REVISTA DE
PSICOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
Vol. 12, no. 30, fascículo 2, enero-julio 2023

ISSN: 2007-7149

Susana y los viejos. Artemisia Gentileschi. 1610. Schloss-Weissenstein.

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

VOLUMEN 12, NÚMERO 30
FASCÍCULO. 2, enero- junio 2023.
ISSN: 2007-7149

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

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

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

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

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

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

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

Dr. en Educación Octavio Crisóforo Bernal Ramos
Secretario de Finanzas

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

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

Dra. en Derecho Luz María Consuelo Jaimes Legorreta
Abogada General

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

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

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

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

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA

Dra. en Ciencias de la Salud Gabriela Hernández Vergara
Directora

Mtro. en Administración Francisco Márquez Vázquez
Subdirector Académico

Dr. en Alta Dirección Juan Carlos Fabela Arriaga
Subdirector Administrativo

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

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

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

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

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

Mtra. en Salud Pública Blanca Lilia Gaspar del Angel
Coordinadora de la Licenciatura en Trabajo Social

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

Dra. en Investigación Psicológica Adelaida Rojas García
Directora Editorial

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO, Vol. 12, Número 30 fasc. 2, enero-junio 2023, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma del Estado de México a través de la Facultad de Ciencias de la Conducta, Av. Filiberto Gómez s/n, Col. Guadalupe, Toluca, Estado de México, C. P. 50010, tel. 01722 2720076, revista_psicologia@uaemex.mx. Editor responsable: Adelaida Rojas García. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2019-012513354100 - 203, e-ISSN: 2007-7149, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Licitud de Título y Contenido No. 15961, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación.

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

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

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

CONTENIDO CONTENTS

EDITORIAL 6

ENTORNOS DE VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN ADOLESCENTES Y ADULTAS EMERGENTES: UNA INTERPRETACIÓN DESDE EL MODELO ECOLÓGICO.
ENVIROMENTS OF VIOLENCE AGAINST WOMEN IN EMERGING ADOLESCENTES AND ADULTS: AN INTERPRETATION FROM THE ECOLOGICAL MODEL.
Azucena Hurtado Cid, Erika Robles Estrada, Hans Oudhof van Barneveld, Aida Mercado Maya, Yazmín Alejandra Quintero Hernández 10

MEMORIA DE CORTO PLAZO VISUAL Y TAREAS DE FILTRADO PARA SU MEJORAMIENTO.
VISUAL SHORT-TERM MEMORY AND FILTERING TASK FOR IMPROVEMENT.
Ismael Esquivel Gámez, Julio César Berthely, Karina Estela Gálvez Buenfil, Jorge Arturo Balderrama Trápaga. 45

FUNCIONAMIENTO PSICOSOCIAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE LA EDUCACIÓN REMOTA POR COVID-19: UN ESTUDIO EXPLORATORIO.
PHYCHOSOCIAL FUNCTIONING OF UNIVERSITY STUDENTS DURING REMOTE EDUCATION POST COVID-19: AN EXPLORATORY STUDY.
David Alberto Rodríguez, Cecilia Concepción Vidal Romero, José Joel Vázquez Ortega, Jesús Omar Manjarrez Ibarra, Yurica Ríos Quintero. 74

RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DEL RIESGO HACIA EL CONSUMO DE ALCOHOL Y EL CONSUMO DE ALCOHOL EN ADOLESCENTES.
RELATIONSHIP BETWEEN THE PERCEPTION OF RISK TO THE CONSUMPTION OF ALCOHOL IN ADOLESCENTS.
Carlos Reyes Sanchez, Abril Aviles Galván, Perla, Martinez Aguilera, Lucrecia Sánchez Lopez. 103

HABILIDADES PSICOTERAPÉUTICAS DE PROFESIONALES EN PSICOLOGÍA RESPECTO A LA INTERVENCIÓN PSICOTERÁPICA PARA HOMBRES BISEXUALES.
PSYCHOTHERAPY SKILLS OF PROFESSIONALS IN PHYCHOLOGY REGARDING PSYCHOTHERAPIC INTERVENTION FOR BISEXUAL MEN.
Omar Alejandro Olvera Muñoz, Jorge García Villanueva. 125

ESTRATEGÍAS DE APRENDIZAJE QUE FACILITEN EL FORTALECIMIENTO DE LOS RASGOS DE LA PERSONALIDAD PARA INCIDIR EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE DE CIENCIAS DE LA SALUD.
LEARNING STRATEGIES THAT FACILITATE THE STRENGTHENING OF PERSONALITY TRAITS TO IMPACT THE ACADEMIC PERFORMANCE OF THE HEALTH SCIENCE STUDENT.
Lenoska Adriana Lemus Ortíz, María Ofelia Ortíz Mancera, Neith Gámez Ibarra, Flor Silvestre Torres Jiménez. 151

DEL SALÓN DE CLASES A LAS REDES, EXPERIENCIAS Y NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS PROFESORES MEXICANOS DURANTE LA PANDEMÍA DE COVID-19.
FROM THE CLASSROOM TO THE NETWORKS,EXPERIENCES AND TRAINING NEEDS OF MEXICAN TEACHEARS DURING THE COVID-19 PANDEMIC.
Ofelia Contreras Gutierrez, Jorge Víquez Rodríguez. 191

EXPERIENCIAS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA COMO LENGUA NATURAL EN PERSONAS SORDAS DESDE UNA PERSPETIVA DE GÉNERO.
TEACHING EXPERIENCE ON THE TEACHING OF MEXICAN SIGN LANGUAGE AS A NATURAL LANGUAGE TO DEAF PEOPLE FROM A GENDER PERSPECTIVE.
Jorge García Villanueva, León Jacob Ortega Islas, Claudia Ivonne Hernández Ramírez. 217

AFECTACIONES PSICOSOCIALES EN LAS MUJERES DERIVADAS DE LA PANDEMIA POR COVID-19.
PSYCHOSOCIAL IMPACTS ON WOMEN DERIVED FROM THE COVID-19 PANDEMIC.
Yazmín Alejandra Quintero Hernández, Perla Shiomara del Carpio Ovando. 250

POLÍTICAS EDITORIALES 271

EQUIPO EDITORIAL 281

EDITORIAL

Una vez más, y a casi 3 años de la crisis de salud que enfrentamos a nivel mundial por el COVID-19, se siguen realizando investigaciones sobre las consecuencias, no solo en la salud, sino también en la educación. Secuelas a nivel emocional, que han limitado un favorable rendimiento académico en los universitarios.

En este número, seguimos plasmando estos interesantes hallazgos, que ciertamente permitirán al lector tomar cartas en el asunto y mejorar las condiciones socioemocionales de nuestros estudiantes, no solo universitarios, sino, en todos los niveles educativos.

Además de retomar temas sobre importantes problemáticas en grupos vulnerables como son las mujeres y personas con discapacidad.

El primer artículo titulado *"Entornos de violencia contra la mujer en adolescentes y adultas emergentes: una interpretación desde el modelo ecológico"* es una investigación que se realizó a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner, el cual permite explicar y comprender la violencia contra la mujer, un fenómeno que permea a la sociedad en todos sus contextos.

El segundo artículo *"Memoria a corto plazo visual y tareas de filtrado para su mejoramiento"* es un estudio que tiene como propósito evaluar el efecto de un programa de entrenamiento de la eficiencia de filtrado en la capacidad de la memoria de corto plazo visual, en una muestra de universitarios, en el cual se encontró que es posible mejorar dicha capacidad, con tareas de discriminación visual a pesar de que las condiciones ambientales no sean favorables.

El tercer artículo *"Funcionamiento psicosocial de estudiantes universitarios durante la educación remota por Covid-19: un estudio exploratorio"* el presente estudio exploró el funcionamiento psicosocial de un grupo de estudiantes universitarios, mediante un diseño observacional, transversal en el que se evaluó: soledad, apoyo social, depresión, regulación emocional, alexitimia, empatía y reconocimiento facial. Los resultados sugieren diseñar estrategias de intervención psicosocial para el manejo de la soledad y la alexitimia.

El siguiente artículo *"Relación entre la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol y el consumo de alcohol en adolescentes"* el objetivo de este trabajo es conocer la relación entre la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol y el consumo de alcohol en adolescentes, ya que este es un problema de salud pública, debido a las consecuencias que tiene en la salud a nivel físico, psicológico y social, por lo que se concluye que los adolescentes que perciben más el riesgo de consumir alcohol, menor será el consumo de esta sustancia.

El quinto artículo *"Habilidades psicoterapéuticas de profesionales en psicología respecto a la intervención psicoterapéutica para hombres bisexuales"*. En el presente trabajo se evalúan las habilidades

psicoterapéuticas que presenta un grupo de profesionales egresados de la licenciatura en psicología, respecto a la intervención psicoterapéutica para hombres bisexuales. Se concluyó que los participantes carecen de elementos específicos para desarrollar habilidades psicoterapéuticas y realizar de forma eficiente el encuentro con hombres bisexuales.

El sexto artículo *"Estrategias de aprendizaje que faciliten el fortalecimiento de los rasgos de la personalidad para incidir en el desempeño académico del estudiante de Ciencias de la Salud"* se realizó un estudio mixto, descriptivo, transversal, no experimental y sincrónico en un grupo de estudiantes de la licenciatura en psicología , en los hallazgos se encontró que la implementación de la técnica o dinámica grupal por sí misma, no son suficientes para lograr la mejora del aprendizaje, sino que tiene que presentarse con acciones docentes de intervención, seguimiento y evaluación continua y permanente, que lleve al alumno a la autorreflexión crítica.

El séptimo artículo *"Del salón de clases a las redes, experiencias y necesidades formativas de los profesores mexicanos durante la pandemia de Covid-19"* se realizó un diagnóstico de las necesidades de capacitación de docentes mexicanos durante la pandemia de Covid-19, dado que los éstos, han tenido que transitar de forma acelerada y complicada por lo que los han señalado el deseo de ser capacitados en el empleo didáctico de las herramientas web y poder aplicar lo aprendido al regreso al aula.

El octavo artículo *"Experiencias docentes sobre la enseñanza de la lengua de señas mexicana como lengua natural en personas sordas desde una perspectiva de género"*

El propósito del presente artículo, es analizar cómo el papel del lenguaje es fundamental para la construcción del pensamiento, y la categoría de género puede aportar la visión crítica en torno a cómo se gesta el desarrollo cognitivo desde la niñez y así comprender la influencia de los significados, símbolos y representaciones que pueden ser determinantes para el comportamiento de las personas. Para ello, se analizó la experiencia de tres docentes que ejercen su labor en una escuela pública de educación especial mediante una entrevista con base en una guía enfocada en aspectos como la formación profesional, dificultades que se enfrentan al enseñar la lengua de señas mexicana (LSM) y la relación de género y lenguaje.

El noveno y último artículo *"Afectaciones psicosociales en las mujeres, derivadas de la pandemia por Covid-19"*. La pandemia incrementó el riesgo de padecimientos psicológicos al trastocar los hábitos y la vida cotidiana de las personas generando repercusiones significativas en el bienestar psicosocial y en la salud de la población. Éste artículo tiene como objetivo, analizar las afectaciones psicosociales que la pandemia por COVID-19 ha generado en mujeres. Se acude a la técnica de revisión bibliográfica y análisis documental. Los resultados señalan que las mujeres han sido uno de los sectores más afectados por la crisis sanitaria, siendo notable el incremento de trabajo remunerado y no remunerado como el trabajo doméstico, de cuidados de niñez y de adultos mayores, y realización de trabajo sin apoyo de pareja o familia, lo cual generó síntomas de ansiedad, estrés y depresión en las mujeres.

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 30, FASCÍCULO 2, enero-junio 2023 / ISSN: 2007-7149

ENTORNOS DE VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN ADOLESCENTES Y ADULTAS EMERGENTES: UNA INTERPRETACIÓN DESDE EL MODELO ECOLÓGICO

ENVIROMENTS OF VIOLENCE AGAINST WOMEN IN EMERGING ADOLESCENTES AND ADULTS: AN INTERPRETATION FROM THE ECOLOGICAL MODEL

Azucena Hurtado Cid*, Erika Robles Estrada*, Hans Oudhof van Barneveld*, Aida Mercado Maya*, Yazmín Alejandra Quintero Hernández**

Universidad Autónoma del Estado de México*. Universidad de Guanajuato**, México.

Correspondencia: azhurcid@gmail.com

RESUMEN

La violencia contra la mujer es un fenómeno que se ha encrudecido de manera global, lacerando su integridad física, emocional y social, el objetivo de la investigación fue analizarla en dos grupos etarios desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner, orientándola bajo un enfoque cualitativo. Se contó con la participación de 5 adolescentes con edades entre 15 a 20 años y 5 adultas emergentes entre 22 y 25 años, cuidando aspectos éticos mediante el consentimiento informado. Las técnicas para obtener información fueron la entrevista a profundidad y la narrativa. El análisis se realizó con la psicología fenomenológica descrita por Creswell. Los hallazgos dejaron ver que en cada uno de los sistemas se reflejan prácticas y creencias que fomentan la violencia contra la mujer, por lo que se concluye que el modelo ecológico de Bronfenbrenner explica y

permite comprender este fenómeno que permea a la sociedad en todos sus contextos.
Palabras clave: violencia, familia, interacción social, medio social, cultura

ABSTRACT

Violence against women is a phenomenon that has worsened globally, lacerating their physical, emotional and social integrity, the objective of the research was to analyze it in two age groups from the ecological model of Bronfenbrenner, orienting it under a qualitative approach. Five adolescents between 15 and 20 years of age and five emerging adults between 22 and 25 years of age participated in the study, taking care of ethical aspects through informed consent. The techniques used to obtain information were in-depth interview and narrative. The analysis was carried out using the phenomenological psychology described by Creswell. The findings showed that in each of the systems, practices and beliefs that promote violence against women are reflected, so it is concluded that Bronfenbrenner's ecological model explains and allows the understanding of this phenomenon that permeates society in all its contexts.
Keyword: Violence, Family, Social interaction, Social environment, Culture

INTRODUCCIÓN

Un fenómeno que indudablemente afecta a todas las sociedades del mundo es la violencia contra la mujer, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020) señaló que en el 2019 el 35% de las mujeres expresaron haber experimentado violencia física o sexual ejercida por su pareja, en México basta revisar indicadores como los del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) que en el 2020 informó que el 25.3% de las mujeres declararon haber vivido un suceso de agresión a lo largo de su

etapa estudiantil, 26.6% haber padecido violencia laboral y el 38.7% se encontró expuesta a algún percance comunitario. Asimismo, el Estado de México ocupo el primer lugar hasta octubre del 2021 en llamadas al 9-1-1 relacionadas con la violencia contra la mujer (Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, 2021).

Esta problemática desde una mirada social, se ha estudiado por modelos teóricos como son el Interaccionismo simbólico, que alude a elementos como la identidad y roles familiares; la Teoría del conflicto que aborda desacuerdos, rivalidades, recompensas y costos de estos escenarios al interior de la familia; la Teoría de los sistemas familiares que hace hincapié en que la familia y sus elementos se relacionan entre sí de manera dinámica; y la Teoría de la construcción social misma que retoma los significados que se otorga al concepto de familia (Iturrieta, 2019).

La gravedad y el impacto de la violencia contra la mujer es una problemática que no es aislada, se visualiza como una convergencia de varios entornos, por lo que es factible su estudio desde el Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) que plantea que la conducta y el comportamiento humano son un conjunto de estructuras seriadas y organizadas en niveles diferentes que se implican entre sí; es decir, la violencia contra la mujer se presenta en ámbitos privados y públicos que se entrelazan desde etapas muy tempranas hasta la adultez (Frías, 2014), como se muestra a continuación.

MICROSISTEMA: ENTORNO FAMILIAR

El microsistema es el contexto en donde el individuo mantiene su primera interacción y en el que se adquieren comportamientos sociales a través de la familia, escuela, pareja o pares (Bronfenbrenner,1987; Vianchá et al. y Uribe, 2012). De tal forma que vivir violencia familiar, se torna un

elemento de socialización, que predispone gestar conductas con patrones tendientes al comportamiento violento en la vida adulta (Andrade y Uribe, 2015; Yubero et al., 2018); es así como la intimidación paterna puede vulnerar a las mujeres predisponiéndolas a escenarios violentos (Enríquez-Canto et al., 2020).

De manera similar, el consumo de alcohol es otro detonante de la violencia hacia la mujer, dando lugar a actos agresivos sexuales, emocionales o psicológicos (Espinosa-Torres et al. 2009), estos se legitiman y normalizan al excusar al hombre por la desinhibición de su comportamiento como causa del consumo (Jaen et al., 2015). De manera paralela este fenómeno alcanza a los hijos vulnerando sus emociones, el impacto va más allá cuando estos patrones de conducta los potencializa como probables victimarios o víctimas (Sánchez de los Monteros, 2020).

MESOSISTEMA: ENTORNO DE APOYO

Ahora bien, en relación con el mesosistema, Bronfenbrenner (1987) enfatiza que el establecimiento de relaciones es fundamental para la reducción de riesgos, por lo cual el apoyo social es un factor protector para la víctima que amortigua las experiencias dolorosas y desfavorables en las que se encuentra (Baraldi, et al., 2020; Mahapatro, Prasad y Singh, 2021). Aunque no siempre es así, Rivas et al. (2018) evidencian que la familia y los grupos sociales pueden ser un factor de riesgo al evitar que la mujer se separe del círculo de violencia.

El apoyo social es un elemento multidimensional que hace referencia a lo emocional (empatía y escucha), lo instrumental (ayudad directa), lo informacional (consejo) y de validación que llevan a una autoevaluación (Plazaola-Castaño et al., 2008; Mahapatro et al., 2021). Por otro lado, existen

apoyos formales que se pueden obtener de instituciones o asociaciones que otorgan ayuda específica a las mujeres en condición de vulnerabilidad; mientras que los informales están constituidos por la familia, grupo de amigos, vecinos o compañeros (Laso et al., 2015; Olalla y Toala, 2020).

EXOSISTEMA: ENTORNO SOCIAL

El tercer nivel es el exosistema, entorno de influencia en el cual se desenvuelven las mujeres expuestas a la violencia, pero no participan e intervienen de manera directa (Parra y Rubio, 2017). En este, se considera el nivel socioeconómico como fenómeno de violencia hacia la mujer (Enríquez-Canto et al., 2020), si bien no es una problemática exclusiva de niveles bajos, la falta de oportunidades y el difícil acceso a la educación o al trabajo llegan a ser elementos que las vulneran (Espinosa-Torres et al., 2009; Castro y Rivera, 2015). Por eso, cuando la mujer aumenta su nivel educativo y su desarrollo económico, tiene posibilidades de escapar de manera directa y en mayor medida de los círculos de violencia de la familia de origen, de su pareja e incluso de agresores externos (Castro y Rivera, 2015; Puente-Martínez et al., 2016).

MACROSISTEMA: EL PAPEL DE LA CULTURA

El nivel final del modelo de Bronfenbrenner es el macrosistema que contempla valores y creencias culturales conformados por ideologías y patrones que se replican en la familia (Ruvalcaba y Orozco; 2018). Estos se naturalizan en la sociedad con base en estructuras patriarcales que se cimientan como medios de control que validan la violencia contra la mujer y que son parte del contexto histórico-cultural (Espinosa-Torres et al., 2009; Espinoza y Carpio, 2015).

Galtung (2020) hace referencia a la violencia cultural que se expresa a partir de simbolismos e ideologías que mutilan y lastiman dando paso a la violencia estructural en donde indirectamente son permisibles los actos que no solo vulneran, sino que legitiman la violencia contra la mujer. Esto es posible a través de prácticas generalizadas de dominio y sexismo que se gestan desde el núcleo familiar y que derivan en comportamientos violentos (Paredes-Guerrero et al., 2016). De igual forma, a través del proceso de socialización se acuñan y trascienden estereotipos lacerantes y nocivos como ideologías bajo un contexto de creencias dirigidas hacia la mujer e incluso hacia el varón (D´Ovidio, 2020; Velandia-Morales y Rincón, 2014). Por ejemplo, en México se otorga al hombre mayor prestigio y valor social en relación con la mujer, de tal forma que esta es ubicada en una posición de inferioridad (García y Riquelme, 2017).

Las evidencias hasta ahora expuestas permiten dar cuenta de que, en el ambiente, en sus diferentes contextos germina la agresión. Bajo esta premisa, el objetivo de esta investigación se dirigió hacia el análisis de la violencia contra la mujer en adolescentes y adultas emergentes desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner. Se buscó a través del enfoque cualitativo por medio de la fenomenología la obtención de datos significativos de las experiencias que viven las mujeres como víctimas de violencia, indagando sobre su realidad para obtener información trascendente y relevante para la investigación.

MÉTODO

Este trabajo se realizó bajo un enfoque cualitativo, el cual es definido por Cabezas, Andrade y Torres (2018, p. 19) cómo “aquel que utiliza la recolección de datos sin medición numérica, para descubrir o afinar preguntas de investigación”.

La investigación se centró en una temática específica cuyo eje se orientó hacia la línea de violencia contra la mujer, en la Tabla 1 se observan las categorías de análisis y algunos ejemplos de los tópicos incluidos en cada una de ellas.

Tabla 1. *Eje temático y categorías de análisis*

Eje temático	Categorías	Ejemplo de Tópicos
Microsistema	**Violencia contra la mujer en la familia de origen:** Se consideran los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, así como otras prácticas tradicionales perniciosas para la mujer, perpetrados incluso por algunos miembros de la familia (ONU, 1993).	¿Alguna vez presenciaste algún tipo de maltrato hacia tu madre? ¿Cómo fue? ¿Qué emociones te causaban esos eventos? ¿Cómo reaccionaba tu padre cuando tu mamá o tu no estaban de acuerdo con sus puntos de vista? ¿Alguna vez en tu infancia, recibiste golpes o te insultaron? ¿Cuál fue la razón por la que lo hicieron?
	Violencia contra la mujer en la pareja: Son acciones intencionales que buscan dañar a la mujer de forma física, psicológica, económica o sexualmente (Yungueros, 2014).	¿Alguno de tus novios o parejas consumía alcohol o alguna otra sustancia y como se comportaban contigo? ¿Te han empujado, pellizcado o dado un golpe? ¿Por qué motivo? ¿Cómo? ¿Has tenido alguna relación íntima con alguno de tus novios o tus parejas en contra de tu voluntad? ¿Por qué?
Mesosistema	**Apoyo social:** Hace referencia a la ayuda instrumental o emocional que la mujer percibe por un integrante de su familia, amigos, compañeros de trabajo o vecinos (Rivas et al., 2018).	¿Cuándo te has sentido agredida como mujer, tus familiares te han apoyado? ¿Cómo? ¿Cómo consideras que te apoyarían tus vecinos ante un percance en tu condición de mujer? ¿Perteneces a un grupo social o religioso? ¿Qué apoyos encuentras en este grupo?

Eje temático	Categorías	Ejemplo de Tópicos
Exosistema	**Características del ambiente**: estas hacen referencia al lugar de residencia de las personas y las condiciones del entorno (INEGI, 2020). La pobreza, el desempleo y la poca instrucción son factores que favorecen la violencia contra la mujer (Blanco et al., 2004).	¿Te ha sucedido algo cuando caminas por las calles de tu colonia? En el transporte público, en tu condición de mujer ¿cómo te has sentido? ¿Has tenido algún percance? ¿Qué pasó? Si trabajas o has trabajado ¿qué agresiones has sufrido en tu condición de mujer?
Macrosistema	**Creencias culturales sobre la violencia contra la mujer:** Las creencias se ven reflejadas en actos donde normalmente no se tiene conciencia de ellas (Ortega y Gasset, 2010), los mitos, estereotipos y los roles rígidos asignados al hombre y a la mujer permiten que la violencia contra la mujer se perpetúe (Yungueros, 2014; Delgado-Álvarez et al., 2012).	¿Crees que se debe invertir en la educación de las hijas? ¿Por qué? ¿A qué limitaciones crees que se enfrentan las mujeres embarazadas para trabajar u obtener un trabajo? ¿Por qué? ¿Por qué consideras que algunos varones golpean, insultan o humillan a las mujeres? ¿Qué función debe de cumplir un hombre y una mujer en la sociedad y en su hogar? ¿Qué tareas en el hogar crees que se considera deben realizar las mujeres y los hombres?

PARTICIPANTES

Se contó con la participación de 10 mujeres en total, 5 adolescentes con edades de entre 15 y 20 años y 5 adultas emergentes de entre 22 y 25 años, la técnica de rastreo fue la de Bola de nieve. Uno de los parámetros para considerar el número de las participantes fue la saturación de datos, de tal forma que la relación entre las categorías mostró un desarrollo conveniente

y suficiente en la obtención de información. Los criterios de inclusión se enfocaron en que los grupos etarios residieran en la ciudad de Toluca, Estado de México, haber mantenido una relación de noviazgo o de pareja en algún momento de su vida adolescente o adulta y haber experimentado algún suceso de violencia por su condición de mujer. Las características de las participantes exponen que las adolescentes han experimentado violencia verbal, física, psicológica, emocional, sexual y acoso; las adultas emergentes por su cuenta han vivido el mismo tipo de violencia, excepto la económica. Estas han sido dirigidas por los padres y por la pareja o novio, aunque también han sufrido acoso en los medios de transporte y en las calles.

Con respecto a su nivel de escolaridad, predominó el medio superior y dos casos de nivel secundaria, estado civil solteras, solo una con dos hijos, siete viven con sus padres y tres con su pareja, sus ocupaciones oscilan entre ser estudiantes, amas de casa, trabajar o estudiar; además de los escasos servicios públicos en sus colonias.

TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Para acceder a la recolección de la información, se utilizó la entrevista a profundidad y la narrativa en su forma escrita, esto con la finalidad de establecer la triangulación de técnicas, ambas permitieron acceder a experiencias y vivencias de violencia contra la mujer.

Se elaboró una guía de tópicos basada en el modelo ecológico, constó de 74 tópicos para la entrevista a profundidad y 12 en la narrativa, generada a partir de los ejes temáticos y categorías de análisis, la cual fue revisada por expertos en el tema.

PROCEDIMIENTO

Una vez que las participantes accedieron a participar en la investigación, se les proporcionó el consentimiento informado en el cual se enfatizaron los aspectos éticos sobre la confidencialidad y el uso de la información para fines de investigación y académicos. Cabe señalar que a cada una de ellas se le proporcionó un nombre ficticio. La aplicación se llevó a cabo de manera individual en el domicilio de las participantes, la entrevista tuvo una duración en promedio de una hora.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información se analizó desde la psicología fenomenológica, la cual permite que la investigación se enfoque en la indagación del ser para otorgar una interpretación de las vivencias a través del significado, sacando a la luz lo esencial de la experiencia original a través de la intuición clara (Parra, 2017; Soto y Vargas, 2017). El esquema de Creswell (2013) propone primero la organización de los archivos, posteriormente la revisión de los discursos y la elaboración de notas, seguido de remarcar los enunciados más importantes para detectar la experiencia de violencia desde los diferentes sistemas del modelo ecológico; esto permitió agrupar los significados asociados, los cuales dieron lugar a los conglomerados temáticos o también considerados como las categorías de análisis que se desprenden originalmente de los ejes, para finalmente elaborar los resultados.

RESULTADOS

De acuerdo con el análisis se obtuvieron 513 afirmaciones significativas asociadas con su significado formulado y el conglomero temático, con lo cual se derivó lo siguiente:

EJE TEMÁTICO: MICROSISTEMA

Categoría: Violencia contra la mujer en la familia de origen

Experiencias en la infancia de relaciones en la familia de origen y extensa

La mayoría de las participantes de ambos grupos etarios refirieron que tuvieron una infancia tranquila, feliz y armoniosa, en su mayoría con ambas figuras parentales. Dos casos refieren infancias dolorosas, uno de ellos por la relación deficiente con una madre depresiva, además de eventos de violencia verbal y física hacia los hijos, con antagonismo paterno al ser percibido como tranquilo, pero con episodios alcohólicos, además del rol cuidador de los abuelos en dos entrevistadas. En otro caso, la infancia dolorosa, con traumas por el físico lo cual generó baja autoestima y aislamiento.

> *"Pues... con mi mamá siempre fue mala, mmm… pues mi mamá es una persona que siempre estaba llorando (…) nos pegaba, nos insultaba. Mi papá, él era más tranquilo, pero es alcohólico (…) yo de niña era obesa y eso me trajo muchos problemas y traumas, como baja autoestima, inseguridad, ser retraída (Adulto Emergente 5)".*

Experiencias de maltrato físico, psicológico y/o sexual en la infancia

En esta subcategoría las adolescentes hacen referencia de ser testigos en la infancia de violencia verbal hacia la madre y la abuela por parte de figuras masculinas, violencia física en un caso y solo una adolescente indicó que no la presenció. Por su parte, las adultas emergentes expresaron que no se presenció tampoco ningún tipo de violencia hacia la madre en la infancia.

> *"Sí, recuerdo que fue a mi abuela materna por parte de mi abuelo, ya que la trataba mal con insultos y a veces golpes (Adolescente 2)".*

Emociones en hijos derivadas de la exposición de la violencia contra la madre

Las adolescentes manifiestan que al ser espectadoras de violencia hacia la madre o la abuela, por parte del padre o el abuelo, sentían emociones como impotencia, enojo, tristeza y miedo. Las adultas emergentes no refieren recuerdos de violencia hacia su madre.

> *"Me causa mucho conflicto, enojo y a veces tristeza, porque siento que no merecemos estar en ese paso (Adolescente 3)".*

Características de los padres relacionadas con la conducta violenta, adicciones, cuestiones laborales y educativas

De manera general, estas se centraron en el carácter del padre, con características como el enojo, agresividad intermitente y cambiante que imposibilitaba el vínculo con los hijos dando lugar al rencor hacia él; además de tener una madre sumisa.

