	0,0001
Relaciones de pareja	0,702	0,645	0,080	0,070	0,0001

Fuente: Elaborada con los datos del estudio

Por consiguiente, otras variables no incluidas en el modelo de regresión explicarían un mayor porcentaje de la varianza de la adherencia al tratamiento,

aunque al ser una variable de tipo conductual, sería en mayor medida explicada por otra variable del mismo orden.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El aporte del presente estudio al estado del conocimiento estriba en el modelamiento de los determinantes de la adherencia al tratamiento del VIH / SIDA como resultado de la interacción entre factores derivados de la cultura de prevención de enfermedades o el soporte social orientado a la reducción del estrés entre los actores implicados.

Sin embargo, García et al., (2014a) encontró que la sexualidad de alto riesgo como antecedente de la infección y portación del VIH, está determinada por el delegamiento de la pareja en cuanto a al uso de condón. Incluso en los estudios de García (2013) y Carreón et al., (2015) las disposiciones a favor de la adherencia al tratamiento dependen de la abundancia y escasez de medicamentos antirretrovirales percibidas por los infectados de VIH y/o quienes están en la fase del SIDA.

Por consiguiente, ambos hallazgos complementan los resultados del presente estudio al señalar como línea de investigación subsecuente a las relaciones de dependencia entre los factores determinantes de la adherencia al tratamiento, ya que ésta no se agota en el consumo sistemático de medicamentos, sino además en la adopción de estilos de vida con bajos riesgos de reinfección del VIH.

REFERENCIAS

- Abbasi, A., Rafique, M., Aziz, W. y Hussai, W. (2013). Human immunodeficiency virus / acquired immune deficiency syndrome (HIV/AIDS): Knowledge, attitudes of university students of the state of Azad Kashmir (Pakistan). *Journal of AIDS & HIV Research*, 5, 157-162
- Carreón, J., Bustos, J., Hernández, J., Quintero, L. y García, C. (2015). Confiabilidad y validez de un instrumento que mide la actitud hacia grupos cercanos a portadores de VIH SIDA. *Eureka*, 12 (2), 218-230 [ISSN: 2818-0559]

- Cobos, D., Morón, J., López, E. y Reyes, E. (2013). Un estudio cualitativo sobre percepción y actitudes de estudiantes y profesorado en chontales. *Población y Salud en Mesoamérica*, 2, 1-21
- Damaseno, K., Alves, J., Araujo, M. y Valdhana, A. (2013). Asistencia a mujeres embarazadas con VIH SIDA in Fortaleza, Ceará, Brasil. *Salud Colectiva*, 9 (3), 363-371 [ISSN: 1851-8265]
- García, C. (2013). Actitud de trabajadores sociales hacia portadores del Virus de Inmunodeficiencia Humana en centros de salud. *Salud & Sociedad*, 4, 60-68
- García, C., Carreón, J., Aguilar, J., Rosas, F. y García, E. (2014a). Contraste de un modelo de sexualidad reproductiva. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 5 (1), 45-64
- García, C., Carreón, J., Hernández, J., Morales, M. y Rivera, B. (2014b). Norma gremial y familiar de trabajadoras sociales en torno a portadores de VIH. *Revista de Psicología*, 3 (6), 6-14 [ISSN: 2007-7149]
- García, I. y Rodríguez, M. (2014). Situación en que viven y adhesión al tratamiento en mujeres y hombres de San Luis Potosí con VIH SIDA. *Acta Universitaria*, 24 (4), 3-14 [DOI: 10.15174.au.2014.515]
- Petro, B. (2013). Attitudes and views of teachers towards student sexual relationships in secondary school in Tanzania. *Academic Research International*, 4, 232-241
- Wynberg, E., Cooke, G., Shroufi, A., Reid, S. y Ford, N. (2014). Impact of point of care CD4 testing on linkage to HIV care: a systematic review. *Journal of International AIDS Society*, 17, 1-6 [DOI: /10.7448/IAS.17.1.18809]

Envío a dictamen: 22 de enero de 2016

Reenvío: 12 de abril de 2016

Aprobación: 17 de mayo de 2016

Cruz García Lirios.

Doctor en Psicología por la UNAM, Profesor de asignatura, UAEM-UAPH.
Correspondencia: garcialirios@yahoo.com

María de los Ángeles Delgado Carrillo.

Maestrante en Sistemas Políticos Complejos, profesor de tiempo complete,
SEP, Tultitlan.
Correspondencia: amendez@hotmail.com

María de Lourdes Morales Flores.

Doctorante en Trabajo Social, UNAM-ENTS, Nezahualcóyotl.
Correspondencia: malumoflo7416@gmail.com

Agustín Méndez Martínez.

Maestrante en Sistemas Políticos Complejos, profesor de tiempo complete, SEP,
Tultitlan.
Correspondencia: amendez@hotmail.com

Erle García Estrada.

Maestra en Urbanismo, profesora de tiempo completo, UAEMEX-UAP, Huehuetoca.
Correspondencia: egarciae@uaemex.mx

Felipe de Jesús Vilchis Mora.

Maestrante en Educación, profesor de tiempo completo,
UAEMEX-UAP, Huehuetoca.
Correspondencia: fdvilchism@ueamex.mx

NUEVAS GENERACIONES Y NUEVAS PANTALLAS NEW GENERATIONS AND NEW SCREENS

Patricia Vilchis Esquivel, Verónica Vilchis Esquivel
Correspondencia: pvilchise@uaemex.mx

RESUMEN

Las telecomunicaciones han sufrido importantes cambios en los últimos años. El avance tecnológico permea relaciones, funciones y tareas, entre otras, producto de ello, han ocurrido modificaciones en los estilos de vida. La forma en que nos relacionamos, aprendemos, nos comunicamos y participamos de contextos inmediatos y lejanos, dan cuenta del movimiento constante de la realidad tangible y la virtual.

Niños y jóvenes se extienden al futuro con nuevos intereses y nuevas herramientas. Migra su gusto por la televisión para adentrarse en el gran abanico de posibilidades que ofrece internet, a través de otras pantallas. Aprehenden y aprenden de formas distintas a décadas anteriores. En la actualidad el internet les brinda acceso a infinidad de información de un número incontable de tópicos. Sin duda los avances tecnológicos han alcanzado el proceso educativo desde diferentes ángulos, incluida la educación informal, con la que puede albergar la posibilidad de conformar grupos de receptores activos entre los que se promueva una cultura de paz.

Palabras clave: educación, pantallas, grupos interacción social

Introducción

A finales de los años sesenta, se documenta una crisis internacional en política educativa, en algunas regiones del orbe, surgían rápidos cambios socioeconómicos y se avizoraba que algunos países parecían no avanzar a un ritmo que permitiera la ampliación de la educación tradicional. Se suma así al concepto de educación formal, el de educación no formal, y más tarde el de educación informal, que es el que nos ocupará.

La educación formal se refiere a la educación sistematizada, planeada y programada que se imparte en las aulas. La educación no formal es aquella que establece objetivos pero no es estructurada, no se evalúa, no se imparte en aulas. Por su parte, la educación informal, ocurre sin un propósito específico, no está estructurada ni se planea, no se evalúa y puede ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento.

En la actualidad, las viejas y las nuevas generaciones estamos expuestas a la revolución tecnológica que permea casi todas las áreas de nuestra vida. Apoyándonos en la historia de la televisión, importante medio de comunicación masiva que se popularizó hace poco más de seis décadas, podemos mencionar que como parte de las bondades que el medio de comunicación ofrecía, se contaba, entre sus funciones socializadoras, la de educar. Si bien es cierto que en los primeros años después de su surgimiento, no se le consideraba como un valioso apoyo para la enseñanza formal, fue por los setentas que comenzaron a advertirse las potencialidades de la televisión como medio didáctico. Surgieron entonces programas educativos para niños, como Plaza Sésamo y, más tarde, El libro del saber, también telenovelas con una trama que acompañaba un programa educativo para alfabetizar adultos, por ejemplo.

Más adelante, aparecieron canales educativos y hasta el sistema EDUSAT que cumplía con el propósito primordial de acercar la educación vía medios de comunicación, a quienes, por alguna razón, no tenían acceso a la ella, y contribuir así en disminución del rezago educativo en México y otros países latinoamericanos.

La televisión era la pantalla por excelencia, con los años, su popularidad llevó a las familias mexicanas a adquirir más de un televisor por hogar. Los horarios de programación se extendieron, los canales comenzaban más temprano y cerraban más tarde, al mismo tiempo la programación también se diversificaba, las categorizaciones se presentaban por horarios, así por ejemplo, los niños encontraban programas para su edad en horarios y canales específicos. Regular el consumo de televisivo en los más pequeños del hogar, era tarea de los padres, quienes tenían que repartir la tarde entre la tarea, alguna otra actividad extra escolar en algunos casos, y la televisión.

En los últimos años podemos dar cuenta de cambios innegables en cuanto a la práctica cotidiana de la interacción de niños, jóvenes y adultos con los nuevos medios de comunicación. Hoy por hoy, nos referimos no solo a la pantalla del televisor, sino a las muchas otras pantallas con las que interactuamos, con las que nos acercamos de maneras innovadoras a la realidad de la que somos parte.

Los dispositivos tecnológicos nos ofrecen un abanico de posibilidades que deja muy por detrás la oferta programática de la televisión. Ipods, Ipads, teléfonos inteligentes, tabletas, computadoras, Nintendo SD, PCP, son ejemplos de la variedad tecnológica que nos acerca de manera distinta a las diferentes realidades que están a nuestro alcance.

Producto de la convivencia con niños y adolescentes advertimos una tendencia que parece afianzarse. La televisión pierde popularidad frente a las otras pantallas.

La información publicada sostiene que las dos grandes televisoras con señal abierta, que dominan el mercado, en los últimos meses, están operando con números rojos, según la Bolsa Mexicana de Valores, producto de la baja en sus ventas de publicidad y el crecimiento de su deuda. Aseguran que la televisión abierta ya no es lo redituable que antes era.

La tendencia de la que hablamos, es que niños y adolescentes, es decir, las nuevas generaciones, sienten mayor afinidad y, por ende, preferencia por otras pantallas. Las características de los nuevos dispositivos electrónicos les ofrecen ventajas que la televisión no posee. Tal situación nos llevó a realizar una investigación con la pretensión de afirmar o, en su caso, negar si las nuevas pantallas están sustituyendo a la televisión.

Objetivo

Indagar si las nuevas pantallas están sustituyendo a la televisión.

Método

Muestra

Para la investigación, se elaboró un cuestionario con 16 preguntas divididas en dos rubros: televisión e internet. Seis preguntas refieren cada rubro.

El instrumento se aplicó a los dos únicos grupos de quinto grado de educación básica, de una reconocida escuela privada, ubicada en la ciudad de Toluca, Estado de México. La muestra se seleccionó por conveniencia. Participaron el total de alumnos inscritos en el grado escolar. En total suman 41 alumnos, de los cuales 27 son del sexo femenino, y 14 del sexo masculino. El rango de edades es de 10-11 años. Del total de estudiantes, 23 de ellos tienen 10 años de edad, y 18 tienen 11 años.

Los resultados de los cuestionarios se procesaron estadísticamente, lo que permitió obtener resultados precisos por reactivo.

Se puso en práctica la observación directa con informantes clave, y se realizaron entrevistas no estructuradas con los mismos informantes.

Análisis de resultados

El 54% de los estudiantes, reportaron que tienen tres o más televisores en su hogar.

El 34% de estudiantes, dijeron que en sus casas veían la televisión con sus papás, y en contraparte, un solo alumno que representa el 2%, dijo que en su casa nadie veía la televisión.

Respecto a la pregunta ¿Ves TV todos los días? el 15% dijo que sí, el 24% señaló que no ve la televisión todos los días, y el 61% dijo que a veces.

El 32% de los estudiantes dijo que veía la televisión una hora en la tarde; 12% señaló ver la tv sólo 30 minutos en la tarde, y otro 12 % dijo mirarla, dos horas, el 44% se reparte en otros periodos.

La pregunta que define el cumplimiento del objetivo de la presente investigación, es ¿Prefieres ver la tv o navegar en internet?, al respecto, el 76% dijo que prefería navegar en internet, el 24% restante, prefiere la televisión.

Con relación al cuestionamiento de si en casa tienen contratado el servicio de internet, el 100% de la muestra, respondió afirmativamente.

Del total de alumnos, el 88% señaló que en su casa todos usan internet; 8% dijo que sus papás y él/ella, pero no sus hermanos; 2% dijo que sólo sus papás; y el 2% restante, dijo que sólo él/ella y sus hermanos, mientras que sus papás no usan internet.

Con relación a si usan internet todos los días, las respuestas están divididas casi por la mitad, 52% dijeron que no, mientras que el 48% restante dijo usar internet todos los días.

El 78% de los estudiantes dijeron usar internet por la tarde, y es razonable dado que el turno al que asisten el escuela es matutino. El 22% usan internet en la tarde y la noche.

Los estudiantes reportan que lo que prefieren ver por internet, son videos en youtube, lo que representa el 61% del total. Sólo el 10% mencionaron las redes sociales como lo que les gusta ver por internet. El 29% restante señalan otras opciones.

La percepción que se tenía a partir de la investigación, era de la preferencia de los estudiantes por mirar videos en youtube, misma que se confirma con el dato anterior. Al preguntar si les gustaban los “youtubers” o “videobloggers”, que son conductores de un video en el que se abordan gran variedad de tópicos del interés de los adolescentes, como consejos sobre relaciones personales, bromas, tutoriales, anécdotas, historias, retos, chismes, entre muchos otros, el 42% de ellos, respondió que les gusta algo; el 20% dijeron que le gustan mucho; el 10% dijeron bastante; el 12% dijeron que poco; mientras que el 16% aseguraron que no les gustan nada. La youtuber preferida es Yuya.

Respecto a la pregunta ¿Por qué te gusta más internet que la televisión? Las respuestas se distribuyeron en las siguientes:

- porque puedes llevar el celular y el ipad, principalmente, a cualquier lado, lo que no pasa con la televisión,
- porque ves lo que quieres en el momento que quieres,
- porque hay temas que no se abordan en la televisión,
- porque hay mayor variedad de programas.

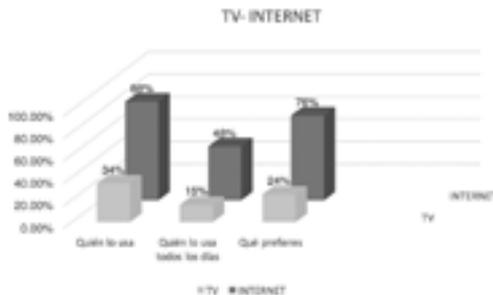
Es conveniente aclarar que un youtuber es una persona que produce sus propios videos, a veces caseros, en los que muestra alguna actividad interesante para el público al que va dirigido, no se trata de comunicadores profesionales, sino de gente que se anima a grabar videos sencillos en los que presentan una gran variedad de temas genuina naturalidad. Fórmula que les ha dado éxito, pues el aumento de su audiencia es considerable.

Los alumnos que participan en esta investigación, señalan que algunos de sus youtubers preferidos son: Yuya, la más popular, Vegetta 777, Polinesios, Soy Germán, GTG, entre otros.

Conclusiones

La siguiente tabla muestra con claridad la preferencia en el uso del internet por encima de la televisión, hay una marcada preferencia entre los estudiantes y sus familias por las posibilidades comunicativas que ofrece el internet.

	TV	INTERNET
Quién lo usa	34%	88%
Quién lo usa todos los días	15%	48%
Qué prefieres	24%	76%



En términos generales podemos decir, que con base en la presente investigación, el internet está desplazando a la televisión, no sólo por sus contenidos sino también por las ventajas de portabilidad, de sintonía y de selección que puede hacerse respecto a la programación, ya que pueden elegir ver casi cualquier programa de televisión, vía internet, aunque haya sido transmitido años atrás, el lugar y el momento, ellos lo eligen.

La tendencia que se inclina a preferir ver videos de youtube, ofrece una posibilidad poco o nada explorada. Si bien es cierto que al inicio de esta

disertación hablamos de la educación informal y de cómo ésta, sin un propósito declarado, participa en el binomio enseñanza-aprendizaje, en la observación directa y en las entrevistas, advertimos que los estudiantes gustan de la información que reciben de los videobloggers, ya que no todos son programas para seguir un videojuego, la broma que se hace a alguna(s) persona(s), o los chismes de la farándula, pues hay youtubers que hablan de sus experiencias de vida y ofrecen consejos, puntos de vista, que pretenden hacer reflexionar a su audiencia sobre un tema en particular, por ejemplo, la colombiana, Juana Martínez, que aborda temas como: “Cuándo empezó ser tan difícil ser feliz”, “No todo es color de rosa”, “Autoestima”, “Gente rara”, “El colegio”, etc; el salvadoreño, GTG, con contenidos como “Cómo soñar en grande”, “Si este año fuera tu último”, “Dios no te necesita”, “Dama que se respeta”; o el colombiano, Juan Pablo Jaramillo, que toca tópicos como “Peleas de novios”, “Orgullosamente homosexual”, “Tipos de miradas”, “Cinco tipos de niñas en facebook”, entre otros.

Evidencia de la eficacia de este proceso informal educativo, es la creación de neologismos que a partir del avance tecnológico, se incorporan cada día a nuestro lenguaje, signos lingüísticos tales como: selfie, videoblogg, stalkear, whatsapp, youtuber, twittear, retwittear, facebookear, postear, taggear, etc., mismos que niños y adolescentes emplean con la naturalidad del lenguaje cotidiano.