> *"De mi padre (...) es como una persona muy seria, muy seca se podría decir, entonces, es como que muy difícil sacarle las palabras y eso me ponía de malas. Y con mi mamá, mi mamá es una persona muy alegre, una persona muy activa, nos encanta como andar así felices (...) (Adulto Emergente 4)".*

Consumo de alcohol o sustancias por parte de los padres

En ambos grupos etarios se presenta una constante en el discurso sobre el consumo de alcohol por parte del padre, adicional, una participante refiriere el consumo de drogas; en otro caso medicamentos consumidos por la madre, con episodios constantes de depresión.

> *"Mi mama no, no consume ninguna sustancia. Mi papá, el sí, este se drogaba y bebía. Era muy, muy feo su comportamiento (...) (Adolescente 5)".*

Estrategias de crianza parentales

Las participantes en general percibieron afecto parental nulo, en un caso describe a su madre con episodios agresivos; tres de las participantes refieren a una madre maltratadora física o emocionalmente, con frialdad emotiva a diferencia del padre que trataba de mantener un vínculo afectivo. En la comunicación parental, la mayoría indicó que es ausente, aunque es mayor del padre con el hijo varón y en ellas con la madre.

Respecto al cuidado parental, refirieron mayor protección y vigilancia materna, así como ausencia paterna por cuestiones laborales, aunque tres casos exponen el cuidado nulo, con sentimiento de soledad. Disciplina y autoridad es parte de las estrategias parentales, la referencia general fue de padres estrictos con disciplina coercitiva y límites excesivos, así como control y dominio. El apoyo y orientación percibido fue centrado en la escuela y en sus comportamientos sociales, normalmente esto era por parte de la madre, tres participantes lo perciben como nulo.

> *"No hubo, por su parte jamás hubo afecto… la disciplina fue mediante golpes, mientras yo hiciera lo*

que yo quisiera y no estuviera en casa para ellos mejor (Adolescente 1).

"Pues no, no recuerdo. Jamás me ayudaban con las tareas nunca (Adulto Emergente 5)".

Ideas que justifican la violencia contra la mujer en la familia

En esta subcategoría, las ideas que predominaron en ambos grupos etarios fueron: la mujer no es digna de la pareja, la madre tolera la violencia del padre por amor, además de no defenderse ante la presencia de los hijos para mantener la figura paterna en ellos. Tres casos refieren que se utilizaba la disciplina coercitiva como medios de control.

"A mi mamá la golpeaban las hermanas de mi papá y su suegra, solo porque no era la mujer que ellos querían, lo que repetían ellos era que no era la mujer para su hermano y para su hijo. Mis padres me pegaban, porque no hacía algo bien (...), por ejemplo, si perdía un color o una goma, eso era motivo para que ellos me pegaran (Adolescente 1)".

CATEGORÍA: VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN LA PAREJA

Experiencias de maltrato físico económico, psicológico y/o sexual

Todas las participantes manifestaron de manera contundente el haber tenido una relación de noviazgo en la cual sufrieron maltrato y violencia psicológica, vivir ofensas, jalones, agresión en las redes sociales, chantajes y manipulación, así como presión por mantener relaciones sexuales. La mayoría de las parejas consumían alcohol, excepto una, además de dos que consumían otra sustancia.

> *"(...) no llego a golpear, pero la agresión verbal sí estuvo presente (...) en el último año en el que yo me estaba decidiendo estudiar la universidad, él ya no quería porque decía que iba a conocer a más personas, el conocer a más personas (...) lo ponía muy mal. Consumía alcohol y drogas (...), era agresivo, celoso, grosero, como que perdía el control de sí mismo (Adulto Emergente 4)".*

Relación de pareja: roles, control, poder

La mayoría refirió esquemas tradicionales, para la mujer actividades domésticas, cuidadora principal de los hijos y dedicación al esposo; para los hombres ser proveedores y con actividades en el hogar percibidas como ayuda.

> *"Pues el aseo de la casa, cuidar a los hijos, no sé, hacer comida, pues nada más, yo siento que todo eso óseas cosas del hogar, barrer trapear, lavar baños, lavar trastes, si hay niños chiquitos pues atenderlos. Para el hombre, se van más por él trabajo, pero pues sí, aquí en mi casa sí nos llega a ayudar luego mi papá (...) (Adolescente 5)".*

Ideas que justifican la violencia contra la mujer en la pareja

Algunas ideas que justifican la violencia contra la mujer son el hecho de que el suegro promueve que el hijo maltrate a la esposa, además de sospechas de infidelidad y celos del hombre; en dos casos consideran que la mujer es quien provoca la violencia del hombre hacia ellas. Además, en las adultas emergentes, el hombre es quien tiene el control sobre horarios, respecto a las discusiones se tornan derivadas de los celos del hombre e influyen en todos los aspectos hacia la mujer.

> *"Se podría decir que es de mi parte los celos (...) los problemas tanto aquí en casa como con amistades y en el trabajo, siempre le cuento a él y él me da su opinión al final siempre termino con su idea de las cosas (Adulto Emergente 3)".*

EJE TEMÁTICO: MESOSISTEMA

Categoría: Apoyo social

Calidad en las relaciones con la familia extensa

Las participantes resaltan que al interior de sus relaciones familiares cuentan con apoyo, consejería y escucha. De acuerdo con la apreciación de seis de las mujeres entrevistadas, tres adolescentes y tres adultas emergentes, su familia les orienta en la toma de decisiones, direccionándolas hacia lo correcto, considerando que las sacan de la postura en la que están mal. De manera consistente todas refieren que cuentan con la familia de origen y extensa quienes proporcionan apoyo informacional, emocional e instruccional. En cuatro casos, a pesar de considerar que poseen el apoyo de su familia en su condición de mujer, al vivir situaciones de violencia han omitido contarles por cuestiones de confianza, miedo y vergüenza de hacerles conocer alguna situación muy personal, además de predominar el temor a la crítica.

> *"Con mis papas, pero más con mi papá creo, por la confianza que nos tenemos. Me dan consejos, me guían y muchas veces me dicen que debo hacer cuando estoy como perdida o a veces me hacen ver las opciones que tengo para tomar decisiones. Sin embargo, cuándo me he sentido agredida como mujer, no conté con el apoyo, pero la verdad es porque nunca les he dicho, no me he atrevido a decirles cuando tengo un problema como*

> *mujer, es que es raro sabes porque si quiero hablar con ellos, pero a veces es difícil hablar como de tus problemas, sabes (Adolescente 3)".*

Efectividad de la pertenencia a grupos religiosos, recreativos, educativos y red vecinal

La mayoría de las participantes consideran que poseen amistades de quienes obtienen apoyo emocional, de consejo e incluso económica, en caso de ser necesario saldrían en su defensa, a excepción de dos casos, en donde una de ellas piensa que el tema de agresión como mujer solo debe tratarse en familia, la otra mujer indicó que no tiene amigos debido a que su esposo limita estas relaciones. En contraste con el grupo vecinal se considera inexistente la colaboración debido a sus limitaciones y acciones pasivas como espectadores sin actuar en caso de que fueran agredidas, además de que tres de ellas consideran que sus vecinos tienden a juzgar, a creer que es resultado de una vida liberal, sintiendo incluso satisfacción de lo que les sucede. Si bien la mitad de ellas asisten a un grupo religioso, solo dos encuentran apoyo moral en ellos.

> *"Ay no sé, ¿amigas?, amigos no tengo… cuatro o cinco. No tengo amigos, pues no, obvio mi esposo no me dejaría tenerlos, pero no es una necesidad en mí… En mi relación de vecinos, no hay, no se recibiría ningún apoyo y no pertenezco a un grupo religioso (Adulto Emergente 5)".*

EJE TEMÁTICO: EXOSISTEMA

Categoría: Características del ambiente

Estatus socioeconómico de la comunidad

Respecto a las características de la comunidad de las participantes, se resalta que solo una de las adolescentes y tres de las adultas emergentes cuentan con todos los servicios básicos, el resto de las mujeres entrevistadas presentan limitaciones de servicios como son calles pavimentadas, transporte público inconstante y poco accesible, servicios de emergencia, seguridad, salud, así como de recolección de basura y alumbrado público.

Inseguridad social en la comunidad

De acuerdo con los relatos, las colonias se aprecian inseguras, en algunas de ellas por la falta de mantenimiento de las luminarias, exponiéndose a asaltos, acoso sexual callejero por transeúntes o transportistas sobre todo cuando llevan cierto tipo de vestimenta como faldas, agregando a lo anterior la nula respuesta de los vecinos en proporcionar ayuda, considerando en su mayoría que en compañía de un varón son menos susceptibles de ser agredidas.

> *"Pues no es cómodo irse en taxi con puros hombres, bueno no me siento segura (...) ir con alguien más, si es hombre voy tranquila la verdad, si es mujer no tanto (Adolescente 4)".*

Oportunidades laborales y educativas en la comunidad

La mitad de las participantes consideran que las fuentes de empleo son malas y poco accesibles, en cuatro casos hubo acoso, dos por el dueño del negocio y dos por compañeros o clientes. Consideran las oportunidades educativas inequitativas y de difícil acceso, sobre todo de nivel superior siendo poco accesible por los costos

.

> *"Eh en mi primer trabajo, trabajé en un bar estuve como mesera y la verdad es que no me encanta, porque pues por lo mismo, también como que el acoso por parte de los hombres (...) estuve nada más como tres meses, pues tanto horarios como salario y todo no, no me quedaba cómodo, entonces renuncié (...) (Adulto Emergente 4)".*

EJE TEMÁTICO: MACROSISTEMA

Categoría: Creencias culturales sobre la violencia contra la mujer

Mitos y estereotipos sobre las mujeres

Las participantes en su mayoría concuerdan en que la mujer debe ser valorada por su inteligencia, fuerza, carisma, responsabilidad e higiene, una expuso que no debe de considerase como objeto sexual o empleada doméstica. Si bien coinciden en que se debe invertir en ellas, consideran que aún prevalecen las creencias de no darles educación porque se casarán o simplemente porque no vale la pena.

Existe la apreciación de la prevalencia de ideas machistas, como que los hombres ganan más que las mujeres, además suben con mayor facilidad a otros puestos, hay menosprecio a las capacidades femeninas. Asimismo, las mujeres embarazadas se enfrentan a más obstáculos, como no ser contratadas por el costo del seguro.

Por otro lado, consideran que el varón es violento por la educación machista que recibieron de su familia o por vivir experiencias familiares violentas, o bien porque se piensa que la mujer es débil y ellos fuertes.

"Sí (...) aunque sí he conocido casos en los que dicen: no para qué seguimos pagando la escuela, al fin y al cabo, es niña ¿para qué? (Adulto Emergente 3)".

"(...) por tu sexo no puedes decir que eres más capaz, los hombres obtienen puestos más importantes que la mujer, pues el machismo lleva a creer que no somos igual de capaces, creer que no nos merecemos ese puesto, que haya alguien un hombre que lo puede hacer mejor (...) (Adolescente 4)".

Roles rígidos para las mujeres

La mayoría de las participantes aprecian que socialmente se espera que el hombre se muestre capaz, inteligente y con recursos suficientes, así como ser la fuente de sostén de la familia, que trabaje mientras las mujeres están en casa, las restantes consideran que pueden hacer lo que decidan.

Respecto a las actividades en el hogar, la mayoría de las participantes consideran que tanto hombre como mujer pueden realizar actividades del hogar de manera equitativa, no obstante, la mujer es quien lleva mayor carga sobre todo cuanto posee de manera adicional un trabajo remunerado. En las prohibiciones para hombres y mujeres, a los primeros, se les limita el participar en actividades domésticas y no expresar sus emociones, pero a ellas no se les da la libertad de vestirse como quieran, se les indica cómo comportarse y no tienen la autonomía de salir, aún más cuando están casadas.

En la expresión de emociones, es mal visto que un hombre llore o exprese sus sentimientos, pero se les permite ser celosos. En lo que se refiere a

la mujer, se normaliza la conducta de estar triste, mantenerse inhibidas además de ser serviciales.

Acerca de la consideración de cómo debe ser una mujer, las participantes exponen que entregada y sensible pero no sumisa pues esto las lleva a obedecer a un hombre. Los hombres deben de ser fuertes, seguros de sí mismos y autosuficientes, pero con la accesibilidad de expresar sus emociones.

Por otro lado, refieren que la mujer debe ser protegida por las legislaturas y también por una figura masculina ya que no se vale por sí misma y el hombre le ofrece seguridad.

> *"Pues a las mujeres nos prohíben vestirnos de manera provocativa, nos prohíben salir a un bar con amigas (...) y al hombre pues no sé, en mi caso a lo mejor solo le prohíbo que vaya a un table dance (...) los hombres no deben de llorar, deben ser libres... ya ves que dicen que eso es de los mandilones y todo eso (Adolescente 5)".*

> *"La mujer no debe ser sumisa, sensible y afectuosa sí, porque lo de sumisa eso es mas de obedecer al hombre y hacer lo que diga el hombre y pues son cosas que no. Un hombre debe ser fuerte, con seguridad en sí mismo, autosuficiente (Adulto Emergente 2)".*

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación desde las psicologías fenomenológicas y basadas en el Modelo ecológico de Bronfenbrenner, destacan en el microsistema que si bien no siempre hubo abuso físico o verbal en la infancia, en la mayoría de los casos, sí existió hacia la madre o abuela por parte de figuras masculinas, lo cual ocasionó sentimientos de desolación. De igual manera, en la mayoría de las participantes prevalece la percepción de un padre agresivo y consumidor de sustancias adictivas, así como estrategias parentales rígidas y carentes de afecto; las ideas que justifican la violencia contra la mujer en la familia se basan en que se debe soportar por amor. El riesgo de estas vivencias y estrategias de crianza a temprana edad generan esquemas que se internalizan como estructuras comportamentales que favorecen escenarios futuros de violencia, ya sea como víctima o victimario, predisponiendo a la mujer a experiencias de agresión con la pareja (Enríquez-Canto et al., 2020), o bien, pueden llegar a ser parte de la cotidianidad de los hijos, quienes normalizan estas conductas que se legitiman y naturalizan (Paredes-Guerrero et al., 2016) creando un círculo de repetición de la violencia; además, al ser espectadores de eventos dolorosos, se vulneran en sus emociones (Sánchez de los Monteros, 2020). Respecto al hecho de que el consumo de sustancias adictivas sea detonante de acciones violentas, Quito et al. (2017) señalaron en su estudio con un enfoque cualitativo realizado con mujeres de la provincia del Azuay, Ecuador, que el 92.80% consideró una relación directa entre el consumo del alcohol y la violencia que se da al interior de la familia.

Cabe señalar que la violencia que sufrieron las mujeres de esta investigación fue protagonizada en su mayoría por su pareja y fue psicológica, física y sexual, denigradas en su condición de mujer, con la característica de que la mayoría de los victimarios consumían alcohol o drogas como detonador

de la agresión hacia ellas; asimismo, en la relación de pareja se vislumbran esquemas tradicionales para varones y mujeres. La presencia de la violencia contra la mujer coincide con los datos estadísticos del INEGI (2020) que reflejan una vez más la gravedad del problema, así como el consumo de sustancias adictivas por parte de la pareja como detonador (Espinosa-Torres et al., 2009). Lamas (2018) explica esto a partir del sentido de naturalidad que se le otorga a la dicotomía hombre-mujer, que marca la pauta de repertorios culturales que internalizan ideas justificando y naturalizando la violencia como parte de esquemas tradicionales, como se refleja en el estudio cualitativo de Paredes-Guerrero et al. (2016) con mujeres de Yucatán, México, quienes afirmaron que en su hogar experimentan acciones de poder, control y desigualdad de manera habitual y normalizada.

En el mesosistema, los hallazgos de la investigación resaltan que las redes de apoyo tienden a ser de vital importancia en los casos en donde se sufre de violencia contra la mujer, derivado de que los núcleos más cercanos a ellas tienen conocimiento de las situaciones a las que se enfrenta, bajo este antecedente, actuar de manera activa podría generar acciones de detención de estas vivencias retirándolas del entorno de agresión, además de prevenir experiencias denigrantes y lacerantes. En las participantes la familia de origen y extensa es una red de vital apoyo, Laso et al. (2015) perciben a estas como el capital social de mayor significancia para asegurar el bienestar y ayuda a la mujer que ha sido violentada; aunque para las participantes de esta investigación se presenta un tono ambivalente ante lo expuesto en el microsistema, donde han experimentado violencia hacia la figura femenina. No se refiere la misma apreciación con las redes formales como las instituciones o asociaciones; situación similar que se resalta en los grupos vecinales y recreativos. Esto coincide con la investigación de

Olalla y Toala (2020) quienes aplicaron una entrevista y un cuestionario a mujeres del Ecuador que sufrieron violencia de pareja y refirieron contar con el apoyo familiar caracterizado por la ayuda principalmente de figuras como la madre o hermana. Sin lugar a duda, la familia representa un factor de protección en estos casos (Rivas et al., 2018), es un capital social que media entre la víctima y las experiencias de violencia (Mahapatro et al., 2021). Esto deja ver que cuando el apoyo se presenta bajo un contexto de confianza permite la catarsis y contención emocional (Garza-Sánchez y González-Tovar, 2018; Martínez et al., 2020), las mujeres pueden salir adelante con mayor facilidad del círculo violento.

En cuanto al exosistema los resultados de este estudio resaltan la carencia de servicios públicos básicos, situación que supone gran riesgo para las mujeres que caminan por las ciudades con falta de libertad y seguridad, no encuentran protección y amparo para tener logros educativos y laborales. Zuñiga (2014) considera que las mujeres se encuentran en un espacio público en donde enfrentan una lucha por normalizar su andar en los espacios públicos y a la vez defenderse de la persecución y acoso a la que se enfrenta en este entorno.

Un ambiente tóxico y con falta de oportunidades desencadena la vulnerabilidad, discriminación y denigración de la mujer (Zúñiga, 2014; Pérez-Pedrogo et al., 2016). Un estudio cualitativo exploratorio en Medellín, Colombia, da evidencia de los efectos de las ciudades inseguras para mujeres adultas y niñas, pues pravalece el acoso callejero y la violencia que las límita y coloca en desigualdad de oportunidades con respecto al hombre, es decir, las cuidades no son neutrales y dan lugar a las diferencias de género (Montoya y Correa, 2018). Hay un sesgo que se presenta en la incursión laboral y educacional de la mujer en relación con

las facilidades otorgadas para el sexo masculino (Flores et al., 2016), los hallazgos coinciden con lo expresado por Cruz-Arroyo y Casique (2019) en donde las mujeres por cuestiones de género son acosadas principalmente por sus compañeros de trabajo, añadiendo a lo anterior que existe poca investigación relacionada con las pocas posibilidades laborales para una mujer embarazada, pero como se observa en las apreciaciones de las participanntes del estudio, son suceptibles de esta discriminación.

Finalmente, en el macrosistema, las creencias que predominan se centran en que la mujer debe ser apreciada con características contemporáneas como ser inteligente y fuerte, aunque aún prevalecen ideas machistas que las limitan en el ámbito público y privado, es decir aún prevalecen roles rígidos. Respecto a lo anterior, Orozco et al., (2021) consideran que existe una asociación entre la violencia contra la mujer y las creencias tradicionales en donde los roles de genero permean la apreción de que la mujer debe enfocarse a ser madre y realizar actividades de casa, mientras que los hombres deben ser proveedores, al no cumplirse estas expectativas se justifica el uso de la violencia contra la mujer. Reyes et al., (2019) confirman esta situación cuando indagan sobre la influencia de los patrones culturales con relación a la violencia intrafamiliar en la ciudad de Loja, Ecuador, a través de la técnica de estudios de caso, resaltan que se oculta una ideología de costumbre normalizada por el patriarcado y machismo, en donde por ejemplo se tiende a la subordinación femenina ante la idea de celos por amor y la superioridad del hombre ante la mujer. Para Pedrero (2018) esto tiene su base en la división tradicional sexual del trabajo, en donde la responsabilidad de todo lo relacionado con el hogar recae sobre la mujer. Por otro lado, se ha pormenorizado la igualdad de oportunidades educativas y laborales para las mujeres, aunque a través del tiempo se han roto paradigmas aún se observa limitada la apertura y reconocimiento de

la mujer en similitud con el hombre (Lechuga et al., 2018), tal como se visibiliza en los hallazgos.

Un estudio en el Estado de México deja ver el panorama universal existente de características ideológicas y estructurales, en donde existen similitudes de esquemas en Latinoamérica y México de las víctimas de violencia prevaleciendo roles tradicionales para hombres y mujeres, de tal forma que se visualiza la permanencia de dichas experiencias en mujeres con domicilio en zona urbana, entre las cuales se encuentra la ciudad de Toluca con una mayor densidad de denuncia, predominando la violencia psicológica, física y económica, dirigida principalmente por la pareja, además de la prevalencia de violencia intrafamiliar (De León et al., 2019).

CONCLUSIONES

El modelo ecológico es un enfoque teórico holístico que permite explicar y comprender los entornos en los cuales la mujer se desenvuelve o interactúa y que la vulneran en su condición de mujer. Indiscutiblemente en la familia se mantienen ideologías y creencias que generan patrones de comportamiento de violencia desde la infancia hasta la vida adulta, las cuales se reproducen de manera continua. Las redes de apoyo no son suficientes, se limitan al núcleo familiar, de manera similar la intervención de las instituciones no ha mostrado resoluciones, vulnerándolas aún más en su condición de mujer, lo anterior despunta en la presencia y prevalencia de ideas que justifican la violencia como elementos inherentes a la cultura familiar, lo cual lleva a modos habituales de comportamiento en donde predomina el control y el poder masculino.

Los hallazgos de la investigación visibilizan que la violencia contra la mujer se encuentra interiorizada en varios entornos obedeciendo a factores

multidisciplinares basados en sistemas sociales prevaleciendo prácticas que perpetúan este fenómeno, ratificando la violencia estructural y simbólica, para lo cual es necesaria la proyección social a partir de estrategias y programas específicos preventivos antes que resolutivos cuyo objetivo sea buscar cambios de ideologías, iniciando con acciones que requieran ajustes al interior de la familia, además de mejorar las condiciones de vida de los entornos comunitarios, así como la divulgación del respeto por las diferencias individuales.

REFERENCIAS

Andrade, V. A. y Uribe, L. M. (2015). Las familias homoparentales y el cuidado. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social, 20*, 351–374.

Baraldi, N. G., Viana, A.L., Carlos, D. M., Salim, N. R., Pimentel, D. T. R. y Stefanello, J. (2020). El significado de la red de apoyo social para mujeres en situaciones de violencia y lactancia. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 28*, e3316.

Blanco, P., Ruiz, C., García de Vinuesa, L. y Martín-García, M. (2004). La violencia de pareja y la salud de las mujeres. *Gaceta Sanitaria, 18*(4), 182-188.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano.* España: Paidós.

Cabezas, E. D., Andrade D. y Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Ecuador: Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

Castro, R. y Rivera, R. (2015). Mapa de la violencia contra la mujer: La importancia de la familia. *Revista de Investigación, 6,* 101–125.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches. Londres: SAGE Publications.

Cruz-Arroyo, V. B. y Casique, I. (2019). Violencia laboral. Análisis de los factores de riesgo y consecuencias en la vida de las mujeres trabajadoras en la Ciudad de México. *Papeles de la Población, 25*(102), 51-79.

De León, S. E., Orozco, M. E., García, B. y Contreras, Y. (2019). Configuración de la violencia contra la mujer, en Toluca, México. *Geografía y Sistemas de Información Geográfica, 11*(13), 27-45.

Delgado-Álvarez, M. C., Sánchez Gómez, M. C. y Fernández-Dávila, P. A. (2012). Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de la violencia contra la mujer. *Universitas Psychologica, 11*(3), 769-777.

D´Ovidio, A. C. (2020). Roles y estereotipos de género: experiencias de socialización en adolescentes. *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología Del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicotera*, 84–90. https://www.aacademica.org/000-007/16

Enríquez-Canto, Y., Ortiz-Montalvo, Y. J., Ortiz-Romaní, K. J. y Díaz-Gervasi, G. M. (2020). Análisis ecológico de la violencia sexual de pareja en mujeres peruanas. *Acta Colombiana de Psicología, 23*(1), 272–286.

Espinoza, G. y Carpio, L. (2015). Modelo dinámico ecológico de desarrollo humano de la deserción escolar en Aymaraes, Apurímac, *Revista de Investigación Psicológica, 18*(2), 115–138.

Espinosa-Torres F., Fernández-Ortega M. A. y García-Pedroza, F. I. C. A. (2009). El estado del arte de la violencia familiar en México. *Archivos En Medicina Familiar, 11*(4), 171–188.

Flores, S. L. L., Cózatl. S. R. y Flores, V. I. (2016). La precarización laboral de las mujeres en la educación. *Laurus, 13*(2016), 478-491.

Frías, S. M. (2014). Ámbitos y formas de violencia contra mujeres y niñas: Evidencias a partir de las encuestas. *Acta Sociológica*, 65, 11–36.

Galtung, J. (2020). Traducción autorizada del artículo: La violencia cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research, 27*(3), 91-305.

García, D. E. y Riquelme, A.M. (2017). *Percepción de los roles de género en la cultura mexicana actual.* Memorias del XIX concurso lasallista de investigación, desarrollo e innovación, 4(1), 47–51. https://doi.org/10.26457/mclidi.v4i1.1332

Garza-Sánchez, R. y González-Tovar, J. (2018). El apoyo social en la vejez: diferencias por sexo en una muestra del norte de México. *Interacciones: Revista de Avances en Psicología, 4*(3), 191–198.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Panorama nacional sobre la situación de la violencia contra las mujeres*. https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197124.pdf

Iturrieta, O. S. (2019). Perspectivas teóricas de las familias: Como interacción, como sistemas y como construcción social. *Extracto del libro de la autora "Conflictos Familiares ¿Cómo resolverlos?"*. CED, Universidad Católica del Norte. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.32314.03523

Jaen, C.C. I., Rivera, A. S., Amorin, C. E. F. y Rivera, R. L. (2015). Violencia de Pareja en Mujeres: Prevalencia y Factores Asociados. *Acta de Investigación Psicológica*, *5*(3), 2224–2239.

Lamas, M. (2018). División del trabajo, igualdad de género y calidad de vida. En ONU Mujeres (eds.) *El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas* (pp. 12-23) México: ONU Mujeres. Recuperado de https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2018/mayo/publicacion-de-cuidados

Laso, O. E., Hernández, M. G. y Guerra H. M. (2015). La rejilla de dispersión de dependencias: un método para la evaluación del apoyo social. *Quaderns de Psicologia, 17*(1), 83–94.

Lechuga, M. J., Ramírez, A. G. y Guerrero, T. M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economía UNAM, 15*(43), 110-139.

Mahapatro, M., Prasad, M. M. y Singh, S. P. (2021). Role of Social Support in Women facing Domestic Violence during Lockdown of Covid-19 while Cohabiting with the Abusers: Analysis of Cases Registered with the Family Counseling Centre, Alwar, India. *Journal of Family Issues, 42*(11), 2609–2624.

Martínez, Ch., Á. M., Castro, Y. L. M. y Antivar, L. D. F. (2020). Apoyo social en mujeres sobrevivientes de desplazamiento intraurbano en Medellín-Colombia. *Revista de Paz y Conflictos, 13*(1), 275–291.

Montoya R., A. M. y Correa, L. A. M. (2018). Ciudades seguras y sin violencias para las mujeres y las niñas, avances y retos de la ciudad de Medellín, Colombia. *Perspectiva Geográfica, 23*(2), 59-82.

Olalla, J. y Toala, K. (2020). *Redes de apoyo en mujeres víctimas de violencia, una propuesta para generar resiliencia*. Universidad Internacional SEK. https://repositorio.uisek.edu.ec/handle/123456789/3780

Organización de la Naciones Unidas (2020). *Hechos y cifras: poner fin a la violencia de género contra las mujeres*. https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures

Orozco, V. A. E., Mercado, M. M, R., García, G. I., Venebra, M. A. y Aguilera, R. U. (2021). Creencias sobre la violencia y sus efectos en la prevalencia de la violencia en el noviazgo. *Acta Colombiana de Psicología, 24* (1), 154-166.

Ortega y Gasset, J. (2010). Ideas y creencias. Biblioteca Virtual Omegalfa. https://ars.com.hr/doc/101accc9/ideas-y-creencias--ortega-y-gasset--biblioteca-virtual-omegalfa-

Parra, K. (2017). Aplicación del Método Fenomenológico para comprender las reacciones emocionales de las familias con personas que presentan necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación, 91*(41), 99-123.

Parra, R. P. A. y Rubio, B. Y. L. (2017). *Una mirada desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner de dos historias de sujetos que se convirtieron en padres/madres durante su adolescencia* (Tesis de grado para obtener el título de Psicólogo). Repositorio Los Libertadores Fundación Universitaria. https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/1572

Paredes-Guerrero, L. J., Llanes-Salazar, R., Torres-Salas, N. y España-Paredes, A. P. (2016). La violencia de género contra las mujeres en Yucatán. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos, 14*(2), 45-56.

Pedrero, M. (2018). El Trabajo de Cuidados: una cuestión de Derechos Humanos y Políticas Públicas. En ONU Mujeres, 244. https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2018/mayo/publicacion-de-cuidados

Pérez-Pedrogo, C., Sánchez, C. M., Martínez, T. A., Colón, J. H. y Morales, B. A. (2016). Violencia comunitaria: Programas basados en la evidencia como alternativa para su mitigación. *Revista Puertorriqueña de Psicología,* 27(1), 26-42.

Plazaola-Castaño, J., Ruiz-Pérez, I. y Montero-Piñar, I. (2008). Apoyo social como factor protector frente a la violencia contra la mujer en la pareja. *Gaceta Sanitaria, 22*(6), 527–533.

Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E. y Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: Una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de Psicología, 32*(1), 295–306.

Quito, C. V. J., Tamayo, P. M., Serrano, P. A. y Hernández, R. Y. (2017). Consumo de alcohol y violencia doméstica en las mujeres de la provincia del Azuay. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *20*(3). https://repositorio.unam.mx/contenidos/45228

Reyes, B., Carrión, B. y Analuisa Y. (2019). Influencia de los patrones culturales en la violencia intrafamiliar en las mujeres que acuden a la Fundación Espacios de la ciudad de Loja. *Sur Academi,* 11(6), 15-21.

Rivas, R. E., Panadero, H. S., Bonilla, A. E., Vásquez, C. R. y Vázquez, C. J. J. (2018). Influencia del apoyo social en el mantenimiento de la convivencia con el agresor en víctimas de violencia de género de León (Nicaragua). *Informes Psicológicos, 18*(1), 145–165.

Ruvalcaba, N. A. y Orozco, M. G. (2018). *Salud Mental Investigación y reflexiones sobre el ejercicio profesional*. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

Sánchez de los Monteros, A. A. C. (2020). La violencia de género en México, ¿en qué vamos?. *Revista Digital Universitaria, 21*(4), 1-10. http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.1

Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2021). Información sobre violencia contra las mujeres. Incidencia delictiva y llamadas de emergencia al 9-1-1. Seguridad, Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana. https://drive.google.com/file/d/1wk78wlFeeAO1ChG6MGsHlHGNE6CH_C8K/view

Soto, C. A. y Vargas, I. E. (2017). La Fenomenología de Husserl y Heidegger. *Revista de Enfermería y Humanidades Cultura de los cuidados, 48*, 43-50.

Velandia-Morales, A. y Rincón, J. C. (2014). Estereotipos y roles de género utilizados en la publicidad transmitida a través de la televisión. *Universitas Psychologica, 13*(2), 517–527.

Vianchá, P. M. A., Bahamón, M. M. J., Tobos, V. A., Alarcón, L. L. y Uribe, A. J. I. (2012). Sexualidad en jóvenes: Un análisis desde el modelo ecológico. *Tesis Psicológica, 7*(2), 75–89.

Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R. y Elche, M. (2018). Padres, hijos e internet. Socialización familiar de la red. *Universitas Psychologica, 17*(2), 1–13.

Yungueros, A. J. (2014). La violencia contra la mujer: conceptos y causas. *Revista Castellano-Manchega en Ciencias Sociales,* 18, 147-159.

Zúñiga, E. M. (2014). Las mujeres en los espacios públicos: entre la violencia y la búsqueda de libertad. *Región y Sociedad, 4*, 77-100.

Envío a dictamen: 22 junio 2022
Reenvió: 11 agosto 2022
Aprobación: 25 agosto 2022

Azucena Hurtado Cid Jefa del departamento de registro y seguimiento de proyectos de investigación con recursos de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Con estudios de Licenciatura y Maestría en Psicología por la UAEMex, actualmente cursa el programa de Doctorado en Psicología en esta misma Universidad. Ha sido Docente de posgrado en la Universidad Mexiquense de Toluca. Su formación en investigación y posgrado ha sido en el Cuerpo Académico consolidado "Socialización, juventud y estilos de crianza" de la UAEMex. Además de participar en actividades académico-científicas. Correo electrónico: azhurcid@gmail.com

Erika Robles Estrada Profesora-Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) en nivel licenciatura y posgrado Tiene el grado de Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Posee el reconocimiento de perfil PRODEP. Es integrante del Cuerpo Académico consolidado "Socialización, juventud y estilos de crianza". Sus temáticas de investigación son familia, crianza, apego, género, infancia y juventud. Cuenta con publicaciones en ámbito nacional e internacional. Correo electrónico: erikarobles@yahoo.com

Hans Oudhof van Barneveld Docente-investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Tiene el grado de Doctor en Ciencias Psicológicas, Pedagógicas y Sociológicas por la Universidad de Groningen, Holanda. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1) y cuenta con reconocimiento de perfil deseable PRODEP. Es líder del cuerpo académico consolidado "Socialización, juventud y estilos de crianza", sus principales temas de investigación son: familia, crianza, adolescentes, límites sociales.

Ha publicado diversos libros, capítulos de libro y artículos en revistas indexadas internacionales y nacionales. Correo electrónico: hansovb@hotmail.com

Aida Mercado Maya Docente del nivel Licenciatura y Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Maestra en Psicología Clínica y en Tanatología. Especialista en Análisis Existencial y Logoterapia. Cuenta con reconocimiento de Perfil PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado: "Socialización, juventud y estilos de crianza". Su trabajo de investigación se centra en el estudio de la familia y sus actores, desde la perspectiva humanista-existencial. Cuenta con publicaciones de libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico: aidamercadom@hotmail.com

Yazmín Alejandra Quintero Hernández Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad de Guanajuato, México. Con estudios de Licenciatura, Maestría (Residencia en Terapia Familiar Sistémica) y Doctorado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudios de investigación y formación práctica como psicoterapeuta familiar realizados en la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Especialista en las líneas de investigación sobre los temas de familia, género, violencia y abuso sexual infantil y grupos vulnerables. Cuenta con publicaciones en ámbito nacional e internacional. Correo electrónico: yazmín.quintero@ugto.mx

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 30, FASCÍCULO 2, enero-junio 2023 / ISSN: 2007-7149

MEMORIA DE CORTO PLAZO VISUAL Y TAREAS DE FILTRADO PARA SU MEJORAMIENTO

VISUAL SHORT-TERM MEMORY AND FILTERING TASKS FOR ITS IMPROVEMENT

Ismael Esquivel Gámez* Julio César Berthely Barrios**

Karina Estela Gálvez Buenfil* Jorge Arturo Balderrama Trápaga***

Universidad Veracruzana* Tecnológico Nacional de México Campus Veracruz**

Centro Educativo Siglo XXI, Xalapa, Veracruz. ***, México.

Correspondencia: ismael_esquivel@hotmail.com

RESUMEN

El propósito del presente estudio fue evaluar el efecto de un programa de entrenamiento de la eficiencia de filtrado en la capacidad de la memoria de corto plazo visual, en una muestra de universitarios. Para ello se implementó un estudio cuasi-experimental con grupo de control pasivo, en 94 estudiantes de docencia básica y de ingeniería, atendidos a distancia por videoconferencia. En ambos grupos, se aplicó una prueba de detección de cambio de orientación, previo y posterior a la intervención. Para esta, se utilizaron rutinas de detección de cambio con diferentes tipos de estímulo y niveles de dificultad. La pre-prueba confirmó igualdad estadística inter-grupal en todas las mediciones usadas. La post-prueba, a favor del grupo entrenado, detectó diferencia y tamaño de efecto significativos en la capacidad de memoria, pero no así en la eficiencia de filtrado, ni en una prueba de Raven escala general, usada para medir la transferencia del citado entrenamiento. Se encontró que es posible mejorar la capacidad

de memoria de corto plazo visual con tareas de discriminación visual, a pesar de que las condiciones ambientales no sean favorables. Con ello, se posibilita la mejoría en la memoria visual de participantes ubicados en cualquier lugar.

Palabras clave: Memoria de corto plazo visual, eficiencia de filtrado visual, entrenamiento, tareas de detección de cambio

ABSTRACT

The purpose of the present study was to evaluate the effect of a filtering efficiency training program on visual short-term memory capacity in a sample of university students. For this purpose, a quasi-experimental study with a passive control group was implemented on 94 basic teaching and engineering students, attended remotely by videoconference. Both groups applied a change of orientation detection task before and after the intervention. For the latter, we used change detection tasks with different stimuli and difficulty levels. The pre-test confirmed inter-group statistical equality in all measurements used. The post-test, in favor of the trained group, detected significant difference and effect size in memory capacity, but not in filtering efficiency, nor in a general scale Raven's test, used to measure the transfer of the aforementioned training. We found that it is possible to improve visual short-term memory capacity with visual discrimination tasks, despite unfavorable environmental conditions. Thus, it is possible to improve the visual memory of participants in any place.

Keywords: Visual short-term memory, visual filtering efficiency, training, change detection tasks

INTRODUCCIÓN

La memoria es la capacidad que permite conectar experiencias, aprender y que haga sentido la vida, esto es, permite construir la historia (Camina y Güell, 2017). Dicha capacidad se puede dividir para su estudio en: largo plazo, trabajo y corto plazo. La primera es un gran almacén de conocimiento y un registro de eventos pasados. La segunda tiene que ver con el almacenamiento temporal y la operación o trabajo sobre lo almacenado. La última sirve para retener elementos en un período breve y está contenida dentro de la segunda (Cowan, 2008). La memoria de corto plazo es uno de los procesos neuropsicológicos más importantes, por ser necesario en casi todo proceso cognitivo (Anunciação *et al.*, 2022; Camina y Güell 2017; Martin y Becker 2021). La memoria de corto plazo visual es un proceso cognitivo fundamental usado a lo largo de la vida (Sanders, 2021). Es la habilidad para mantener información presentada en el mundo visual (Xie y Zhang, 2021). Como en el caso de estos últimos, el presente trabajo se enfoca principalmente en la retención temporal de datos y, por tanto, se utilizará el término de memoria de corto plazo visual (MCPv) en lugar de memoria operativa visual (MOv), aunque los hallazgos se apliquen al componente de almacenamiento visual de la MOv. En cuanto a su capacidad, Lee *et al.* (2010) sugirieron que el ser humano puede almacenar en la MCPv hasta cuatro objetos visuales en un momento dado. Sin embargo, Eng *et al.* (2005) encontraron que tal número es afectado por la complejidad perceptual de la muestra visualizada. En cuanto a su relación con otras habilidades, Vogel *et al.* (2005), hallaron que individuos de alta capacidad son mucho más eficientes para representar solo los elementos relevantes que los individuos de baja capacidad, quienes codifican y mantienen de manera ineficiente la información sobre elementos irrelevantes.

Aunque Sanders (2021) afirma que la medición de la MCPv en niños ha mostrado que puede predecir las habilidades memorísticas en la infancia posterior, lo cual sugiere que se mantiene relativamente estable durante todo el desarrollo; Zheng (2021) sugiere que la revisión de videos cortos durante un tiempo diario considerable (25 minutos), afecta negativamente a la MCPv en jóvenes. Más aún, Esposito *et al.* (2021) señalan que conforme aumenta la edad promedio de la gente, es crucial identificar intervenciones que permitan mantener un nivel adecuado de la MCPv, dado los cambios funcionales y fisiológicos del cerebro. Por otro lado, conforme a Guye *et al.* (2017), las intervenciones de entrenamiento cognitivo se han vuelto cada vez más populares como un medio potencial para mejorar el funcionamiento cognitivo a lo largo de la vida.

Por todo lo anterior, el objetivo principal del presente estudio, es determinar los efectos en la capacidad de la MCPv y en eficiencia de filtrado visual de un grupo de universitarios, debidos al entrenamiento basado en tareas de detección de cambio. Para ello, se plantea un estudio de efectividad, el cual conforme a Green *et al*. (2019), evalúa si una intervención produce impacto positivo del tipo deseado, involucrando ambientes menos controlados que el ideal. Además, se plantean como objetivos secundarios, comparar los efectos logrados contra los de un grupo de control pasivo y además, medir transferencia de la intervención, usando la prueba de Matrices Progresivas de Raven escala general (Raven *et al.,* 1996). De esta manera, el trabajo está organizado así: Inicialmente, se describen la tarea de detección de cambio y estudios que han aplicado una derivación de la misma, después se describe el método y materiales usados, posteriormente se reportan los resultados para su discusión y finalmente, se exponen las conclusiones.

TAREA DE DETECCIÓN DE CAMBIO

Vogel *et al*. (2005), desarrollaron una tarea que mide la eficiencia de un individuo para excluir elementos irrelevantes del almacenamiento en la MCPv. Observaron que la eficiencia en la exclusión variaba entre personas y era predecible fuertemente por su capacidad de memoria. Inicialmente, en cada intento, se indica el lado de la pantalla por atender y luego pueden aparecer en ambos lados, dos o cuatro rectángulos rojos o dos rojos y dos azules, dispuestos en una de cuatro orientaciones. Luego de una pantalla en blanco, aparecen nuevamente los citados rectángulos con o sin cambios y el participante debe decidir si uno de color rojo ha cambiado de orientación. Lo anterior se repite a lo largo de varios intentos y en aquellos que presentan dos elementos rojos y dos azules, si un individuo es capaz de recordar solo los rojos y excluir los azules, su eficiencia será similar a cuando se presentan solo dos rojos. Por el contrario, si un participante no puede excluir los elementos irrelevantes, entonces mantendrá en memoria cuatro elementos y su eficiencia será similar a cuando trabaja con cuatro ítems rojos. A partir de sus resultados, los participantes se asignaron a un grupo de alta o baja capacidad, encontrando que estos últimos fueron altamente ineficientes de evitar que ítems irrelevantes se mantuvieran en memoria. Entre sus hallazgos más importantes, está que las diferencias en la capacidad de la memoria pueden reflejar no solamente la variabilidad en el espacio de almacenamiento, sino también, la eficiencia con la que se asigna el espacio disponible. Precisamente, debido a que la atención selectiva y la MCPv comparten algunos mecanismos neuronales similares (Ku, 2018), esto podría explicar por qué la capacidad de la MCPv y la eficiencia de filtrado están interconectadas. Por lo anterior, el presente trabajo se enfoca en determinar el efecto del uso de tareas adaptativas de detección de cambio, usando diferentes tipos de estímulo, en la eficiencia discriminatoria y, por tanto, en la capacidad de la MCPv. A partir de la

prueba anterior, se describen trabajos recientes que aplicaron una tarea similar en participantes con edad parecida a la del presente estudio, que tuvieron revisión previa de salud visual y realización de intentos de ensayo antes de cada prueba.

ESTUDIOS PREVIOS RELACIONADOS

A partir de la pregunta principal, ¿Cuál es el efecto del entrenamiento basado en tareas de detección de cambio, sobre la capacidad de memoria de corto plazo visual y la eficiencia de filtrado?, se describen brevemente estudios, principalmente en universitarios, que documentan los hallazgos sobre los efectos de usar como base, la citada tarea en la medición y/o en el reforzamiento de la MCPv, y con ello, enriquecer los resultados del presente estudio.

El trabajo de Prieto *et al.* (2021) se orientó a explorar el efecto de la presencia de elementos agrupados por similitud de color, en el rendimiento de detección de cambios de elementos agrupados y no agrupados. Para ello, desarrollaron un primer experimento basado en una tarea similar en un arreglo que podía tener dos elementos adyacentes de igual color, con un indicador en una de tres presentaciones (rápida, lenta y nula). Trabajaron con 61 universitarios en dos bloques de experimentación de 180 intentos cada uno. Los resultados indicaron que la agrupación por similitud de color generalmente mejora la precisión y tiempo de reacción en la tarea. En un segundo experimento, trabajando con otros 40 universitarios y empleando la misma tarea y diseño experimental previos, se pidió que ignoraran los elementos del mismo color, ya que solo se usaban como señuelos. En una sesión realizaron 240 intentos en dos bloques separados por un descanso. Sus resultados indican que los elementos agrupados se pueden filtrar según

las metas de la tarea y que el agrupamiento perceptivo parece poseer la capacidad de captar o inhibir la atención hacia los elementos agrupados.

La intención del estudio de Weaver *et al.* (2017) fue investigar cómo responde el sistema de control de errores a diferentes tipos de errores y cómo esto predice el comportamiento óculo-motor posterior. Para ello, trabajaron con 20 universitarios en una prueba similar, en la cual se presentaba en pantalla un arreglo de cuatro, seis u ocho cuadrados coloreados y luego de una pantalla apagada, aparecía un arreglo similar y el participante debía indicar si alguno de los cuadros había cambiado de color. Esta medición comprendió 192 intentos, luego de lo cual realizaron una tarea de búsqueda visual diseñada para inducir una alta tasa de error mientras se grababan electroencefalogramas y movimientos oculares. La meta era que el participante ejecutara movimientos oculares rápidos hacia un objetivo único de segmento de línea, incrustado en una pantalla de búsqueda, que también contenía un solo señuelo, tanto o menos destacado que el citado objetivo. La prominencia relativa de ambos elementos fue variada, para que se requirieran diferentes grados de control para seleccionarlo con éxito. Conforme a sus evidencias, se encontró un vínculo entre una mayor capacidad de MCPv y un mejor control de errores. Además, se determinó una asociación entre dicha capacidad con medidas neuronales del procesamiento de errores óculo-motores y se demostró cómo variaba esta relación en función de la prominencia visual relativa de los señuelos.
Schmicker *et al*. (2021) deseaban verificar si la estimulación de corriente continua transcraneal podía mejorar la capacidad de la MCPv, durante un entrenamiento de inhibición de señuelos. Inicialmente, trabajaron con 78 jóvenes en una tarea de detección de cambio, con arreglos de dos a siete rectángulos, para asignarlos al grupo de alta o baja capacidad.

Luego, para determinar efectos, realizaron un pre test con una tarea similar a la anterior, con una de dos condiciones. En una, aparecía un arreglo de cuatro a seis rectángulos para luego presentar otro arreglo y elegir si había cambio. En la otra, aparecía primero un color meta y luego de un primer arreglo con rectángulos de ambos colores, aparecía otro similar, para que se indicara la existencia de cambio. El entrenamiento consistió en una tarea similar, en la cual se requería determinar si el arreglo de un color meta en la izquierda de la pantalla, tenía igual orientación en la derecha. De manera aleatoria, antes del entrenamiento se colocó el estimulador y sin que se dieran cuenta, se aplicó corriente durante 30 segundos (grupo falso) y 10 minutos (grupo verdadero). La sesión duró 45 minutos con seis bloques de 50 intentos cada uno. Luego de retirarles el estimulador y aplicarles una encuesta para verificar efectos colaterales, se aplicó en pos test la misma prueba. De sus evidencias, indican que bajo la estimulación, los individuos con alta capacidad mostraron mayores beneficios debido al entrenamiento y escasos en individuos con baja capacidad. Sin embargo, sin la estimulación, los participantes de baja capacidad lograron una ganancia comparable al de alta capacidad que sí recibió la estimulación.

Con la finalidad de determinar el efecto en la capacidad de la MCPv, debido al entrenamiento basado en la práctica de un videojuego de estrategia en tiempo real, Jakubowska *et al*. (2021) usaron una tarea similar. Su aplicación se realizó a lo largo de 576 intentos, divididos en cuatro bloques. Cada uno variaba en la cantidad de colores (dos a cinco) por revisar en la sección de la pantalla que se indicaba. Después, los participantes, que eran no jugadores, fueron asignados aleatoriamente a dos grupos experimentales (n=21) y a dos de control (n=10). Los dos primeros entrenaron una hora diaria por cuatro semanas, en una de dos modalidades. En una, la facción y estrategia fueron asignados aleatoriamente antes de cada partida (ambiente variable)

y en la otra, siempre jugaron contra la especie *Terran* y empleando una estrategia económica (ambiente fijo). De los grupos de control, uno fue asignado a jugar *Heart Stone* el mismo tiempo y el otro no tuvo actividad. Después de aplicar la misma tarea de detección de cambio, sus resultados sugieren que la mejora más significativa en la MCPv, fue en el grupo con modelo de entrenamiento variable.

En su estudio, Ye *et al*. (2021) exploraron las diferencias individuales en la capacidad de la MCPv y su relación con el uso de indicadores de ítems meta, basados en dimensiones y objetos. Para ello, trabajaron con 55 universitarios, en una tarea similar para medir la capacidad de la MCPv y asignarlos al grupo de baja o alta capacidad. Durante 10 minutos realizaron 100 intentos, en los cuales inicialmente se mostraban seis cuadros coloreados en ubicaciones específicas y luego de desaparecer, se presentaba un solo cuadro en cierta ubicación y se tenía que decidir si era igual al anterior. Todos ejecutaron dos tareas de entrenamiento, de modo que una mitad realizó primero la tarea basada en objetos y luego la basada en dimensión y la otra al revés. Para ambas tareas, los intentos totalmente al azar fueron 192, con una duración de 30 minutos. La tarea, que usaba indicación basada en dimensión, presentaba al inicio tres barras de distinto color y orientación, para después presentar uno de tres textos (Azar, Color y Orientación). Luego se presentaba un cuadro y una barra o un cuadro y un círculo de colores, en la ubicación meta. A partir de la indicación se elegía de una paleta de colores o moviendo una barra blanca, para seleccionar color u orientación, originales. La otra tarea utilizaba señalamiento basado en objetos y la diferencia era que en lugar de un texto, se mostraba una doble flecha que apuntaba a la barra meta. De acuerdo a sus resultados, reportan que la capacidad de MCPv afectó el desempeño en ambos tipos de tareas. Para las pruebas que requerían reportar el color, el grupo alto

se desempeñó ligeramente mejor que el bajo y para las que necesitaban reportar la orientación, una diferencia similar fue notable.

Y *et al*. (2018) trabajaron con 42 universitarios para investigar el efecto de la capacidad de la MCPv en la eficiencia de filtrado de distractores faciales emocionales. Se realizó primero una tarea de detección de cambio facial y después, otra para detectar cambio de color. En la primera se usaron 54 rostros de hombres con igual número de expresiones faciales (neutra, enojo y alegría). Se presentaban luego de una flecha que señalaba el lado de la pantalla por verificar, en una de tres condiciones: un rostro, dos rostros, un rostro meta y otro distractor.

Después de presentar una pantalla en blanco, volvían aparecer los rostros para que el participante decidiera si la identidad, sin importar la emoción, había cambiado en la sección o posición metas. Durante 75 minutos hicieron 1120 intentos totalmente aleatorios, divididos en ocho bloques de 140 cada uno. En la segunda tarea, se presentaba un arreglo de seis cuadros coloreados para luego aparecer un cuadro de cierto color y se decidía si el inicial era del mismo color. Los participantes hicieron 100 intentos en dos bloques durante 10 minutos, para, con sus resultados, asignarlos al grupo de alta o baja capacidad. A partir del análisis de sus alcances, encontraron que los del grupo con alta capacidad fueron capaces de filtrar todos los rostros emocionales y los del grupo con baja, tuvieron dificultad para filtrar los rostros que mostraban enojo o neutralidad, pero no así la alegría.

Gu *et al.* (2018) investigaron la diferencia en capacidad de MCPv y eficiencia de filtrado entre universitarios con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) sin medicación y compañeros sanos. Trabajaron con dos grupos emparejados por número, género, edad y

coeficiente intelectual de 27 personas. Como medición, se aplicó una tarea de detección de cambio de color, mientras eran registrados sus electroencefalogramas. La tarea tenía tres condiciones de carga: baja (dos cuadrados), alta (cuatro cuadrados) y distracción (dos cuadrados y dos círculos); presentados en cada lado de la pantalla. Aparecía primero un arreglo de figuras coloreadas y luego se desplegaba otro similar y el participante debía indicar si existía cambio, solo en los cuadrados. Los participantes efectuaron 312 intentos divididos en 13 bloques de 24 cada uno. Dada la naturaleza de uno de los grupos, se dio especial apoyo a la comprensión de las instrucciones. Al final, se obtuvieron evidencias de que el grupo con TDAH no se diferenció del otro grupo, posiblemente porque la tarea no fue suficientemente exigente o compleja como para provocar diferencia.

Para probar si los adultos mayores podían beneficiarse de la repetición de tareas para mejorar su desempeño en una tarea similar; Tagliabue *et al.* (2020) trabajaron con 24 adultos mayores y 24 universitarios; sin antecedentes de trastornos psiquiátricos. La tarea consistía en detectar, en el lado de la pantalla señalado inicialmente, cambios de color en una de tres condiciones de carga: uno, dos o cuatro círculos junto a distractores (cinco de color gris claro). Se tenía que indicar si entre el arreglo inicial y el posterior a una pantalla vacía en blanco, había algún cambio. Durante cuatro días estuvieron trabajando en la misma tarea, con algunas diferencias. Para la primera y cuarta sesión, mientras se registraban sus electroencefalogramas, se realizaron 240 intentos por cada tipo de carga, divididos en 15 bloques de 48 cada uno. Para los días dos y tres, completaron 384 ensayos divididos en ocho bloques de 48. De acuerdo a sus resultados, revelan que la repetición de tareas es beneficiosa para varios aspectos relativos a la MCPv y conseguir un envejecimiento saludable.

Por su parte, Li *et al.* (2017) para determinar efectos del entrenamiento de filtrado visual en la capacidad de la MCPv, evaluaron 38 universitarios en su eficiencia de filtrado con una prueba similar. En función de sus puntajes, se conformaron los grupos de alta y baja capacidad, siendo este último entrenado en filtrado visual con tareas adaptativas de detección de cambio. Durante 20 sesiones de 50 minutos para un total de cuatro semanas, trabajaron con siete clases de paradigmas de detección (tres con estímulos indicados y cuatro con estímulos meta). Para lograr mayores efectos, los intentos se volvían más difíciles, conforme avanzaba el entrenamiento, incrementando la cantidad de estímulos desde dos a cuatro por clase de paradigma. Sus evidencias conducen a determinar que el entrenamiento mejoró la eficiencia del filtrado, de modo que se alcanzaron puntajes similares a los del grupo de alta. Además, encontraron que hubo transferencia de mejoras en la tarea de MO verbal (Alcance de Operación-Palabra) pero no así en la prueba de inteligencia fluida y que el nivel de desempeño se mantuvo luego de tres meses.

METODOLOGÍA

A partir de un enfoque cuantitativo, se realizó un estudio cuasi-experimental, con grupo experimental pre-post intervención y de control pasivo. Enseguida se describen las muestras, los instrumentos aplicados y el procedimiento seguido.

PARTICIPANTES

Con el uso del programa estadístico G*Power 3.19, se realizó un análisis previo de potencia con un tamaño de efecto medio (d=0.5) y una potencia meta de 0.80, encontrando un tamaño de muestra de 51 participantes por grupo. Dadas las condiciones existentes, el muestreo usado fue del tipo no probabilístico por conveniencia. Inicialmente, se trabajó con 110

universitarios de las licenciaturas de docencia básica e ingeniería, de dos instituciones (particular y pública). Todos aprobaron la prueba de Ishihara para el daltonismo (Berisso, 2018) y entregaron firmada su carta de consentimiento informado, luego de una explicación detallada del estudio. El criterio seguido para asignar los participantes a cada grupo, fue conforme al nivel de la dificultad percibida (uno a cuatro) sobre la prueba inicial de detección de cambio. De esta manera, se fueron asignando estudiantes con el mismo nivel a sendos grupos, de modo que el nivel promedio de dificultad fue de 3.1. Luego de eliminar participantes de ambos grupos por no completar todas las pruebas, resultaron 46 alumnos con una edad de 21.3±1.967 para el grupo de control pasivo, con una proporción de 65% de mujeres. El grupo experimental estuvo conformado por 48 participantes, de los cuales, un 77% eran mujeres y con una edad de 20.3±1.854. Para apoyarles mejor, se atendieron a ambos grupos divididos en dos horarios distintos fuera de sus clases. Además, se les motivó con un apoyo de dos puntos de diez, en la calificación de una de sus materias, conforme a su desempeño.

PROCEDIMIENTO

Debido a la contingencia de salud, las sesiones de evaluación y de entrenamiento se manejaron mediante videoconferencia, usando para ello la plataforma ZOOM® y con la cámara de la computadora o del celular activada. Se estableció un mecanismo vía software, para que realizaran las actividades solamente en el horario establecido para tal motivo. Durante las sesiones, tanto el aplicador como un asistente, cuidaban que los participantes no se distrajeran y respondían a las dudas que les planteaban mediante mensajes textuales. Para verificar que los participantes entendían la actividad a realizar durante las sesiones iniciales, se les proporcionó una encuesta que presentaba un video demostrativo de la prueba o tarea de

entrenamiento. En tal encuesta, se pedía que se identificaran, escribieran lo que habían entendido e indicaran el nivel de dificultad que percibían, con dos días de antelación a la aplicación. Al término, el aplicador revisaba las respuestas y en caso de que la explicación fuera confusa, se les pedía que revisaran el video y volvieran a responder la encuesta. Previo a las pruebas iniciales, se comprobó que los participantes ingresaran al software en línea, con los datos de acceso proporcionados.

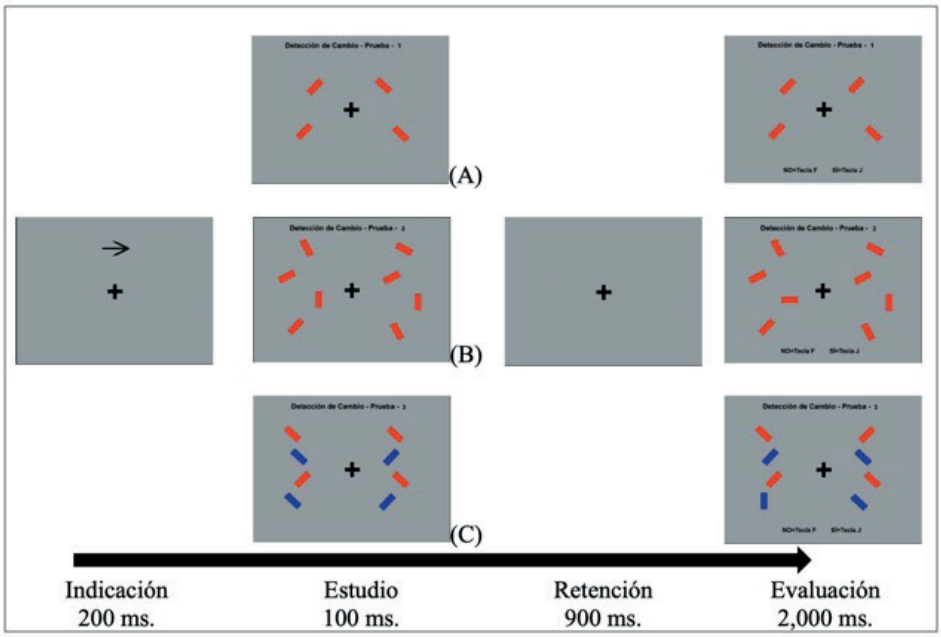
Inicialmente, tanto la prueba de detección de cambio como la de Matrices Progresivas de Raven escala general, se aplicaron en sendas sesiones de 60 y 40 minutos, respectivamente. Posteriormente, con el grupo experimental, se inició un grupo de 10 sesiones diarias de 50 minutos de entrenamiento basado en las tareas adaptativas y posteriormente, se volvieron a aplicar las pruebas iniciales a ambos grupos. Para el entrenamiento, se programaron tareas con tipo de estímulos específicos para cada día. Durante los mismos, se pidió a los participantes que solo ejecutaran la tarea con el tipo de estímulo programado para ese día, sin importar el nivel de dificultad que hubieran logrado. Cuando terminaron las primeras cinco sesiones, se dispuso que volvieran a realizar las tareas de manera similar. Finalmente, entre las mediciones iniciales y finales, hubo un lapso de 21 días naturales.