Los conductores han saltado a la fama de manera vertiginosa, niños y adolescentes los ovacionan cuando los encuentran en alguna parte, como se hace con actores y cantantes que obtuvieron fama a partir de sus presentaciones televisivas.

Aunque como diría Juana Martínez, no todo es color de rosa, es posible que pudieran lanzarse a la realidad virtual youtubers que hablaran sobre valores y principios que coadyuvaran en la educación de niños y adolescentes, a través de videos frescos y espontáneos, y contribuir así, mediante grupos de interacción social, en la potenciación de receptores activos de una cultura de paz. Sin embargo, quizá sembremos expectativas del internet similares a las que se plantearon a partir de la televisión.

Conscientes de que no es una tarea sencilla, habría que analizar las ventajas que ofrece la conformación de grupos de interacción que se gestan a partir del denominador común que es la preferencia por mirar videos en youtube.

Notas

Youtuber y videoblogger se usan como sinónimos.

En internet, se puede encontrar el neologismo “videoblogger” escrito como “videovlogger”.

Referencias

Recuperado el 01 de julio de 2015, de: <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n36/achavez.html>

Recuperado el 01 de julio de 2015, de:
<http://www.sinembargo.mx/08-07-2015/1406317>

Recuperado el 13 de julio de 2015, de:
<http://computerhoy.com/noticias/internet/youtuber-profesion-que-gana-mucho-dinero-8135>

Envío a dictamen: 12 de Abril de 2016

Reenvío: 5 de Mayo de 2016

Aprobación: 2 de Junio de 2016

DESEO Y ESTRUCTURACIÓN SUBJETIVA DESIRE AND SUBJECTIVE STRUCTURING

Oscar Eduardo López Fuentes, Manuel Gutiérrez Romero
Universidad Autónoma del Estado de México, México
Correspondencia: lic.oscarlopezfuentes@hotmail.com

Resumen

La publicación de distintos manuales diagnósticos para los trastornos mentales ha sido objeto de gran reflexión y polémica para los especialistas en el campo de la salud, la ocupación de dichos manuales en el campo de la Psicología no es la excepción debido a que la gran variedad en la que se presentan los síntomas sigue siendo un enigma para los psicólogos clínicos a pesar de los esfuerzos de la psiquiatría de clasificar y describir los trastornos; por otro lado el Psicoanálisis al proponer la escucha de los síntomas en relación al deseo incita a la Psicología a dejar de lado la generalización que puede llegar a interpretarse en los manuales y trabajar caso por caso, pensando en las distintas relaciones de objeto como representaciones de la representación que marcan la estructura psíquica de un sujeto que se posiciona frente a un deseo producto de esta primer representación que está en el campo de lo impensable.

Palabras clave: Psiquiatría, Psicoanálisis, Deseo, Estructura, Sujeto.

Summary.

The publication of various diagnostic manual for mental disorders has been the object of much reflection and debate for specialists in the field of health, the occupation of these manuals in the field of psychology is no exception because the variety in They presented the symptoms remains an enigma for clinicians despite efforts to classify and describe psychiatric disorders ; on the other hand psychoanalysis proposing listening to the symptoms in relation to psychology incites desire to set aside the generalization that can reach interpreted manuals and work case by case , considering the various object relationships and representations marking representation psychic structure of a subject is positioned against a desire product of this first representation is in the field of the unthinkable.

Keywords: Psychiatry, Psychoanalysis, Desire, Structure, Subject.

Recorrido histórico

Para atender el malestar de un sujeto en la actualidad, hay muchas opciones de tratamiento, nos encontramos con terapias y psicoterapias que nos ofrecen una “solución” a cualquier demostración de síntoma que surja, a pesar y con el pesar de esto hay ocasiones en las que estos tratamientos maravillosos no dan resultado. Se sabe que existen y que han existido desde tiempos remotos muchas acepciones acerca de cómo tratar el sufrimiento que lleva un sujeto, según Halgin y Krauss (2004) a pesar de que no existen registros escritos acerca de las ideas que atañen a los trastornos psicológicos en la época prehistórica, existe evidencia arqueológica que data de hace 8000 años a.C., los antropólogos teorizan que al creerse que la anormalidad era provocada por espíritus diabólicos situados en la cabeza se realizaban trepanaciones para liberar a los mismos (Maher y Maher 1985 citado en Halgin, 2004)

Esta evidencia antropológica demuestra lo que Brennan (1999), citado en Harrsch 2005, propone sobre el animismo primitivo; ya que los primeros conceptos de la vida se sostenían en la creencia de que un espíritu o entidad fantasmal soportaba el cuerpo, lo hacía moverse y ser consciente, durante el sueño el espíritu se iba temporalmente para volver a despertar y cuando llegaba la muerte se marchaba para siempre. Frazer (1961) citado en Harrsch 2005, da cuenta de que el pensamiento del hombre primitivo parece similar al del niño, es la idea de la magia la que se juega en esta época por lo tanto una propuesta para la solución de los malestares.

Halgin (2004) piensa en la figura del chaman, el sacerdote o el médico brujo, como aquella persona que poseía estos poderes mágicos, es por eso que las prácticas del exorcismo el dejar hambriento a la persona poseída, azotarla, golpearla, dar brebajes o ejecutar a los que se volvían una carga fue una de las propuestas de solución para estos malestares.

Por otro lado, Foucault (1966) considera que en esta época lo que residía era una relación inmediata de lo que provocaba el sufrimiento con lo que

lo aliviaba, plateándose así una relación de instinto y sensibilidad más que de experiencia, estableciéndose por el individuo y para sí mismo, antes de entrar en una red social.

“Es una relación establecida sin la mediación del saber, es comprobada por el hombre sano; y esta observación misma no es opción para un conocimiento por venir... se cumple en lo inmediato y a ciegas”
(Foucault, 1966 p. 84)

Así multiplicada por sí misma, y siendo transmitida de unos a otros, se convierte en una forma general de conciencia en la cual se es sujeto y objeto a la vez; entonces todo el mundo conocía una forma de aliviar ciertos sufrimientos, y estas experiencias que se obtenían eran comunicadas a otros miembros de la comunidad y a su vez se transmitían de padres a hijos. Foucault (1996) comenta que la clínica antes que un saber era una relación universal de la humanidad consigo misma, cuestiones que dejaron de ser cuando la escritura y el secreto hicieron un corte a esta relación; ahora la distribución de este saber se limitaba a un grupo privilegiado.

Durante mucho tiempo la experiencia clínica supo encontrar entre el ver y el saber un equilibrio que la protegió del error; los jóvenes acompañaban a sus maestros al lugar del enfermo para presenciar su objeto de estudio, de este equilibrio considera Foucault (1996) que Hipócrates fue el último testimonio y que la clínica del siglo V no sería otra cosa que la codificación de esta clínica universal e inmediata, en donde se formó una primera conciencia total la cual podría considerarse “simple y pura”.

En la época griega, se juega una concepción del hombre parecida a la de la época primitiva pues se parte de la propuesta dualista de considerar al hombre formado por la materia y por el espíritu; el alma y el cuerpo son consideradas en esta época como dos cosas diferentes en sustancia, pero en una permanente interacción (Harrsch 2005).

Es por eso que Hipócrates, interesado no solo en la cuestión médica sino también en los problemas psicológicos, consideraba la existencia de cuatro

fluidos corporales importantes que influían en la salud física y mental: la bilis negra, la bilis amarilla, la sangre y la flema; suponía que el exceso de alguno de estos fluidos producía cambios en la conducta y en la personalidad, el exceso de bilis negra produciría depresión, la bilis amarilla que una persona se sintiese irritable y ansiosa, la sangre inestabilidad y la flema indiferencia, por lo que las purgas, la sangría, la provocación del vómito y la nutrición adecuada eran la forma en la que se atendía a estos malestares buscando un equilibrio (Halgin 2004). Conforme avanza la clínica con la finalidad de facilitar y compendiar su estudio comienza a haber una sistematización la cual tiene un saber ciego, ya que no existe la mirada, y la clínica se comienza a inclinar más que por la observación por la filosofía que se introduce en ella (Foucault, 1996).

Con el colapso de las ciudades griegas debido a las invasiones de los barbaros, la ciencia y la filosofía que hasta ese entonces se habían alcanzado encuentran una decadencia, el cristianismo empieza a consolidarse y es cuando la humanidad se topa con una era a la que se le denominó oscurantismo, debido al nulo desarrollo intelectual que se presenta en este tiempo; las ideas de los epicúreos de evitar el dolor y las de los estoicos quienes proponen soportarlo, denotan una interrogante por la forma en la que se debe de vivir (Harrsch 2005), sin embargo, a principios de la edad media con los trabajos anatómicos del cuerpo humano que Galeno hace se desvincula de la influencia filosófica y se comienza a desarrollar un sistema médico que nuevamente revoluciona el pensamiento de la clínica sobre lo psicológico y lo fisiológico, pues se opone a la idea de que los dioses intervienen en los aspectos de la vida humana y propone que es el médico el que debe de desmenuzar la naturaleza del alma.

A pesar de los esfuerzos de Galeno cuando aparece el cristianismo indudablemente la cultura y la historia de la humanidad cambian, es en el siglo IV y V en donde siguiendo una vertiente religiosa San Agustín pone el acento en pensar al hombre en relación a su interior y no en su exterior, ya que el hombre es propiamente su alma y el cuerpo solo es un instrumento de la misma. Después de esta propuesta se entra en un receso de ideas que dura del siglo VI al XI y es en el siglo XIII con el redescubrimiento de la

ideas aristotélicas que se despierta un gran interés por el naturalismo, siendo así que las ideas filosóficas y religiosas encuentran una conciliación con la propuesta de Santo Tomás quien propone que el cuerpo y el alma guardan una estrecha relación como la que hay entre la materia y la forma; comienza a distinguir las facultades cognoscitivas de las apetitivas. A pesar de esta conciliación entre el racionalismo de Aristóteles y la teología cristiana como fuentes de conocimiento, la vertiente de la magia vuelve a retomar las ideas de la demonología y la brujería sobre las enfermedades mentales siendo éstas provocadas por la posesión satánica y la brujería con las mismas bases pero desde las manifestaciones exteriores (Harrsch, 2005).

La idea de la caridad cristiana se aprecia en la historia como una aportación a la psicología, pues a raíz de esta idea los monasterios abren sus puertas para albergar y tratar a las personas que estaban emocionalmente perturbadas y no tenían hogar, a estos albergues se les denominó asilos y posteriormente manicomios; al poblarse más estos espacios y al propagarse la indisciplina como producto de esta sobrepoblación se recurre a las cadenas y castigos para mantener el orden (Halgin 2004).

Es en Florencia en donde el Renacimiento propone una nueva época de humanismo, de exploración y descubrimientos. Gutenberg en 1450 inventa la imprenta, y es así como a finales del siglo XV se podía acceder al conocimiento por medio de la lectura; la crisis epistemológica no se hizo esperar y el acento se comienza a poner en una visión del hombre visto desde sí mismo, desde sus principios naturales (Harrsh, 2005) y al ser el síntoma un acto injustificable, entonces la creencia de la consagración de la vida al demonio era castigada con la quema en la hoguera, la expulsión y la tortura; surgiendo así una nueva clasificación de las características de todo aquel que fuese en contra del cristianismo por medio del *Malleus Malificarum* libro que escriben dos monjes dominicanos en 1487 y cuyo fin era el de conservar el cristianismo. Fue hasta 1563 que Johann Weyner desmiente que las perturbaciones psicológicas son originadas por la posesión satánica, describiendo y clasificando las formas de la conducta anormal (Halgin, 2004).

Avances como los de Copérnico, Galileo, Francis Bacon y Newton ponen las bases para pensar en la comprensión de la realidad a partir de la observación y no por métodos especulativos y deductivos surgiendo así la noción del empirismo; cuando Descartes propone el método de introspección es cuando la psicología moderna tiene cabida, ya que sus trabajos sobre la biología, la fisiología y su relación con el espíritu distinguen mente, conciencia del cuerpo y sustancia material pensando que el control del alma sobre el cuerpo se propiciaba gracias a la regulación mecánica de los nexos entre los impulsos sensoriales y los motores de los nervios; entre tanto Baruch Spinoza sustenta que el cuerpo y el alma son aspectos de una sola realidad, lo fisiológico y lo psicológico se funden por completo. En Alemania Wilhelm Leibniz propone un paralelismo psicofísico: El alma ejecuta sus actos sin ninguna reacción sobre el cuerpo y viceversa; mente y cuerpo parecen influirse debido a una armonía preestablecida entre ambos. Es así como con el interaccionismo de Descartes, el monismo de Spinoza y el paralelismo de Leibniz el siglo XVII encuentra tres teorías fundamentales del complejo de la mente (Harsch, 2005).

Halguin (2004) comenta que en el siglo XVIII los manicomios o albergues ya se habían convertido en calabozos, los sujetos con un trastorno mental estaban destinados a vivir en una celda fría y oscura, encadenados y estando rodeados de su propio excremento. La creencia de que la gente con perturbaciones psicológicas era insensible al frío, al calor o a la limpieza de su entorno provocó tratamientos como la purga, sangrías y vómitos forzados. En este siglo el empirismo que trabaja Thomas Hobbes da lugar a una psicología que es experimental, su propuesta de que las sensaciones son la fuente del conocimiento y el contenido de la mente permiten esbozar la teoría del asociacionismo, misma que propone que toda la complejidad de la mente puede ser reducida a los componentes elementales de la conciencia en su vinculación con la experiencia; asentándose así las bases para el pensamiento de la psicología del siglo XVIII (Harsch, 2005).

A raíz de estos descubrimientos se considera la experiencia humana como un objeto de estudio; producto de las condiciones inhumanas en las que vivían los sujetos con algún trastorno psicológico surgen propuestas como la de elaborar una historia detallada de cada paciente, altas normas

de higiene, instalaciones de recreación, terapias ocupacionales, el uso mínimo de la represión y el respeto a la dignidad individual naciendo así el tratamiento moral que pretendía tratar a los enfermos mentales con humanidad (Halgin, 2004).

Cambios similares sucedían en E.E.U.U. en donde los tratamientos también consistían en purgas y sangrías, se trataban los trastornos con la silla “tranquilizadora”, método que consistía en atar al paciente para reducir la estimulación del flujo sanguíneo hasta el cerebro por medio de apretar cabeza y extremidades; las duchas con agua fría en tinas, el uso del pozo para provocar el miedo, pues se tenía la creencia de que éste contrarrestaría el exceso de excitación que produce la violencia y la conducta rara. Frente a estas prácticas Dorothea Dix en 1841 hace un recorrido por cárceles y asilos, documentando todas estas prácticas con la finalidad de presentar a la legislatura de Massachusetts la necesidad de más hospitales públicos con el propósito de atender a aquellos con perturbaciones mentales, implementando así tratamiento moral que en Europa ya se practicaba; sin embargo, con el paso del tiempo Dix se da cuenta que por medio de este tratamiento no existía la posibilidad de “cura” (Halgin, 2004).

Para inicios de la época moderna existía una clara división entre la fisiología y la filosofía como formas de comprender el alma y el cuerpo, por lo que es hasta el siglo XIX cuando se piensan avances en cuanto a los modelos de atención para las anormalidades psíquicas (Harrsch, 2005).

Halguin (2004) comenta que es en 1844 que 13 administradores de hospitales mentales forman la Asociación of Medical Superintendents of American Institutions for the Insane, cuyo nombre después fue cambiado al de American Psychiatric Association, la cual tenía como propósito explicar las enfermedades mentales desde el modelo médico; dicho propósito encuentra mayor impulso con las investigaciones de William Greisinger y Emil Kraepelin al afirmar que el mal funcionamiento del cerebro origina los trastornos mentales (Halguin, 2004), formándose precisamente las bases que servirían para la edición del manual diagnóstico y estadístico de los

trastornos mentales (DSM), en donde a la fecha se clasifican y describen dichos trastornos, rigiendo como una herramienta clínica.

En este mismo siglo, siguiendo la propuesta de Helmont del magnetismo animal el cual proponía la existencia de un fluido magnético que irradiaba de todos los hombres y que podía ser guiado para influir en la mente y los cuerpos de otras personas, Friedrich Mesmer propone que estos supuestos pueden ser ocupados en la hipnosis por medio de imanes (Harrsh, 2006); cuestiones que serán de gran relevancia en el siglo XIX ya que en esta dicotomía que se empeña en explicar los fenómenos mentales por medio de lo médico surge uno de los grandes personajes que impactarán la clínica psicológica tal y como se conoce, pues sus trabajos con pacientes histéricas retoman el método hipnótico no sin dejar de lado la búsqueda de la explicación fisiológica, Jean M. Charcot ocupa la hipnosis desde la neurología clínica.

Hacia la propuesta de la escucha

En 1885-1886 Sigmund Freud consigue una beca para estudiar con Charcot, el interés de Freud se centra en los avances y el método que el neurólogo implementaba en el tratamiento con pacientes histéricas. Freud (1895) es elegido por el maestro con la finalidad de hacer las traducciones de sus investigaciones. Al emprender esta apuesta es entonces que las imposibilidades de explicar los síntomas histéricos por medio de lo biológico producen en Freud, con base en el método hipnótico, una idea que da comienzo a una teoría que desde el siglo XIX es un parte aguas para entender la subjetividad humana.