INSTRUMENTOS

Tanto para la prueba como para el entrenamiento en detección de cambio, con datos proporcionados inicialmente, se accedía a un software en línea (*Mutatio Deprehendatur*) desarrollado en la plataforma *Construct 2*. El tamaño de la pantalla usada era de 1024x768 *pixeles* con un fondo gris claro (#A8ACAC).

Medición. Conforme a Vogel *et al*. (2005), se utilizó una prueba conformada por 30 corridas cada una de 24 intentos, de las cuales las primeras seis fueron de ensayo. Entre cada corrida aparecía un semáforo preparando el inicio de la misma. Cada intento manejaba las fases de indicación, estudio, retención y evaluación. En la primera se indicaba con una flecha, el lado (izquierdo o derecho) a trabajar. Luego la flecha desaparecía por un instante para luego presentar las figuras a retener (estudio). Enseguida desaparecían para mostrar una cruz en medio (retención), después de lo cual volvían a aparecer figuras similares y el participante oprimía una tecla (F o J) o bien daba clic en el letrero correspondiente, para indicar sí o no había habido cambio en la orientación de alguna de las figuras (evaluación).

Figura 1. *Fases y tiempos de un intento con las diferentes condiciones usadas en la prueba.*



Fuente: Elaboración propia.

En la mitad de los intentos, las figuras de la fase de retención tenían la misma orientación que en la fase de evaluación y en la otra mitad, tenían algún cambio. En la figura 1, se indica el tiempo de cada fase y un ejemplo para las tres condiciones evaluadas: dos ítems (A), cuatro ítems (B) y dos ítems y dos distractores (C). En las dos primeras, aparecían dos y cuatro rectángulos rojos por lado y en la última, dos rectángulos rojos junto a dos azules (filtrado).

Los rectángulos rojos manejaban ocho orientaciones distinguibles (0º, 30º, 45º, 60º, 90º, 120º, 135º, 150º). Durante cada corrida, en 30 ocasiones se presentaban, la dirección de la flecha, una de las tres condiciones y cambios en las figuras, y al final de la misma, se mostraban los resultados. Por cada corrida, se almacenaba el usuario, número de la corrida, fecha y hora, aciertos, errores, éxitos y falsas alarmas por tipo de condición y el tiempo de respuesta promedio. Los éxitos son cambios detectados cuando si los hubo y falsas alarmas, cuando no los hubo.

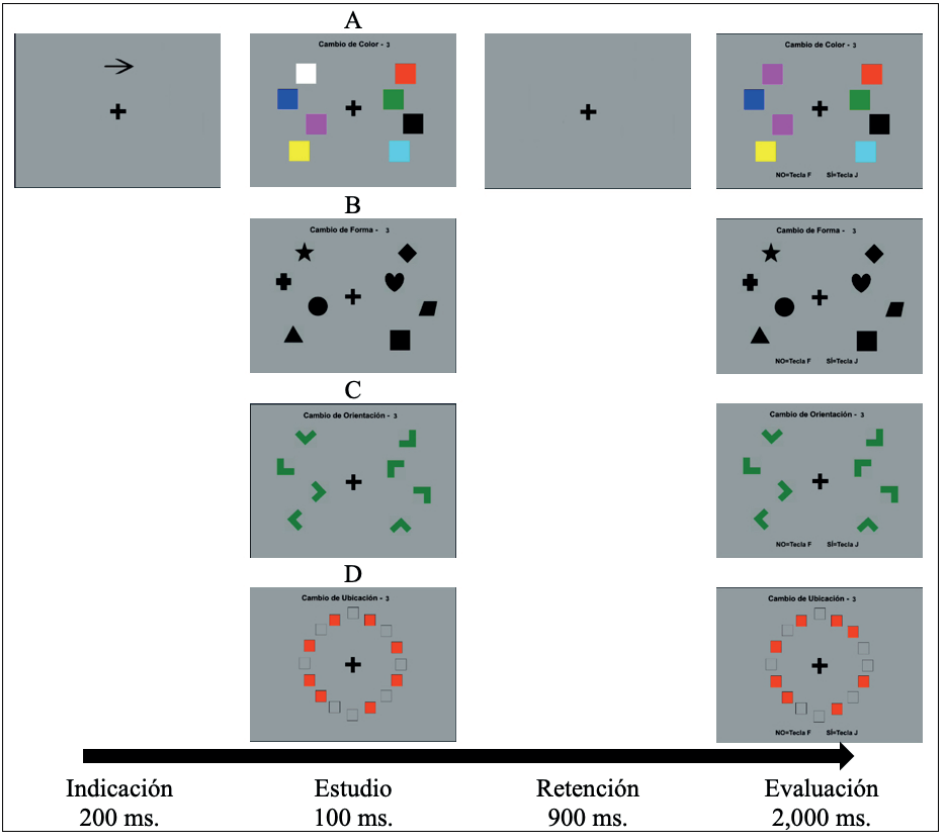
Entrenamiento. A partir de Li *et al*. (2017), se usaron tareas con cuatro tipos de estímulos y tres niveles de dificultad. Cada nivel manejaba corridas de 30 intentos y para avanzar al siguiente, se requería de 27 aciertos (90%). Al llegar al último nivel, se mantenían en el mismo indefinidamente. Conforme a cada nivel, se trabajaba con diferente carga (dos, tres o cuatro elementos por lado) y antes de una corrida aparecía un semáforo a modo de preparación. Al igual que en la prueba, por cada intento se manejaban las fases de indicación, estudio, retención y evaluación. Inicialmente, aparecía una flecha que indicaba el lado (izquierdo o derecho) que debía verificar el participante. Luego al desaparecer se mostraba el arreglo de elementos a retener para enseguida mostrar una cruz en medio. Después, aparecía un arreglo similar a partir del cual, se requería indicar si hubo cambios

en las figuras del lado señalado por la flecha, mediante la tecla F o J o bien, dando clic al letrero correspondiente. Como se aprecia en la figura 2, se trabajó con varios paradigmas de detección de cambio: Color (A), forma (B), orientación (C), ubicación (D) y una mezcla de los cuatro. En la primera, el participante indicaba si hubo cambio de color en alguna de las figuras del lado señalado por la flecha. Se usaron ocho colores distintivos: rojo (#FF0000), verde (#008000), negro (#000000), azul (#0000FF), azul claro (#00FFFF), amarillo (#FFFF00), blanco (#FFFFFF) y magenta (#FF00FF). En la segunda, se utilizaron formas distinguibles (cuadrado, círculo, triángulo, estrella, cruz, paralelogramo, rombo y corazón) para detectar cambio en alguna de las figuras del lado indicado. En la tercera, se detectaba cambio de orientación de una de las figuras de color verde (0º, 45º, 90º, 135º, 180º, 225º, 270º y 315º), en la semi-pantalla señalada. En la cuarta, se verificaba cambio de ubicación de algún cuadro rojo de uno a seis lugares, en el lado indicado. Además, se trabajó con una tarea que mezclaba paradigmas entre intentos y en todas las modalidades, como señal de éxito, sonaba una campanilla. Al final de cada corrida, aparecían los resultados y dos botones: continuar y menú. Con el primero, se presentaba el siguiente nivel o se permanecía en el mismo, dependiendo de los aciertos alcanzados y el nivel. Con el segundo se regresaba para acceder a otra tarea o terminar.

Medición de transferencia. Como en Li *et al*. (2017), para verificar transferencia del entrenamiento, se aplicó la prueba de Matrices Progresivas de Raven escala general, la cual consta de 60 problemas, presentados en orden de dificultad y distribuidos en cinco series de 12. La mencionada prueba fue alojada en un curso de una plataforma Moodle y la tarea del participante era seleccionar, entre varias alternativas, la que completaba correctamente la serie general de patrones. El puntaje por participante,

se obtenía de dividir los aciertos entre el total, con lo cual se manejaron puntuaciones brutas o directas.

Figura 2. *Fases y tiempos de un intento con los diferentes paradigmas usados en el entrenamiento.*



Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Además del porcentaje de precisión y conforme a Cowan (2001), se obtuvo el valor K de Cowan, con la fórmula K = S x (proporción de éxitos

– proporción de falsas alarmas), donde S son los elementos a memorizar (dos o cuatro) por cada lado. Por lo anterior, se obtuvieron tres valores K correspondiendo a: dos estímulos rojos (K2), cuatro estímulos rojos (K4) y dos estímulos rojos y dos azules (K2'). También, se calculó el índice de almacenamiento innecesario (AI) de distractores (Lee *et al*., 2010), con la fórmula: AI = (K2 – K2') y conforme al mismo autor, se usó el puntaje K4, para determinar la capacidad de memoria de cada participante. Para obtener la eficiencia de filtrado (EF), a partir del planteamiento de Vogel *et al*. (2005), Se derivó la fórmula EF = K2' / K2. De esta manera, conforme un participante descarta los distractores en la condición de filtrado, su puntaje será similar a la condición de dos ítems. Sin embargo, es posible obtener valores inválidos de EF (>1 o <0), por ejemplo, cuando el puntaje de K2' sea mayor a K2 o bien, cuando las falsas alarmas sean mayores que los éxitos. Para el presente, se han descartado estos casos, al igual que cuando K4<0 y por tanto, en los resultados siguientes, se especifica el tamaño de muestra (N), que tuvo valores válidos de K.

Con el fin de saber si existían diferencias significativas entre grupos, tanto en pretest como en el postest, se ejecutó la prueba U de Mann-Whitney mediante SPSS V15.0. Al realizar el contraste de las medias en el pretest, no se encontró diferencia significativa entre grupos, lo cual permitió continuar con la conformación inicial de los grupos. Luego de concluir la intervención, además de calcular los tamaños de efecto, mediante la prueba de Wilcoxon se calcularon los estadísticos de las diferencias entre medias de grupos emparejados (ver tabla 1). En relación con esto, aunque entre los puntajes pre y post para el grupo experimental, se detectó significancia en la diferencia para el AI (N=28, Z=-4.623, p=.000004) y la EF (N=28, Z=-3.526, p=.0004), en el caso del grupo control solo hubo en el primero (N=32, Z=-4.039, p=.00005). Al comparar las medias del postest por

grupos independientes, mediante la prueba U de Mann-Whitney, para el grupo experimental (N=48), se obtuvo diferencia significativa con respecto al grupo de control (N=46) en K4 (Z=-2.862, p=0.004). En un contraste similar (N=40 vs. N=37) se obtuvo ganancia significativa para K2 (Z=-2.284, p=.022), más no así para K2' (Z=-1.871, p=.061). Así mismo, se lograron tamaños del efecto (g de Hedges) por encima del tamaño mediano para K2=-0.612 y K4=-0.594 (Cohen, 1988). En cuanto a la EF no se encontró diferencia significativa alguna (Z=-1.876, p=.061) y en consecuencia, tampoco para el AI (Z=-1.397, p=.162). Para la prueba de Raven, en comparación similar, la diferencia fue no significativa (Z=-.195, p=.845). Al determinar la diferencia entre los puntajes K2 contra K2', la misma fue significativa (Z=-5.511, p=.000) para el grupo entrenado, contra la expectativa que se tenía de que redujera.

Asociaciones. En el postest, se usó la prueba de Spearman para determinar los niveles de correlación de la capacidad de MCPv (K4) con el almacenamiento innecesario y con la eficiencia de filtrado. Para el grupo de control se encontraron niveles medios y significativos (r=-0.532, p=.001 y r=0.765, p=.000, respectivamente) y para el experimental, solo para la segunda (r=0.426, p=.006).

Tabla 1. *Descriptivos de las mediciones previas y posteriores a la intervención.*

			Pretest		Postest		Diferencia		Tamaño
				Desv.		Desv.			del
Valor	**Grupo**	**N**	**Media**	**Típica**	**Media**	**Típica**	**Valor Z**	**Valor p**	**efecto (g)**
K2	0	44	1.02	0.613	1.18	0.602	-2.031	0.042	-0.214
	1	44	1.16	0.553	1.51	0.474	-3.863	0.000	-0.567
K4	0	45	1.41	0.689	1.64	0.756	-2.015	0.044	-0.268
	1	46	1.49	0.722	2.09	0.766	-4.802	0.000	-0.675
K2’	0	32	0.63	0.562	0.85	0.697	-1.907	0.056	-0.281
	1	28	0.86	0.511	1.29	0.540	-4.099	0.000	-0.691
Raven	0	46	75.52	16.01	76.39	11.722	-.028	0.978	-0.052
	1	48	73.97	9.026	76.24	11.195	-1.863	0.062	-0.187

0 = Control pasivo. 1 = Experimental. g = g de Hedges. Fuente: elaboración propia.

Para este grupo, al determinar asociaciones entre las diferencias de los puntajes pre-post y los iniciales, se encontró que el entrenamiento sirvió más a quienes habían obtenido menores puntajes en el pretest (K2: r=-0.515, p=.000). Las ganancias para este grupo, no tuvieron asociación significativa alguna con la edad.

Sobre el entrenamiento. Se programaron 500 minutos y quizás por falta de tiempo o por desempeño insuficiente, algunos no lograron alcanzar los tres intentos por tarea. A partir de los datos almacenados, se obtuvieron la proporción de participantes que completaron niveles de tareas (puntaje superior al 90%), el promedio de intentos realizados para lograr completarlas y la proporción de intentos cuyo puntaje fue superior al 90% (éxitos). Se encontró que la tarea con mayor dificultad fue la correspondiente a detectar cambio de orientación y la más fácil, cambio de color.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Dado que solo una proporción menor de estudios revisados, usaron el mismo tipo de prueba, la comparación se limitará a dichos casos. Así, para el pretest, las medias de K2, K2' y K4 fueron menores a las obtenidas en Li *et al*. (2017), a las del grupo de control de Lee *et al*. (2010) y a Owens *et al*. (2013) para sus dos grupos, en cuanto a K4. Lo anterior quizás se debió al nivel de dificultad que se ha impuesto, ya que en el presente estudio, se trabajó con ocho diferentes orientaciones del objeto meta en lugar de cuatro.

En cuanto a las diferencias favorables post-pre test para el grupo entrenado, de los valores K, se ha encontrado efecto de tamaño mediano y para el de control pasivo, uno de tamaño pequeño. Por tanto, la eficiencia ha obtenido un tamaño similar y el almacenamiento innecesario, se ha reducido para ambos grupos, encontrando tamaños grandes de efecto (>0.8). Para el grupo no entrenado, la diferencia significativa ($p<.045$) aunque con tamaño de efecto menor en los valores K2 y K4, posiblemente se debió al efecto de examinar-reexaminar al haber transcurrido 21 días entre ambas sesiones de medición (Scharfen *et al.*, 2018). Por otro lado, para conocer la habilidad en el filtrado de distractores, se compararon los valores K en la condición de dos ítems (K2) y la condición de filtrado (K2') del pre al pos test. A diferencia de Li *et al*. (2017), que en cuyo caso los igualaron notablemente, esto no se logró para el grupo entrenado. Esto implica que a pesar del entrenamiento, los participantes retuvieron datos irrelevantes cuando se presentaban los distractores, alterando su habilidad para detectar los importantes. Una posible explicación es que el entrenamiento duró la mitad que en su caso.

En el pos test, con los tamaños de muestra usados y para lograr una potencia estadística superior al 80%, el efecto de tamaño (d) significativo debía ser mayor a 0.572 para K2 y a 0.524 para K4, los cuales sí se cumplieron (0.618 y 0.599, respectivamente). Estos resultados indican que la capacidad de MCPv se pudo mejorar con el entrenamiento de filtrado, en línea con Li *et al*. (2017) y Owens *et al*. (2013). Entre la capacidad de la memoria y la eficiencia de filtrado**,** usando diferente esquema de cálculo de la eficiencia, para el grupo entrenado se obtuvo un factor de correlación mayor al de Li *et al*. (2017) y menor al de Vogel *et al*. (2005). Se determina entonces que, participantes con mayor capacidad logran mayor eficiencia de filtrado.

Posiblemente, debido al tamaño de muestra, mayor al de los estudios revisados, aumentó la posibilidad de conseguir un porcentaje representativo de valores inválidos, bajo la condición de filtrado (K2'). De hecho, de las mediciones en el pre test, un 26% para el grupo de control y un 31% para el experimental, cayeron en este caso. Aunque para este último, disminuyó a 17% en el pos test, para el primero, solo bajó a 20%. Por lo anterior, con respecto al tamaño de muestra usado para calcular la capacidad, el usado para la eficiencia, disminuyó entre un 15 y 20% para el pos test. Por tanto, queda la duda sobre si una muestra de tamaño similar, hubiera arrojado diferencia notable en la eficiencia de filtrado, toda vez que el valor de significancia, fue de 0.061.

Para verificar efectos de transferencia del entrenamiento, en los puntajes de la prueba de Raven, entre pre y pos test no se encontró magnitud y significancia importante en la diferencia. Esto posiblemente se deba al efecto de techo, dado que en la primera prueba los participantes alcanzaron un puntaje de magnitud considerable, tal como sucedió en Li *et al*. (2017).

Respecto al entrenamiento, es notoria la dificultad que impuso la tarea de orientación, no obstante que las figuras, por su forma, se distinguen mejor las diferentes disposiciones que en la prueba.

CONCLUSIONES

A pesar de una dificultad mayor de la prueba y condiciones ambientales más desfavorables, con respecto a los estudios revisados, los resultados fueron muy alentadores.

Los puntajes previos a la intervención confirmaron la similitud de los grupos, por lo que las diferencias encontradas en el pos test pueden atribuirse al tratamiento y no a los efectos de otras variables. En cuanto al objetivo principal, se ha encontrado que la intervención mejoró notablemente la capacidad de la MCPv más no así la eficiencia de filtrado. En el caso de los objetivos secundarios, las evidencias conducen a determinar que hubo ganancias en el grupo entrenado sobre el de control pasivo, en la detección de cambios en condiciones sin filtrado, sin embargo, no se encontró transferencia del entrenamiento. Entre las condiciones que pudieron influir en los resultados, se encuentran que la ejecución de la prueba en sus dos momentos se efectuó desde casa y, aunque se les pidió que se aislaran al máximo, esto no fue posible, tal y como lo atestiguaron los aplicadores y sus apoyos. Además, para el pos test, la cercanía de los exámenes finales pudo haber afectado negativamente. La presente investigación se ha desarrollado en universitarios sanos, con la intención de detectar jóvenes con niveles deficitarios en los indicadores obtenidos, para tomar acciones de apoyo extra-clase y mejorar las áreas de oportunidad.

Con las ganancias obtenidas en ellos, se fundamenta la idea de aplicar la intervención en otras personas que puedan presentar alguna deficiencia

cognitiva como TDAH, enfermedad de Parkinson, ansiedad y en personas de edad avanzada, por el decaimiento natural. Además, una vertiente futura de desarrollo es una intervención usando solamente la tarea de detección de cambio de orientación, dada la dificultad que representó durante el entrenamiento y cuyo tipo de estímulo está asociado a la prueba. Se puede enriquecer, si además se agrega una tercera medición en un periodo posterior a la post-prueba. El cambio más importante será, implementarla bajo condiciones ambientales más controladas, como lo han hecho los autores revisados, esto, cuando se recupere la vida que se tenía antes de la pandemia. En ese caso, se podrá verificar si el tiempo de entrenamiento utilizado es suficiente para lograr mejoras en la eficiencia de filtrado y en la capacidad de memoria visual de corto plazo.

REFERENCIAS

Anunciação, L., Portugal, A., Rabelo, I. y Landeira-Fernandez, J. (2022). Non-verbal intelligence outperforms selective attention in a visual short-term memory test. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *34*.

Berisso, K. (2018). Addressing color blind awareness in the classroom. *Journal of Business and Management Sciences*, *6*(3), 93-99.

Camina, E. y Güell, F. (2017). The neuroanatomical, neurophysiological, and psychological basis of memory: Current models and their origins. *Frontiers in pharmacology*, *8*, 438.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory? *Progress in Brain Research*, 169, 323–338.

Eng, H. Y., Chen, D. y Jiang, Y. (2005). Visual working memory for simple and complex visual stimuli. *Psychonomic bulletin & review*, *12*(6), 1127-1133.

Esposito, M., Mauri, P., Panizza, L., Mazza, V., Miniussi, C. y Brignani, D. (2021). Baseline levels of alertness influence tES effects along different age-related directions. *Neuropsychologia*, *160*, 107966.

Gu, C., Liu, Z., Tannock, R. y Woltering, S. (2018). Neural processing of working memory in adults with ADHD in a visuospatial change detection task with distractors. *PeerJ*, *6*, e5601.

Guye, S., De Simoni, C. y von Bastian, C. C. (2017). Do individual differences predict change in cognitive training performance? A latent growth curve modeling approach. *Journal of Cognitive Enhancement*. *1*(4), 374-393. https://doi.org/10.1007/s41465-017-0049-9

Green, C. S., Bavelier, D., Kramer, A. F., Vinogradov, S., Ansorge, U., Ball, K. K. y Witt, C. M. (2019). Improving methodological standards in behavioral interventions for cognitive enhancement. *Journal of Cognitive Enhancement*, *3*(1), 2-29. Recuperado de: https://aisberg.

unibg.it/retrieve/handle/10446/153197/343462/Consensus_Cog_Intervention_Methods_final.pdf

Jakubowska, N., Dobrowolski, P., Binkowska, A. A., Arslan, I. V., Myśliwiec, M. y Brzezicka, A. (2021). Psychophysiological, but Not Behavioral, Indicator of Working Memory Capacity Predicts Video Game Proficiency. *Frontiers in Human Neuroscience*, 666.

Ku, Y. (2018). Selective attention on representations in working memory: cognitive and neural mechanisms. *PeerJ*, 6, e4585.

Lee, E. Y., Cowan, N., Vogel, E. K., Rolan, T., Valle-Inclan, F. y Hackley, S. A. (2010). Visual working memory deficits in patients with Parkinson's disease are due to both reduced storage capacity and impaired ability to filter out irrelevant information. *Brain*, *133*(9), 2677-2689.

Li, C. H., He, X., Wang, Y., Hu, Z. y Guo, C. (2017). Visual working memory capacity can be increased by training on distractor filtering efficiency. *Frontiers in psychology*, *8*, 196.

Martin, A. y Becker, S. I. (2021). A relational account of visual short-term memory (VSTM). *Cortex*, *144*, 151-167.

Owens, M., Koster, E. H. W. y Derakshan, N. (2013). Improving attention control in dysphoria through cognitive training: transfer effects on working memory capacity and filtering efficiency. *Psychophysiology 50*, 297–307. doi: 10.1111/ psyp.12010

Prieto, A., Peinado, V. y Mayas, J. (2021). Does perceptual grouping improve visuospatial working memory? Optimized processing or encoding bias. *Psychological Research*, 1-13.

Raven, J., Court, H. y Raven, J. (1996). Test de matrices progresivas: escalas coloreada, general y avanzada. Manual. Segunda edición. Madrid: TEA ediciones.

Sanders, A. J. (2021). *A Multi-Modal Investigation of Infant Visual Short-Term Memory*. University of California, Los Angeles.

Scharfen, J., Jansen, K. y Holling, Heinz (2018). Retest effects in working memory capacity tests: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, *25*(6), 2175-2199.

Schmicker, M., Menze, I., Schneider, C., Taubert, M., Zaehle, T. y Mueller, N. G. (2021). Making the rich richer: Frontoparietal tDCS enhances transfer effects of a single-session distractor inhibition training on working memory in high capacity individuals but reduces them in low capacity individuals. *NeuroImage*, *242*, 118438.

Tagliabue, C. F., Assecondi, S., Cristoforetti, G. y Mazza, V. (2020). Learning by task repetition enhances object individuation and memorization in the elderly. *Scientific reports*, *10*(1), 1-12.

Weaver, M. D., Hickey, C. y Van Zoest, W. (2017). The impact of salience and visual working memory on the monitoring and control of saccadic behavior: An eye□tracking and EEG study. *Psychophysiology*, *54*(4), 544-554.

Ye, C.; Xu, Q., Liu, Qi., Cong, F., Saariluoma, P., Ristaniemi, T. y Astikainen, P. (2018). The impact of visual working memory capacity on the filtering efficiency of emotional face distractors. *Biological psychology*, *138*, 63-72.

Ye, C., Xu, Q., Hu, Z., Astikainen, P., Zhu, Y., Liu, X. y Liu, Q. (2021). Individual Differences in Working Memory Capacity Are Unrelated to the Magnitude of Benefits from Object-and Dimension-Based Retro-Cues. *Journal of Vision*, *21*(9), 1869-1869.

Xie, W. y Zhang, W. (2021). Pre-existing long-term memory facilitates the formation of visual short-term memory. In *Visual Memory* (pp. 84-104). Routledge.

Zheng, M. (2021, December). Influence of Short Video Watching Behaviors on Visual Short-Term Memory. In *2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021)* (pp. 1855-1859). Atlantis Press.

Envió dictamen: 22 junio 2022
Reenvió: 11 agosto 2022
Aprobación: 25 agosto 2022

Ismael Esquivel Gámez, Profesor de tiempo completo en la Universidad Veracruzana. Habilidades cognitivas.

Julio César Berthely Barrios, Catedrático del Tecnológico Nacional de México Campus Veracruz. Habilidades comunicativas en idioma inglés.

Karina Estela Gálvez Buenfil, Directora Académica de Estudios Superiores y Educación Continua del Centro Educativo Siglo XXI, Xalapa, Ver. Habilidades de pensamiento en la formación docente.

Jorge Arturo Balderrama Trápaga. Profesor de tiempo completo en la Universidad Veracruzana, Transformación de la enseñanza universitaria.

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 30, FASCÍCULO 2, enero-junio 2023 / ISSN: 2007-7149

FUNCIONAMIENTO PSICOSOCIAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE LA EDUCACIÓN REMOTA POR COVID-19: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

PSYCHOSOCIAL FUNCTIONING OF UNIVERSITY STUDENTES DURING REMOTE EDUCATION DUE TO COVID-19: AN EXPLORATORY STUDY.

David Alberto Rodríguez Medina, Cecilia Concepción Vidal Romero,

José Joel Vázquez Ortega, Jesús Omar Manjarrez Ibarra, Yurica Ríos Quintero.

Correspondencia: drodriguezm@xanum.uam.mx

RESUMEN

El confinamiento por la pandemia de Covid-19 modificó el estilo de vida, las relaciones sociales y tuvo efectos sobre la salud mental. El presente estudio exploró el funcionamiento psicosocial de un grupo de estudiantes universitarios durante el periodo de enseñanza remota. Mediante un diseño observacional, transversal, participó una muestra no probabilística de 41 estudiantes de la Ciudad de México. Se evalúo: Soledad, Apoyo Social, Depresión, Regulación Emocional, Alexitimia, Empatía y Reconocimiento Facial Emocional. Los resultados revelaron que aquellos que reportaron mayor percepción de soledad presentaron mayores niveles de depresión, alexitimia, y menor apoyo social. Se identificaron mayores errores en el reconocimiento de las expresiones faciales de asco y miedo, y ésta última se asoció inversamente con el puntaje de reevaluación cognitiva, y ésta a su vez, con la depresión. Los resultados sugieren diseñar estrategias de intervención psicosocial para el manejo de la soledad y la alexitimia.

Palabras clave: Soledad, Depresión, Apoyo Social, Alexitimia, Reconocimiento Emocional.

ABSTRACT

The confinement due to the Covid-19 pandemic modified lifestyle, and social relations and had effects on mental health. The present study explored the psychosocial functioning of a group of university students during the period of remote teaching. Through an observational, cross-sectional design, a non-probabilistic sample of 41 students from Mexico City participated. The following were evaluated: Loneliness, Social Support, Depression, Emotional Regulation, Alexithymia, Empathy, and Emotional Facial Recognition. The results revealed that those who reported a greater perception of loneliness presented higher levels of depression, alexithymia, and less social support. Greater errors were identified in the recognition of facial expressions of disgust and fear, and the latter was inversely associated with the cognitive reappraisal score, and this, in turn, with depression. The results suggest designing psychosocial intervention strategies for the management of loneliness and alexithymia.

Keywords: Loneliness, Depression, Social Support, Alexithymia, Emotional Recognition.

El funcionamiento psicosocial se define como el procesamiento afectivo, cognitivo y social que se caracteriza con base a la etapa del desarrollo típico. Bajo circunstancias imprevistas el comportamiento y cognición social, así como el estado afectivo se puede alterar. Los estudiantes universitarios son una población que se enfrentan a continuos cambios. En las últimas décadas, investigaciones realizadas en población universitaria han reportado la existencia de un déficit en la capacidad de regulación emocional de los jóvenes universitarios (Cuamba & Zazueta, 2020).

Algunos de ellos pueden ser la supresión emocional, la dificultad para identificar y expresar emociones propias, así como reconocerlas en otros, además de dificultad para expresar empatía y con ello establecer vínculos sociales y emocionales con otras personas. Lo que sumado a factores de riesgo psicosociales y contextuales, como la pandemia por COVID- 19, puede repercutir en percepción de soledad y la presencia de sintomatología depresiva (Palomera *et al*., 2021; Rodríguez et al., 2021), así como malestar psicológico en general (Gutiérrez *et al.,* 2021).

Estudios realizados en población mexicana han arrojado que el estrés, la ansiedad y la depresión aumentan con el tiempo de aislamiento social, por ejemplo, con el confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19 (Zamarripa, *et al*., 2020) y en estudiantes universitarios se han reportado efectos sobre su salud física y emocional (Chávez, 2021; Cuamba & Zazueta, 2020; Santana *et al*., 2020). Sin embargo, previo a la pandemia, de acuerdo con Santana *et al.* (2020) estos eran ya considerados una población vulnerable debido a factores de riesgo asociados con el abuso de sustancias, el aislamiento social, el estrés, la ansiedad, la depresión y conductas suicidas.

LA PRESENCIA DE SOLEDAD Y SU RELACIÓN CON LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA

La depresión es un trastorno del estado de ánimo en el que las personas que lo padecen experimentan profundos sentimientos de tristeza, necesidad de castigo y baja autoestima, y su mayor distintivo es la pérdida de interés en la mayoría de las actividades que anteriormente solían brindar satisfacción (Tron *et al.,* 2013) llegando incluso a incapacitar a la persona a realizar tareas tan sencillas y vitales como las de autocuidado (González *et al*., 2011).

La presencia de depresión en universitarios suele ser consecuencia de su exposición a factores de riesgo contextuales, sociales, familiares y afectivos (González, *et al.,* 2018; Martínez *et al.,* 2016) y actualmente, es considerado un problema de salud pública (Martínez *et al*., 2016; Wagner *et al.,* 2012) que afecta a la población universitaria aún más que a la población en adulta en general (Franco *et al.,* 2011) donde las mujeres que experimentan (o al menos reportan) mayor sintomatología depresiva en comparación de los hombres, (Benjet *et al*., 2009;Tron *et al*., 2013).

Se ha comprobado que existe una relación significativa entre el sentimiento de soledad y la sintomatología depresiva (Moeller & Seehuus, 2019). Además de que experimentar altos niveles de ambos está relacionado con problemas de desarrollo, adaptación al ambiente social y funcionamiento psicosocial (Tron *et al*., 2013).

Al respecto Moeller & Seehuus (2019) realizaron un estudio comparativo con estudiantes de dos universidades de Estados Unidos explorando la relación que existe entre las habilidades sociales, la ansiedad y la depresión, teniendo como mediadora a la variable soledad. Los resultados arrojaron que los estudiantes con mayor expresividad social y mayor control social tienen menores niveles de soledad. Por el contrario, una alta sensibilidad social se asocia a un mayor nivel de soledad.

Así mismo se han encontrado datos similares que vinculan la regulación emocional (González, *et al*., 2018) y la Alexitimia con indicadores depresivos. Mismos que podría estar asociados con los niveles de empatía y la percepción de apoyo social de sus amigos o familiares.

LA REGULACIÓN EMOCIONAL

La regulación emocional se puede definir como la capacidad de una persona para modular su respuesta fisiológica ante una emoción y a través de estrategias de reajuste responder de la manera deseada (Luna, 2010 citado por Vargas & Muñoz, 2013; Thompson, 1994 citado por Vargas & Muñoz, 2013).

La regulación emocional tiene dos componentes: a) la reevaluación cognitiva y b) la supresión emocional. La primera funge como una especie de reajuste racional ante la experiencia emocional, mientras que la supresión emocional se caracteriza por inhibir la expresión de dicha emoción (Gross & John, 2003 citado en Megreya & Latzman, 2020). Al respecto, se ha encontrado que el uso de la reevaluación cognitiva es una estrategia de regulación emocional que funciona como factor protector ante síntomas depresivos (Troy *et al.,* 2010) ya que, al contrario de las personas con altos niveles de supresión emocional, las personas con esta habilidad son capaces de expresar en mayor medida emociones positivas (Gross & John, 2003 citado en Megreya & Latzman, 2020).

LA ALEXITIMIA

La Alexitimia es la dificultad que tienen las personas para procesar y expresar las experiencias emocionales (Sifneos, 1972 citado en Horton, Gewirtz & Kreutter, 1992, recuperado de Unikel & Caballero, 2005). Según Ridout *et al.,* (2021) el déficit en la memoria para expresiones emocionales de la Alexitimia en mujeres se generaliza sólo cuando los estímulos tienen relevancia social. Por lo que, mujeres universitarias podrían tener menor dificultad para reconocer emociones en otros cuando el objeto de empatía le es socialmente importante.

LA EMPATÍA

La empatía se trata de uno de los procesos de cognición social, y se puede definir como aquella capacidad de las personas para identificar cognitiva y afectivamente, así como adentrarse en lo que le ocurre a otras personas en una situación específica bajo un contexto social (Corrales *et al*., 2020). Algunas investigaciones como la de Megreya & Latzman (2020) encuentran que la forma en la que las personas regulan sus emociones está asociada con su capacidad de reconocerlas en otras personas. Además de ser fundamental para mantener interacciones sociales con otros y establecer empatía a través de un entendimiento adecuado de las expresiones emocionales (Pichon, *et al*., 2009; Ramos-Loyo, 2012).

EL APOYO SOCIAL

La percepción de apoyo social es un recurso psicosocial para afrontar un estresor. El apoyo social se puede definir como el conjunto de recursos de tipo expresivo o instrumental, los cuales pueden ser reales o percibidos, que son provistos por las fuentes de apoyo, las cuales se representan en 3 niveles: la comunidad (relaciones que se originan a nivel comunitario u organizacional de forma voluntaria), las redes sociales (familia, amigos y compañeros de trabajo), y las relaciones íntimas y de confianza siendo este el nivel más cercano al individuo (Lin, *et al.,* 1986, citado en González & Landero, 2014; Nan Lin, 1986 citado en Gracia & Herrero, 2006).

> *A diferencia de las variables anteriores, el apoyo social es un elemento externo al individuo, aunque no ajeno, que influye en el funcionamiento psicosocial de los estudiantes, de tal manera que la presencia o ausencia de este soporte ante situaciones difíciles o estresantes explicaría por qué, con frecuencia, las personas que son provistas de apoyo tienden a tener una*

mejor salud física y mental (Castro et al., 1997), motivo por el cual, el apoyo social es considerado un factor protector ante problemas asociados con la soledad, la depresión, el estrés y la ansiedad. Una baja en la percepción de vínculos sociales podría potencializar alteraciones psicoemocionales en los estudiantes.

EL RECONOCIMIENTO FACIAL DE LAS EXPRESIONES EMOCIONALES

El reconocimiento facial de la expresión emocional es parte del conjunto de los procesos de cognición social, particularmente el denominado percepción emocional, el cual se puede definir como la capacidad que tienen las personas para identificar el estado afectivo de otra persona a partir del tono de voz, la postura corporal y la expresión facial (Russell, 1994). Diversos estudios han concluido que el reconocimiento de las emociones básicas es universal, aunque no perfecto (Anguas & Matsumoto, 2007; Ekman, 1994). A pesar de que se han encontrado diferencias culturales en la intensidad de las emociones, ello podría deberse a las costumbres aprendidas de cada cultura para controlar la expresión emocional de acuerdo con el contexto social en el que se encuentre (Caballo, 2005). Tal como el estudio realizado por Anguas & Matsumoto (2007) el cual encontró que el enojo, el disgusto, el desprecio, el temor, la felicidad, la sorpresa y tristeza son emociones que se reconocieron más allá del azar independientemente del sexo y la nacionalidad.

Los reportes sobre reconocimiento facial emocional en estudiantes universitarios mexicanos son escasos. Sin embargo, dos de ellos han utilizado la prueba de reconocimiento facial emocional FEEL Test (Kessler, *et al*, 2002), la cual consiste en nombrar la emoción percibida en

un rostro (conducta de elección nominal) en una prueba computarizada. El primer estudio lo realizó Anguas & Matsumoto (2007) donde compararon la capacidad de reconocimiento facial entre estudiantes universitarios mexicanos y americanos. Sus resultados mostraron que los mexicanos presentaron más errores que los norteamericanos en el reconocimiento de las emociones de desprecio, disgusto y tristeza, mientras que no existieron diferencias significativas en el reconocimiento de la felicidad, el miedo y la sorpresa. Para ambos grupos, la felicidad fue la emoción con menos errores y el disgusto con mayores errores.

Recientemente otro estudio realizado por Iglesias *et al.,* (2016) mostró que las medias de reconocimiento emocional más altas fueron: sorpresa, felicidad, enojo y disgusto. Mientras que las emociones con puntuaciones más bajas fueron la tristeza y el miedo.

EL PRESENTE ESTUDIO

Diversas investigaciones han estudiado como la pandemia ha repercutido en la vida social y emocional de la población, algunas de ellas realizadas en Latinoamérica (Palomera *et al*., 2021; Schetsche, 2021), y otras realizadas en población mexicana (González *et al*., 2021; Mota *et al*., 2021; Ramos *et al*., 2020; Zamarripa *et al*., 2020).

Así mismo, investigaciones realizadas en México con estudiantes universitarios se interesaron en problemas de salud mental y afrontamiento (Cuamba & Zazueta, 2020), presencia de ansiedad (Chávez, 2021); y exploración en factores de riesgo de suicidio (Santana *et al.,* 2020). Aunque el confinamiento por la pandemia de Covid-19 ha traído consecuencias negativas en la salud mental de los jóvenes, investigaciones han reportado que estos factores ya eran presentes antes de la pandemia. Por lo que

es preciso examinar la asociación entre los aspectos psicosociales que presentan los estudiantes universitarios en el contexto por la pandemia Covid-19.

Los objetivos de la presente investigación fueron explorar el funcionamiento psicosocial en estudiantes universitarios confinados por la pandemia de Covid-19, analizando las variables: soledad, apoyo social, depresión, regulación emocional, alexitimia, empatía y errores cometidos en el reconocimiento facial emocional en estudiantes universitarios en el contexto de la pandemia por COVID-19.

MÉTODO

DISEÑO DEL ESTUDIO

Es un diseño observacional, trasversal, prospectivo de grupo único.

MUESTRA

Participaron 46 estudiantes matriculados de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, Ciudad de México. Siendo 36 mujeres. La única condición de inclusión fue ser estudiante vigente y aceptar participar en el estudio de manera voluntaria con el consentimiento informado con base a la declaración de Helsinki. Se excluyeron 5 estudiantes por presentar un diagnóstico psiquiátrico o porque no completaron todas las evaluaciones, conformado la muestra final por 41 estudiantes universitarios, con una edad promedio de 23.4 (± 9.16) años. Los datos se manejaron con base al código de ética de la American Psychological Association (2017) apartado 8.05.

INSTRUMENTOS

Loneliness Scale (UCLA), de Russell *et al*. (1978, adaptada por Serrano, 2018), mide el sentimiento de soledad. Esta escala cuenta con 20 ítems con 4 opciones de respuesta. Esta escala presenta un α= .95 y precisión de 88%.

The Patient Health Questionnaire-2, (PHQ-2) cuestionario validado en población mexicana (Arrieta *et al*., 2017), esta escala evalúa la presencia de depresión en las últimas dos semanas, con 2 ítems. Esta escala presenta un área bajo la curva de .84 mostrando 80% de sensibilidad y un 86.8% de especificidad.

Escala de Alexitimia de Toronto, validada en población universitaria mexicana por Weisel (2007). Esta escala cuenta con un total de 10 ítems con 6 opciones de respuesta: (Muy en desacuerdo), (En desacuerdo), (ligeramente en desacuerdo), (ligeramente de acuerdo), (de acuerdo), y (muy de acuerdo), las cuales evalúan dos dimensiones de la alexitimia: dificultad para identificar emociones y dificultad para expresar emociones. Esta escala presenta un α = .68 a .74, y una R^2= .42.

Escala de *Apoyo social Familiar y de Amigos* (AFA-R), elaborada por González para estudiantes universitarios mexicanos (González *et al.,* 2014). Consta de un total de 14 ítems que evalúan el apoyo social en 2 áreas: familiar y amigos con 5 opciones de respuesta. Este instrumento presenta un α = .91 y una R^2 = .66.

Índice de Reactividad Interpersonal (IRI), desarrollada por Davis (1980), validada en México por González, *et al.,* (2019), esta escala evalúa la empatía en 4 dimensiones: *Toma de Perspectiva*, *Fantasía*, *Preocupación*

Empática y *Distrés Personal*. Contiene 28 reactivos con 5 opciones de respuesta tipo Likert. Presenta buena consistencia interna con un $\alpha = .81$ y una validez aceptable $R^2 = .53$.

Cuestionario de Regulación Emocional. Diseñado por Gross & John (2003, validado al español por Cabello *et al*., 2013) evalúa la Reevaluación Cognitiva (RC) y la Supresión Emocional (SE). Es un cuestionario de autorreporte de 10 ítems con escala de respuesta tipo Likert con un nivel de confiabilidad $\alpha = .79$ para la RC y de $\alpha = .73$ para la SE.

Facially Expressed Emotion Labeling Test (FEEL) elaborado por Kessler *et al*. (2002). Se compone de 49 fotografías de rostros con expresiones faciales emocionales básicas. Se le expone la imagen al participante durante 3000 ms. en una pantalla, y luego aparece otra pantalla con las opciones de respuesta. Para esta investigación se sumaron los errores cometidos por emoción. La confiabilidad de esta prueba arroja confiabilidad test-retest $r = .76$.

PROCEDIMIENTO

El estudio se aplicó en una sesión en línea en contexto del programa emergente de educación remota. Primero, se administraron los instrumentos de medición psicométrica, y posteriormente, se proyectó la prueba Feel Test, cuyas respuestas se capturaron en un documento compartido de Google docs.

ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizaron los paquetes estadísticos *Past V. 4.10*, y *Jamovi V. 2.3.9*. Se obtuvieron las medidas de tendencia central, así como sus distribuciones normales con la prueba Shapiro-Wilk. Posteriormente, se elaboró un correlograma de Spearman, cuyos coeficientes de correlación solo muestran aquellas asociaciones significativas por encima de 0.30 si es positiva, o

-0.30, en caso negativo. Se realizaron las comparaciones psicométricas por sexo con una U de Mann Whitney. Posteriormente, se obtuvieron los percentiles de la Loneliness Scale para comparar los subgrupos con bajo, mediano y alto nivel de percepción de soledad con un ANOVA de Kruskall-Wallis, además de obtener el tamaño del efecto. Finalmente, se aplicó una X^2 para evaluar las frecuencias de los errores de reconocimiento facial. Para todos los análisis se consideró una significancia $\alpha \leq .05$.

RESULTADOS

DESCRIPTIVOS

Se obtuvieron los datos descriptivos de cada una de las variables que se presentan en la tabla 1. Los resultados de la prueba Shapiro Wilk arrojaron que las variables Soledad; Apoyo Social; Apoyo Social Emocional e Informacional; Depresión; Reevaluación Cognitiva; Supresión Emocional; Alexitimia; Dificultad para Identificar Emociones; Dificultad para Expresar Emociones; Toma de Perspectiva; Preocupación Empática y Distrés Personal son normales con un valor p mayor a.05. Respecto a los errores cometidos en la prueba FEEL Test ningún dato fue normal.

CORRELACIONES PSICOSOCIALES

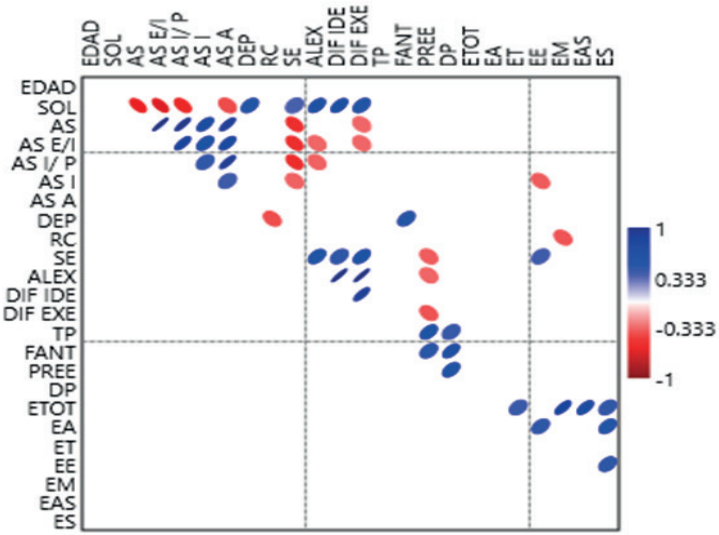
La figura 1 presenta el Correlograma. Se observó una correlación positiva entre la Soledad y la Depresión e inversa con el Apoyo Social. La Supresión Emocional se asoció inversamente con el Apoyo Social. La Depresión y la Alexitimia se asociaron directamente. Se encontró una correlación positiva entre la Supresión Emocional y la Alexitimia y negativa con la preocupación empática. Destacan una correlación inversa entre el apoyo social instrumental y los errores para identificar enojo; es decir, a menor apoyo instrumental, mayor dificultad para reconocer enojo, el cual se asoció con la supresión emocional. Mientras que, a mayor reevaluación cognitiva, menos errores se cometen al reconocer miedo.

Tabla 1. *Descriptivos de variables psicosociales*

Sexo	Edad	Sol	AS	*AS E/I*	*AS-ISP*	*AS Ins*	*AS Afec*	Dep	Reev Cog	Supre Emo	Alex	*Dif ID Emo*	*Dif EX Emo*	Toma de Pers	Fant	Preoc Emp	Dis Per
N=41 M=33 H= 8																	
Media	23.4	44.6	69.8	27.3	15	15.6	11.8	2.66	30.1	16.5	2.62	2.42	2.83	23.2	21.4	28.6	19.9
Mediana	20	46	72	27	16	16	13	3	30	17.5	2.8	2.4	3	23.5	22	29	20
Desv Est	9.16	10.9	16.1	7.68	4.26	3.93	3.46	1.62	6.6	5.32	1.3	1.45	1.28	4.41	5.56	5.75	4.01
Shapiro Wilk-W	0.725	0.979	0.954	0.954	0.913	0.908	0.846	0.949	0.974	0.963	0.973	0.951	0.975	0.981	0.976	0.983	0.96
p-value	**<.001**	0.656	0.098	0.095	**0.004**	**0.003**	**<.001**	0.063	0.466	0.217	0.439	0.079	0.507	0.719	0.533	0.801	0.18

Nota: Sol= Soledad; AS= Apoyo Social; AS E/I= Apoyo Social Emocional e Informacional; AS- ISP = Apoyo Social Interacción Social Positiva; AS Ins = Apoyo Social Instrumental; AS Afec = Apoyo Social Afectivo; Dep= Depresión; Reev Cog = Reevaluación Cognitiva; Supre Emo = Supresión Emocional; Alex= Alexitimia; Dif ID Emo = Dificultad para \| Emociones; Dif EX Emo = Dificultad para Expresar Emociones; Toma de Pers = Toma de Perspectiva; Preoc Emp = Preocupación Empática; Dis Per= Distrés Personal.

Figura 1. *Correlograma entre variables psicosociales y errores de reconocimiento facial emocional*



Correlaciones estadísticamente significativas (p <.05) de leves a fuertes entre variables psicosociales: Azul = Correlaciones positivas (r >.30 a 1); Rojo = Correlaciones negativas (r > -.30 a -1). SOL= Soledad; AS= Apoyo Social; ***AS E/I = Apoyo Social Emocional e Informacional; AS I/P = Apoyo Social Interacción Social Positiva; AS I = Apoyo Social Instrumental; AS A = Apoyo Social Afectivo; DEP= Depresión; RC = Reevaluación Cognitiva; SE = Supresión Emocional; ALEX= Alexitimia; DIF IDE = Dificultad para Identificar Emociones; DIF EXE= Dificultad para Expresar Emociones; TP = Toma de Perspectiva; FANT= Fantasía; PREE = Preocupación Empática; DP= Distrés Personal; ETOT= Errores Totales; EA= Errores Alegría; ET= Errores Tristeza; EE= Errores Enojo; EM= Errores Miedo; EAS= Errores Asco; ES= Errores Sorpresa.***

DIFERENCIAS PSICOSOCIALES: SEXO

Se exploraron las diferencias psicosociales por sexo y únicamente se encontraron diferencias significativas en los puntajes de Empatía. Los hombres reportaron una Md = 18.5 puntos, mientras que las mujeres presentaron una Md = 24 puntos (U = 58.5, p =.01, r =.54) para la Toma

de Perspectiva; en la Preocupación Empática los hombres mostraron una Md = 24 puntos y las mujeres una Md = 30.5 (U = 68, p =.04, r =.46); y en Distrés Personal los hombres presentaron una Md = 16 y las mujeres una Md = 21 (U = 51.5, p =.01, r =.59).

DIFERENCIAS PSICOSOCIALES: SOLEDAD

Al analizar las diferencias entre los percentiles, 25, 50 y 75 de los niveles de soledad, se encontraron diferencias significativas entre las medianas de Apoyo Social, Apoyo Emocional/Informacional, Interacción Social Positiva, Depresión y Alexitimia (tabla 2).

Tabla 2. *Medianas psicosociales de subgrupos con distintos niveles de soledad*

Nivel de Soledad	Bajo (percentil 25)	Medio (percentil 50)	Alto (percentil 75)	X^2	p	TE
Soledad	34.5	46	55	34.934	**<.001**	0.87
Apoyo social	87	67.5	53	11.411	**.003**	0.28
AS Emo/Info	35	24.5	20	14.548	**<.001**	0.36
AS Inter/Pos	19.5	15	12	8.407	**.015**	0.21
AS Instrumental	18.5	15	16	4.309	0.116	0.10
AS Afectivo	15	12.5	11	3.786	0.151	0.09
Depresión	2.5	2	4	9.144	**0.01**	0.22
Reev Cog	32	28	28	2.225	0.329	0.05
Supre Emo	14	16.5	19	1.73	0.421	0.04
Alexitimia	1.1	2.9	3.6	9.897	**0.007**	0.24
Dif ID Emo	0.6	2.6	3.6	11.548	**0.003**	0.28

Dif EX Emo	1.7	3.2	3.6	8.424	**0.015**	0.21
Toma de Pers	25.5	21	23	5.149	0.076	0.13
Fantasía	23	19	25	3.797	0.15	0.09
Preoc Emp	31.5	28	24	4.632	0.099	0.11
Distrés Personal	20.5	18	22	4.346	0.114	0.11
Errores Feel Test	4.5	5	5	2.051	0.359	0.05
Errores Alegría	0	0	0	2.824	0.244	0.07
Errores Tristeza	0	0	0	0.835	0.659	0.02
Errores Enojo	0	0	0	2.221	0.329	0.05
Errores Miedo	2	2	1.5	0.138	0.933	0.00
Errores Asco	1.5	3	1.5	1.518	0.468	0.03
Errores Sorpresa	0	0	0	0.959	0.619	0.02

AS Emo/Info = Apoyo Social Emocional e Informacional; AS Inter/Pos = Apoyo Social Interacción Social Positiva; AS Instrumental = Apoyo Social Instrumental; AS Afectivo = Apoyo Social Afectivo; Reev Cog = Reevaluación Cognitiva; Supre Emo = Supresión Emocional; DIF ID Emo = Dificultad para Identificar Emociones; Dif EX Emo = Dificultad para Expresar Emociones; Toma de Pers = Toma de Perspectiva; Preoc Emp = Preocupación Empática; TE = Tamaño de Efecto.

RECONOCIMIENTO FACIAL EMOCIONAL

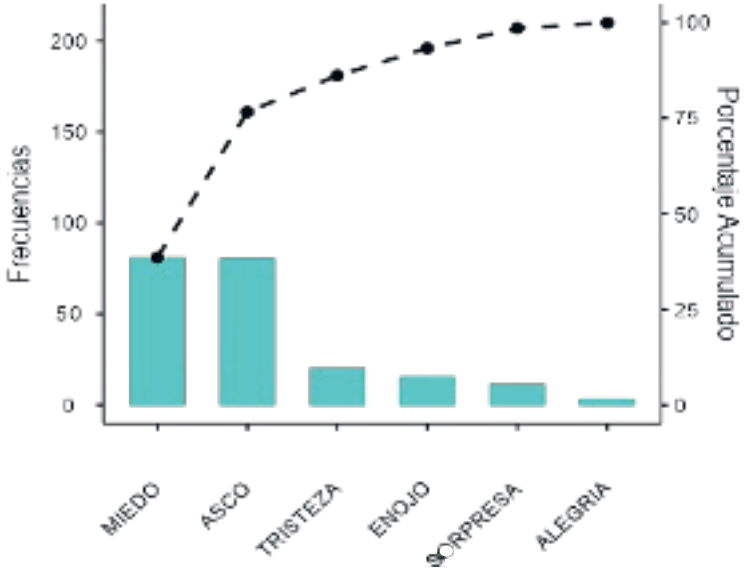
El análisis de los resultados de la prueba de reconocimiento facial emocional indicó que se encontraron diferencias significativas entre los errores cometidos para distinguir las emociones básicas ($X^2 = 182$, (5), $p < .001$). En la tabla 3 se muestran los descriptivos de los errores cometidos en el FEEL Test.

Tabla 3. ***Descriptivos por errores cometidos en la prueba FEEL Test***

Errores	Totales	Alegría	Tristeza	Enojo	Miedo	Asco	Sorpresa
Media	5.38	0.0789	0.513	0.385	2.08	2.05	0.282
Mediana	5	0	0	0	2	2	0
Desv Est	3.5	0.359	0.854	0.782	1.9	1.65	0.56
Shapiro Wilk-W	0.942	0.234	0.651	0.556	0.888	0.889	0.554
P	0.044	<.001	<.001	<.001	<.001	0.001	<.001

La figura 2 presenta un Diagrama de Pareto de la frecuencia de errores, y la frecuencia acumulada. Los errores en Miedo y Asco representaron más del 75% de los errores cometidos en la percepción emocional.

Figura 2. *Errores en la prueba de reconocimiento facial emocional Feel Test*



DISCUSIÓN

El confinamiento por la pandemia de Covid-19 ha tenido efectos sobre la salud mental de los jóvenes universitarios (Gutiérrez *et al.,* 2021; Santana *et al.,* 2020); Zamarripa *et al.,* 2020) por lo que es necesario examinar el funcionamiento psicosocial que presentan los estudiantes en este contexto.

Los objetivos de la presente investigación fueron: realizar un análisis exploratorio sobre el funcionamiento psicosocial en estudiantes universitarios confinados por la pandemia de Covid-19 y los resultados revelaron asociaciones directas entre el puntaje de soledad con la depresión, supresión emocional y alexitimia; y una asociación inversa con apoyo social por lo que este último podría ser un factor protector ante síntomas depresivos, apoyando los resultados de otras investigaciones como la de Schetsche (2021). El apoyo social también presentó una asociación negativa con la puntuación de supresión emocional. A su vez, las personas que reportaron mayor reevaluación cognitiva mostraron un menor puntaje de depresión concordante con Moeller & Seehuus (2019).

Gutiérrez *et al.,* (2021) sugirieron que las mujeres presentan mayor riesgo de malestar psicológico y físico en contexto de pandemia y en la presente investigación sólo se encontraron puntuaciones mayores en la empatía, no así en las demás variables psicosociales, con la limitante de que el grupo de los hombres fue considerablemente menor que el grupo de las mujeres. Contar con mayor nivel de empatía no necesariamente es una cualidad positiva, pues el distrés personal que experimentan puede ser mayor al identificar la situación o el estado afectivo de otro.

Los errores de reconocimiento de enojo se asociaron con un menor puntaje de apoyo social instrumental. Esto sugiere que los estudiantes universitarios

que se sienten menos apoyados para realizar sus actividades cotidianas se equivocaron más al distinguir expresiones faciales de enojo y además, tienden a suprimir más sus emociones.

Aquellos estudiantes con dificultades en el reconocimiento de la expresión facial de miedo también mostraron una puntuación menor de reevaluación cognitiva. Más aún, los errores cometidos para reconocer miedo y asco tienen implicaciones psicosociales desadaptativas; en el primer caso, el estudiante universitario podría no reconocer señales de peligro o minimizarlas y exponerse, a veces innecesariamente, a conductas de riesgo; mientras que el segundo caso, podría no distinguir las señales sociales de rechazo social para que disminuyan una conducta inapropiada. Esto es consistente con investigaciones antecedentes sobre el sesgo atencional negativo que dificulta la revaloración de una situación adversa. Datos similares fueron encontrados por Cuamba & Zazueta (2020) al concluir que la irá, la depresión y los síntomas somáticos, son aquellos que tienen mayor presencia, lo cual podría estar asociado a problemas de regulación emocional y alteraciones del estado de ánimo.

Además, los datos del presente estudio sobre de reconocimiento de alegría concuerdan con Anguas & Matsumoto (2007) e Iglesias *et al*., 2016. Las emociones con mayores errores en el presente estudio fueron el miedo y el asco. El primero coincide parcialmente con el reporte de Iglesias *et al*. (2016), y la segunda con Anguas & Matsumoto (2007). Es decir, en esta investigación en línea se observaron las dos emociones con mayores errores que en los estudios antecedentes que presentaron una de estas. En este estudio exploratorio no se encontraron diferencias significativas en el reconocimiento facial emocional entre los subgrupos de estudiantes con bajo, mediano o alto nivel de percepción de soledad.