De regreso en Viena Freud realiza el informe de su estadía en París y comienza a elaborar la propuesta de que la histeria es producto de conflictos psíquicos y no solo es exclusiva de las mujeres, idea que no es bien recibida y fue descartada inmediatamente debido al afán cientificista de la época (Assoun, 1982). A pesar del rechazo de los médicos ya influidos por las ideas de la psiquiatría esto no le impide abordar la histeria desde la propuesta que

está realizando y presentar un caso de histeria en un varón, al tiempo que escribía a Fliess sobre su proyecto de psicología dedicado a los neurólogos. En medio de las dificultades que planteaba para Freud defender su tesis aparece Joshep Breuer. Breuer y Freud inician a trabajar la histeria a partir de otro método denominado catarsis; es en “Estudios sobre la histeria” (1895) donde las propuestas sobre el Inconsciente y la transferencia se hacen evidentes. Tras encontrarse con las dificultades que plantea la transferencia Breuer abandona el caso de “Anna O.”; es Freud el que continúa el trabajo, abandonando la hipnosis y adoptando únicamente la **catarsis** (limpieza de chimenea) como método para poder atender la histeria y posteriormente proponer la **asociación libre** como una forma de trabajo que deberá de seguir todo “médico” que se dedique al tratamiento de las afecciones del alma.

Al dar cuenta que el síntoma es un cuestionamiento del cuerpo por la historia resulta la asociación libre ser eficaz, ya que si la propuesta del inconsciente da cuenta de la existencia de un material que no es visible a la conciencia pero que la dirige y la forma de conocer de éste es por medio de los incesantes rodeos que la palabra pueda dar en torno al trauma reprimido, la “cura” tendrá que ver con hacer consiente lo inconsciente por lo menos hasta este tiempo del pensamiento freudiano.

Es en Interpretación de los sueños (1900) que se formaliza la investigación psicoanalítica, ya con un método establecido y con una apuesta por dilucidar los enigmas que plantea el inconsciente, Freud encuentra la vía regia al inconsciente, pudiendo apalabrar la condensación y el desplazamiento, procesos que posteriormente son pensados como las leyes que rigen al inconsciente en donde aparte de existir una atemporalidad también existen representaciones que se ligan a afectos los cuales gracias a la censura garantizan que el material inconsciente permanezca oculto a la conciencia comentando que no se puede interpretar el sueño de otro si no quiere revelarnos los pensamientos inconscientes que están bajo el contenido del sueño.

Dentro de este desmenuzamiento de los procesos inconscientes se topa con los sueños de la muerte de las personas queridas y después de aplicar su método interpretativo concluye que:

“Los padres desempeñan un papel principal en la vida anímica infantil, el enamoramiento hacia uno de los miembros de la pareja parental y el odio hacia el otro es parte de las mociones psíquicas de enorme importancia para la sintomatología de la neurosis posterior... Pero no creo que los psiconeuroticos se distingan grandemente en esto de los otros niños que después serán normales”. (Freud, 1900, p. 269)

Cuando Freud habla del complejo de Edipo es cuando se añade otra perspectiva más, ya que efectivamente es tragedia, es mito, pero es un complejo también. Precisamente es algo que se compone de distintas partes. Podemos llegar a la conclusión que cada una de las relaciones que se juegan son de suma importancia y sin una la otra no podría ser posible, tal como en la tragedia.

“Es una historia de sexo, de cuerpos, de deseos, de fantasías, de placer... que solo tiene una salida: olvidarse de todo, borrarlo todo”

(Nasio, 2010, p.p.14-15)

De lo objetivo a lo objetal

Es en 1905 que Freud escribe Tres ensayos para una teoría sexual, e introduce la noción de libido considerándola como la energía sexual, abordando cuestiones sobre la meta sexual y el objeto sexual. En dicho trabajo muestra lo perversa que es la pulsión, a su vez plantea las bases para pensar precisamente que dentro de esta perversión hay algo de patológico en tanto más se aleje de la meta sexual y el objeto que se elija. Por otro lado, también deja entrever que la represión es propia de la neurosis propiciando los sentimientos de vergüenza y asco que evitan que se realicen los actos tal como los pretende la sexualidad infantil.

En este momento de la investigación de Freud (1905) pareciera que los síntomas tienen cuestiones libidinosas que no han sido enunciadas, siendo

así que “la neurosis, es el negativo de la perversión”, llegando a preguntarse por el desarrollo de la vida anímica infantil en donde se jugaron pulsiones parciales que se desarrollaron por medio de estímulos a los que denominará hasta ese momento **zonas erógenas**, en otras palabras, zonas donde se siente placer dimensionando así la vivencia de la sexualidad infantil la cual una vez que se ha organizado en cuanto a la búsqueda del placer constituirá la sexualidad adulta.

Al haber dimensionado el autoerotismo como parte de una primera sexualidad humana, Freud (1914) abre las puertas para poder pensar de forma detallada las cuestiones de la pulsión y la libido, hace una diferenciación entre la libido que está en el yo y la que está depositada en el objeto, avanzando un poco más, se cuestiona por cómo es que el yo puede llegar a depositar la libido en otro objeto.

Dirá que la respuesta está indudablemente en el análisis de la transferencia de los neuróticos y en los casos de psicosis que hasta el momento habían trabajado, da cuenta que en la psicosis la libido se centra en el yo sin posibilidad de poder depositarla en otro objeto mientras que los neuróticos pueden lanzar la libido hacia otro objeto (Freud, 1917).

El apuntalamiento a resolver el enigma del paso del autoerotismo al narcisismo es claro cuando Freud (1923) pues plantea que frente a las frustraciones que el niño enfrenta (la imposibilidad del Otro de satisfacer la demanda) el ello tiene que pasar por un proceso alucinatorio para poder sentir menos frustración, en otras palabras, se disfraza a sí mismo para no sentir la ausencia generándose así lo que serán las bases de un yo primitivo.

El narcisismo es entonces:

“Un complemento libidinoso del egoísmo inherente a la pulsión de conservación, de la que justificadamente se atribuye una dosis a todo ser vivo”

(Freud, 1914, p. 72)

Que tiene como posibilidad, tal y como se observa en las neurosis de transferencia, la generación del síntoma al pensar en los órganos del cuerpo como una zona erógena en donde la libido se deposita en alguno de estos generando enfermedad (Freud, 1914).

El cúmulo de la libido llega a ser displacentera cuando no es descargada, es necesario elegir un objeto para poder realizar dicha acción a pesar de que la libido yoica se debilite cuando se lanza a un objeto, encontrando que:

“Un fuerte egoísmo preserva de enfermar, pero al final uno tiene que empezar a amar para no caer enfermo y por fuerza enfermará si a consecuencia de una frustración no puede amar”
(Freud, 1915, p. 82)

El narcisismo que nace del replegamiento de las investiduras de objeto es denominado **narcisismo secundario** que se edifica sobre la base del narcisismo primario, oscurecido por múltiples influencias. Formándose la imagen de una investidura libidinal originaria que después es cedida a los objetos; empero, considerándola en su fondo, ella siempre persiste (Freud, 1914).

La descarga de esta libido narcisista primaria es un proceso que no diferencia de los objetos reales o imaginados, la diferencia se muestra cuando regresa la libido de los objetos irreales y se produce un estancamiento libidinal cuestiones que se observan en el delirio de las parafrenias como una forma de contención del volumen libidinal y siendo así una operación psíquica que en el caso del neurótico equivale a la fantasía (Freud, 1917).

En cuanto al objeto que se elige en el narcisismo secundario, indudablemente tiene que ver con el amor a sí mismo y a la mujer que lo crió, prevaleciendo así en la elección de objeto el narcisismo primario, que determinará eventualmente la elección de otros objetos que solo serán posibilitados con la renuncia a la propia voluntad, dejando de ser.

“**His majesty the baby**, como una vez nos creímos. Debe cumplir los sueños irrealizados de sus padres”
(Freud, 1914, p. 88)

La renuncia al narcisismo primario es innegable, al estar trazados por los “sueños” de los padres entonces se puede hablar de un ideal el cual desplaza al narcisismo, sin embargo, una forma de recobrar todo lo que se perdió es en el ideal del yo, siendo que todo lo que se proyecta en el ideal es el sustituto del narcisismo que se perdió en la infancia; el intento repetitivo del adulto por alcanzar este ideal atañe al narcisismo primario como una forma de reconstrucción del mismo (Freud, 1914).

Las relaciones objétales y sus propiedades transicionales

Una vez que Freud orienta las bases para pensar al objeto distintos psicoanalistas realizan investigaciones sobre éste; en los trabajos de Melanie Klein y de Donald Winnicott el objeto cobra mayor relevancia, pues por un lado Klein da cuenta de las relaciones de objeto y Winnicott de cómo este objeto es transicional ya que la representación se va mudando constantemente.

El énfasis que pone Klein en la práctica clínica la lleva a ser una pionera en cuanto a pensar que el psiquismo se origina en un vínculo intersubjetivo, en primer lugar, de la relación de objeto del bebé y la madre (Plon y Roudinesco, 2011).

Cuestiones que Freud desde su proyecto de psicología dejaba entre ver cuando pensaba que el yo y su constitución respecto de otro en algún momento se vuelve hostil, sin embargo, es en el trabajo con niños donde la psicoanalista inglesa puede proponer: un complejo de Edipo temprano, un superyó temprano, mecanismos de defensa primitivos organizados en torno a una angustia principal y a una relación de objeto (Bleichmar y Liberman, 2001).

A pesar de todas las contribuciones que Klein hace al psicoanálisis, las que nos llevan a pensar en el deseo y la estructura son principalmente la angustia y la relación de objeto, y al poner el acento en la angustia como un afecto prínceps que considera el motor del desarrollo psíquico e introducir a las pulsiones de muerte y la frustración como parte del mismo desarrollo

esclarece el panorama para posteriormente poder pensar en el objeto que falta o no falta.

Klein propone que el desarrollo y la estructura de la mente se dan a raíz de que el mundo de los objetos internos es un espacio poblado de objetos que interactúan entre sí produciendo motivaciones y significados; las fantasías inconscientes vienen a ocupar entonces un lugar particular debido a que serían los elementos básicos del mundo interno o la realidad psíquica; son los sentimientos de amor y odio que se enfrentan con el vínculo con los objetos proponiendo así que la vida psíquica se organiza en torno a dos posiciones: esquizo-paranoide y depresiva. (Bleichmar y Leiberman, 2001).

Cuando Hanna Segal (2006) escribe sobre una “posición” comenta que implica una configuración específica de relaciones objétales, ansiedades y defensas persistentes a lo largo de toda la vida, y afirma que la posición depresiva nunca llega a remplazar por completo la posición esquizo-paranoide; ya que la integración que se logra nunca es total y las defensas contra el conflicto depresivo producen regresiones a los fenómenos esquizo-paranoide de tal modo que el individuo constantemente oscila en las dos posiciones.

Respecto del objeto Segal (2006) aclara que es de suma importancia pensar en que los objetos con los cuales se trabaja en psicoanálisis no tienen que ver con la realidad fáctica, si no con cuestiones que atañen a la fantasía inconsciente, en otras palabras, con la forma en la que las representaciones se ligan a los afectos y que determinan el estado psíquico del sujeto.

La propuesta de Donald W. Winnicott (1971) implica un gran aporte a la teoría psicoanalítica al pensar en los fenómenos que nomina como transicionales; al igual que Klein se da cuenta de la importancia que tiene la madre en los primeros años de vida para todo individuo y hace énfasis en que esta primer relación tiene que ser adecuada; la madre tendrá que ilusionar al niño, proveerle de cuidados y responder frente a ese pequeño ser que ahora ya no pide solo los cuidados que puedan satisfacer su necesidad, sino también colmar afectos.

La ilusión es sumamente importante en este primer momento, tal parece que la promesa es que nunca se sentirá dolor ni sufrimiento; sin embargo, también se resalta la importancia de una desilusión. La desilusión que la madre puede generar en el niño, propiciará una angustia que no se quiere sentir, y es ahí cuando el niño buscará un objeto transicional para disminuirla; la diferencia entre los distintos sujetos radicará en cómo es que se usa este objeto transicional, ya sea como un consolador, como intento de remplazar este primer objeto o como un sedante que permite buscar en éste o más objetos la disminución de la angustia (Winnicott, 1971).

Con el objeto transicional Winnicott propone que la base de toda estructuración subjetiva es la ausencia, es a raíz de la pérdida de algo como se puede emplear el desplazamiento como búsqueda de eso que sé perdido y el objeto transicional muestra por sus características que el deseo se genera entre la necesidad y la demanda.

El sujeto y el fantasma

En el seminario que Jacques Lacan dicta de 1956 a 1957 trabaja la relación de objeto; en donde lo novedoso de su propuesta se sitúa en cuanto a una mirada topológica del sujeto; ya que plantea que de lo que se trata es de relaciones de lugar; es así como Lacan parte de una idea que se encuentra en Tres ensayos de teoría sexual y comenta que Freud insiste en que para el hombre, no hay ninguna otra forma de encontrar el objeto sino la continuación de una tendencia en la que se trata de un objeto perdido, un objeto que hay que volver a encontrar.

Y sea el destete, la intrusión o la castración que se vivencia en torno a los distintos complejos, todos están sujetos a estas relaciones de interposición, de sucesión, de secuencia. Ahora bien, toda esta configuración compleja no se da de la noche a la mañana; Nasio (2010) comenta que el placer antes de vivenciar el Edipo se obtenía por la boca y las heces, en el Edipo se fantasea en el pene, el Fallo, (es el símbolo de la omnipotencia y su reverso) toda la trama está precisamente apuntalando a un intento de restitución de un Goce Mítico que lo marca, se intenta restituir precisamente porque a raíz de que se

perdió placer es lo que pudo movilizar la subjetividad. Esta movilización nos lleva justamente a pasar por el intento de sentir placer por medio de: lo oral, lo anal, lo fálico y es en este último tiempo que sucede el Edipo.

Siendo así este momento donde se retoman las distintas hebras con las que hemos tejido las relaciones con los objetos que intentan colmar “la falta”. Es en relación a esta falta que el sujeto surge; es en relación a esa angustia que se puede estructurar como sujeto en relación al objeto que se perdió y que incesantemente se quiere volver a encontrar.

Cuando Lacan (1975) habla del objeto como causa de deseo dimensiona lo que denominara como objeto *a*; antes de llegar a pensar el objeto en relación a lo real, ya ha pensado primero en lo imaginario con su estadio del espejo y en lo simbólico desde su propuesta del sujeto en relación al significado y el significante.

Esta triada de lo imaginario, lo simbólico y lo real puede llegar a ser esclarecedora cuando se piensa en el fantasma, pues el fantasma se estructurará a raíz del sujeto en falta, ese sujeto que se ha reconocido como el que no es omnipotente por efecto de barrar a Otro que no puede satisfacerlo en su totalidad y teniendo una producción del objeto *a* siendo este último el que marcara sus relaciones en todos los sentidos.

Conclusión

El trabajo clínico desde la psicología es un trabajo que va más allá de la búsqueda de lo objetivo, tiene que ver con la objetividad, con la manera en la que se entablan las relaciones con los objetos. Freud coloca las bases para pensar en los procesos inconscientes desde lo dinámico y su relación con los objetos externos e internos, ubica la vivencia de la castración desde el Edipo, los fenómenos de la represión y su retorno en forma de síntoma, introduce la noción de pulsión de vida y de muerte para pensar la subjetividad, muestra los fenómenos dentro de la psicosis y cómo es que el paso para poder pensar en la neurosis es tomar al principio de realidad como organizador del principio del pacer, observa que el proceso de desmentida es una manera en la que el psiquismo se protege de lo doloroso que es la vivencia de la

castración e incluso cataloga al Edipo como un complejo debido a que éste es un tejido en la historia del sujeto que marca uno de los grandes cortes en la subjetividad.

Freud deja un legado que posibilita a otros seguir investigando sobre los procesos inconscientes, eso mismo es lo que hacen psicoanalistas como Klein, Winnicott y Lacan, cada quien con un estilo particular que en conjunto pueden dar cuenta de cómo es que la relación con el objeto marca la vida de tal manera que la repetición se muestra entorno a esta forma particular en la que se busca al Otro; sin embargo, el psicoanálisis no es la única propuesta de tratamiento que se tiene a la mano, la clínica clasifica desde tiempos remotos eliminando incluso la presencia del psicólogo para poder elaborar un diagnóstico, esta clínica ciega y ensordecida frente al tejido subjetivo marca de manera muy particular el trabajo institucional en el siglo XXI, bajo el supuesto de que el etiquetamiento y la globalización de los síntomas hace más rápida su detección y por ende su tratamiento, ya que sigue un modelo médico que poco sirve para tratar la aflicciones del alma; sin duda alguna, esta forma de trabajo medica incide en los procesos del cerebro aumentando o disminuyendo los neurotransmisores y modificando biológicamente la conducta, tal vez lo que no soporta la psiquiatría es la incertidumbre que el trabajo psicológico clínico trae consigo, ya que la medicina presta una certeza mientras que el psicoanálisis no tiene cabida para misma pues la verdad universal esta negada para un sujeto sujetado a lo simbólico.

Para realizar un trabajo analítico es necesario tener ciertas bases que en algún momento las instituciones psicoanalíticas vuelven elitista por los altos precios y los requisitos bajo los que suscriben la profesión que al final del día en palabras de Freud es imposible, incluso la escuela francesa que Lacan funda fracasa en su intento por formar psicoanalistas a pesar de la implementación del pase, son estas cuestiones las que llevan a pensar entonces en cómo es que el psicoanalista se forma y en qué momento se puede considerar como psicoanalista.