Debido a que la muestra no cumple con la amplitud recomendada, los datos arrojados sólo aplican para esta muestra de estudiantes en el momento específico del estudio y no se pueden generalizar, por lo que es necesario ampliarla y dar seguimiento en futuras investigaciones. La utilidad de este tipo de investigaciones está en examinar las características psicosociales de un grupo de estudiantes universitarios en confinamiento por la pandemia Covid-19, el grado de asociación entre estas variables y finalmente, permitiría proponer la evaluación de perfiles psicosociales para muestras más grandes (y probabilísticas) de universitarios. Esto facilitaría la propuesta de intervenciones psicosociales subyacentes a la atención focalizada en aquellos jóvenes más vulnerables, tal como sugiere Gutiérrez *et al.* (2021) y Santana *et al*. (2020), así como una guía para potenciar las habilidades sociales y emocionales menos presentes en los universitarios.

González *et al.,* (2020) señalan que es conveniente analizar las variables autoeficacia académica, el apoyo social académico y el bienestar escolar por su relación con el rendimiento académico, así como el bienestar psicológico escolar e inteligencia emocional de los estudiantes universitarios. Según Cuamba *et al.,* (2020) los estudiantes con aprovechamiento académico irregular presentan mayores índices de depresión y problemas de sueño y los estudiantes regulares mayores habilidades de reestructuración cognitiva.

Gómez *et al.* (2021) han concluido que los talleres en línea son una alternativa viable que permite reducir el miedo y el estrés que ha generado el Covid-19, brindado estrategias de afrontamiento y regulación emocional, como, por ejemplo: el autocuidado de la salud física y psicología, los

hábitos de estudio y los grupos de escucha, en diferentes modalidades (Santana *et al*., 2020).

Entre las limitaciones del presente estudio se encuentran: primero, el muestreo y la falta de distribución normal no permiten generalizar los resultados; segundo, la naturaleza del estudio observacional no permite establecer causalidad sobre el funcionamiento psicosocial previo al confinamiento. Es necesario precisar que se recogieron datos durante el tercer pico de la pandemia por Covid-19 en México, periodo en el cual los estudiantes tomaban clases vía remota y el aislamiento social era riguroso, por lo que el tiempo que ha transcurrido desde entonces hace necesario el análisis longitudinal en el contexto por la pandemia y su transición a endemia y regreso a actividades presenciales.

REFERENCIAS

American Psychological Association. (2017, Marzo). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. https://www.apa.org/ethics/code/index

Anguas, A. M., & Matsumoto, D. (2007). Reconocimiento de la expresión facial de la emoción en mexicanos universitarios. *Revista De Psicología*, 25(2), 277-294. https://doi.org/10.18800/psico.200702.006

Arrieta, J., Aguerrebere, M., Raviola, G., Flores, H., Elliott, P., Espinosa, A., Reyes, A., Ortiz, E., Rodriguez, E.G., Mukherjee, J., Palazuelos, D. & Franke, M.F. (2017), Validity and Utility of the Patient Health Questionnaire (PHQ)-2 and PHQ-9 for Screening and Diagnosis of Depression in Rural Chiapas, Mexico: A Cross-Sectional Study. J. *Clinical Psychology.* 73(9), 1076-1090. https://doi.org/10.1002/jclp.22390

Benjet, C., Borges, G., Medina, M. E., Méndez, E., Fleiz, C., Rojas, E. & Cruz, C. (2009). Diferencias de sexo en la prevalencia y severidad de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud mental*, 32(2), 155-163. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0185-33252009000200008ylng=esytlng=es.

Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales (6.a ed)*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Cabello, R., Salguero, J. M., Fernández, P., & Bruto, J. J. (2013). A Spanish Adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal Of Psychological Assessment*. 29(4), 234-240. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000150

Castro. R., Campero, L. & Hernández, B. (1997). La Investigación Sobre Apoyo Social en Salud: Situación Actual y Nuevos Desafíos. *Revista de Saúde Pública*. 31 (4), 425-435.

Chávez, I. L. (2021). Ansiedad en universitarios durante la pandemia de COVID-19: un estudio cuantitativo. *Psicumex*, 11(1), 1–26. https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i1.420

Corrales, H., Norabuena, P., Ocaña, Y., Ramírez, E., Fuster, D., & Hernández, R. M. (2020). Empatía en estudiantes de psicología de dos universidades peruanas. *Revista de Psicología*, 9 (1), 31–44. https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/298

Cuamba, N., & Zazueta, N. (2020). Salud mental, habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 71–94. https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.351

Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.462.7754

Ekman, P. (1994). Strong evidence for universals in facial expression: A reply to Russell's mistaken critique. *Psychological Bulletin*, 115, 268–287.

Franco, C., Gutiérrez, S. & Perea, E. (2011). Asociación entre depresión y bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*. 14. 67-75. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552358007

Gómez, B. M., Méndez, K. P., Novak, M. F & González, M. T. (2021). Manejo del estrés y miedo al COVID-19 desde la integración de los enfoques cognitivo-conductual y centrado en soluciones. *Psicumex*, 11(1), 1-24. https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i2.408

González, A. L. A., Martínez, E. S., García, G., & Vázquez, A. (2019). Propiedades psicométricas del Interpersonal Reactivity Index (IRI) en mexicanos universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12 (1), 111-122. https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.12110

González, C., Torres, C.S., Tapia, A.J., Fernández, I.H., González, A., García, F.J., Medina, M.E., & Mejía, H.F. (2011). Confiabilidad y validez de la escala de depresión CES-D en un censo de estudiantes de nivel medio superior y superior, en la Ciudad de México. *Salud Mental*, 34, 53-59. https://www.semanticscholar.org/paper/Confiabilidad-y-validez-de-la-escala-de-depresi%C3%B3n-y-Gonz%C3%A1lez-Forteza-Torres/f6823d87c6d69bcc5560db288b249f143049ee08

González, J. O., Morón, J. A., González, V. H. Abundis, A. & Macías, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar

escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95–113. https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353

González, M. T. & Landero, R. (2014). Propiedades Psicométricas de la Escala de Apoyo Social Familiar y de Amigos (AFA-R) en una muestra de Estudiantes. *Acta de Investigación Psicológica*, 4 (2), 1469-1480. https://doi.org/10.1016/S2007-4719(14)70387-4

González, S., Pineda, A. & Gaxiola, J. C. (2018). Depresión adolescente: factores de riesgo y apoyo social como factor protector. *Universitas Psychologica*, 17 (3), 1-10. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.dafr

Gracia, E. & Herrero, J. (2006). La Comunidad como Fuente de Apoyo Social: Evaluación e Implicaciones en los Ámbitos Individual y Comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 38 (2), 327-342.

Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348–362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Gutiérrez, R. A., Amador, N., Sánchez, A., & Fernández, P. L. (2021). Psychological distress, sanitary measures and health status in student's university. *Nova Scientia*, 13. https://doi.org/10.21640/ns.v13ie.2602

Iglesias, S., Castillo, A. & Muñoz, J. I. (2016). Reconocimiento facial de la expresión emocional: diferencias por licenciaturas. *Acta de investigación Psicológica*. 6 (3). https://www.redalyc.org/journal/3589/358950159003/html/

Kessler, H., Bayerl, P., Deighton, R. M. & Traue, H. C. (2002). Facially Expressed Emotion Labeling (FEEL): PC-Gestützter Test zur Emotionserkennung [Facially Expressed Emotion Labeling (FEEL): A computer-based test for emotion recognition]. *Verhaltenstherapie & Verhaltensmedizin*, 23(3), 297–306. https://psycnet.apa.org/record/2003-10289-002

Llibre, J., DeJ., Noriega, L., Guerra, M., A., Zayas, T., Llibre, J., C., Alfonso, R., C. & Gutiérrez Herrera, R. (2021). Soledad y su asociación con depresión, ansiedad y trastornos del sueño en personas mayores cubanas durante la pandemia por COVID-19. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(3). http://portal.amelica.org/ameli/journal/444/4442475041/

Martínez, M. DelC., Muñoz, G., Rojas, K. & Sánchez, J. A. (2016). Prevalencia de síntomas depresivos en estudiantes de la licenciatura en Medicina de Puebla, México. *Atención Familiar*. 23 (4), 145-149. https://doi.org/10.1016/j.af.2016.10.004

Megreya, A. M. & Latzman, R. D. (2020). Individual differences in emotion regulation and face recognition. *PLoS One*, 15 (12). https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0243209

Moeller, R. W. & Seehuus, M. (2019). Loneliness as a mediator for college students' social skills and experiences of depression and anxiety. *J Adolesc*, 73, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.03.006

Mota, C., Calleja, N., Sánchez, C., Gómez, M. E. & Carreño, J. (2021). Subjective well-being in men and women during the COVID-19 lockdown: A structural model. *Salud Mental*. 44 (4), 201-209. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58269267007

Palomera, A., Herrero, M., Carrasco, N. E., Juárez, P., Barrales, C. R., Hernández, M. I., Llantá, M. DelC., Lorenzana, L., Meda, R. M. & Moreno, B. (2021). Impacto psicológico de la pandemia COVID-19 en cinco países de Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 83-93. https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.10

Pichon, S., de Gelder, B. & Grezes, J. (2009). Two different faces of threat. Comparing the neural systems for recognizing fear and anger in dynamic body expressions. *NeuroImage*, 47(4), 1873–1883. doi: 10.1016/j.neuroimage.2009.03.084. Epub 2009 Apr 14. PMID: 19371787.

Ramos, L., Rafful, C., Flores, K., Mora, J., García, C., Rascón, M. L., Bautista, N. & Cervantes, C. (2020). Emotional responses and coping strategies in adult Mexican population during the first lockdown of

the COVID-19 pandemic: An exploratory study by sex. *Salud Mental*, 43(6). https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2020.034

Ramos-Loyo, J. (2012). Psicobiología del procesamiento emocional. En E. Matute (Ed.) *Tendencias actuales de las neurociencias cognitivas* (2.a ed, 65–86). México: Manual Moderno.

Ridout, N., Smith, J., & Hawkins, H. (2021). The influence of alexithymia on memory for emotional faces and realistic social interactions. *Cognition y emotion*, 35(3), 540–558. https://doi.org/10.1080/02699931.2020.1747991

Russell, J. A. (1994). Is there universal recognition of emotion from facial expression? Areviewof cross-culturalstudies. *Psychological Bulletin*, 115, 102–141. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.102. PMID: 8202574.

Santana, M. A., De Luna, L. E., Lozano, E. E. & Hermosillo, A. E. (2020). Exploración del riesgo de suicidio en estudiantes universitarios mexicanos durante el aislamiento social por Covid-19. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 9 (18), 54-72. https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/15582.

Schetsche, C. (2021). Vivir con limitaciones económicas: Efectos psicológicos y apoyo social durante los tiempos del COVID-19. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 20 (3). https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/2228/1532

Serrano, R (2018). *Adaptación de la escala de soledad- Loneliness Scale UCLA- en mujeres en situación de violencia del Estado de México*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma del Estado de México, México. http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/106120/Serrano%20Gonzalez%20Rocio_removed.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Tron, R., Contreras, O. & Chávez, M. (2013). Depresión y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10(27), 39–47. https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=96918

Troy, A. S., Wilhelm, F. H., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2010). Seeing the silver lining: cognitive reappraisal ability moderates the relationship

between stress and depressive symptoms. *Emotion*. 10 (6), 783-95. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21058843/

Vargas, R. M. & Muñoz, A. M. (2013). La Regulación Emocional: Precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24 (2), 225-240. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305128932003

Wagner, F. A., González, C. A., Sánchez, S. A., García, C. A., & Gallo, J. J. (2012). Enfocando la depresión como problema de salud pública en México. *Salud Mental*, 35(1), 3-11. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58223290002

Weisel, M. 2007. Validación de la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20). [Tesis Licenciatura]. Psicología. Departamento de Psicología, Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla.

Zamarripa, J., Delgado, M., Morquecho, R., Baños, R., De la Cruz, M. & Duarte, H. (2020). Adaptability to social distancing due to COVID-19 and its moderating effect on stress by gender. *Salud Mental*, 43 (6). https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2020.037

Envió dictamen: 29 Agosto 2022
Reenvió: 18 octubre 2022
Aprobación: 27 octubre 2022

David Alberto Rodríguez Medina Es Profesor-Investigador Titular C de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-I), Investigador Nacional Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores, CONACYT. Obtuvo su Doctorado en Psicología y Salud en la UNAM y una beca posdoctoral en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM. En 2016 obtuvo el premio en investigación en enfermedades crónicas no transmisibles, por la Secretaría de Salud del Estado de Querétaro. En 2018 obtuvo el Primer Lugar en el 6º Coloquio de Investigación de Estudiantes de Neurociencias, en la categoría de Doctorado (UAM-I). En 2021 obtuvo el tercer lugar en el Concurso Académico del 1er Coloquio de Educación Virtual de la UAM 2021. Líneas de investigación: Psicofisiología Social con imagenología térmica infrarroja, Estrés-Salud en estudiantes universitarios, Psicología Social de la Salud para el manejo de enfermedades crónicas no transmisibles en sobrevivientes de cáncer, diabetes, dolor crónico, adultos mayores y cuidadores principales informales. Correo electrónico: drodriguezm@xanum.uam.mx

Cecilia Concepción Vidal Romero Es egresada de la Licenciatura en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I). Ayudante de Investigación en el Área de Investigación Procesos Psicosociales de los Fenómenos Colectivos del Departamento de Sociología, Coordinación de Psicología Social de la misma universidad. Ha sido invitada como alumna y estudiante destacada a la XIII Y XIV Feria de Ciencias y Humanidades UAM-I (2020 Y 2021). Actualmente colabora activamente en el Proyecto "PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA CONVIVENCIA: Construcción de Redes Comunitarias de Cuidadores para la Convivencia, la no Violencia y el Buen Trato" y en el Programa Atención Integral para Adultos Mayores (Salud Comunitaria), ambos en UAM-I. Entre sus líneas de interés destacan Psicología Social de la Salud y la Intervención Psicosocial y Comunitaria. Correo electrónico: florecitacecy12@gmail.com

José Joel Vázquez Ortega Es Profesor-Investigador Titular C de Tiempo Completo. Jefe del Área de Investigación Procesos Psicosociales de los Fenómenos Colectivos. Premio Mexicano de Psicología 2011. Secretario del Consejo Mexicano para la Certificación Profesional en Psicología. Presidente de la Asociación de Egresados de Psicología Social. Sus líneas de investigación son trabajo psicosocial y comunitario con adultos mayores; evaluación y bienestar psicosocial de cuidadores primarios informales; psicología social comunitaria y psicología social de la salud. Ha coordinado libros y publicado capítulos de libros en distintos países y artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales. Ha impartido cursos a nivel de licenciatura y posgrado, y asesoradas tesis y proyectos de investigación en la UAM, Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Regional del Sur. Correo electrónico: vojj@xanum.uam.mx

Jesús Omar Manjarrez Ibarra. Maestro en Psicología Social por la UAM-I, Profesor Investigador Titular C de la UAM-I. Líneas de Investigación: Bienestar social de los Cuidadores Primarios Informales, Mediación en Crianza Adolescente, Psicología de la Familia. Correo electrónico: omar.manjarrez@gmail.com

Yurica Ríos Quintero Maestra y Doctora en Psicología por la UAEM, Profesora de la UAEM, jefa del Departamento de Prevención y Control de Enfermedades de Servicios de Salud de Morelos (SSM) y encargada de Despacho de la Subdirección de Enseñanza, Investigación y Capacitación de SSM. Correo electrónico: yuricariosq@hotmail.com

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 30, FASCÍCULO 2, enero-junio 2023 / ISSN: 2007-7149

RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DEL RIESGO HACIA EL CONSUMO DE ALCOHOL Y EL CONSUMO DE ALCOHOL EN ADOLESCENTES.

RELATIONSHIP BETWEEN THE PERCEPTION OF RISK TOWARDS ALCOHOL CONSUMPTION AND ALCOHOL CONSUMPTION IN ADOLESCENTS

Carlos Reyes–Sánchez*, Abril Avilés–Galván*, Perla Martínez–Aguilera, Lucrecia Sánchez–López*.**

Universidad Autónoma de Tamaulipas*, Universidad Autónoma de Nuevo León**

Correspondencia: pmaguilera@docentes.uat.edu.mx

RESUMEN

Introducción: El consumo de alcohol es un problema de salud pública en adolescentes, debido a las consecuencias que tiene en la salud a nivel físico, psicológico y social.

Objetivo: Conocer la relación entre la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol y el consumo de alcohol en adolescentes.

Método: Diseño descriptivo y correlacional. Participaron 300 adolescentes de un Centro Educativo de Nuevo Laredo; Tamaulipas, con muestreo aleatorio estratificado. Se administró una cédula de datos personales y prevalencia de consumo de alcohol, la escala percepción de riesgo hacia el consumo de alcohol, y el cuestionario prueba de identificación de desórdenes por uso de alcohol.

Resultados: Se encontró relación negativa significativa entre la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol y el consumo de alcohol (r_s = -.303, p =.000).

Conclusión: En los adolescentes que perciben más el riesgo de consumir alcohol, menor será el consumo de esta sustancia.
Palabras Clave: Percepción; Riesgo; Bebidas alcohólicas; Adolescencia.

ABSTRACT

Introduction: Alcohol consumption is a public health problem in adolescents due to the consequences it has on physical, psychological, and social health.
Objective: To know the relationship between the perception of risk towards alcohol consumption and alcohol consumption in adolescents.
Method: Descriptive, correlational design; 300 adolescents from an Educational Center of Nuevo Laredo Tamaulipas participated with a stratified random sampling. A Personal Data Card and Prevalence of Alcohol Consumption, the Perception of Risk towards Alcohol Consumption scale, and the Alcohol Use Disorders Identification Test Questionnaire were administered.
Results: A significant negative relationship was found between the perception of risk towards alcohol consumption and alcohol consumption (rs = -.303, p =.000).
Conclusion: In adolescents who perceive the risk of consuming alcohol more, the consumption of this substance will be lower.
Keywords: Perception; Risk; Alcoholic beverages; Adolescence.

INTRODUCCIÓN

El consumo de alcohol representa un grave problema de salud en los adolescentes debido a las consecuencias que tiene en su salud física, psicológica y social (Villareal, Musitu, Sánchez-Sosa & Varela, 2010), como los accidentes de transporte, traumatismos, agresiones (homicidios), padecimientos crónicos y muertes prematuras (Cruz-Cruz, Flores-Herrera,

& Jiménez-Flores, 2019). Respecto a las consecuencias sociales, se encuentra la pérdida o dificultades en los estudios, problemas en relación con la familia y un gran sufrimiento en el núcleo familiar (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2018).

Por otro lado, las consecuencias del consumo nocivo de alcohol a nivel mundial son que cada año se producen 3 millones de defunciones, lo cual representa el 5.3% de muertes. Además, el consumo de alcohol genera el 5% de la carga mundial de enfermedad y lesiones; y aproximadamente el 49% de los años de vida ajustados en función de la discapacidad atribuibles al alcohol corresponden a enfermedades no transmisibles y trastornos psiquiátricos, y el 40% a lesiones (OPS, 2018; Organización Mundial de la salud [OMS], 2022).

En este sentido, de todas las muertes atribuibles al consumo de alcohol en todo el mundo, el 21.3% corresponde a padecimientos digestivos, 19% a problemas cardiovasculares, 12.9% a enfermedades contagiosas, 12.6% a carcinomas y 28.7% a traumatismos. De estos traumatismos, los principales fueron por accidentes de tránsito 370,000, por autoagresión 150,000 y por violencia interpersonal 90,000 muertes (OPS, 2018). Así mismo, de la relación causal que existe entre el consumo nocivo de alcohol y una serie de trastornos mentales y comportamentales. Sin embargo, el modo de beber alcohol tiene un papel importante en la aparición de estos daños, en particular cuando se produce una intoxicación (OMS, 2022).

A nivel mundial, 155 millones de adolescentes consumen alcohol, lo que representa el 26.5%.

En relación con la región, en Europa se reporta un 43.8%, la Región de las Américas un 38.2% y la Región del Pacífico Occidental con 37.9%. Además, la edad de inicio del consumo de alcohol en estas regiones es a los 15 años y la prevalencia de consumo de alcohol de esta edad oscila entre el 50 al 70%, con un consumo igualitario en ambos sexos. Cabe resaltar que la cantidad de consumo de los adolescentes es inferior a la población general. Sin embargo, aumenta a la edad de 20 a 24 años. Se estima que para el año 2025 en las Américas, Asia Sudoriental y el Pacífico Occidental el consumo de alcohol por habitante aumente en personas de 15 años o más (OPS, 2018).

En México, en el 2017 la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (ENCODAT) reportó que en los adolescentes de entre 12 a 17 años el 39.8% consumió alcohol alguna vez en la vida, el 28% en el último año, y el 16.1% en el último mes. Desafortunadamente, el 8.3% reportó un consumo excesivo en el último mes y el 53.1% empezó a consumir alcohol antes de los 17 años (Villatoro-Velázquez et al., 2017).

La adolescencia, es una etapa de la vida que se caracteriza por experimentar cosas nuevas como el consumo de alcohol. En la mayoría de los casos tienen la creencia de ser indestructibles e inmunes hacia los problemas que otros experimentan y no toman en cuenta las consecuencias negativas físicas y emocionales que el consumo de alcohol puede ocasionar en ellos y en otras personas de su entorno (Guerra-Domínguez, Machado-Solano, González-Carrazana, Mesa-Batista & Carrazana-Fonseca, 2019).

Además, en la adolescencia las influencias externas adquieren gran importancia con ello el aumento de actividad social, el seguir indicaciones de los amigos y compañeros con mayor facilidad, el buscar sensaciones, el

deseo de ser aceptado, la imitación de roles de adultos y la toma de riesgos. Lo cual podría asociarse con la adquisición de hábitos de vida saludables y no saludables, por lo que resulta relevante que en este periodo de vida se restrinja el contacto con sustancias como el alcohol (Alonso et al., 2018).

La madurez de la región del córtex prefrontal localizado en el lóbulo frontal del cerebro es el que se encarga de las funciones ejecutivas como las actividades mentales complejas, necesarias para planificar, organizar, guiar, revisar, regularizar y evaluar el comportamiento necesario. Todo ello, le permitirá al adolescente adaptarse al entorno debido a la plasticidad del cerebro que permite la remodelación de las conexiones neuronales. Sin embargo, un cerebro inmaduro es un cerebro vulnerable y, por lo tanto, lo puede llevar a conductas de riesgo que pueden comprometer su desarrollo (Lee et al., 2014; Palacios, 2019).

OBJETIVO

Conocer la relación entre la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol y el consumo de alcohol de los adolescentes.

MÉTODO

DISEÑO

El diseño del estudio fue descriptivo y correlacional (Polit & Hungler, 1999), la población estuvo conformada por adolescentes del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) 234 el tamaño de la muestra fue calculado con el paquete estadístico STATA versión 16 (StataCorp 2019) con un nivel de significancia de .05, con un error estimado del 5%, con un valor z de 1.96, para una prevalencia de consumo de alcohol en el último año del 28% y una potencia de 90% para un total de 300 participantes distribuidos en 6 grupos. El muestreo fue aleatorio estratificado, donde se aleatorizaron los grupos.

INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Se utilizó una cédula de datos personales y prevalencia de consumo de alcohol (CDPyPCA). La primera parte estuvo constituida por variables como el sexo, edad, número de integrantes de la familia, lugar que ocupa dentro de la familia y estado civil; en el segundo apartado se abordaron preguntas sobre prevalencias del consumo de alcohol, edad de inicio y cantidad de consumo. Además, se aplicó el cuestionario de percepción de riesgo hacia el consumo de alcohol, que evalúa la motivación – conductual de la percepción del riesgo y el nivel de conocimientos sobre los riesgos asociados al consumo de alcohol, consecuencias negativas inmediatas y mediatas. Está integrado por 36 preguntas, con una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo (Fernández-Castillo, Molerio-Pérez, Sánchez, Rodríguez & Grau, 2016). En esta investigación se obtuvo un Alpha de Cronbach de .86 aceptable de acuerdo con Polit & Hungler (1999).

Por último, se aplicó la Prueba de identificación de desórdenes por uso de alcohol (AUDIT, por sus siglas en inglés) elaborado por De La Fuente y Kershenobich (1992), que explora el consumo de alcohol del último año y las complicaciones que ocasiona este consumo. Cuenta con 10 ítems, donde los ítems 1, 2 y 3 se refieren a la cantidad y frecuencia de consumo. Mientras que los ítems 4, 5 y 6, exploran la dependencia a la sustancia; y los ítems 7, 8, 9 y 10 evalúan el consumo dañino. Esta prueba tiene un valor mínimo de 0 y un máximo de 40 puntos. El resultado se clasifica en tres tipos de consumo de alcohol, de 0 a 3 puntos consumo riesgoso; de 4 a 7 puntos consumo dependiente y de 8 a 40 consumo dañino. En relación con la confiabilidad de la prueba, se encontró una investigación en adolescentes de Nuevo León, donde obtuvieron un Alpha de Cronbach de .81 (Villegas-Pantoja, Alonso-Castillo, Alonso-Castillo, & Guzman-

Facundo, 2014). En esta investigación se obtuvo un Alpha de Cronbach de .71 lo que se considera aceptable de acuerdo con Polit & Hungler (1999).

PROCEDIMIENTO

La investigación se fundamentó en el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud (Diario Oficial de la Federación, 2014). Primeramente, se contó con la aprobación de la comisión de Ética e Investigación de la Facultad de Enfermería de Nuevo Laredo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Posteriormente, se solicitó la autorización por escrito de las autoridades de la institución educativa, se les explicó los objetivos de la investigación, los instrumentos que se aplicarían y el tiempo estimado de duración de la entrevista. Además, se solicitó al mismo tiempo el número de grupos que se manejan por grado escolar y por turno para realizar el muestreo estratificado.

Posteriormente en coordinación con el orientador de la institución educativa se programó el día y hora para iniciar con el proceso de recolección de la información con los participantes. Se visitó cada aula seleccionada y se les entregó a los alumnos el consentimiento informado para entregar a los padres de familia. Una vez firmado por el padre o tutor, se les entregó el asentimiento informado del estudiante. Posterior, se les explicó de manera puntual y breve los objetivos de la investigación, los instrumentos de recolección a utilizar y el tiempo requerido para contestarlos. Así mismo, se les informó la manera de proteger la privacidad y la individualidad de los datos que se obtendrán por medio de su participación.

El llenado de los instrumentos de medición tuvo una duración de 30 minutos; los investigadores del estudio se mantuvieron a una distancia prudente por si surgían dudas en el transcurso del llenado de los instrumentos. Se les

avisó a los participantes que los instrumentos eran totalmente anónimos y que al terminar de contestar verificaran que no hubiera alguna pregunta sin contestar y así depositarlo en la cajá cerrada que estuvo colocada al fondo del aula para que los estudiantes tuvieran la seguridad que los únicos que conocerían sus respuestas serían los investigadores de este. Por último, se les agradeció a los participantes y a los directivos de la institución educativa por su colaboración.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos fueron procesados con el programa estadístico Statistical Package for the Social Siences (SPSS) versión 24 para Windows 10. Se obtuvieron sumatorias de los instrumentos utilizados, por otro lado, para las variables categóricas y dicotómicas se obtuvieron frecuencias, proporciones, y para las variables continuas y discretas se obtuvieron medidas de tendencia central como la media, mediana y medidas de variabilidad como la desviación estándar. Dentro de la estadística inferencial, se aplicó la prueba de *U* de Mann-Whitney, la prueba de *H* de Kruskal Wallis y el Coeficiente de Correlación de Spearman.

RESULTADOS

Los datos fueron procesados con el programa estadístico Statistical Package for the Social Siences (SPSS) versión 24 para Windows 10. Se obtuvo que el 50% eran del sexo masculino, el 78.7% fueron del primer semestre, el 36% son el hijo menor de la familia y el 94.3% no trabaja. La media de edad fue de 15.2 años (DE = 0.885), la edad de inicio del consumo de alcohol fue de 13.8 años (DE = 2.138) y la media de consumo de alcohol en un día típico fue de 3.0 (DE = 3.451).

Las prevalencias de consumo de alcohol de los adolescentes fueron de 49.7% para alguna vez en la vida, 36.7% en los últimos 12 meses y 14% en los últimos 30 días. El 61.8% obtuvo un tipo de consumo riesgoso de alcohol; el 24.5% un consumo dependiente y el 13.6% un consumo perjudicial. Por otro lado, la media de percepción de riesgo hacia el consumo de alcohol fue de 140.7 (*DE* = 19.871), la percepción de riesgo hacia el consumo de alcohol del componente motivacional-conductual fue de 43.9 (*DE* = 7.907) y la media de percepción de riesgo hacia el consumo de alcohol componente nivel de conocimientos fue de 96.7 (*DE* = 18.542)

Tabla 1. Prueba U- de Mann-Whitney para comparar la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol y la prevalencia de consumo en el último año

Consumo en el último año	$\bar{X}$	*Mdn*	*U*	*p*	*d* de cohen
No consume	143.6	147.0	7846.500	.000	.402
Si consume	135.8	133.5			

Nota: $\bar{X}$=Media aritmética, *Mdn*=Mediana, *U*=U-de Mann-Whitney, *p*=Significancia, *n*=300

Se encontró que existe diferencia significativa entre la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol y el consumo de alcohol durante el último año (*U* = 78460.500, *p* = .000), obteniendo la media y mediana más alta los adolescentes que no consumen alcohol en el último año (= 143.6; *Mdn* = 147.0) en comparación con los que si consumieron alcohol (= 135.8; *Mdn* = 133.5) (Tabla 1).

Tabla 2. Prueba U- de Mann-Whitney para comparar la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol componente motivacional conductual y la prevalencia de consumo en el último año

Consumo en el último año	$\bar{X}$	*Mdn*	*U*	*p*	*d* de cohen
No consume	99.7	99.5	7870.000	.000	.452
Si consume	91.6	90.0			

Nota: $\bar{X}$=Media aritmética, *Mdn*=Mediana, *U*=U-de Mann-Whitney, *p*=Significancia, *n*=300

Se encontró que existe diferencia significativa entre la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol del componente motivacional-conductual según el consumo en el último año (U = 7870.000; p = .000), obteniendo la media y mediana más alta los que no consumen alcohol en el último año (= 99.7; *Mdn* = 99.5) (Tabla 2).

Tabla 3. Prueba H- Kruskal Wallis para comparar la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol y el tipo de consumo de alcohol

Tipo de consumo de alcohol	$\bar{X}$	*Mnd*	*H*	*p*	*d* de cohen
Riesgoso	140.4	136.5			
Dependiente	129.9	130.0	12.475	.002	.722
Perjudicial	125.5	126.0			

Nota: $\bar{X}$=Media aritmética, *Mdn*=Mediana, *H*=H Kruskal-Wallis, *p*=Significancia, *n*=110

Se encontró que existe diferencia significativa entre la percepción del riesgo del adolescente hacia el consumo de alcohol, según el tipo de consumo de alcohol (H = 12.475, p = .002), obteniendo la media y mediana más baja el consumo perjudicial (= 125.5; *Mdn* = 126.0) (Tabla 3).

Tabla 4. Prueba H- Kruskal Wallis para comparar la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol componente motivacional-conductual y el tipo de consumo de alcohol

Tipo de consumo de alcohol	$\bar{X}$	*Mdn*	*H*	*p*	*d* de cohen
Riesgoso	96.1	92.0			
Dependiente	86.0	85.0	11.664	.003	.618
Perjudicial	81.6	82.0			

Nota: $\bar{X}$=Media aritmética, *Mdn*=Mediana, *H*=H Kruskal-Wallis, *p*=Significancia, *n*=110

Se encontró que existe diferencia significativa entre la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol componente motivacional-conductual según el tipo de consumo de alcohol (H = 11.664, p = .003), obteniendo la media más baja el consumo perjudicial (= 81.6; *Mdn* = 82) (Tabla 4).

Tabla 5. Coeficiente de correlación entre la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol y el consumo de alcohol en estudiantes de bachillerato.

	1	2	3	4
1.- Consumo de alcohol	1			
2.- Percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol	-.303**	1		
3.- Percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol, componente motivacional-conductual	-.341**	.927**	1	
4.- Percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol, componente nivel de conocimientos	.049	.243**	-.099	1

Nota: r_s = coeficiente de correlación de spearman, ** p <.000, *p <.050, n = 300

Se encontró que existe una correlación negativa significativa entre la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol y el consumo de alcohol (r_s = -.303, p =.000). Además, se encontró que existe una correlación negativa significativa entre la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol del componente motivacional-conductual y el consumo de alcohol (r_s = -.341, p = .000), esto quiere decir que, a mayor percepción del riesgo motivacional menor será el consumo de alcohol de los adolescentes de bachillerato (Tabla 5).

DISCUSIÓN

El consumo de alcohol en los adolescentes se presenta a edades cada vez más tempranas, esto responde a su búsqueda de sensaciones, para obtener aprobación social o por el efecto de la tolerancia social del consumo de alcohol (Méndez-Ruiz, Alonso-Castillo, Alonso-Castillo, Uribe-Alvarado, & Armendáriz-García, 2015). En este sentido, se encontró que la cantidad de bebidas alcohólicas en los adolescentes fue 3 bebidas estándar en un día normal e iniciaron el consumo en una edad promedio de 13.8 años**.** Lo anterior concuerda a lo reportado por la ENCODAT (2017) que reporta que de 13 a 17 años es la edad cuando inician a consumir alcohol los adolescentes (Villatoro-Velázquezet al., 2017). Además, concuerda con lo reportado por Delgadillo–Legaspi, Cortaza, Ramírez y Calixto–Olalde (2020) encontraron que la media de edad de inicio de consumo de alcohol fue a los 14.09 años, con un promedio de consumo de alcohol de 3.16 bebidas estándar. Sin embargo, difiere a lo reportado por González–Anguloet al. en el 2018 encontraron que la edad de inicio del consumo de alcohol fue a los 16.5 años, con un promedio de consumo de alcohol de 4.1 bebidas estándar.

En lo que respecta a las prevalencias de consumo de alcohol en los adolescentes los resultados encontrados fueron similares a lo reportado

por Gámez-Medina, Guzmán-Facundo, Ahumada-Cortez, Alonso-Castillo y Gherardi-Donato (2017), por Golpe, Isorna, Barreiro, Braña y Rial (2017), por González-Angulo et al. (2018), por González et al. (2019) y por Delgadillo-Legaspi et al. (2020) en cuanto al orden de ponderación con mayor cifra el consumo alguna vez en la vida, seguido del consumo en el último año y finalmente en el último mes. Lo cual indica que a pesar de que el probar el alcohol no es un indicador de continuar el hábito del consumo de alcohol, si es importante disminuir estas cifras; sobre todo considerando que la edad de inicio de consumo es menor de los 15 años, donde aún no se alcanzado la madurez física y psicológica.

Además, es importante mencionar que, aunque el estudio de Gámez-Medina et al. (2017) realizado en Monterrey; México, así como el de González et al. (2019) en Saltillo; Coahuila comparten similitudes su población ellos reportaron porcentajes mayores en sus prevalencias de consumo de alcohol, casi al doble que el presente estudio. Lo que hace pensar que la estrategia implementada a nivel local con pláticas escolares sobre la prevención de adicciones desde nivel secundaria y en preparatoria, podría estar contribuyendo en no continuar con el consumo de alcohol, una vez que lo han probado.

Además, en más de la mitad de los adolescentes se encontró un consumo de alcohol riesgoso, seguido de un consumo dependiente. Así mismo, es importante mencionar que aproximadamente la cuarta parte de los adolescentes tuvieron un consumo de alcohol perjudicial. Estos resultados son similares a lo publicado por Alonso-Castillo, Yañez-Lozano y Armendáriz-García (2017); Gámez-Medina (2017); y González-Angulo (2018), con el mismo patrón de consumo en una muestra similar tanto en cantidad de participantes como de características de la población. Esto puede ser explicado ya que la adolescencia es una etapa de la vida donde

se definen la personalidad, se construye su independencia y se fortalece la autoafirmación, la necesidad de pertenecer a algún grupo social, lo que conlleva a experimentar fuertes sentimientos de estrés, confusión y la presión para lograr el éxito (Gaete, 2015).

En relación con el resultado obtenido de la media de percepción de riesgo hacia el consumo de alcohol, la mayoría de los estudiantes tiene una percepción de riesgo alta. Esto concuerda con González–Angulo (2018) y con el estudio publicado de González et al. (2019). Sin embargo, difiere con Sánchez-Mata, Robles-Amaya, Ripalda-Ascencio y Calderón-Cisneros (2018) quienes encontraron que la mitad de los participantes presentaban una baja percepción al riesgo de consumo de alcohol; predisponiendo así el hecho de presentar un mayor nivel de consumo de bebidas alcohólicas. Lo cual puede ser que a pesar de que los adolescentes si poseen información acerca de los efectos nocivos del consumo de alcohol y de las consecuencias que conllevan su consumo, pero su mensaje es ambivalente. Lo que motiva a que el adolescente realice dichas conductas de consumo, es decir, por un lado, se encuentra conviviendo con un consumo socialmente aceptado y culturalmente permitido. Mientras que, por otro lado, se encuentra con reglamentos de prohibición de consumo de alcohol dirigido hacia los adolescentes. Muestra de ello es que desde 1994 la Ley 124 en México prohíbe estrictamente la venta de alcohol a menores de edad; incluso, se sanciona al adulto que les facilite o les proporcione el alcohol.

También se encontró que existe diferencia significativa entre la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol según el consumo en el último año, obteniendo la media y mediana más alta los adolescentes que no consumen alcohol en el último año. Estos resultados concuerdan con Delgadillo–Legaspi et al. (2020); Cortés et al. (2021) y Méndez-Ruiz et al. (2015), al reportar el mismo comportamiento de las variables. Existe una mayor

percepción del riesgo de consumo de alcohol cuando la persona no es consumidora de alcohol. Por lo tanto, estos resultados exhiben la necesidad de implementar acciones psicoeducativas orientadas a la prevención del consumo de esta sustancia a edad temprana. Lo cual reforzara el concepto de no consumir alcohol y por ende el evitar o retrasar la edad de inicio de consumo de alcohol. Tal vez, de presentarse el consumo de alcohol, éste sería de tipo sensato y no de riesgo o perjudicial como se ha documentado en numerosos estudios.

En este sentido al comparar la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol según el tipo de consumo de alcohol de los adolescentes de bachillerato se encontró que existe diferencia significativa entre la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol según el tipo de consumo de alcohol, obteniendo la media y mediana más baja el consumo perjudicial, este resultado concuerda con Quintero-Domínguez (2018) también los adolescentes con consumo dependiente o consumo dañino reportaron cifras de medias y medianas más bajas con respecto a la percepción del riesgo de consumo de alcohol.

Por último, se encontró que existe una correlación negativa significativa entre la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol y el consumo de alcohol, estos resultados concuerdan con Méndez-Ruiz et al. (2018); González-Angulo et al. (2018); González et al. (2019) y Delgadillo-Legaspi et al. (2020), Donde a mayor percepción del riesgo frente al consumo de alcohol menor será el consumo de bebidas alcohólicas Hoy en día, las estrategias dirigidas hacia el miedo a la pérdida de la salud a largo plazo, a la multa por accidentes de tráfico o a la muerte, no funcionan como herramientas útiles para hacer una prevención eficaz ante el consumo de alcohol. Sin embargo, ha funcionado el brindar información por expertos

de la salud como es el profesional de enfermería al explicar los riesgos que conlleva el consumo de alcohol a temprana edad.

CONCLUSIONES

En la muestra del estudio se reporta que las prevalencias de consumo de alcohol están por debajo de la media nacional, pero la mayoría de los adolescentes tenían un consumo riesgoso. Así mismo, la mayoría contaba con una alta percepción del riesgo sobre el consumo de alcohol. Es importante mencionar que la mayoría de los adolescentes que participaron en el estudio contaba con un buen nivel de conocimientos sobre el alcohol y sus consecuencias. Sin embargo, el componente de motivación y comportamiento se encuentran en un puntaje bajo, lo que quiere decir que los adolescentes al momento de realizar la conducta de consumo de alcohol, esta actividad esta mediada más por la motivación hacia el consumo, que por el conocimiento sobre la sustancia.

Reafirmando lo anterior, los adolescentes que no consumían alcohol, en el último año obtuvieron la media y mediana más alta de puntaje de percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol; además los adolescentes que presentan un consumo de alcohol perjudicial reportaban una media y mediana más baja en relación con los adolescentes que tenían un consumo riesgoso. Por último, se encontró que a mayor puntaje de percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol menor será el consumo de alcohol de los adolescentes de bachillerato. Por lo tanto, se recomienda que se profundice en el estudio de la percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol en los adolescentes. Además de realizar estudios de aproximación cualitativa a fin de profundizar en el significado del consumo de alcohol en los adolescentes de bachillerato., Por último, desarrollar estudios de tipo intervención considerando el concepto de percepción del riesgo hacia el consumo de alcohol en adolescentes desde nivel secundaria.

REFERENCIAS

Alonso, M., López, K., Armendáriz, N., Alonso, B., Guzmán, F., & Rodriguez, L. (2018). Factores de riesgo y consumo de drogas en adolescentes de secundaria, *Ciencia UANL, 89.* Recuperado de: http://cienciauanl.uanl.mx/?p=7769

Alonso-Castillo, M. M. M., Yañez-Lozano, Á., & Armendáriz-García, N. A. (2017). Funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes de secundaria. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, *17*(1), 87-96. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83949782009

Cortés, M. L., Morales-Quintero, L. A., Rojas, J. L., Moral, M. V., Flores, M., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2021). Patrones de consumo de alcohol y percepciones de riesgo en estudiantes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 12 (1),* 17-33. https://doi.org/10.23923/j.rips.2021.01.042

Cruz-Cruz, Y., Flores-Herrera, L. M., & Jiménez-Flores, J. (2019). Prácticas parentales y ansiedad como predictoras del consumo de alcohol en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 55-64. Recuperado de: https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/58

De la Fuente & Kershenobich. (1992). El alcoholismo como problema médico. Revista Facultad de Medicina UNAM, 35(2), 45-51. Recuperado de: http://revistas.unam.mx/index.php/rfm/article/view/74576/65953

Delgadillo–Legaspi, L. M., Cortaza–Ramírez, L., & Calixto–Olalde, M. G. (2020). Percepción de riesgo y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de una preparatoria en Zacatecas. *Lux Médica*, *15* (43), 13-24. DOI: https://doi.org/10.33064/43lm20202495

Diario Oficial de la Federación (2014). *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud.* México: Diario Oficial de la Federación; 2014. Disponible en: https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2292/63.pdf

Fernández-Castillo, E., Molerio-Pérez, O., Sánchez, D., Rodríguez, Y., & Grau, R. (2016). Desarrollo y análisis de confiabilidad del cuestionario para la evaluación de percepción de riesgo sobre el consumo de alcohol en estudiantes universitarios cubanos. *Psychologia: Avances de la Disciplina, 10* (2), 13-25. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-23862016000200013&lng=en&tlng=es.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, *86* (6), 436-443. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005

Gámez-Medina, M. E., Guzmán-Facundo, F. R., Ahumada-Cortez, J. G., Alonso-Castillo, M. M., & Gherardi-Donato, E. C. da S. (2017). Autoestima y consumo de alcohol en adolescentes escolarizados. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, *14* (88), 1. Recuperado de: https://www.nureinvestigacion.es//OJS/index.php/nure/article/view/885

Golpe, S., Isorna, M., Barreiro, C., Braña, T., & Rial, A. (2017). Consumo intensivo de alcohol en adolescentes: prevalencia, conductas de riesgo y variables asociadas. ***Adicciones, 29*** (4), 256-267. DOI: http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.932

González, A., P., Hernández, M., E. K., Rodríguez, P., L. A., Castillo, V., R., Salazar, M., J., & Camacho, M., J. U. (2019). Percepción de riesgo ante el consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de ciencias de la salud de Saltillo. *Enfermería Global*, *18* (56), 398-422. DOI: https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.18.4.351381

González–Angulo, P., Telumbre–Terrero, J. Y., López–Cisneros, M. A., Camacho–Martínez, J. U., Ulloa–Mayo, J. L., & Salazar–Mendoza, J. (2018). Percepción de riesgo y consumo de alcohol y/o tabaco en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (97), 5. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7125050

Guerra, D. E., Machado, S. A., González, C. Y., Mesa, B. M., & Carrazana, F.. I. (2019). Percepción de riesgo del uso nocivo del alcohol y sus consecuencias en adolescentes. ***MULTIMED, 23*** (4), 744-757. Recuperado de: http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/1289

Lee, F. S., Heimer, H., Giedd, J. N., Lein, E. S., Sestan, N., Weinbergery, D. R., & Casey, B. J. (2014). Adolescent mental health—Opportunity and obligation. *Science*, *346* (6209), 547-549. DOI: 10.1126/science.1260497

Méndez-Ruiz, M. D., Alonso-Castillo, M. T. de J., Alonso-Castillo, M. M., Uribe-Alvarado, J. I., & Armendáriz-García, N. A. (2015). Relación de percepción de riesgo y consumo de alcohol en adolescentes. *SMAD, Revista Electrónica en Salud Mental, Alcohol y Drogas*, *11* (3), 161-167. http://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.v11i3p161-167

Méndez-Ruiz, M. D., Ortiz-Moreno, G. A., Eligio-Tejada, I. A., Yáñez-Castillo, B. G., & Villegas-Pantoja, M. Á. (2018). Percepción del riesgo y consumo de alcohol en adolescentes de preparatoria. *Aquichan*, *18*(4), 438-448. https://doi.org/10.5294/aqui.2018.18.4.6

Organización Mundial de la Salud (2022). *Carta descriptiva: Alcohol.* Disponible en: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/alcohol

Organización Panamericana de Salud. (2018). *Informe sobre la situación mundial del alcohol y la salud 2018*. Recuperado de: http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/51352/OPSNMH19012_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, *17* (1), 5-8. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6844569.pdf

Polit, D., & Hungler, B. (1999). Investigación científica en ciencias de la salud (6a. Ed). México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Quintero–Domínguez, R. A. (2018). *Resiliencia, percepción de riesgo y consumo de alcohol en estudiantes de preparatoria* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León). http://eprints.uanl.mx/16161/1/1080290200.pdf

Sanchez–Mata, M. E., Robles-Amaya, J., Ripalda-Asencio, V., & Calderón-Cisneros, J. (2018). La percepción del riesgo relacionado al consumo de alcohol en adolescentes escolarizados/as. *Revista Prisma Social*, (23), 235-249. https://revistaprismasocial.es/article/view/2776

StataCorp. 2019. *Stata Statistical Software: Release 16*. College Station, TX: StataCorp LLC.

Statistical Package for the Social Sciences [SPSS, 2000], Inc. Base 24.0 para Windows.

Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Musitu, G., & Varela, R. (2010). El consumo de alcohol en adolescentes escolarizados: propuesta de un modelo sociocomunitario. *Psychosocial Intervention*, *19*(3), 253-264. http://dx.doi.org/10.5093/in2010v19n3a6

Villatoro-Velázquez, J. A., Resendiz-Escobar, E., Mujica-Salazar, A., Bretón-Cirett, M., Cañas-Martínez, V., Soto-Hernández, I., &

Mendoza-Alvarado, L. (2017). Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de Drogas. *Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública, Comisión Nacional Contra las Adicciones and Secretaría de Salud*. Disponible en: https://www.gob.mx/salud%7Cconadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-deconsumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758

Villegas-Pantoja, M. A., Alonso-Castillo, M. M., Alonso-Castillo, B. A., Guzmán-Facundo, F. R. (2014). Eventos estresantes y la relación con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Ciencia y enfermería*, *20* (1), 35-46. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532014000100004

Envió a dictamen: 30 agosto 2022
Reenvió: 16 octubre 2022
Aprobación: 14 noviembre 2022

Carlos Reyes Sánchez. Doctor en Enfermería, Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Enfermería de Nuevo Laredo, Tamaulipas, Universidad Autónoma de Tamaulipas. Línea de investigación en Adicciones en adolescentes, integrante del cuerpo académico en consolidación de adicciones. Correo electrónico: crsanchez@docentes.uat.edu.mx

Abril Avilés Galván. Estudiante de Enfermería de la Licenciatura en Enfermería en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Auxiliar de Enfermería del Hospital General de Zona #11 Nuevo Laredo, Tamaulipas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). La línea de investigación en Adicciones en adolescentes Correo electrónico: abril.aviles.galvan@outlook.com

Perla Martínez Aguilera. Doctorado en Ciencias de Enfermería en Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesor de Tiempo Completo categoría "D" adscrita a FENL-UAT; impartiendo clases de Licenciatura, Especialidad y Maestría. Promep (2006-2024), Candidato SNI (2021-2024) y Certificación COMCE (2019-2024). Líder del Cuerpo Académico de Adicciones En Consolidación desde su registro en 2014 (UAT-CA-124-ADICCIONES). Correo electrónico: pmaguilera@docentes.uat.edu.mx

Lucrecia Sánchez López. Doctoranda en Bioética por el Instituto de Investigaciones en Bioética UANL, Enf. Especialista en Enfermería Quirúrgica, Enfermera Especialista en Administración de los Servicios de Enfermería. Profesora de Horario Libre y Coordinadora del Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Enfermería Nuevo Laredo, UAT. Línea de investigación en Adicciones en profesionales de la salud, en Bioética y Ética del Cuidado. Correo electrónico: lusan@docentes.uat.edu.mx

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 30, FASCÍCULO 2, enero-junio 2023 / ISSN: 2007-7149

HABILIDADES PSICOTERAPÉUTICAS DE PROFESIONALES EN PSICOLOGÍA RESPECTO A LA INTERVENCIÓN PSICOTERAPÉUTICA PARA HOMBRES BISEXUALES[1]

PROFESSIONALS OF PSYCHOLOGY'S PSYCHOTHERAPEUTIC SKILLS REGARDING PSYCHOTHERAPEUTIC INTERVENTION FOR BISEXUAL MEN

Omar Alejandro Olvera-Muñoz*, Jorge García Villanueva**

Universidad de la Salud de la Ciudad de México*, Universidad Pedagógica Nacional**, México

Correspondencia: psic.omar.olvera@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo diagnosticar las habilidades psicoterapéuticas que presenta un grupo de personas egresadas de la licenciatura en psicología, respecto a la intervención psicoterapéutica para hombres bisexuales. Se diseñó un estudio con enfoque cualitativo, participaron siete personas egresadas de la licenciatura en psicología de una universidad privada del Estado de México, México. La información fue analizada desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada. Las personas participantes poseen habilidades generales para el desarrollo del proceso psicoterapéutico, pero carecen de habilidades teórico-metodológicas particulares para el encuentro psicoterapéutico con hombres bisexuales. La formación profesional de las personas participantes carece de elementos específicos que les permita desarrollar habilidades psicoterapéuticas para realizar de forma eficiente el encuentro psicoterapéutico con hombres bisexuales.

1 Este artículo deriva del trabajo recepcional que el primer autor presenta para obtener el diploma de especialista en Género en Educación ante la Universidad Pedagógica Nacional (Ciudad de México) en mayo de 2022.

Palabras clave: desarrollo de las habilidades, grupo sexual minoritario, psicoterapia.

ABSTRACT

The present work aimed to diagnose the psychotherapeutic skills performed by a group of graduated Psychology students, regarding the psychotherapeutic intervention for bisexual men. This article presents the results of a qualitative approach study, in which seven graduated students from a private university in Estado de Mexico, Mexico have participated. The information was analyzed from the perspective of Grounded Theory. The participants have general skills for the development of the psychotherapeutic process, but they lack specific theoretical-methodological skills for the psychotherapeutic encounter with bisexual men. Participants' professional education lacks specific elements that allow them to develop psychotherapeutic skills to efficiently carry out successfully psychotherapeutic encounters with bisexual men.

Keywords: skills development, sexual minority group, psychotherapy.

INTRODUCCIÓN

Actualmente Furst (2021), señala que la forma en la que se establecen las relaciones entre personas usuarias y profesionales de la salud puede convertirse en uno de los impedimentos que dificultan el acceso a los servicios de salud de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales (LGBTI). Ello, principalmente por la mala calidad en la atención, junto con la poca preparación de profesionales de la salud sobre las problemáticas sociales o necesidades a trabajar con personas LGBTI.

Particularizando en la investigación sobre salud de personas bisexuales, se señala a este colectivo con mayores daños a su salud mental en comparación

con sus pares gays y lesbianas (Olvera-Muñoz, 2021a). No obstante, los datos de salud mental difieren entre hombres y mujeres bisexuales. Como ejemplo ilustrativo, Martín y colaboradores (2017) reportan que los hombres bisexuales presentan mayores porcentajes de ideas negativas o ideación suicida en comparación con mujeres bisexuales y personas no bisexuales, junto con el porcentaje más bajo de satisfacción personal (Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación, 2018).

Respecto a esto, Rubio (2015) señala que algunas de las principales problemáticas de hombres bisexuales trabajadas en psicoterapia son: a) la falta de referentes identitarios sobre bisexualidad, b) los problemas de binegatividad internalizada generados por el rechazo social, c) los problemas de salud mental ocasionados por la doble discriminación tales como ansiedad, depresión, ideación suicida, insatisfacción corporal (Olvera-Muñoz, 2021b) y, d) la manifestación de la orientación sexual en espacios de socialización primarios y secundarios. A pesar de la emergencia de profesionales de la psicología que puedan atender las problemáticas de salud mental de hombres bisexuales, Olvera-Muñoz (2017) reporta que las personas psicoterapeutas de hombres bisexuales constantemente les cuestionaban en distintos momentos sobre su "verdadera" orientación sexual. De manera similar Gastelo-Flores y Sahagún (2020), mencionan que en ocasiones, estos profesionales son instruidos desde propuestas teóricas invisibilizadoras de las diferentes expresiones de la bisexualidad.

Por lo anterior, teóricos como Esteban y Vázquez-Rivera (2014), Olvera-Muñoz (2018) y Vázquez-Rivera (2014) expresan que al tener poco conocimiento metodológico para el abordaje psicoterapéutico de las necesidades psicológicas de la población bisexual o su invisibilización, el alumnado no logra enfrentar con fortaleza técnica el encuentro psicoterapéutico con hombres bisexuales y tampoco tienen presente las

diversas situaciones sociales a las que se enfrenta esta población y que pueden repercutir en su salud mental (Rubio, 2015).

Siguiendo los planteamientos de Vázquez-Rivera, Nazario y Sayers (2012), emerge la necesidad de formar profesionales de la psicología capacitados para el abordaje psicoterapéutico competente para personas no heterosexuales en general y para hombres bisexuales en particular. Esta preparación debe ser contextualizada a las diversas experiencias de este colectivo (Franco, Correa, Venet y Pérez, 2016). Es decir, se debe instruir a las personas psicoterapeutas sobre el contexto de personas bisexuales (Antón, 2019) en el que tengan presente los efectos de la doble discriminación, configuren un espacio para reflexionar sobre la construcción identitaria bisexual e identifiquen las necesidades particulares de hombres bisexuales en psicoterapia y que pueden diferir a las de mujeres bisexuales (Esteban, 2014).

En resumen, las personas psicoterapeutas deben ser formadas para comprender la variabilidad de expresiones de la sexualidad y con herramientas para el cuestionamiento del heterosexismo en psicoterapia, el cual puede generar una mala calidad en la atención a usuarios con orientaciones disidentes, como lo son los hombres bisexuales (Long y Pietsch, 2014). Además de una postura crítica a la reproducción del heterosexismo en psicoterapia, necesitan tener formación general para la adquisición de habilidades clínicas para el trabajo psicoterapéutico. En relación con lo último, teóricos como Carrasco (2002) plantean, para el caso del terapeuta Cognitivo Conductual, tres habilidades centrales para el trabajo psicoterapéutico: a) las habilidades centradas en las estrategias terapéuticas (conocimiento teórico para la psicoterapia), b) las centradas en el proceso terapéutico (conocimiento metodológico para la psicoterapia) y, c) las centradas en la relación terapéutica (alianza terapéutica).

A partir de esta línea argumentativa, el objetivo del presente trabajo fue diagnosticar las habilidades psicoterapéuticas que presenta un grupo de personas egresadas de la licenciatura en psicología, respecto a la intervención psicoterapéutica para hombres bisexuales. El estudio se centra en el colectivo de hombres bisexuales no sólo por la especificidad que se busca en éste grupo humano sino porque la información sobre los problemas de salud mental de mujeres bisexuales es menor. En todo caso, el tema de las mujeres bisexuales y su abordaje psicoterapéutico merece ser estudiado particularmente.

MÉTODO

Se planteó un estudio observacional, con enfoque cualitativo, alcance descriptivo y con temporalidad de recolección de datos transversal (Ito y Vergara, 2005). Se seleccionó a la carrera de psicología de la Universidad UniverMilenium, plantel Ixtapaluca en el Estado de México y se realizó una muestra teórica por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017) de personas egresadas de la licenciatura en psicología; para obtener dicha muestra se efectuó una invitación dirigida específicamente a personas egresadas de esa institución por medio de la red social Facebook.

Para el diagnóstico planteado se utilizaron dos técnicas cualitativas de recolección de datos, una entrevista semiestructurada y un juego de rol. La entrevista semiestructurada fue elegida debido a que se basa en un guion previamente elaborado (Robles, 2011); los temas o ejes reflexivos que fueron propuestos a las personas egresadas de la licenciatura en psicología durante las entrevistas fueron: a) información sobre bisexualidad y el encuentro psicoterapéutico y, b) caracterización de las habilidades psicoterapéuticas.

Una vez que se concluyó con la entrevista, se realizó una técnica de juego de roles en la que las personas participantes realizaron un breve encuentro psicoterapéutico con un varón auto identificado como bisexual y abordaron una de las cuatro principales problemáticas de hombres bisexuales trabajadas en psicoterapia (Rubio, 2015), es decir, a) falta de referentes identitarios sobre bisexualidad, b) problemas de bi negatividad internalizada generados por el rechazo social, c) problemas de salud mental ocasionados por la doble discriminación y, d) manifestación de la orientación sexual en espacios de socialización primarios y secundarios.

En ese sentido, se consideró necesario realizar una recopilación de la información por medio de un registro observacional descriptivo de lo acontecido en la sesión. Este registro permitió la distinción de las acciones de las personas participantes, así como sistematizar sus habilidades sobre el proceso psicoterapéutico con hombres bisexuales, en tanto estrategias de intervención y establecimiento de alianza terapéutica.

Se realizaron siete entrevistas y siete juegos de rol, los cuales fueron grabados en audio y video, con previa autorización de las personas participantes; todas las personas habían tenido experiencia previa en proporcionar psicoterapia, ya sea en prácticas profesionales, servicio social o de manera independiente en el sector privado, pero, únicamente dos participantes señalaron tener experiencia en brindar psicoterapia a hombres bisexuales (Tabla 1). Cabe recalcar, que antes de iniciar la fase diagnóstica se les leyó el consentimiento informado para solicitar su autorización para grabar la entrevista y el juego de rol. Por tanto, se aseguró la confidencialidad de los datos proporcionados y su uso únicamente con fines de investigación.