La supervisión, el ir al propio análisis, el producir en relación a otros y el hacer clínica son cuestiones que pueden esclarecer el quehacer del psicoanalista,

sin embargo, no se puede dejar de lado que, desde la teoría, la enseñanza y la practica también se hace el psicoanálisis; al desentrañar los por menores de cada caso clínico es cuando la escucha se agudiza, es ponerse en una posición de agujero al cual van las demandas que se dirigen al Otro, sin responder a las mismas ¿Qué me quiere? Es la gran pregunta que se le dirige a alguien que no es en las sesiones, sino que solo representa las figuras fantasmáticas que se juegan en relación al mismo.

Deseo y estructura son guías que se unen a la táctica, la política y la estrategia para poder dirigir la cura, el deseo reconoce que existe sujeto, el cómo esté se posiciona de determinada manera frente a la castración muestra una estructura la cual determinará como se llevará acabo el trabajo dentro del dispositivo clínico, ya que el trabajo con la psicosis, con la perversión y con la neurosis efectivamente apunta a la forma en la que esté deseo está posicionado; el análisis es una posibilidad de dar cuenta del mismo es en cómo se coloca y se descoloca de determinada posición que se teje la estructura, es un recorrido por un laberinto que no encuentra fin.

Si el deseo es la base de la estructura y el deseo es deseo de deseo entonces la estructura esta puesta desde un inicio de la existencia y se teje desde este punto que no podría llamarse como de partida si se toma en cuenta que la historia de un sujeto tiene que ver la historia de sus padres y a su vez esta tiene que ver con la historia de los padres de los padres, denominar psicosis, perversión o neurosis a las distintas posiciones entonces es un ejercicio clínico que dirige la cura pero que no puede dejar de lado que la estructura es una.

La estructura está determinada entonces no por la nominación, sino por la forma en la que el erotismo es ordenado y se atiende a lo social, lo cual es posibilitado por lo que se denomina como angustia, es la ausencia la puede posibilitar la misma y como es que esta ausencia es entendida, ¿Qué no acaso el síntoma es una forma en la que se intenta no reconocer esta angustia reconociéndola? ¿Por qué no hacer frente a la angustia por medio de la inhibición?, tal vez porque en la inhibición la angustia se mira de frente y la decisión es no hacer nada para no entrar en un conflicto, pero en el síntoma

se ha decidido vivenciar la angustia de una manera en la cual se presenta un saber que no se sabe. La angustia es eso que propicia la estructura, es a raíz de la misma que el deseo puede presentarse, la angustia es entonces estructurante, implica el reconocimiento de la diferencia, de la falta, de la no totalidad y eso es con lo que trabaja el psicoanalista, con la forma en la que escucha las relaciones que se establecen con el objeto alucinado que se perdió a condición de posibilitar el deseo.

Bibliografía

- Assoun (1982), *Introducción a la epistemología freudiana*, Séptima edición (2008) México: Siglo XXI.
- Bleichmar N., y Leiberman (2001), *El Psicoanálisis después de Freud Teoría y clínica*, México: Paidós.
- Foucault, M., (1966), *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*, Segunda edición (2012), Siglo XXI: México.
- Freud, S., (1956 [1886]), *Informe sobre mis estudios en París y Berlín*, Sigmund Freud Obras Completas, Amorrortu edits. Bs. As., Tomo I
- Freud, S., (1895), *Estudios sobre la histeria*, Sigmund Freud Obras Completas, Amorrortu edits. Bs. As., Tomo II.
- Freud, S., (1900), *La interpretación de los sueños: Primera parte*, Sigmund Freud Obras Completas, Amorrortu edits. Bs. As., Tomo IV.
- Freud, S., (1905), *Tres ensayos de teoría sexual*, Sigmund Freud Obras Completas, Amorrortu edits. Bs. As., Tomo VII.
- Freud, S., (1914), *Introducción del narcisismo*, Sigmund Freud Obras Completas, Amorrortu edits. Bs. As., Tomo XII.
- Freud, S., (1915), *Pulsiones y destinos de pulsión*, Sigmund Freud Obras Completas, Amorrortu edits. Bs. As., Tomo XIV.

Freud, S., (1917), *Duelo y melancolía*, Sigmund Freud Obras Completas, Amorrortu edits. Bs. As., Tomo XIV.

Freud, S., (1923), *El yo y el ello*, Sigmund Freud Obras Completas, Amorrortu edits. Bs. As., Tomo XIX.

Halgin, P y Krauss, S., (2004) *Psicología de la anormalidad* Mc Graw Hill: México D.F.

Harrsch, C., (2005), *Identidad del psicólogo*, Pearson Educación: México.

Lacan, J., (1956-1957), *El seminario: las relaciones de objeto*, Paidós: Buenos Aires.

Lacan, J., (1975), *El Seminario RSI (inédito)*, Siglo XXI: Buenos Aires.

Nasio, J., (2010), *El Edipo concepto crucial para el psicoanálisis*, Paidós: Bs. As.

Plon, M., Roudinesco, E. (2011), *Diccionario de psicoanálisis*, Paidós: Buenos Aires.

Segal, H., (2006), *Introducción a la obra de Melanie Klein*, Paidós: México, DF.

Winnicott, D. (1971), *Realidad y Juego*, Argentina: Gedisa.

Envío a dictamen: 26 de Mayo de 2016

Reenvío: 16 de Junio de 2016

Aprobación: 2 de Agosto de 2016

Oscar Eduardo López Fuentes .

Licenciado en Psicología por el Centro Universitario de Ixtlahuaca.

Correspondencia: lic.oscarlopezfuentes@hotmail.com o bin579@hotmail.com

Manuel Gutiérrez Romero.

Doctor en Psicoanálisis por la Sociedad Mexicana de Psicoanálisis, actualmente

Director de la FaCiCo de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Correspondencia: mgutierrezr@uaemex.mx

LA DEDICACIÓN A LOS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA EN ESPAÑA Y LA FACICOUAEMEX: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DEDICATION TO STUDIES OF PSYCHOLOGY IN SPAIN AND FACICO UAEMEX: A COMPARATIVE ANALYSIS

Miriam Sánchez Ángeles, Tania Morales Reynoso, Carolina Serrano Barquín
Universidad Autónoma del Estado de México, México
Correspondencia: taniamreynoso@gmail.com

RESUMEN.

El objetivo del trabajo consiste en comparar la carga horaria que un estudiante matriculado debe dedicar a los estudios del pregrado en psicología para poder culminar su formación profesional. Se analizan dos casos; el de España, representado por las 10 mejores instituciones públicas de acuerdo a los rankings internacionales y el de la Facultad de Ciencias de la Conducta (FACICO) perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX). Se eligieron dos variables para poder realizar la comparación: los créditos y la carga horaria. Una vez concluido el análisis se pudo comprobar que existe una mayor dedicación a los estudios de psicología en la FACICO que en el caso de las 10 universidades españolas, situación que pone en evidencia entre otras cosas el margen de reducción que pueden tener los estudios de pregrado en psicología.

Palabras clave: Créditos, Carga horaria, Curriculum de Psicología

Abstract

The aim of the work consists in compare the study load that an undergraduate has to dedicate in the bachelor studies of psychology in order to end his professional formation. This study analyses two cases; the first correspond to Spain, represented by the 10 best universities according to three international academic rankings, and secondly, the case of the Department of Behavioral Sciences (FACICO) that belongs to the Autonomous University of the State of Mexico (UAEMEX). Two variables were elected: the credits and the study load. Once the analysis was concluded the results prove a significant dedication to the psychology studies in the FACICO in comparing with the 10 Spanish

universities, this results show among other things the specter of reduction in the undergraduate studies of psychology.

Keywords: Credits, Study load, Curriculum of Psychology.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad nos encontramos dentro de una dinámica global que ha generado diferentes cambios políticos, económicos, sociales e incluso educativos. Dichos ajustes han transformado la manera de realizar distintas actividades: como se informa, como se pagan diferentes servicios, los medios de los que se dispone para entretenimiento y, muy particularmente, los mecanismos por los que se adquiere conocimiento que hoy en día son cruciales para la vida productiva y aún más para la vida en sociedad.

Es en este contexto de sociedad del conocimiento resulta conveniente analizar los estudios de pregrado.

Cabe señalar que en México, en 2012 se aprobó la reforma de los artículos tercero y trigésimo primero constitucionales, medida que estableció la obligatoriedad educativa desde preescolar hasta la educación media superior, es decir, ahora se abarcan quince años de educación formal; lo que sin duda implica cambios en la educación superior mexicana. Si bien esta medida desde hace tiempo ya ha sido instaurada en los países más desarrollados y en algunas naciones de América Latina, resulta un hecho importante aunque no exclusivo para la educación superior, pues en muy corto plazo el aumento en las tasas de egreso del nivel medio superior implicará grandes presiones para el crecimiento en los estudios de pregrado; la experiencia histórica muestra que el crecimiento cuantitativo plantea el riesgo de un estancamiento o incluso de una reducción de la calidad educativa.

En consecuencia, las Instituciones de Educación Superior deberán estar preparadas para afrontar en poco tiempo un aumento aún mayor al que han tenido en las últimas décadas en lo que respecta a la matrícula. Quizás la alternativa más viable para evitar dañar la calidad educativa sea la reducción de los ciclos escolares sin disminuir las exigencias de calidad. Un factor

fundamental para lograr este propósito es el tiempo que las instituciones educativas dedican a la formación de los alumnos de pregrado.

Experiencias internacionales exitosas, en particular la europea, muestran que en los estudios de pregrado con menores cargas de trabajo educativo, y en consecuencia menor tiempo de dedicación a los estudios, se pueden obtener los aprendizajes que capaciten al egresado para un desempeño profesional competente y/o para el acceso a los estudios de posgrado.

Prácticamente en todo el mundo el proceso de globalización ha modificado la estructura curricular de los estudios de pregrado, principalmente como consecuencia de un proceso de creciente internacionalización, mismo que abre las fronteras a la competencia y promueve la mejora continua de los programas educativos; la evaluación que realizan los diversos sistemas de rankings internacionales es una muestra de dichas políticas educativas. México en general, y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX) en particular, deben aprovechar los estudios de educación comparada para evaluar experiencias de desarrollo curricular que permitan mejorar sus modelos curriculares.

Además, en el caso de la UAEMEX, la movilidad estudiantil hacia el extranjero en el Nivel Superior, concretamente en Licenciatura, ha sido prioridad, como lo refleja el aumento de las estadísticas institucionales de los últimos años, como se muestra a continuación:

Tabla 1. Alumnos de licenciatura en la UAEMEX en programas de movilidad internacional

Año	Frecuencia
2011	129
2012	208
2013	220
2014	469
2015	707

Fuente: Agenda estadística 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015

Como se observa, en la UAEMex, el índice de alumnos que participaron en movilidad en los últimos cinco años ha aumentado considerablemente, lo cual es un indicador de la importancia que la institución le está prestando al tema del intercambio académico.

De todos los países, España es una nación con la que México comparte mucho más que la lengua; su pasado histórico común ha dejado una huella indeleble que se transformó en procesos culturales dando como consecuencia una nación producto del mestizaje. La Educación, sobre todo, ha sido presa de esta influencia a través de diferentes modelos de instituciones de educación superior de origen español, que, si bien es cierto, se observaba con mayor claridad antes de la incorporación de esta nación a la Comunidad Europea, donde los sistemas de Educación Superior de España y México presentaban un homomorfismo notable. Por lo tanto, comparar los currícula de educación superior de ambos países resulta crucial, pues pudiera dar elementos para evaluación de los programas educativos que busquen proyectarse a nivel internacional.

Por lo anterior, este trabajo tiene la intención de estudiar el tiempo de trabajo educativo que el estudiante ha de dedicar para completar una formación de pregrado (estudios de nivel 5, según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO), analizando el curriculum de la disciplina de la Psicología impartida en la Facultad de Ciencias de la Conducta (FACICO) de la UAEMEX comparándolo con su homólogo en diez universidades españolas.

METODOLOGÍA

El objetivo general, esta investigación pretende comparar la carga horaria de la Licenciatura en Psicología de la FACICO-UAEMEX contra la que opera en el nivel de pregrado de diez Universidades Españolas, a través de un estudio de educación comparada.

Este tipo de estudios han tomado importancia en los últimos años, sobre todo en el viejo continente, donde encontramos múltiples investigaciones al respecto. Destacamos el estudio desarrollado por Monbaliu (2008) sobre

una comparación del curriculum de Educación Física en Bélgica y en España a través de sus elementos cualitativos que lo conforman en cada uno de estos países.

Otro ejemplo es el trabajo de Llorent (2013) que compara la educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra destacando las diferencias entre historia, contextos, valores, creencias y situaciones socioeconómicas que inciden en las decisiones políticas relativas a este nivel de estudio.

La importancia que se le ha dado a este tipo de estudios, sobre todo en España, se encuentra plasmado en la Revista Española de Educación Comparada, que a propósito de la investigación ha dedicado su último número al estudio exclusivo de los países de América Latina, destacando buscar cita estudios sobre inclusión educativa y diversidad, derecho a la educación y desigualdad, la educación secundaria en cinco países de América del Sur, en Universidad y Empresa, la formación del profesorado universitario de Cataluña y Sao Paulo.

En lo que respecta a América Latina, destacamos el estudio del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en el 2013, que elaboró un análisis de curriculum comparado sobre la Educación básica de 13 países latinoamericanos (Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) con el fin de “analizar los documentos oficiales del currículum identificando elementos comunes en pos de definir una estructura de prueba común para todos los países participantes.”(Pedraza, F. et. al. 2013:7)

Para el caso de nuestro país, existe actualmente un gran interés por el desarrollo de este tipo de investigaciones. Destacamos los estudios desarrollados por la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, quien en 2013 realiza una serie de estudios en países de América Latina con el propósito de “divulgar los estudios que sean de interés en vistas de los asuntos educativos nacionales y su problemática, en tanto que los temas

tocados no son solamente de interés para los comparativistas, sino que lo son también para aquellos con intereses específicos, como en este caso lo es la evaluación en la educación superior” (Navarro, 2010:7).

Otro caso es el del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM) en donde se desarrolló un estudio comparado sobre la Educación Secundaria en las regiones de Europa y América Latina. En dicho trabajo se analiza el surgimiento y desarrollo de este nivel en España, así como las diferentes orientaciones que ha asumido en el devenir histórico (IISUE, 2016).

Se observa el interés de los investigadores educativos por conocer cómo la educación se va transformando a través del currículum y éste tiene convergencia o no a nivel metodológico, teórico o pedagógico, analizando la conveniencia de una globalización educativa.

Para el caso de la UAEMEX, no encontramos la existencia de estudios de educación comparada, si bien, existen algunos trabajos de análisis curricular, éstos son a nivel local, con análisis internos. Es por esta razón que la presente investigación se considera de gran importancia para esta institución, pues un análisis comparativo podría aportar elementos sustanciales que apoyen el diseño curricular y su evaluación en los próximos años.

Selección de las Universidades Participantes

Se recurrió a los tres rankings internacionales más importantes: THE, 2014; ARWU, 2014 y WEBOMETRICS, 2014 que presentan los datos de las universidades e instituciones de educación mejor posiciones en el ámbito de la psicología a nivel internacional. De acuerdo a los datos arrojados, las universidades mejor posicionadas de España son: la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Universidad de Barcelona (UB), la Universidad de Granada (UGR), la Universidad de Salamanca (USAL), la Universidad de Santiago de Compostela (USC), la Universidad de Sevilla (US), la Universidad de Zaragoza (UNIZAR) y Universidad Nacional de

Educación a Distancia (UNED). Conviene observar que las Universidades, tanto españolas como la mexicana, son de carácter **público**.

En todos los casos los datos corresponden al ciclo 2014-2015; para el caso de la FACICO-UEMEX fueron obtenidos de los registros institucionales; en el caso de las universidades españolas se obtuvieron de los sitios institucionales en línea, mismos que se adjuntan en las referencias.

A través de la obtención de los currícula de estas universidades fue posible realizar el estudio de educación comparada, concretamente sobre el tiempo que los estudiantes dedican a los estudios, como a continuación se describe.

Dedicación a los estudios

Se define como el tiempo que el estudiante destina a las diferentes tareas académicas previstas en el programa de pregrado. Dicho tiempo, medido en horas, constituye la carga horaria curricular. La manera de medir una carga horaria es a través de la asignatura que representa una unidad curricular y que se define como cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje que ha de cumplirse en términos del currículum. Las asignaturas pueden tomar la forma de cursos (obligatorios u optativos, presenciales o no presenciales), talleres o programas extra-clase, prácticas externas (profesionales, en términos de la FACICO, y Prácticum, en términos de España), seminario de tesis, trabajo final de grado, o cualquier otra cuestión académica destinada a la formación. Y por supuesto, ésta debe tener una carga horaria, que puede medirse directamente (como en las sesiones de clase en el aula) o bien estimarse por el trabajo requerido para completarla (como en el estudio independiente o en el trabajo de grado).

Cuando se suman las cargas horarias de todas y cada una de las asignaturas establecidas en el currículum se obtiene lo que se conoce como carga horaria curricular o carga horaria total del programa educativo. Esta es una medida objetiva del tiempo dedicado para la culminación de un programa educativo.

En cuanto a la forma de organización, se realiza a través de lo que se conoce como ciclos educativos (semestres, cuatrimestres, módulos) y de acuerdo a ello se establece la duración del proceso educativo en años, que es la medida más usual de un programa educativo de cualquier nivel.

Para el caso específico del estudio las asignaturas se clasificaron en cinco categorías: 1) Formación básica, 2) Obligatorias, 3) Optativas, 4) Prácticas externas y Servicio social, y 5) Trabajo final de grado.

Conviene observar las diferencias en los modelos educativos que aquí se analizan. En el modelo europeo que funciona en España, la carga horaria incluye el trabajo presencial y no presencial que el estudiante debe dedicar a cada asignatura (tutoría incluida). En cambio, en el caso de México la carga horaria se mide en horas teóricas y prácticas señaladas para cada curso; en las prácticas profesionales se establece un número de horas a cubrir y en el trabajo de grado propiamente dicho se estima la carga horaria.

Una medida muy utilizada de la dedicación a los estudios es el crédito académico; aunque en México no se ha logrado estandarizarse pues no hay una obligatoriedad de utilizar un solo sistema de créditos para todas las IES. El sistema crediticio más usual consiste en dividir la carga horaria en horas teóricas (aquellas que requieren trabajo independiente del estudiante para alcanzar los objetivos de aprendizaje) y en horas prácticas (las que no requieren trabajo extra al que se realiza en el aula). Cada hora teórica se computa como dos créditos y cada hora práctica como un crédito. Hace más de cuatro décadas, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) estableció que una licenciatura tiene un valor total de trescientos créditos como mínimo y cuatrocientos cincuenta como máximo, con cursos semestrales en los que 15 horas teóricas de docencia equivalen a 2 créditos y 15 horas de actividades prácticas equivalen a 1 crédito (ANUIES, 1972).

Posteriormente, se estableció que un ciclo escolar se compone de 16 semanas efectivas de actividad académica, lo que corresponde a un semestre; cuando los ciclos tienen duración diferente (trimestres, cuatrimestres o cursos

intensivos) la carga horaria debe mantenerse. Ya en nuestro siglo, la propia ANUIES estableció el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA), en el que se simplifica la definición con la finalidad de acumular y transferir créditos académicos, señalando que un crédito es igual a 16 horas de trabajo académico (ANUIES, 2007). Este es el sistema que actualmente aplica en la FACICO-UAEMEX.

En Europa, en cambio, el sistema de créditos aplica normativamente en todos los casos y un crédito representa entre 25 y 30 horas (obsérvese que el rango no permite mediciones precisas) de trabajo académico, sin hacer distinción entre carácter teórico o práctico o bien entre trabajo presencial o no presencial. En toda la Unión Europea opera desde 2003 el *European Credit Transfer System* (ECTS) que de acuerdo a la definición de la Comisión Europea (2016); es un instrumento que contribuye a elaborar, describir y ofrecer planes de estudio y a otorgar cualificaciones de educación superior; su manejo permite aumentar la transparencia de los planes de estudio y facilita su reconocimiento. (Comisión Europea, 2016)

Este sistema funciona en principio cuando las instituciones participantes publican sus catálogos en la web, con descripciones detalladas de los planes y módulos de estudios, las normas universitarias y los servicios a los estudiantes.

En particular, en España, el Real Decreto-1125/2003 sobre la definición del crédito académico y el Real Decreto 55/2005 (2016) sobre los estudios de grado, indica en sus artículos:

“El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.”
(Real Decreto, 2016, p. 23).

y:

“Esta asignación de créditos, y la estimación de su correspondiente número de horas, se entenderá referida a un estudiante dedicado a cursar a tiempo completo estudios universitarios durante un mínimo de 36 y un máximo de 40 semanas por curso académico. El número mínimo de horas, por crédito, será de 25, y el número máximo, de 30.”

(Real Decreto, 2016, p 34)

Se observa que medir con precisión el tiempo de dedicación que exige el trabajo académico en la educación superior no es un problema metodológico sencillo ni permite cálculos exactos. Además, en programas educativos presenciales puede medirse con bastante precisión el trabajo académico del estudiante; pero no ocurre lo mismo en programas no presenciales (como es el caso de la UNED de España), aquí solo puede estimarse asignándole un valor en créditos. Los créditos, en consecuencia, son una medida derivada; la medida original y natural es la carga horaria de trabajo académico.

Sin embargo, en los programas educativos presenciales no siempre se establecen las cargas horarias; por otra parte, en los programas no presenciales esto resulta sencillamente imposible en la mayoría de los casos.

Por ende, para poder comparar la dedicación a los estudios en dos contextos bastante diferentes como lo son México y España, fue necesario trabajar con ambas medidas: créditos académicos y cargas horarias. Se aplicó como función de transformación para México, que una hora teórica equivale a dos créditos y una hora práctica a un crédito; para España, que un crédito es equivalente a 25 horas de trabajo académico, cualquiera que sea su carácter. En el caso de la FACICO, si se calcularan las cargas horarias de trabajo académico simplemente multiplicando las horas de trabajo en el aula por 16, se obtendría un resultado no comparable, pues no se consideraría el trabajo independiente del alumno, el cual sí es considerado en España. Se resolvió esta dificultad considerando que la proporción de horas teóricas es igual a las de horas prácticas (criterio conservador, pues suelen prevalecer las horas teóricas, lo cual incrementaría aún más la carga horaria); entonces, el número de horas clase se multiplicó por un factor de 1.5 para establecer

su carga horaria; debe observarse que esta transformación no se aplicó a las Prácticas externas y Servicio social pues estas se consideran como actividades únicamente prácticas.

Pero a pesar de las notables diferencias entre los sistemas de educación superior de España y México, se considera que el método aplicado permite comparaciones válidas.

RESULTADOS

Antes de presentar los datos sobre cargas horarias, se aclara que en España los programas de pregrado en psicología tienen una duración de cuatro años. En México, en cambio, la duración es variable, en la mayoría de los casos oscila entre cuatro y seis años. En la FACICO, caso del estudio, la duración de la Licenciatura en Psicología es de cinco años. Se debe tener presente este hecho, pues inevitablemente afectará a todos los análisis que siguen.

En la Tabla 1 se resumen los datos del tiempo de dedicación que requieren los programas de pregrado en psicología para obtener la titulación. La tabla se divide en dos sub-tablas: Créditos y Cargas horarias. Para ambos casos, en la primera columna se presentan las cinco categorías en que se clasificaron las asignaturas: Formación básica (FB), Asignaturas obligatorias (OB), Asignaturas optativas (OP), Prácticas externas y Servicio social (PE+SS) y Trabajo final de grado (TFG). De la segunda a la décimo primera columna se ubican las universidades españolas estudiadas, cuyas siglas ya se definieron. En la décimo segunda columna se presentan los promedios para el caso de España. Y finalmente, en la última columna se encuentran los datos correspondientes a la FACICO-UAEMEX.

Tabla 2. Créditos y cargas horarias*

Créditos												
	UAB	UAM	UCM	UB	UGR	USAL	US	USC	UNIZAR	UNED	ES-PAÑA	FACICO
FB	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	0
OB	105	114	138	132	96	132	126	129	108	120	120	356
OP	54	42	24	30	60	33	30	33	48	42	40	80

Créditos												
PE+SS	15	12	12	12	18	9	18	12	18	12	14	32
TFG	6	12	6	6	6	6	6	6	6	6	7	16
Total	240	240	240	240	240	240	240	240	240	240	240	484
Carga Horaria												
	UAB	UAM	UCM	UB	UGR	USAL	US	USC	UNIZAR	UNED	ES-PAÑA	FACICO
FB	1,500	1,500	1,500	1,500	1,500	1,500	1,500	1,500	1,500	1,500	1,500	0
OB	2,625	2,850	3,450	3,300	2,400	3,300	3,150	3,225	2,700	3,000	3,000	5,568
OP	1,350	1,050	600	750	1,500	825	750	825	1,200	1,050	990	1,656
PE+SS	375	300	300	300	450	225	450	300	450	300	345	1,440
TFG	150	300	150	150	150	150	150	150	150	150	165	192
Total	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	6,000	8,856

Los datos presentados, desde el principio dejan claro que la formación de pregrado en psicología en la FACICO-UAEMEX requiere notablemente más dedicación que en las universidades españolas analizadas. En términos absolutos, que corresponden a los datos que se presentan en la gráfica 1; en la FACICO-UAEMEX se requieren 2,856 horas más que en España. En términos proporcionales, esta diferencia en horas indica que los estudiantes de la FACICO-UAEMEX dedican 47.60% más tiempo de trabajo académico que los estudiantes de España para completar una titulación de pregrado en psicología. Debe tenerse claro aquí que se está hablando de tiempo objetivo, y no de categorías conceptuales como son, al final de cuentas, los créditos académicos.

Cuando se analizan los tiempos por tipos de asignatura, se observa que la desproporción se mantiene en todas las categorías, como lo muestra la Gráfica 1.

Tomando a las universidades españolas como 100%, vemos que las diferencias son:

Gráfica 1. Cargas horarias absolutas por tipo de asignatura

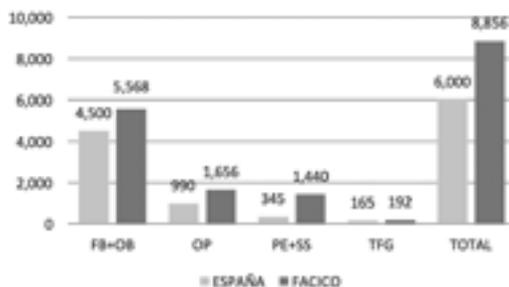


Tabla de triple entrada, las barras representan los porcentajes

Dado que mencionar solamente la diferencia absoluta (cifras que están en la gráfica 1) en carga horaria no resultaría demasiado significativo, a continuación se presentan las diferencias proporcionales de cada categoría analizada:

- 1) En asignaturas de Formación básica agrupadas con asignaturas Obligatorias (FB+OB) los estudiantes de la FACICO-UAEMEX dedican 23.73%¹ más tiempo que los de España.
- 2) En asignaturas optativas (OP) se dedica 67.27% más tiempo.
- 3) En Prácticas externas agrupada con Servicio social (PE+SS) 317.39%, aquí es donde se encuentra la diferencia más radical.
- 4) Al trabajo final de grado (TFG) en la FACICO-UAEMEX se dedica 16.36% más tiempo que en España.

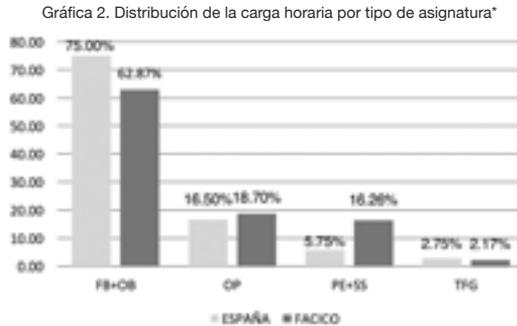
Finalmente, en la carga horaria total la FACICO-UAEMEX supera a las universidades españolas en un 47.60%.² Las diferencias son contundentes: En todos los tipos de asignatura, y obviamente también en carga horaria total, en la FACICO-UAEMEX se dedica mucho más tiempo que en España para la

1 Para obtener esta cifra y las siguientes, se aplicó el mismo principio. Se debe obtener primero la diferencia entre FACICO y España; para posteriormente realizar la división entre el parámetro (en este caso España). En la categoría de FB+OB, se sabe que la FACICO supera por 1,068 hrs a España. Entonces: $1068 / 4500 = .2373 \approx 23.73\%$.

2 El cálculo realizado: $2856 / 6000 = .4760 \approx 47.60\%$

formación de pregrado en psicología. El caso más alarmante se manifiesta en Prácticas externas agrupadas con el Servicio Social.

Ahora, en la Gráfica 2, se muestra la forma en que se distribuye la carga horaria (en términos de proporción) por tipo de asignatura:



En este caso las diferencias también son notables. Mientras que España destina tres cuartas partes (justo el 75%) de la carga horaria total a las asignaturas de Formación Básica agrupadas con las Obligatorias, la FACICO solo destina el 62.87%. En las asignaturas optativas la diferencia se invierte, España destina el 16.50% mientras que la FACICO destina el 18.70%. Es en las asignaturas de Prácticas externas agrupadas con Servicio social donde se presentan las mayores diferencias, España solo les asigna el 5.75%, mientras que la FACICO les asigna el 16.26%. Finalmente, en las asignaturas correspondientes al Trabajo final de grado la diferencia no es notable. España les asigna el 2.75% y la FACICO el 2.17%.

Pasemos ahora a discutir las implicaciones de estos hallazgos.

DISCUSIÓN

Conviene repetir que en la FACICO-UAEMEX el pregrado de psicología tiene una duración regular de cinco años, mientras que en España dura cuatro años. La importancia de esta diferencia, aunque resulta evidente, ha de destacarse: la FACICO-UAEMEX retiene un año más a los estudiantes de pregrado para obtener su titulación lo que tiene dos implicaciones importantes: en primer lugar, para el estudiante significa esperar un año más para poder incorporarse al trabajo profesional o bien para ingresar a estudios de posgrado. Para el

país implica aumentar en un año el costo del sostenimiento de la estancia de los estudiantes en el sistema educativo, además de aplazar el mismo tiempo su participación en el sistema productivo; en instituciones públicas estos costos sociales distan de ser insignificantes. No sería sensato argumentar como motivo los problemas de desempleo que se presentan actualmente, pues la planeación educativa debe realizarse a mediano y largo plazo, y no coyunturalmente.

En segundo lugar está el volumen de trabajo académico que implican para el estudiante las cargas horarias analizadas. Asumiendo, solo para fines de análisis, una semana de cinco días hábiles y ciclos semestrales de 16 semanas efectivas de trabajo, la carga horaria total de 6000 horas establecida en España para el pregrado en psicología, que tiene una duración total de ocho semestres, implica que durante el periodo escolar el estudiante debe dedicar:

$6000 \text{ horas} / 8 \text{ semestres} / 16 \text{ semanas} / 5 \text{ días} = 9.38 \text{ horas de jornada diaria.}$
Por su parte, en la FACICO tenemos

$8856 \text{ horas} / 10 \text{ semestres} / 16 \text{ semanas} / 5 \text{ días} = 11.07 \text{ horas de jornada diaria.}$

Se aprecia que en ambos casos la jornada diaria de trabajo académico rebasa las ocho horas diarias, reconocidas generalmente como límite máximo en el ambiente laboral (suponiendo que descansará dos días en el fin de semana). Es cierto que el trabajo académico es de naturaleza diferente al trabajo llamado físico y que deben hacerse consideraciones como la relación entre tiempo de estudio para estudio independiente y aptitud del estudiante, pero más de once horas de trabajo diario parece excesivo.

Ahora se analiza la forma en que se distribuyen las cargas horarias por tipo de asignatura. Aplicando la categorización que se empleó en este trabajo, al comparar directamente las cargas horarias asignadas a cada tipo de asignatura se observa que en todos los casos el programa de la FACICO-UAEMEX requiere más tiempo que el de las universidades españolas; lo

cual era previsible dado que la carga total de la FACICO-UAEMEX supera en 47.60% a sus homólogos españoles.

Para un análisis con mayor fineza discriminativa, se compararon las proporciones en que se distribuyen las cargas horarias por tipo de asignatura, lo que permite medir objetivamente la importancia que cada tipo tiene en el curriculum. Veamos cada caso:

1. En España, para los estudios universitarios se definen nacionalmente asignaturas de formación básica para los que el curriculum debe destinar un mínimo de 60 créditos ECTS para asegurar la formación inicial (asignaturas de carácter transversal) del estudiante, independientemente de la disciplina a que correspondan los estudios de pregrado (Real Decreto 55/2006). Esto no ocurre en México. Por ello, como se observa en la Tabla 1, en el caso de España fue necesario agrupar las asignaturas de Formación básica con las Obligatorias para poder compararlas contra su homólogo, las asignaturas Obligatorias de la FACICO-UAEMEX. Con este criterio, se observó que España asigna 12% más tiempo curricular que la FACICO-UAEMEX a la formación básica, que también se le ha llamado Núcleo Básico del curriculum. Esta es la formación que todo futuro profesionalista debe recibir, independientemente de la especialidad que más tarde elija. Es un tema que ha de tomarse en consideración al decidir sobre el perfil de competencias del programa de pregrado.

2. Respecto a las asignaturas optativas, que son las que permiten al estudiante profundizar en campos de especialidad dentro de una disciplina vemos que la FACICO-UAEMEX asigna casi la misma proporción de tiempo curricular que las universidades españolas, la diferencia es de poco más del 2%. Esto significa que en ambos casos se destina algo menos de la quinta parte del tiempo curricular total de los estudios de pregrado para que el estudiante tenga la capacidad de opción para atender a sus intereses vocacionales. En otros términos, tanto en España como en la FACICO más del 80% del curriculum es generalista y el resto tiene carácter especializado.

3. En cuanto a las prácticas externas, destinadas a la formación profesional en ambientes laborales reales, en México en general, y en la FACICO en particular, se dividen en dos clases, el servicio social y las prácticas profesionales; el primero suele cumplirse en la segunda mitad de la carrera y las segundas en el último año escolar. En España, en cambio, sólo existe el Prácticum, que se cumple al final de los estudios de pregrado y que se realiza en centros que poseen un convenio directo con la facultad. La existencia del servicio social en México y su ausencia en España, no explica que la proporción del tiempo curricular destinado a la experiencia externa sea casi el triple en la FACICO-UAEMEX respecto al de las universidades españolas.

4. En el último tipo de asignatura, el Trabajo Final de Grado, no existen diferencias notables entre la FACICO y las universidades españolas; en ambos casos se le destina menos del 3%. Pero sí existen diferencias considerables en cuanto a la naturaleza de la asignatura. En España se exige la elaboración de un trabajo final escrito y su defensa ante un tribunal para obtener la titulación en los estudios de pregrado, incluso existen facultades que ofrecen a los estudiantes manuales para la realización de trabajos de tipo; experimental, cuasi-experimental, correlacional y de meta-análisis. En la FACICO y esta también es una práctica general en México existen diversas opciones para, una vez completados los demás requisitos académicos obtener la titulación, entre estas opciones destaca el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) y el aprovechamiento escolar, dichas opciones son elegidas cada vez con mayor frecuencia (López et al, 2013, 137 y 138).

En tales condiciones, en muchos casos el Trabajo Final de Grado es más una abstracción que una realidad como exigencia académica en la FACICO y, por tanto; en consecuencia, es cuestionable la necesidad de asignarle tiempo curricular.

CONCLUSIONES

Un aspecto fundamental a considerar es la diversidad de criterios que norman el diseño curricular. Se observó que en España y, por tanto, en Europa la dedicación a los estudios de pregrado tiende fuertemente a la estandarización;

todos los programas de pregrado analizados tienen la misma duración de cuatro años y el mismo valor de 240 créditos. En México no ocurre lo mismo, los valores crediticios, y por supuesto las cargas horarias y la duración en años varían notablemente de una institución a otra, e incluso al comparar diferentes programas educativos dentro de una misma institución.

Es fácil comprobar esto revisando la Tabla 1, donde se vio que las cargas horarias totales de los currícula de las diez universidades españolas analizadas son iguales. Respecto a la estructura por tipo de asignatura de las cargas horarias, son todas iguales en lo que respecta a Formación básica (lo que responde a disposiciones legales), en los otros cuatro tipos de asignaturas, aunque existen variaciones, se observa una clara tendencia al homomorfismo. Esto indica que España (que reproduce la tendencia europea) ha logrado avanzar hacia la convergencia, una tendencia mundial en el curriculum de pregrado. En consecuencia, las diferencias observadas entre la dedicación a los estudios de pregrado entre las universidades españolas y la FACICO-UAEMEX indican la distancia a que se encuentra esta última de la convergencia con el modelo global.

La convergencia curricular en los estudios de pregrado es una necesidad para aproximarnos a la equivalencia de los sistemas educativos que constituye, a su vez un prerequisite para objetivos que hoy por hoy se comparten ampliamente a través del mundo, tales como la cada vez más creciente movilidad académica de estudiantes, profesores y la internacionalización de los programas educativos. En este contexto, resulta evidente que el tiempo que debe dedicar el estudiante para completar una titulación de pregrado es, quizá, uno de los indicadores más objetivos para la normalización del diseño curricular de los estudios de pregrado.

Puede proponerse como hipótesis de trabajo apoyada por abundante evidencia que sería excesivo citar aquí que la situación más común en México no es muy diferente de la que hemos visto que priva en la FACICO-UAEMEX. Las conclusiones de este trabajo, entonces, señalan posibles rutas de investigación para los casos particulares de estudios de pregrado en otras disciplinas diferentes a la psicología.

Una conclusión final, que resulta insoslayable; de los hechos que hemos analizado se puede decir que existe un amplio margen para reducir el tiempo que el estudiante debe dedicar a obtener la titulación en psicología en la FACICO-UAEMEX.

REFERENCIAS

- ANUIES (1972). *Acuerdos de Tepic Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior*. Revista de Educación Superior No. 4. Vol 1. Octubre-Diciembre 1972. En: http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/revista/Revista4_S2A2ES.pdf (Consulta: 25 de Abril de 2016).
- ANUIES (2007). *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos*. En: http://www.anuiem.mx/media/docs/112_1_2_SATCAExtenso.pdf (Consulta: 25 de Abril de 2016).
- ARWU (2014). *Academic Ranking of World Universities 2014*. En: <http://www.shanghairanking.com/es/World-University-Rankings-2014/Spain.html> (Consulta: 15 de marzo del 2014).
- Comisión Europea (2016). *El sistema Europeo de de Transferencia y Acumulación de Créditos. ¿De qué se trata? y ¿Cómo funciona?.* En: http://ec.europa.eu/education/ects/ects_es.htm (Consulta: 27 de Abril del 2016).
- Diario Oficial de la Federación (2000a). *Acuerdo número 279*. En: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a279.pdf> (Consulta: 25 de Abril de 2016).
- Diario Oficial de la Federación (2000b). *Acuerdo número 286*. En: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a286.pdf> (Consulta: 25 de Abril de 2016).
- FACICO (2015). Folleto del Departamento de Tutoría académica. S/ed.

Gobierno de España. (2016). *Real Decreto 1125/2003*. (BOE Núm. 224 Jueves 18 de Septiembre de 2003). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte En: <https://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf> (Consulta: 25 de Abril de 2016).

Gobierno de España. (2016). *Real Decreto 55/2005*. (BOE Núm. 21 Martes 25 de Enero de 2005). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte En: <https://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf> (Consulta: 25 de Abril de 2016).

IISUE (2016). La educación secundaria en España: problemáticas y retos al inicio del siglo. Estudio comparativo. Objetivo. Recuperado el 26 de Septiembre de 2016. De: <http://www.iisue.unam.mx/investigacion/proyecto.php?cp=QkFUQzc=>

Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado. En *Revista Española de Educación Comparada*, No. 21 Pag 29-58. Recuperado el 26 de Septiembre de 2016. De: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/7614/7282>

López, A. Morales, I., Esquivel, R., García, A. y Sánchez, M. (2013). *La psicología en la UAEMEX: Desarrollo curricular y trayectoria escolar*. México: Plaza y Valdes. pp. 137, 138.

Monbaliu, M. (2008) "El currículum de Educación Física en Bélgica y España. Estudio comparado de las prescripciones legales en el primer nivel de concreción: ¿es contraproducente tanta concreción?". *Revista Española de Educación Comparada*. 14 (2008), 307-343

Navarro, M. (Coord) (2010) *Educación comparada. Perspectiva Latinoamericana*. Ciudad Victoria, Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Pedraza, F. et.al. (2013). *Tercer estudio regional comparativo explicativo TERCE. Análisis Curricular*. Santiago, UNESCO.

- Rodríguez, R. (2012). *La obligatoriedad de la educación superior en México*. (Pag. 4-5) Revista Campus Milenio Núm. 480. Septiembre de 2012. En: <https://issuu.com/campusmilenio/docs/campus480> (Consulta: 27 de Abril del 2016).
- S/A. (2012) *Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR), Proyecto Tuning América Latina, Documento Final*. Revista de Investigación en Psicología. Vol 15. No 1. 2012. En: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v15_n1/pdf/a15v15n1.pdf (Consulta: 25 de Abril de 2016).
- THE (2014). *World University ranking 2014-2015*. En: <https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2015/world-ranking#/search/spain> (Consulta: 15 de marzo del 2014).
- UAB (2015). Estructura del plan de estudios. Grado en psicología. En: <http://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/plan-de-estudios/estructura-del-plan-de-estudios/psicologia-1345467893054.html?param1=1264404718805> (Consulta: 09 de Febrero del 2014).
- UAEMEX (2011). Agenda Estadística 2011. Alumnos UAEM en programas de movilidad por país y espacio académico 2011. Recuperado el 26 de Septiembre de 2016. De: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE2011/fsccommand/AE_2011.pdf
- UAEMEX (2012). Agenda Estadística 2012. Alumnos UAEM en programas de movilidad por país y espacio académico 2012. Recuperado el 26 de Septiembre de 2016. De: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE2012/fsccommand/AE_2012.pdf
- UAEMEX (2013). Agenda Estadística 2013. Alumnos UAEM en programas de movilidad por país y espacio académico 2013. Recuperado el 26 de Septiembre de 2016. De: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2013/AE_2013_final_opt.pdf

- UAEMEX (2014). Agenda Estadística 2014. Alumnos UAEM en programas de movilidad por país y espacio académico 2014. Recuperado el 26 de Septiembre de 2016. De: http://www.uaemex.mx/planeacion/docs/AE/2014/AE_2014.pdf
- UAEMEX (2015). Agenda Estadística 2015. Alumnos UAEM en programas de movilidad por país y espacio académico 2015. Recuperado el 26 de Septiembre de 2016. De: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2015/AE_2015.pdf
- UAM (2015) Plan de estudios del grado en psicología. En: http://www.uam.es/servicios/administrativos/ordenacion/BOE/PSICOLOGIA/GRADO_EN_PSICOLOGIA.pdf (Consulta: 09 de Febrero del 2014).
- UB (2015). Plan de estudios del grado en psicología. En: <http://www.ub.edu/psicologia/es/pla-d-estudi> (Consulta: 09 de Febrero del 2014).
- UCM (2015). Plan de estudios. Grado en psicología. En: <http://www.ucm.es/estudios/grado-psicologia-planestudios> (Consulta: 09 de Febrero del 2014).
- UGR (2015). Grado de psicología (plan nuevo). En: http://facultadpsicologia.ugr.es/pages/docencia/grado/grado_psicologias/pla-d-estudis (Consulta: 09 de Febrero del 2014).
- UNED (2015). Estructura del plan de estudios. Grado en psicología. En: https://descargas.uned.es/publico/pdf/guias/6201/ESTRUCTURA_6201.pdf (Consulta:).
- UNIZAR (2015). Plan de estudios. Grado en psicología. En: http://titulaciones.unizar.es/psicologia/cuadro_asignaturas.html (Consulta: 09 de Febrero del 2014).
- US (2015). Plan de estudios, organización temporal. Grado en psicología. En: http://www.us.es/estudios/grados/plan_176?p=7 (Consulta: 09 de Febrero del 2014).

USAL (2015). Plan de estudios. Grado en psicología. En: <http://www.usal.es/webusal/files/Plan%20Estudios%20Psicologia.pdf> (Consulta: 09 de Febrero del 2014).

USC (2105). Plan de estudios. Grado en psicología.
En: <https://www.usc.es/es/centros/psicologia/titulacions.html?plan=12378&estudio=12380&codEstudio=11979&valor=9&orde=true&ano=65#plan>
(Consulta: 09 de Febrero del 2014).

WEBOMETRICS (2014). Ranking Web de Universidades. En: http://www.webometrics.info/es/Europe_es/Espa%C3%B1a (Consulta: 15 de marzo del 2014).

Envío a dictamen: 25 de Agosto de 2016

Reenvío: 22 de septiembre 2016

Aprobación: 3 de noviembre de 2016

Miriam Sánchez Ángeles

Maestra en Educación, estudiante del último semestre del Doctorado en Ciencias con Énfasis en Educación en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del estado de México (UAEMEX).

Correo electrónico: miriam_sanchez_angeles@yahoo.com.mx

Tania Morales Reynoso

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora de tiempo completo y líder del cuerpo académico de Psicología y Educación, en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX).

Correo electrónico: taniamreynoso@gmail.com

Carolina Serrano Barquín

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de México y Profesora Investigadora de Tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMEX Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Correo electrónico: carolinasb@hotmail.com

RELACIÓN ENTRE ESTRÉS PARENTAL Y PRÁCTICAS DE CRIANZA EN MADRES CON HIJOS DE 0-36 MESES DE EDAD.

RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL STRESS AND NURTURE PRACTICES IN MOTHERS WITH CHILDREN OF 0-36 MONTHS.

Melissa Ximena Navas Márquez , Hans Oudhof van Barneveld , Aída Mercado Maya, Erika Robles Estrada , Lourdes Gabriela Villafaña Montiel
Universidad Autónoma del Estado de México, México
Correspondencia: melissanama@yahoo.com

RESUMEN

La crianza de un niño en sus primeros años de vida conlleva múltiples tareas, se necesitan tiempo, atención y muchos cuidados, que para muchas madres podrían resultar abrumadores. El objetivo de la investigación fue identificar la relación entre el estrés parental y las prácticas de crianza en madres con al menos un hijo de 0-36 meses de edad residentes de Metepec, se trabajó con 100 participantes aplicándoles el Instrumento de Índice de Estrés Parental (Abidin, 1992) y la Escala de Hábitos de Crianza y Actitudes Maternas (Loreto, 1986). Las puntuaciones más altas de estrés se obtuvieron en los factores de reforzamiento y aceptación de los niños, y en la competencia de las madres. En los hábitos de crianza, la media más alta se obtuvo en rol materno. Sólo se encontraron dos correlaciones estadísticamente significativas entre los factores de ambas variables. Se concluye que es necesario tomar en consideración otros factores para el análisis del estrés materno.

Palabras clave: crianza, estrés parental, madres, niños, familia.

Abstract

Raising a child in its first years of life involves multiple tasks, time, attention and a lot of care, activities which may be overwhelming for many mothers. The aim of the research was to identify the relationship between parental stress and child-rearing practices of mothers with at least one child of 0-36 months of age, residents of the city of Metepec. The Index of Parental Stress (Abidin, 1992) and the Rearing Habits and Maternal Attitudes Scale (Loreto,

1986) were administered to 100 participants. The highest scores on stress were obtained in the reinforcement and acceptance factors of the child, and in reinforcement of mothers. The highest mean in rearing habits was found in the maternal role factor. Only two statistically significant correlations between the factors of both variables were obtained. It is concluded that other factors should be taken into account for the analysis of maternal stress.

Keywords: parenting, parental stress, mothers, children, family.

INTRODUCCIÓN

El estudio del estrés de la crianza ha desempeñado un papel importante en la comprensión de los procesos familiares. Ser padre o madre es una tarea complicada, dificultada por la heterogeneidad de las características de los niños, la complejidad de los procesos de desarrollo y las constantes exigencias inherentes al rol de cuidador (Crnic y Low, 2002). Lazarus y Folkman (1986) describen el estrés como una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar. En este sentido, la relación madre-hijo y el ejercicio de crianza pueden representar esta situación estresante, sintiendo la madre angustia y malestar.

El estrés de la crianza es estudiado en los modelos de Abidin (1992), como: “(...) elemento fundamental de explicación del desarrollo del niño y se considera determinado por el apoyo percibido del padre, los recursos y habilidades de la pareja para mantener un estado de equilibrio afectivo y una promoción adecuada del desarrollo del niño” (p.32).

McLoyd (1990) menciona: “El estrés en el sistema familiar durante los primeros tres años de vida es especialmente crítico con relación al desarrollo emocional conductual del niño y en la relación de éste con el padre” (p.45). Esta relación se aborda desde una perspectiva ecológica, donde se plantea que existen variables contextuales dentro de la familia como las características del niño, las características de la madre y las fuentes de apoyo social, como elementos para el ejercicio de la crianza que podrían afectar el funcionamiento de los padres y sus interacciones con sus propios hijos (Belsky, 1984). Las

características del niño hacen énfasis en su adaptabilidad y cómo enfrenta los estímulos que provienen del medio ambiente, en las características de la madre se destacan la personalidad saludable y el bienestar psicológico en general, representando uno de los elementos fundamentales en el desarrollo del niño. Díaz, Pérez, Martínez, Herrera y Brito (2000) encontraron en un estudio realizado en España que los hijos de madres con tendencias a la extroversión manifestaron mejor tono emocional, mayor nivel de actividad y emitieron mayor número de vocalizaciones hacia personas y objetos. Asimismo, las fuentes de apoyo social que percibe la madre por parte de su pareja son de vital importancia para la labor de la crianza (Belsky, 1984).

Además de los factores del contexto social y familiar, y de eventos vitales que se convierten en estresores y alteran de manera enérgica los procesos familiares, Crnic y Low (2002) señalan que las experiencias cotidianas con los niños pueden representar una fuente de estrés cuando se tornan frustrantes, confusas o irritantes, afectando el funcionamiento de la relación cuidador-niño. Por otro lado, Ramírez (2005) menciona que los eventos de vida estresantes tienen efectos sobre la relación funcional padres-niño, incluso el estrés familiar se ha enfatizado como un correlato propio de la psicopatología infantil y de la conducta parental inadecuada.

La relación funcional entre padres y niño será necesaria para un desarrollo óptimo del niño, las madres son las personas más cercanas a la vida de sus hijos que en sus primeros años de vida llevarán a cabo diversas acciones y condiciones que determinarán sus competencias, estilos y prácticas de crianza (Webstern-Stratton, 1990). Rink (2008) describe las prácticas de crianza “(...) como un conjunto de actividades realizadas por el adulto que educa a un menor, caracterizadas por una manera concreta en su actuar de acuerdo con un programa educativo en un contexto específico (...)” (p. 23) y su finalidad principal es asegurar la supervivencia e integración a la vida social (Aguirre y Duran, 2000). Los padres ponen en práctica estrategias con la finalidad de influir, educar y orientar a los hijos para su integración social, y con ellas pretenden modular y encauzar las conductas de los hijos en la dirección que ellos valoran y desean y de acuerdo a su personalidad (Ramírez,

2005); sin embargo, las prácticas de crianza difieren de unos padres a otros y sus efectos en los hijos también varían.

Cortés, Romero y Flores (2006) realizaron una investigación en la Ciudad de México la cual tuvo como propósito elaborar y someter a una validación inicial un instrumento para identificar prácticas de crianza adoptadas por los cuidadores de infantes, en una muestra conformada por 242 cuidadores principales con niños de 7 a 36 meses de edad. Los indicadores y las respuestas más comunes respecto a las prácticas de crianza fueron: estimulación a partir de juego, realizar actividades como jugar con el niño, verificar los juguetes con los que juega el niño. En este sentido se observa que las madres reconocen la importancia del juego con el niño y se preocupan por los juguetes y las actividades que tengan sus hijos. Además, las participantes ejercían la práctica responsiva, mostrando sensibilidad para detectar y atender las necesidades básicas a partir de las señales proporcionadas por el menor, como acompañar al niño en sus comidas y responder cuando el niño le llama a la madre, así como la promoción de competencias y la atención planeada para generar bienestar en los niños. Las prácticas de crianza más comunes fueron que las madres se preocupan por hablarle constantemente al niño, demostrarle afecto y cariño a través de caricias, besos y apapachos, realizar actividades de juego, proporcionarle una rutina en horarios de comida, sueño y juego y disposición de los cuidadores para atender las demandas del niño. Otro estudio en la ciudad de Toluca con 670 mujeres con hijos de 12 años en adelante, arrojó la comunicación, aceptación de la identidad del niño, brindar recursos materiales suficientes, ejercer control, cuidado de la salud física y mental, límites y expectativas y ofrecer una buena situación de ambiente y vivienda como factores más importantes en la crianza de los hijos (Robles y Oudhof, 2010).

En el estudio de prácticas de crianza, particularmente las relacionadas con el cuidado del niño, se define el concepto de estrés de la crianza como un elemento disposicional que establece en las madres niveles diferenciales de actuación en relación con el comportamiento del niño y las expectativas de la crianza (Vera y Peña, 2005). Así, la exposición continua a eventos estresantes aumenta la probabilidad de que los adultos no puedan atender

las necesidades de los hijos (Palacios y Rodrigo, 2001) y por lo tanto que no lleven a cabo prácticas de crianza adecuadas para ellos. El nivel de riesgo para el bienestar del niño dependerá de la manera en que el estrés afecte la calidad y sensibilidad de las prácticas; aunque la relación no es lineal, ya que niveles muy altos o muy bajos de estrés pueden conducir a una práctica parental inefectiva y niveles moderados pueden funcionar como facilitadores de prácticas sensibles y responsivas (Cortés y Méndez, 2011). De tal manera, la crianza en el ámbito familiar puede generar situaciones estresantes para las madres, quienes generalmente son las principales responsables de esta tarea, por lo que la presente investigación tuvo como objetivo principal establecer la relación entre el estrés parental y las prácticas de crianza que madres de la ciudad de Metepec ejercen con sus hijos en sus primeros años de vida. Adicionalmente, se describen las puntuaciones de los factores de estrés asociados con la madre y el niño, así como de las prácticas de crianza que llevan a cabo.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo conformado por madres con al menos un hijo de 0-36 meses de edad. Se utilizó un muestreo no probabilístico accidental para la selección de 100 madres con al menos un hijo en este rango edad, ya que los casos fueron seleccionados en función de su disponibilidad. Dentro de los criterios de inclusión, se tomó en cuenta que fueran madres residentes de la ciudad de Metepec y que estuvieran involucradas activamente en la crianza del hijo. El estado civil de las participantes es: 74% casadas, 15% viviendo en cohabitación, 7% solteras y 4 % divorciadas o separadas. El 55% se dedica exclusivamente al hogar, mientras que el 45% tiene un empleo remunerado. El 41% tiene 1 hijo, 36% 2 hijos, 23 % 3 hijos o más.

Instrumentos

Para medir el grado de estrés causado por la crianza, se utilizó el Índice de Estrés Parental (Abidin, 1992), que está conformado por 94 reactivos

con 5 opciones de respuestas (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca). Cuenta con 13 subescalas divididas en las características del niño: distractividad, reforzamiento, humor, aceptación, adaptabilidad, y demanda; y las características de la madre: competencia, apego, restricción, depresión, relación con esposo, aislamiento y salud. El instrumento fue validado para muestras mexicanas por Montiel y Vera (1998) explorando el índice de estrés parental en población sonoreense con madres de niños en educación preescolar que asistían al segundo y tercer año. La varianza explicada resultó de 59%, y respecto a la confiabilidad se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.77 para la dimensión de las características de la madre y un valor de 0.80 para las características del niño; para toda la escala se reporta un índice de confiabilidad de 0.85.

La prácticas de crianza fueron evaluadas a través de la Escala de Hábitos de Crianza y Actitudes Maternas (Loreto, 1986), que aborda las actividades rutinarias de cuidado del niño que realiza la madre. Contiene 26 reactivos con 3 opciones de respuesta (siempre, a veces y nunca) y consta de tres subescalas: actitud inflexible (11 reactivos), rol materno (8 reactivos) y consentimiento irracional y estimulación (7 reactivos). Los datos de confiabilidad reportadas por la autora son: actitud inflexible $\alpha = 0.66$, rol materno $\alpha = 0.60$, consentimiento irracional y estimulación: $\alpha = 0.56$.

PROCEDIMIENTO

Se contactó a 100 madres en colegios de la ciudad de Metepec, a las que se les realizó la aplicación de los instrumentos de manera individual. Las participantes firmaron una carta de consentimiento informado con los objetivos del estudio y asegurando el uso confidencial de la información para fines exclusivos de la investigación. La duración aproximada de la aplicación fue de 20 minutos. Para el análisis estadístico, se utilizó el programa estadístico computacional SPSS, se calcularon las medias y la desviación estándar para obtener la puntuación y la dispersión de cada factor tanto del instrumento de estrés parental como el de hábitos de crianza, después se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para determinar si existe una asociación estadísticamente significativa entre los factores de ambos

instrumentos. La prueba de hipótesis se realizó a un nivel de significancia de 0.05.

RESULTADOS

Los valores de las medias más altas en cuanto al estrés parental están inclinados hacia la dimensión del niño, por lo que los niveles de estrés de la madre aumentaron al incrementar la percepción de la interacción con el hijo, más que de acuerdo con la percepción del propio rol de cuidadora. En la dimensión del niño el factor reforzamiento, que es el grado en que la madre percibe a su hijo como fuente de fortalecimiento positivo, es el de la media más alta (= 3.70); en segundo lugar se ubica aceptación (=3.33), que se presenta cuando las madres tienen una expectativa alta de las características físicas, emocionales e intelectuales de sus hijos; y en tercer lugar se encuentra distractividad (=2.77), donde las madres evalúan los comportamientos de sus hijos como sobreactividad, fracaso para terminar las cosas que inician, dificultad para sobresalir en tareas escolares. El factor más bajo fue demanda (=1.81), que se refiere a la exigencia de atención con las conductas como llorar, colgarse de la madre, peticiones de ayuda o problemas menores de conducta.

En la dimensión de la madre, los factores con las medias más altas fueron competencia (=3.21), que se refiere a la capacidad para tomar decisiones respecto a cómo van a educar a sus hijos y el enfrentamiento de problemas cotidianos; en segundo lugar se encuentra aislamiento (= 2.91), en la cual las madres sienten estrés porque se evalúan aisladas o han disminuido su interacción con amigos y familiares; el factor restricción (=2.81) representa que las madres interpretan su papel de cuidadora como falta de libertad y de identidad. El factor más bajo fue relación con esposo (=2.50), que tiene que ver con el apoyo que la madre percibe por parte de su esposo o pareja (Tabla 1).

Tabla 1

Puntuaciones de los factores del Índice de Estrés Parental

Dimensión	Factor	Media	Desviación Estándar
Niño	Distractividad	2.77	.55
	Reforzamiento	3.70	.48
	Humor	2.09	.58
	Aceptancia	3.33	3.3
	Adaptabilidad	2.31	.44
	Demanda	1.81	.63
Madre	Competencia	3.21	.57
	Apego	2.61	.57
	Aislamiento	2.91	1.0
	Salud	2.80	.43
	Restricción	2.81	.71
	Depresión	2.77	.65
	Relación con el esposo	2.50	.66

De la Escala de Hábitos de Crianza y Actitudes maternas, predominó el rol materno 2.48), dado que la mayoría de las respuestas de las madres se situaron entre *siempre* y *a veces*, lo que indica que para las madres es importante la relación que tienen con su hijo, donde intervienen su actitud y personalidad. En segundo lugar se ubicó el consentimiento irracional y estimulación, este factor se refiere a la gratificación excesiva junto a la falta de control parental, esto es, un exagerado cuidado y contacto excesivo, con una media de 2.18, dado que la mayoría de las madres contestaron entre *a veces* y *siempre*. En tercer lugar se encuentra actitud inflexible con una media de 1.91, lo que significa que las respuestas de las madres se inclinaron más hacia *a veces*, representando que las madres manifiestan un nivel medio de control y exigencia de madurez (Tabla 2).

Tabla 2
Puntuaciones de los factores de Hábitos de Crianza y Actitudes Maternas

Factor	Media	Desviación Estándar
Rol materno	2.48	.290
Consentimiento irracional y estimulación	2.18	.243
Actitud inflexible	1.91	.265

De las correlaciones obtenidas entre el estrés parental y las prácticas de crianza fueron significativas únicamente dos, una en dirección positiva y otra en dirección negativa; ambas asociaciones pertenecen a la dimensión de la

madre. Como es el caso de aislamiento, el cual se correlaciona negativamente con actitud inflexible ($r=-.299$), lo que significa que la madre mientras más aislada y con poca interacción con sus familiares y amigos se perciba, menos control y exigencia de madurez tendrá con su hijo. El factor salud se correlaciona positivamente con consentimiento irracional y estimulación ($r=.235$), lo que indica que la madre al percibirse con más salud, estimula más al niño. En ambos casos se trata de correlaciones bajas. En la dimensión del niño no se encontraron asociaciones significativas. (Tabla 3)

Tabla 3
Correlaciones entre el estrés parental y prácticas de crianza

Dimensión	Factor	RM	ClyE	AI
Niño	Distractividad	.005	-.089	-.120
	Reforzamiento	.041	.050	.194
	Humor	.101	.028	-.170
	Aceptancia	.073	.053	.207
	Adaptabilidad	-.056	-.090	-.081
	Demanda	.122	.022	.099
Madre	Competencia	-.116	-.079	.100
	Apego	.072	-.121	.101
	Restricción	-.162	-.123	.080
	Depresión	-.078	-.053	-.052
	Relación con el esposo	-.035	.129	-.159
	Aislamiento	.142	-.046	-.299**
	Salud	.078	.235*	.111

* $p < .05$ ** $p < .01$

RM) rol materno, ClyE) consentimiento irracional y estimulación, AI) actitud inflexible

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos, se encontró que el estrés parental de las madres se inclina más hacia la percepción de las características del niño, dificultando el papel de la crianza sobre todo en los factores reforzamiento, aceptación y distractividad. Esto puede deberse a que son características que predominan en los niños que requieren que la madre se mantenga constantemente vigilando su comportamiento, lo que hace que se sientan estresadas, esto coincide con Crnic y Low (2002) quienes mencionan

que las características del niño como el temperamento, sobreactividad, distracción, falta de concentración o conductas que demanden atención, generan tensiones cotidianas en la crianza.

En lo que respecta a las características de la madre, la competencia, el aislamiento y la restricción fueron los factores que más inciden en el estrés. En el caso de competencia se observa que a las madres les genera estrés la capacidad percibida para la crianza en la toma de decisiones y en el enfrentamiento de problemas, estos resultados concuerdan con Pérez, Lara y Méndez (2010), quienes encontraron que una percepción positiva y satisfactoria del rol como progenitor ejerce una contribución muy valiosa a la hora de que, en un contexto considerado difícil para la crianza de los hijos, disminuya el grado de estrés asociado a esta labor, propiciando un clima más favorable para la ejecución de este papel. El hecho de que este factor fue de los más altos que inciden en el estrés maternal hace suponer que afecta sobre todo a las madres trabajan fuera del hogar, por el número de horas dedicadas al trabajo y la falta de flexibilidad para conciliar la vida laboral, lo que puede influir de manera negativa en la percepción que tienen de su desempeño como madres.

Respecto a las prácticas de crianza, el factor que más predominó fue rol materno, lo que representa que se realizan prácticas encaminadas al papel de cuidadora como abrazar, atender al niño ante cualquier demanda, demostrarle afecto y cariño y proporcionar actividades rutinarias encaminadas principalmente a la seguridad y supervivencia. En este sentido, Aguirre (2002) asegura que para las madres las prácticas de crianza más importantes están destinadas a garantizar la integración, adaptación y supervivencia de sus hijos a su contexto vital. El factor más bajo fue actitud inflexible, el cual se refiere al control y exigencia que se manifiestan con los hijos, lo que puede representar que las participantes no los disciplinan severamente, implementando horarios de rutina, normas y reglas de las cuales no se puedan desapegar. Esto puede deberse a que en la actualidad las madres realizan prácticas de crianza distintas con sus hijos, y probablemente se inclinen por una crianza humanizada o con apego con sus hijos (Cortés et al., 2006; Robles y Oudhof, 2010), que consiste en criar y acompañar al niño

en el desarrollo desde su nacimiento, con respeto y empatía, identificando y protegiendo sus propias habilidades, preferencias, ritmos al comer, al dormir y al aprender. Al respecto, Satir (2002) afirma que el estilo de crianza que predomina en la actualidad tiende a ser bastante laxo y permisivo, las madres se identifican por la falta de autoridad y disciplina pero con un alto grado de afecto y comunicación hacia sus hijos, hay menos exigencia de normas y castigos.

Se encontraron pocas correlaciones significativas entre ambas variables, esto se puede deber a que los índices de estrés en las madres no fueron altos, y también se podría suponer que el estrés que experimenten las madres no esté asociado a como críen y educuen a sus hijos, sino a otras circunstancias como económicas, familiares o de otra índole (Sasse, 2001). Esto podría reflejar que, aunque las madres se puedan encontrar estresadas por diferentes situaciones, no dejan de ser responsables del cuidado y educación de sus hijos. Sin embargo, otros estudios han demostrado lo contrario afirmando que sí existe una relación significativa. Vera y Rodríguez (2009) mencionan que el estrés, el estado de ánimo y la personalidad de la madre son variables mediadoras que pueden intervenir en las prácticas de crianza. También lo confirman Cabrera, González y Guevara (2012), quienes encontraron que el estrés con las actividades de crianza se asocia significativamente con el trato rudo y conductas agresivas en los hijos, así a mayores niveles de estrés parental, los padres tienden a tratar más rudamente a los hijos y éstos a su vez presentan más conductas agresivas.

Se relacionó negativamente el factor aislamiento con actitud inflexible, lo que demuestra que la madre, mientras más aislada y con menor interacción con sus familiares y amigos se perciba, tendrá menos control y exigencia de madurez con su hijo. Esto puede indicar que la madre, al sentirse aislada, puede también estar deprimida por no interactuar con su mundo social, lo que la hace sentir menos interés en el desarrollo de su hijo. Campbell (2010) afirma que una madre deprimida sufre y usualmente descuida a su hijo porque está sumida en su dolor y también se irrita fácilmente, ya que no puede brindarse al pedido y atención que su hijo exige, así mismo es menos sensible con sus niños, juega y habla menos con ellos y provee menos límites

y estrategias de disciplina apropiados para la edad. Por otro lado, puede ocurrir que las madres, cuando se sienten aisladas, se creen también menos competentes. Lafuente y Cantero (2015) afirman que el aislamiento social ha sido identificado como un factor de riesgo en las relaciones disfuncionales, el tipo y cantidad de contactos diarios de la madre pueden afectar a su competencia con el niño hasta que el punto de su interacción con él esté mediatizada por la frecuencia y duración de sus intercambios sociales y no por el comportamiento del propio niño.

El factor salud se asoció positivamente con consentimiento irracional y estimulación, lo que explica que la madre, al percibirse con más salud, estimula más al niño. Estos resultados son confirmados por Lafuente y Cantero (2015), quienes aseguran que las madres con una personalidad saludable son más sensibles a las señales y demandas de sus hijos, prestándoles más atención y teniendo un conocimiento exacto de sus intereses, lo que les ayudará a motivarlos y contribuirá a que el desarrollo cognitivo de sus hijos sea más favorable. Vera, Domínguez y Jiménez (1998) encontraron en sus investigaciones que las madres al percibirse con más problemas de salud estimulan menos al niño, resultados que también coinciden con esta investigación.

Dentro de las limitaciones del estudio se menciona que se trabajó con una muestra no probabilística en un ámbito regional específico, por lo que no se pueden generalizar los resultados. Asimismo, se trabajó únicamente con madres de familia y no se tomó en consideración el rol de los padres u otros cuidadores. Para futuras investigaciones se sugiere delimitar la edad de los niños, ya que el estrés y la crianza del recién nacido es muy diferente a la de un niño de 36 meses de edad, y diferenciar de acuerdo con el número de hijos, puesto que la crianza y los niveles de estrés pueden variar en términos de esta variable.

Se concluye que es relevante estudiar la relación entre las prácticas de crianza y el estrés parental, pero que es necesario incluir otras dimensiones relacionadas con la interacción entre madres e hijos que pudieran incidir en los niveles de estrés que se experimenten.

REFERENCIAS

- Abidin, R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 407-412.
- Aguirre, E. (2002). *Prácticas de crianza y pobreza. Diálogos 2. Discusiones de psicología contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, E. y Duran, E. (2000). *Socialización: Prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá, D. C.: CES - Universidad Nacional de Colombia.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Cabrera, V. E., González, M. R. y Guevara, I. P. (2012). Estrés parental, trato rudo y monitoreo como factores asociados a la conducta agresiva. *Universitas Psychologica*, 11(1), 241-251.
- Campbell, S. (2010). Depresión materna y la adaptación de los niños durante la primera infancia. *Enciclopedia del desarrollo sobre la primera infancia*. Universidad de Pittsburg, 10, 22-44.
- Cortés, A., Romero, P. y Flores, G. (2006). Diseño y validación inicial de un instrumento para evaluar prácticas de crianza en la infancia. *Universitas Psychologica*, 5(1), 37-49.
- Cortés, M. y Méndez, L. (2011). Estrés parental, interacciones diádicas al comer y desnutrición en el periodo de alimentación complementaria. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 3(2), 113-125.
- Crnic, K. y Low, C. (2002) Everyday stresses and parenting. En M. H. Bornstein (Ed), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (pp. 243-268). Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum.
- Díaz-Herrero, A., Pérez-López, J., Martínez-Fuentes, M. T., Herrera-Gutiérrez, E. y Brito-de la Nuez, A. (2000). Influencia de la personalidad materna

sobre el estilo conductual infantil: Implicaciones para la atención temprana. *Anales de Psicología*, 16(1), 101-110.

Lafuente, B. y Cantero, L. (2015). *Vinculaciones afectivas: apego, amistad y amor*. Madrid: Pirámides.

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Loreto Y, B. (1986). *Desarrollo y prueba de un instrumento de medición de hábitos de crianza y actitudes maternas hacia la educación del infante* (Tesis de Maestría inédita). Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, México.

McLoyd, V.C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346.

Montiel, C. M. y Vera N. J. A. (1998). Análisis de las propiedades psicométricas del índice de estrés de la crianza en una población rural. *La Psicología Social en México*, 7, 86-90.

Palacios, J. y Rodrigo, M. (2001) La familia como contexto de desarrollo humano. En M. Rodrigo y J. Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Síntesis.

Pérez P. J., Lara, L. L. y Menéndez, A. D. S. (2010). Estrés y competencia parental: un estudio con madres y padres trabajadores. *Suma Psicológica*, 17(1), 47-57.

Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: Prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, 2, 167-177.

Rink, J.E. (2008). *Pedagogía práctica en la situación familiar*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

- Robles, E. y Oudhof. H. (2010). Validación de un cuestionario de tareas de crianza en mujeres mexicanas. *Pensamiento Psicológico*, 7(14), 73-80.
- Sasse, C. (2001). *La familia de hoy*. México: McGraw Hill.
- Satir, V. (2002). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.
- Vera, N. J. A., Domínguez, I. S., Vera, N. C. y Jiménez, P. K. (1998). Apoyo percibido y estrés materno, estimulación del niño en el hogar y desarrollo cognitivo motor. *Revista Sonorense de Psicología*, 12, 78-84.
- Vera, N. J. A. y Peña, R. M. O (2005). Desarrollo, estimulación y estrés de la crianza en infantes rurales de México. *Apuntes de Psicología*, 305-319.
- Vera, N. J. A. y Rodríguez, C. C. K. (2009). Prácticas de crianza y desarrollo y cuidado del niño en poblaciones rurales e indígenas. *Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Américas*, 2, 10-22.
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 302-312.

Envío a dictamen: 29 de septiembre de 2016

Aprobación: 3 de noviembre de 2016

Melissa Ximena Navas Márquez

Hans Oudhof van Barneveld

Docente-investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctor en Ciencias Psicológicas, Pedagógicas y Sociológicas por la Universidad de Groningen, Holanda. Líder del cuerpo académico consolidado “Socialización, juventud y estilos de crianza”.

Correo electrónico: hansovb@hotmail.com

Aída Mercado Maya

Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Docente del nivel Licenciatura y Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Conducta, de la UAEM. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado: Socialización, Juventud y Estilos de crianza.

Correo electrónico: aidamercadom@hotmail.com

Erika Robles Estrada

Doctora en Ciencias Sociales. Profesora-Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México en nivel licenciatura y posgrado. Integrante del Cuerpo Académico consolidado “Socialización, juventud y estilos de crianza”.

Correo electrónico: erikarobles@yahoo.com

Lourdes Gabriela Villafaña Montiel

Doctora en investigación Psicológica.

Profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM. miembro fundador y representante de México por la *Federation mental health International*.

Correo electrónico: gabyclinica@hotmail.com

CRITERIOS EDITORIALES

para la aceptación de colaboraciones

La Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México, México, es una publicación semestral, arbitrada, de carácter académico, científico, editada por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, donde se incluyen temas relevantes de los procesos psicosociales de las Ciencias de la Conducta, que signifiquen un avance en esas disciplinas 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, de docentes y estudiantes.

Se publican dos números al año, en enero y julio, en formato electrónico e impreso.

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, de tesis y de 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 recomendable 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 150 palabras, que describa tema, objetivo, método, procedimiento, resultados y conclusiones. El título del trabajo debe estar en español e inglés.

5. Los autores deben conceder la Propiedad de los Derechos de Autor a la Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México para que las colaboraciones puedan ser reproducidas, comunicadas, transmitidas y distribuidas en cualquier forma o medio para fines culturales, científicos o de divulgación sin fines de lucro. Los autores deben firmar la Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor.

Proceso de revisión

6. Las colaboraciones serán sometidas a una revisión anónima por dos 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.

7. Las colaboraciones se envían por la dirección de la revista a dos dictaminadores, uno de los cuales será externo a la Facultad de Ciencias de la Conducta, que en un tiempo determinado darán su dictamen por escrito. El dictamen tiene como resultado tres opciones: aceptación, rechazo y 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 del Consejo Editorial. El resultado se comunicará al o a los autores en un tiempo razonable, que puede variar dependiendo del número de colaboraciones a dictaminar.

La redacción se reserva el derecho de hacer correcciones de estilo que considere necesarias para mejorar el trabajo.

8. El dictamen del Comité Editorial retroalimenta a los autores sobre la pertinencia y calidad de sus trabajos describiendo a los autores de manera didáctica los pasos a seguir para la elaboración adecuada del escrito.

9. 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

10. La extensión mínima será de 12 cuartillas y máxima de 20, incluyendo tablas, figuras y referencias, tipografía Arial 12, interlineado 1.5. Las reseñas de libros deben tener una extensión entre 2 y 4 cuartillas.

11. 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.

12. El texto se entregará en archivo, en disco o por medio del correo electrónico (o postal), en procesador Word, sin formato, espaciados, sangrías o notas automáticas.

13. El texto debe seguir los lineamientos del Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (APA), 2015. Las referencias en el texto anotan, entre paréntesis, el primer apellido del autor o autores, después de una coma sigue el año y la página de referencia (en citas textuales) por ejemplo: (Castañeda, 1994, p. 82), o Castañeda (1992, p. 82), cuando el nombre del autor es parte del texto “indagó que...” Cuando un trabajo tiene dos autores se citan los dos p. e. Lazarus y Folkman (1986).

Cuando el trabajo tiene más de dos autores hasta cinco se citan todos los autores la primera vez, luego en las citas subsecuentes solo el apellido del primer autor seguido de *et al.* en cursiva. Ejemplo: Kisangau *et al.* (2007). Si el trabajo tiene más de 6 autores se cita el primer autor seguido de *et al.* en todas las referencias.

Todas las referencias deberán ir al final del artículo ordenadas alfabética y numéricamente en la bibliografía como lista de referencia, anotando a doble espacio con sangría apellido (s), inicial del nombre (s), año de publicación entre paréntesis, título (en caso de libro en cursiva), la ciudad seguida de dos puntos y la editorial. Ejemplo: Dieterich, H. (2003). *Nueva guía para la investigación científica*. México: Planeta.

Un capítulo de un libro se refiere: González M., C. S. (2011). La supervisión en Terapia Breve Sistémica. En J. Montalvo R. y M. R. Espinosa S. (eds.) *Supervisión y terapia sistémica: modelos, propuestas y guías prácticas* (pp. 131-150) Monterrey: Crece-Ser.

Si se trata de artículos de revistas y publicaciones periódicas, el nombre de la publicación en cursiva, el volumen, el número entre paréntesis y las páginas del texto. Diener, E., Suh, E., Lucas, R. y Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), pp. 276-302.

Para citas electrónicas hay que dar todos los datos de la ruta p. e. Clay, R. (junio, 2008) Science vs ideology. Psychologists fight back about the misuse of research. *Monitor of Psychology*, 39 (6). Recuperado de <http://www.apa.org/monitor/>

Si los autores tienen varias publicaciones en el mismo año, se les distinguirá por una letra minúscula después del año p. e. Valenciano, 2011a, 2011b.

Las siglas deben ser resueltas en todas sus palabras la primera vez que se usan p. e. CNEIP (Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología).

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.

Todos los autores de un mismo artículo se hacen responsables del contenido del artículo, 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/o fax 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.

Dirección

Los trabajos se remitirán a: Facultad de Ciencias de la Conducta, Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México, Av. Filiberto Gómez s/n, col. Guadalupe, Toluca, México, C.P. 50010, Teléfonos: (01722) 272 0076, fax: (01722) 272 1518, correo electrónico: revista_psicologia@uaemex.mx

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/Revista de Psicología de la UAEM.

EDITORIAL POLICY

In order to accept collaborations

The Psychology Journal from Universidad Autónoma de Estado de México, México, is a semestral publication, including an arbitrated, academical, scientific character edited by Facultad de Ciencias de la Conducta, about outstanding important topics of psychosocial processes of the behavioral sciences in every advance in the professions and disciplines mentioned, revealing the professional practice, teaching 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 share the different research findings, to upgrade professionals interested and to favor the investigators links, as well as teachers and students. There are two issues published every year in January and July in electronic and printed version.

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 will be accepted.

2. Every collaboration must be original and unpublished before and must not be 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 guide them in the Thesaurus UNESCO (<http://databases>).

unesco.org/thessp/); with an extension of 100 to 150 words describing the topic, introduction, the objective, method, results, discussion and conclusions, including the title.

5. The authors have to concede the author's copyright to the Psychology Journal from Universidad Autónoma del Estado de México so that their articles and materials are publicly reproduced, published, edited, fixed, communicated and transmitted by any form or medium; as well as distributing among the general public in the required numbers for their public communication, in each of their modalities, included its availability through electronic, optical means or any other technology with exclusively scientific, cultural, diffusion, nonprofit ends. To do so, the author(s) must send the format of copyright concession-letter properly filled and signed by the author(s).

Reviewing process:

6. All the articles will be submitted to an anonymous dictum process performed by two academic peers, under the modality of double blind. The prestigious academics are unknown and don't even know the author's name.

The authors don't even know the examiners.

7. The collaborations are sent by the Journal director to two referees, one of them is extern to the Faculty, that in a period of time have to come out with a written resolution of the dictum process. There are three options: approved for publication with no changes; refused; approved for publication 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. They will inform each of the authors in a reasonable period of time, determined by the number of articles. The editorial direction of the

Journal reserves the right to carry out any editorial amendments or proofreading it deems necessary to improve the text.

8. 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 job.

9. Each Journal issue will be done with the contributions that at the closing editing time have the approval of the Dictaminating Committee. Not even, in order 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

10. The journal will only accept articles with an extension between 12 and 20 pages, including graphs, tables, footnotes and bibliography, letter size page, at a line spacing of 1.5, written in 12-point size Arial font. Book reports must have an extension between 2 and 4 pages.

11. Tables, graphs and various figures will be saved in TIF format sized 300. Each must comply with the rights to play.

12. The text must be delivered as an electronic file in a CD or via electronic or postal mail, unformatted Microsoft Word, line spacing, headlines or automatic notes.

13. The text must follow the APA (2015) (American Psychological Association) style. The references in the text in parenthesis, the surname of the author(s), a comma, the publishing year and the reference page (in textual references) for example: Castañeda, 1994, p. 82 or Castañeda (1994, p. 82) when the name of the author is in the text "it was founded that..." When there are two authors them both have to be named p. e. Lazarus and Fokman (1986).

When the paper has more than two authors onto five, they are all named at the first time, then on the subsequent only the surname of the first author and *et al.* (italic) i.e.: Kisangau *et al.* (2007). If the article has more than 6 authors only the first author is named with *et al.*, in all the references.

Every reference must be added at the end of the article alphabetically and numerically in the *bibliography* as a reference list, writing down with single space and tabs surname(s), first letter of the name(s), and publishing year in parenthesis, title (if it's a book, italic) city, : and editorial house. i.e. Dietrich, H. (2003). *New guide for scientific research*. México: Planeta. When it's a chapter from a book: González M., C.S. (2011). La supervisión en la Terapia Breve Sistémica en J. Montalbo R. y M. R. Espinosa S. (eds) *Supervisión y terapia sistémica: modelos, propuestas y guías prácticas* (pp. 131-150). Monterrey: Crece-Ser.

If it's about journal articles or a periodical publication, the name of the publication must be in italic, the volume, number in parenthesis and the text pages. Diener, E., Suh, E., Lucas, R. y Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), pp. 276-302 For electronic references, a complete link must be added i.e. Clay, R. (June,2008) Science vs ideology. Psychologists fight back about the misuse of research. *Monitor of Psychology*, 39 (6). Retrieved from <http://www.apa.org/monitor/> If the authors have many publications in the same year, they will be distinguished by a case letter after the year i.e. Valenciano, 2011a, 2011b.

Acronyms must be extended the first time they appear in the text, in the bibliography, tables, charts and graphs. For instance, in the text the first time it must be written: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), then subsequently: CNEIP.

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.

Everyone 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

In a blank paper, write the curricular data as: name(s), author's surname, origin institution, study level (academic grade, discipline, organisms or institutions), relevant publications, research papers, awards and recognitions, distinctions from the last three years, address, telephone and fax and e mail.

Accountability

The text content published by the journal are responsibility of the text authors, not the official journal opinion.

The journal reserves the right to publish or not the articles as well as their devolution.

Address

The contributions will be sent to: Facultad de Ciencias de la Conducta
REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MÉXICO Av. Filiberto Gómez s/n, col. Guadalupe, Toluca,
México, C.P. 50010 Teléfonos: (01 722) 2 72 00 76, fax: (01 722) 2 72 15 18
Correo electrónico: revista_psicologia@uaemex.mx

Note: the official publication name is REVISTA DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO, but for practical purposes it could be presented as Revista de Psicología/Revista de Psicología de la UAEM .

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR GENERAL

Adelaida Rojas García

Asistentes editoriales

Jorge Armando Balderas Escobar,
Jessica Paola Martínez Orozco

CONSEJO EDITORIAL

Manuel Gutiérrez Romero, Universidad Autónoma del Estado de México, México; 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; Rosa María Ramírez Martínez, Universidad Autónoma del Estado de México; 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

Mtro. Alfonso Archundia Mercado, Dra. Patricia Balcázar Nava, Dr. Elias García Rosas, Dra. Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Mtra. Leonor González Villanueva, Dra. Gloria Margarita Gurrola Peña, Mtro. Enrique Navarrete Sánchez, Dra. Aída Mercado Maya, Mtro. Ignacio Morales Hernández, Dra. Erika Robles Estrada, Dra. Claudia Angélica Sánchez Calderón, Mtro. Javier Margarito Serrano García, Dra. Martha Elizabeth Zanatta Colín.

Diseño Editorial

Jorge Armando Balderas Escobar

Responsable de Redes Sociales

Bethel Mejía Guerrero, Sandra Gutiérrez Salinas

Coordinación institucional e internacional

Jaime Rodolfo Gutiérrez Becerril

Corrección de estilo

Jessica Paola Martínez Orozco

Traducción

Eunice Ortega Rico,
Mónica Rodríguez Villafuerte

Editores anteriores

José Antonio Virseda Heras,
Jaime Rodolfo Gutiérrez Becerril,
Leonor González Villanueva,
Francisco Argüello Zepeda.

**Artículos del número anterior,
Vol. 5, No. 9, enero-junio 2016.**

DESGASTE PROFESIONAL EN DOCENTES
DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL ECUADOR
BURNOUT IN TEACHERS OF A PUBLIC UNIVERSITY IN ECUADOR
Silvia Susana Mancheno Durán, María Guadalupe Aldrete Rodriguez,
María Teresa Amezcua Sandoval

ANÁLISIS DE LOS FACTORES DE CONTEXTO Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO, SUGERENCIAS DE MEJORA PARA EL NIVEL MEDIO SUPERIOR.
ANALYSIS OF CONTEXTUAL FACTORS AND THEIR INFLUENCE IN ACADEMIC
ACHIEVEMENT, IMPROVEMENT SUGGESTIONS FOR THE STANDARD LEVEL SUPERIOR.
Elvira Ivone González Jaimés

FOTOLENGUAJE: EXPERIENCIA GRUPAL
PHOTOLANGUAGE: GROUP EXPERIENCE
Consuelo Hilario Reyes

LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL ORAL Y ESCRITA EN NIÑOS DESDE LA
PERSPECTIVA DE LA NARRATIVA Y SUS APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO
THE PROCESSES OF TEXTUAL PRODUCTION ORAL
AND WRITTEN IN CHILDREN FROM THE PERSPECTIVE OF NARRATIVE AND ITS
CONTRIBUTIONS TO THE CONSTRUCTION OF SENSE.
Pilar del Carmen Bonilla Valencia

SOLEDAD EN NIÑOS
LONELINESS IN CHILDREN
María Guadalupe Gonzaga López, José Luis Valdez Medina,
Yessica Paola Aguilar Montes de Oca

FUNCIÓN DE LA FALTA Y EL JUEGO EN EL ORIGEN DEL SUJETO.
THE FUNCTION OF THE LACK AND
THE PLAYING ON THE ORIGIN OF THE SUBJECT
Itandehui López Vázquez, Sonia Yolanda Rocha Reza

RESEÑA

REVISTA DE
PSICOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
Vol. 5, No. 10, julio - diciembre 2016



Escultura de Antonio Canova. » Eros y Psique

Fotografía publicada el Sábado, 25 febrero, 2012
<http://haraldwartooth.es/antonio-canova/psique/>



ISSN: 2007-7149

UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México