Tabla 1. *Características de las y los participantes de la fase diagnóstica*

No.	Nombre*	Edad	Lugar de residencia	Estatus académico	Período**	Experiencia previa***
1	Ana	25	Estado de México	Titulada	8 meses	No
2	Carmen	37	Ciudad de México	Titulada	18 meses	Sí
3	Brenda	26	Estado de México	Titulada	36 meses	Sí
4	Diana	41	Estado de México	Egresada	6 meses	No
5	Germán	36	Estado de México	Egresado	9 meses	No
6	Erika	42	Estado de México	Egresada	12 meses	No
7	Francisco	22	Estado de México	Egresado	18 meses	No

Nota: *El nombre es ficticio

** Se refiere al tiempo en meses de obtención del título o egreso de la licenciatura

***Se refiere al contacto previo con hombres bisexuales en su práctica clínica

Asimismo, la investigación se adhirió a los lineamientos del Reglamento de la Ley General de Salud en materia de investigación para la salud (Cámara de Diputados, 2014) en su Título segundo: De los Aspectos Éticos de la Investigación en Seres Humanos, por lo que se siempre se protegió la privacidad de las personas partícipes en la investigación y se evitó generarles algún daño durante el estudio.

Las entrevistas y juegos de rol tuvieron una duración aproximada de 20 a 40 minutos y fueron realizadas por medio de la aplicación Google Meet. Una vez que se concluyeron las entrevistas, estas fueron transcritas y analizadas por medio del software Atlas.ti v.7 para Windows. Fueron analizadas por medio de los lineamientos de la Teoría Fundamentada (TF) propuesta por Glaser y Strauss (1967 citado en, Páramo, 2015). Es así que, siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1990, citado en Robles, 2011), se efectuó el análisis en tres niveles: descubrimiento, codificación y relativización.

En la etapa de descubrimiento, se seleccionaron los fragmentos discursivos más significativos que mostraran la forma en la que las personas participantes nombraron o significaron los términos de bisexualidad, encuentro psicoterapéutico hacia hombres bisexuales, su utilidad, así como la formación teórica que recibieron para el trabajo clínico con este colectivo. Esto último, incorporando los modelos, técnicas psicoterapéuticas o información general que sirviera para el establecimiento de la psicoterapia para hombres bisexuales.

Posteriormente, se siguió con la fase de codificación. En la cual, se nombraron los fragmentos más significativos que fueron seleccionados en la fase anterior. O sea, se inició la construcción de categorías analíticas las cuales fueron agrupadas por temas en función de los siguientes ejes de análisis: a) caracterización de la definición sobre el encuentro psicoterapéutico hacia hombres bisexuales y b) descripción de los elementos teóricos con los que fueron formados para llevar a cabo el encuentro psicoterapéutico hacia hombres bisexuales. Para culminar, en la fase de relativización se buscó establecer las categorías analíticas interpretando estos datos en función de las semejanzas y diferencias que señalaron las personas entrevistadas (Bardin, 1996).

En el caso del juego de rol, este se analizó por medio de la identificación de las estrategias psicoterapéuticas que utilizaban las personas participes para el abordaje de la problemática del usuario bisexual, así como en la generación de la alianza terapéutica. Vale enfatizar que se seleccionaron algunos discursos de las personas participantes que dieran cuenta de algunas estrategias psicoterapéuticas o modos de entablar la alianza terapéutica. Del mismo modo, se integraron notas de trabajo las cuales coadyuvaron a la clasificación de los métodos de trabajo psicoterapéutico utilizados por las personas participantes.

RESULTADOS

Los principales hallazgos son mostrados en cuatro apartados, uno por cada habilidad psicoterapéutica evaluada. Para presentar los resultados se colocó al menos un fragmento de las entrevistas o de lo analizado en el juego de rol; dichos fragmentos discursivos fueron seleccionados por su papel ejemplificador, empero, no son las únicas voces posibles para evidenciar el sentido de lo encontrado en el presente estudio. En general, cada uno de los fragmentos discursivos elegidos es característico de la variabilidad de testimonios y corresponden a voces de la narrativa semejante en cada tema, por lo que revelan la afinidad de los testimonios de las personas entrevistadas.

a. Definición sobre el encuentro psicoterapéutico hacia hombres bisexuales

En este rubro se clasificaron los hallazgos en tres apartados: a) definición de bisexualidad, b) conceptualización del encuentro psicoterapéutico hacia hombres bisexuales y, c) utilidad de la psicoterapia para hombres bisexuales. En la definición sobre bisexualidad se encontraron dos tipos de definiciones, una general que enuncia la atracción hacia personas de

ambos sexos/géneros o una más ambigua que no permite comprender con más precisión la definición de bisexualidades.

En relación a las primeras definiciones, se refleja la noción que tienen algunas personas participantes en las que hacen mención a la bisexualidad como la atracción por personas de su mismo sexo/género y de otro, pero no integra elementos como la mayor afinidad que puede existir hacia uno de los géneros, o que esta atracción no necesariamente se da al mismo tiempo, de la misma manera, al mismo nivel o con la misma intensidad, más, tiene elementos característicos de las definiciones sobre bisexualidades que permiten diferenciarse de las conceptualizaciones más ambiguas que no se relacionan con las definiciones de bisexualidad o que no permiten comprender con detalle su especificidad. No se encontraron diferencias entre las definiciones de las personas que tuvieron contacto previo dando atención clínica a personas de la disidencia sexual como las que no reportaron tener dicha experiencia clínica.

> *[La bisexualidad] es una forma de expresión de un individuo. (Brenda, 26 años)*

Por otra parte, al cuestionar sobre la conceptualización de la psicoterapia a hombres bisexuales las personas participantes coinciden en que es una forma particular de atención psicológica. En otros términos, la significan como una forma de trabajo psicológico específico con hombres en donde se integren elementos de análisis como la sexualidad y la identidad. Desde esta línea argumentativa, refieren una multiplicidad de beneficios de la psicoterapia para hombres bisexuales, tales como servir para erradicar mitos sobre la bisexualidad, para el acompañamiento al descubrimiento de la identidad sexual o para que el usuario no se sienta “reprimido” y pueda

comentar lo que "realmente" les gusta a las personas que les rodean y con las cuales interactúan en diversos espacios de socialización.

Pero, la principal utilidad de la psicoterapia a hombres bisexuales que refieren es la de proporcionar herramientas referentes al rechazo social que pueden recibir por su orientación sexual. Es decir, un elemento que identifican con precisión es el rechazo o discriminación existente hacia personas bisexuales, por ello, mencionan que la psicoterapia para hombres bisexuales puede coadyuvar a prepararles para el posible rechazo al que se enfrenten en sus diversos entornos de socialización.

Esto es de gran relevancia, debido a que una de las principales problemáticas sociales de hombres bisexuales es la violencia verbal sobre su orientación sexual (Olvera-Muñoz, 2021b), la cual, genera impactos negativos en su salud mental como el malestar físico y emocional o la ideación suicida. Además, esta identificación sobre el papel de la psicoterapia para hombres bisexuales es una constante que se presentó, independientemente del sexo, el estatus académico o la experiencia clínica de las personas participantes.

> *[La psicoterapia para hombres bisexuales serviría para] Digamos prepararse tal vez para las futuras críticas o que los juzguen […] De alguna manera prepararlos para enfrentar a la sociedad que de repente juzgan mucho, critican mucho. (Erika, 42 años)*

b. Elementos teóricos con los que fueron formados para llevar a cabo el encuentro psicoterapéutico hacia hombres bisexuales

Para el análisis de lo referido en este rubro, se realizó una clasificación de cuatro elementos formativos: a) Modelos psicoterapéuticos con los que

son formados para el trabajo psicoterapéutico, en este rubro se consideró los modelos psicoterapéuticos con los que son instruidos en la universidad y los modelos psicoterapéuticos que eligen al momento de ejercer su práctica profesional; b) proceso psicoterapéutico, en tanto, fases, pasos y explicaciones teóricas de la bisexualidad o su abordaje en psicoterapia; c) estrategias psicoterapéuticas para la psicoterapia a hombres bisexuales e; d) información sobre bisexualidad que reciben durante la formación profesional y que coadyuve al trabajo psicoterapéutico con este colectivo.

Llama la atención que sobre los modelos psicoterapéuticos en los que son formados para el trabajo clínico hay una focalización en el conductismo o en el modelo cognitivo-conductual. Contradictoriamente a lo recibido en la universidad, en su práctica profesional ejercen desde las premisas teóricas de otros modelos tales como el humanista, sistémico o una combinación de ellos, es decir, hay una práctica ecléctica ejercida para con sus usuarios o usuarias. No hubo diferencias por sexo o experiencia clínica previa.

> *Si hablamos de la psicoterapia, en donde yo estudié se manejaba mucho más el conductismo o lo cognitivo-conductual [...] [Elijo el modelo psicoterapéutico] dependiendo mucho de qué es a lo que quiere llegar mi cliente. (Germán, 36 años)*

En ese orden de ideas, el grupo de personas participantes expresan un nulo conocimiento sobre la forma de llevar a cabo el proceso psicoterapéutico con hombres bisexuales, lo cual asocian a la falta de formación profesional sobre este colectivo. En palabras diferentes, durante su formación profesional no recibieron instrucción para dar psicoterapia con este colectivo, por lo tanto, algunas personas enuncian la forma en “cómo ellos lo abordarían”; forma que emerge a partir de su experiencia profesional

o de lo que "creen" que sería adecuado para el trabajo con este grupo a partir del modelo psicoterapéutico de su predilección. Para el caso de las personas con experiencia clínica hubo énfasis en mencionar que lo harían conforme lo realizaron previamente con sus usuarios.

> *[...] No te lo manejan así como que te vas a enfocar solamente en un tipo de personas. Sino es la persona que llegue y requiere el apoyo [...] No nos daban así en específico para cierto tipo de comunidades o de personas. O sea, ya era algo en general. (Diana, 41 años)*

En consecuencia, tener nula formación sobre el proceso psicoterapéutico hacia hombres bisexuales genera una manifestación de no contar con estrategias psicoterapéuticas para el encuentro psicoterapéutico con hombres bisexuales. A su vez, este desconocimiento ocasiona que "traten de usar" las estrategias psicoterapéuticas que conocen, y en muchos casos, son descontextualizadas a las problemáticas o necesidades de pacientes bisexuales.

Para culminar el análisis de la información de este rubro, se detallan los elementos de información que recibieron sobre bisexualidad o personas bisexuales y que podría ser de utilidad para el encuentro psicoterapéutico con este grupo poblacional. Aquí se plantea, de manera similar a los rubros previos de este apartado, la existencia de una nula o básica formación sobre bisexualidad. En ese sentido, hay personas que refieren recibir información, aunque muy básica, sobre temas de sexualidad en general, pero no sobre bisexualidad en particular. Comparativamente, hay personas que durante la universidad no se les hizo mención a temáticas generales de sexualidad durante su formación profesional.

> *Realmente la formación en materia de sexualidad en mi formación de licenciatura si fue muy poca. Han sido conocimientos que tenido como que ir adquiriendo de manera independiente. (Carmen, 37 años)*

c. Estrategias terapéuticas utilizadas para el encuentro psicoterapéutico hacia hombres bisexuales

La información del tercer rubro de resultados fue clasificada en dos: a) estrategias generales del proceso psicoterapéutico, en donde se encuentran las maneras de desarrollar el encuentro psicoterapéutico desde su inicio, desarrollo y cierre y, b) estrategias basadas en modelos psicoterapéuticos.

Durante el juego de rol, se identifica que las personas participantes realizan estrategias para llevar a cabo un proceso psicoterapéutico, las cuales pueden ser denominadas "generales" debido a que no tienen alguna asociación con un modelo psicoterapéutico específico. Por el contrario, son de utilidad para dar inicio a una sesión psicoterapéutica, así como coadyuvar al desarrollo y cierre de la misma. Por lo anterior, durante la fase de inicio hacen una presentación de ellas o ellos e intentan hacer una serie de cuestionamientos que permitan establecer el rapport con sus usuarios. No se presentaron diferencias por sexo o estatus académico.

> ¡Hola! Buenas tardes, bienvenido […] Este, ¿cuál es tu nombre? […] Mucho gusto Alejandro, me llamo Ana. Soy psicóloga y hoy voy a trabajar contigo, ¿te gustaría hablar de algún tema en específico? (Ana, 25 años)

En esa misma línea, realizan interrogantes generales del usuario y, en determinado momento, forman cuestionamientos que den pauta al diálogo

del motivo de consulta. Vale decir, logran pasar de una fase inicial a una fase de exploración de la situación que la persona desea abordar en psicoterapia. Para concluir con la sesión, intentan dar espacios para aclarar dudas o que sus usuarios enuncien algún comentario final. Simultáneamente, "ligan" el cierre de la sesión con el inicio de la siguiente. O sea, puede identificarse a la psicoterapia como una práctica procesual en donde es de relevancia la "actividad" o "tarea" que le dejaron a su usuario para comentarla en el próximo encuentro.

> *Si tienes alguna duda o algún otro comentario me gustaría mucho que me lo hicieras saber […] Entonces eso sería por hoy nuestra sesión. Nos vemos hasta la siguiente semana y me comentas cómo te fue, ¿vale? […] Entonces terminamos por hoy. Cuídate mucho y nos vemos la siguiente semana. (Francisco, 22 años)*

Por otra parte, durante el desarrollo de la sesión también puede identificarse el uso de estrategias psicoterapéuticas que tienen un sustento o asociación con alguno de los modelos de la psicoterapia. Mayoritariamente, se identifican estrategias cognitivo-conductuales como la psicoeducación o proporcionar información, la medición del problema por medio de "escalas" imaginarias y el diálogo socrático a través del cuestionamiento de "evidencia" que se tenga sobre la situación abordada por sus usuarios.

Llama la atención que en este rubro se encontró una diversidad de abordajes, independientemente del sexo, la experiencia clínica o el estatus académico. En su mayoría, las personas que no habían tenido contacto con usuarios bisexuales usaban más técnicas de corte cognitivo-conductuales. Únicamente, una persona con experiencia clínica con gente bisexual planteó la necesidad de usar técnicas de otros enfoques psicológicos, tales como las estrategias psico corporales.

Aunado a lo referido, hacen alusión a técnicas psicoterapéuticas como las cartas terapéuticas, las cuales se vinculan más con el modelo sistémico. Por último y en menor medida, se encontró el uso de estrategias psico corporales asociadas más al modelo humanista, en donde se centra el abordaje en la identificación de las sensaciones del cuerpo y las emociones presentes en ello. La finalidad en el juego de rol puede encaminarse en que la persona identifique las emociones y sensaciones percibidas en su cuerpo, o sea validarlas, reconocerlas y utilizarlas para saber si se el usuario se encuentra cómodo o no con las situaciones que enfrenta.

d. Habilidades para el establecimiento de la alianza terapéutica durante el encuentro psicoterapéutico hacia hombres bisexuales

La información referente al cuarto y último rubro de resultados se organizó en tres partes, las cuales exhiben las habilidades que usan para establecer la alianza terapéutica con hombres bisexuales: a) la forma de establecer acuerdos sobre los objetivos de la psicoterapia, b) la manera de generar acuerdos para las tareas durante el proceso psicoterapéutico y finalmente, c) las tácticas utilizadas para generar y/o fortalecer el vínculo entre psicoterapeuta-usuario.

En relación con el establecimiento o la forma de generar acuerdos sobre los objetivos de la terapia se encontraron dos maneras claramente diferenciadas. Por un lado se encuentran las formas en las que se intenta negociar o retomar lo dicho por los usuarios para orientar la psicoterapia. En otros términos, se intenta negociar con ellos la finalidad de su proceso psicoterapéutico a partir de su motivo de consulta. En esta táctica, se cuestiona sobre lo que sugiere el psicoterapeuta para trabajar en psicoterapia y se proporciona un margen de agencia a los usuarios para que “decidan” junto con sus terapeutas qué trabajar en el encuentro psicoterapéutico.

> *[…] Es muy importante que primero usted este bien seguro de la decisión […] De cómo se siente usted mismo ¿cómo ve? […] Primero usted mismo y posteriormente con José y con su familia ¿le parece? (Brenda, 26 años)*

En contraste, otras personas psicoterapeutas "asumen" o "deciden" por sus usuarios lo que será trabajado en psicoterapia. En este tipo de abordajes, enuncian qué es lo que será trabajado e incluso proponen métodos o procedimientos de la forma en qué será llevado el proceso psicoterapéutico. Aunque enuncian o retoman lo referido por sus usuarios, dan poca cabida a la negociación del objetivo de la psicoterapia, en realidad toman la decisión ellos/as y comentan las estrategias a realizar.

Esto último, acontece con el uso de algunas actividades o "tareas" para casa. En general, son "sugeridas" por las personas participantes para que el usuario bisexual las realice. Pero, no se dialoga la posibilidad de hacerla o no, así como no establecen un símil de actividades que pueda realizar sobre la temática abordada. Por el contrario, enuncian las instrucciones o pasos que deben hacer para la realización del ejercicio y comentan será retomando en sesiones posteriores.

Además, para establecer el vínculo entre psicoterapeuta-usuario usan diversas tácticas. En este rubro hay mayor variedad de técnicas para generar esa relación. En ese sentido y retomando la formación profesional, refieren la relevancia del respeto o no juzgar a sus usuarios como un elemento central para el establecimiento de la alianza psicoterapéutica.

> *Pues yo creo que una de las principales cosas que me enseñaron en la escuela es que tengo que respetar la diversidad y que tengo que tratar a todas las personas de manera igual. (Ana, 25 años)*

Por otro lado, un modo en cual crean un vínculo de trabajo con sus usuarios es enunciarles o hacerles saber que consideran sus emociones o herramientas para abordar ciertos temas y abren la posibilidad de enunciar la incomodidad del diálogo sobre algunas temáticas. Igualmente, refieren la importancia de la comodidad de sus usuarios en el encuentro psicoterapéutico. Por ello, durante la sesión verbalizan la confidencialidad de los temas que sean abordados en el proceso psicoterapéutico. Dicho por las mismas personas participantes, eso da cuenta de la relevancia de la "comodidad" que deben sentir sus usuarios en sus procesos psicoterapéuticos. Llama la atención que en esto último no se encontraron diferencias a partir de la experiencia clínica reportada al inicio del estudio.

DISCUSIÓN

El presente trabajo permitió diagnosticar las habilidades psicoterapéuticas que presenta un grupo de personas egresadas de la licenciatura en psicología, respecto a la intervención psicoterapéutica para hombres bisexuales. Lo anterior, permitió distinguir la nula información que las personas egresadas de la licenciatura en psicología recibieron respecto al trabajo psicoterapéutico con hombres bisexuales. Ello, es compatible con lo encontrado por teóricos como Olvera-Muñoz (2018) y Vázquez-Rivera (2014) quienes plantean la invisibilización en la instrucción profesional de proveedores de servicios psicológicos para el trabajo psicoterapéutico con hombres bisexuales.

En consecuencia a esta omisión, el grupo de participantes tiene una interpretación básica de la bisexualidad. Esto resultó similar con lo señalado en el trabajo de Esteban y Vázquez-Rivera (2014), aquí se señala que las personas estudiantes o egresadas de psicología no pueden enfrentar con fortaleza y suficiencia técnica el encuentro psicoterapéutico con población bisexual, ya que durante su formación académica no les fueron proporcionados los contenidos necesarios para ello.

Del mismo modo, autores como Olvera-Muñoz (2021) menciona que las personas psicoterapeutas dedicadas al trabajo clínico con personas bisexuales, en muchos casos, no consideran el motivo de consulta de las personas y, en consecuencia, abordan situaciones que saben o han trabajado en su quehacer profesional. Ante el desconocimiento del contexto particular de hombres bisexuales "tratan de usar" las estrategias psicoterapéuticas que conocen o con las cuales se les formó durante su instrucción profesional. Las cuales, en su mayoría, son descontextualizadas a las problemáticas o necesidades de pacientes bisexuales.

Por otra parte, son capaces de mencionar una multiplicidad de beneficios de la psicoterapia para este colectivo, el grupo de participantes particulariza en el potencial rechazo que viven los hombres bisexuales. Vale decir, conocen sobre el rechazo social al que se encuentran sujetos estos varones y en función de ello, consideran que la psicoterapia debe focalizarse en dicha problemática. Este dato resulta importante, ya que de acuerdo a datos del Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED, 2021) cerca del 65.9% de la población refiere que *sí existe* discriminación hacia personas bisexuales.

A lo anterior contrasta que no identifican estrategias psicoterapéuticas contextualizadas a las problemáticas de personas bisexuales. En ese caso, tratan de "ajustarlas" a las necesidades de sus casos clínicos. Pero, no distinguen los contextos particulares de este colectivo. Esto resulta similar a lo planteado por Olvera-Muñoz (2021), quien encuentra que el colectivo bisexual posee problemáticas sociales particulares, las cuales generan daños a la salud mental que son poco conocidos por profesionales de la psicología.

Por tanto, aunque manifiestan no recibir información para el trabajo con este grupo y que pueda servirles para una intervención psicológica competente

o con las particularidades que viven las personas no heterosexuales y que pueden requerir ser abordadas en psicoterapia (Rubio, 2015), durante la segunda parte de la fase diagnóstica -es decir, en el juego de rol- las personas participantes "hacían un esfuerzo" por atender al varón bisexual o por tratar de comprender la situación que le llevaba a consulta y en consecuencia, hacían uso de los elementos generales que conocían del proceso psicoterapéutico para tratar de adecuarlos a la situación del usuario que se ejemplificó en dicha fase (Olvera-Muñoz, 2021). Así pues, usan estrategias generales para poder iniciar, desarrollar y cerrar un encuentro psicoterapéutico con usuarios bisexuales.

CONCLUSIONES

Durante el proceso de formación en psicología, las personas participantes no recibieron o hay vagas aproximaciones al abordaje de la bisexualidad y en general, la institución educativa en la que fueron formadas, omite proporcionarles elementos teóricos para comprender las diferentes formas de vivir la bisexualidad. Desde este punto de vista, la omisión de información sobre bisexualidad requiere una reflexión crítica en la que se recuerde que la institución escolar es un espacio que contribuye a la construcción de las maneras de ver el mundo y transformarlo (García, 2015). O sea, la educación tiene una función social (Bojalil 2004) en la cual se puede aportar a la formación de profesionales capacitados para el abordaje de las desigualdades sociales a las que se enfrentan diferentes colectivos humanos como el de hombres bisexuales o no dotarles de dichas herramientas. Incluso, puede ser un instrumento de reproducción o continuidad de las diversas posturas políticas y sociales del orden social en general.

Por todo lo referido, la educación para el entrenamiento en habilidades psicoterapéuticas para la atención psicológica hacia hombres bisexuales puede tener dos funciones. En primer lugar, para erradicar los mitos

o actitudes negativas que las personas profesionales tengan hacia los hombres bisexuales y en segundo lugar, para dar herramientas teóricas que permitan proporcionar con eficiencia técnica el encuentro psicoterapéutico para con este colectivo. Por ello, se identifica la necesidad de fortalecer los procesos psicoterapéuticos contextualizados a los intereses de sus usuarios y no a lo que las y los psicoterapeutas "deciden" o "saben" trabajar. Lo anterior, serviría para pensar en contextos más amplios de formación de profesionales de la psicología que integren el desarrollo en habilidades psicoterapéuticas con enfoque de género y no discriminación por ninguna condición.

En ese sentido, el grupo de participantes requiere ser capacitado para el desarrollo de habilidades psicoterapéuticas que les permitan identificar las fases del proceso psicoterapéutico y su aplicación para el trabajo clínico con varones bisexuales, esto, particularmente al contexto adverso de este colectivo. Dicho de manera diferente, requieren saber que los problemas de salud mental como la ansiedad, depresión, ideación suicida o el malestar emocional a causa de la violencia es una constante en la atención psicológica de este grupo (Olvera-Muñoz, 2021a).

Por otro lado, una de las limitaciones del estudio fue su centralidad en el estudio en las habilidades psicoterapéuticas para el trabajo con hombres bisexuales. Por lo que, una recomendación para futuras investigaciones sea el indagar las habilidades para el trabajo con mujeres bisexuales, y otros colectivos de la disidencia sexual. No obstante, la importancia del trabajo recae en que genera información sobre las habilidades clínicas de profesionales en psicología respecto a la intervención psicoterapéutica para hombres bisexuales en el estado de México.

Desde esta última idea, es relevante formar profesionales de la psicología que estén contextualizados a las diversas necesidades de los grupos con

los que puede trabajar y al mismo tiempo, emerge la necesidad de la regulación de la práctica clínica de la psicología con la finalidad de evitar prácticas iatrogénicas para diversos colectivos humanos los cuales se han visto afectados por malas prácticas de profesionales de la salud (López, 2018). Por lo anterior, es preciso enfatizar la necesidad de capacitar o brindar formación particular para el trabajo psicoterapéutico con personas bisexuales, al igual que otros colectivos de la disidencia sexual o heterodisidentes.

REFERENCIAS

Antón, M. (2019). Hacia una terapéutica de la emancipación para mujeres lesbianas y bisexuales: algunas claves epistemológicas. En Gómez-Lamont, M. y Silva, A. (edits.). *La terapia familiar sistémica y la comunidad LGBT+*. (87-106). México: UNAM.

Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. España: Ediciones Akal.

Bojalil, L. (2004a). Notas para un programa sobre formación de docentes. En Fresán, M. (comp.). *Repensando la universidad: 40 años de trabajo académico e innovación. Tomo II.* (227-233). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Cámara de Diputados. (2014). Ley General de Salud en materia de investigación para la salud. Cámara de Diputados. diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf

Carrasco, M. (2002). La empatía en la terapia cognitivo conductual. *Revista de Teología y Ciencias Humanas*, 60(117), 435-445.

Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación. (2018). Encuesta sobre discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género publicada por Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación y Comisión Nacional de Derechos Humanos. https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/ENDOSIG%20141218%20%281%29.pdf

Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México –COPRED-. (2021). Encuesta sobre Discriminación en la Ciudad de México. Encuesta en viviendas. Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México. https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/media/EDIS2021-11122021.pdf

Esteban, C. (2014). La "B" que se queda en el closet: Mitos, desafíos y la "salida del closet" de las personas bisexuales. *Boletín Diversidad*, 5(1), 7-9.

Esteban, C. y Vázquez-Rivera, M. (2014). La "B" que no se ve: Invisibilización desde los diagnósticos y desafíos para la divulgación de la orientación sexual de hombres y mujeres bisexuales. *Ciencias de la Conducta*, 29(1), 41-62.

Franco, F., Correa, E., Venet, M. y Pérez, S. (2016). Relación actitudes-conocimientos sobre diversidad sexual en una muestra universitaria colombiana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 135-156.

Furst, M. (2021). Acesso à Saúde. En Rebellato, C. de Almeida, M. y Furst, M. (orgs.). *Introdução às velhices LGBTI+*. (72-77). Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia. http://www.sbggrj.org.br/rj/wp-content/uploads/2019/09/Livro-Introducao-as-velhices-LGBTI.pdf

García, R. (2015). El espacio del vivir universitario: ¿conservación?, ¿transformación? En García, A. y Guerra, M. (coords). *La educación de los sistemas mexicanos: el sistema de educación nacional ante el siglo XXI.* (239-254). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Gastelo-Flores, C. y Sahagún, M. (2020). Prejuicio, discriminación y homofobia hacia las personas LGBTTTI desde el ámbito de la salud mental. *Revista científica del Amazonas,* 3(5), 67-80.

Ito, M. y Vergara, B. (2005). *La investigación cualitativa para psicólogos. De la Idea al reporte*. México: Porrúa.

Long, J. y Pietsch, U. (2014). ¿Cómo lo hacen los terapeutas de parejas del mismo sexo? En Green S. y Flemons, D. (comps.) *Manual de terapia breve sexual*. (259-282). Paidós.

López, M. (2018). Diversidad sexual y derechos humanos. CNDH. México. http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/25_F33Diversidad.pdf

Martín, A., Rebollo, J., Castaño, C. y Rodríguez, A. (2017). Estado de salud y experiencias de discriminación de las personas bisexuales en el ámbito de la salud. https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD41895.pdf

Olvera-Muñoz, O. (2017). Práctica psicológica y medicalización: una aproximación desde las experiencias de varones bisexuales. *VERTIENTES Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(1), 10-19.

Olvera-Muñoz, O. (2018). Psicoterapia y bisexualidad. Narrativas a partir de las reflexiones de futuros profesionales de la psicología. *Revista Trazos Universitarios*, 1-21.

Olvera-Muñoz, O. (2021a). "No buscamos un trato diferente o especial". Recomendaciones para el abordaje psicoterapéutico con personas bisexuales. Ciencias de la Conducta, 36(1), 65-79.

Olvera-Muñoz, O. (2021b). Violencia y salud mental en hombres bisexuales. Aportes desde la Salud Colectiva. Salud Problema Segunda época, 15(30), 30-48.

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.

Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 39, 119-146.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 52. 39-49.

Rubio, E. (2015). *Lo que todo clínico debe saber de Sexología*. México: Amssac Asociación.

Vázquez-Rivera, M. (2014). La "B" en terapia: experiencias, modelos y asuntos particulares de la población bisexual en psicoterapia. *Boletín Diversidad,* 5(1), 12-15.

Vázquez-Rivera, M., Nazario, J. y Sayers, S., (2012). Actitudes hacia Gays y Lesbianas en psicoterapia de estudiantes graduados/as de psicología y psicólogos/as clínicos/as con licencia. *Interamerican Journal of Psychology*, 46, 435-446.

Envió dictamen: 30 agosto 2022
Reenvió: 8 noviembre 2022
Aceptación: 16 noviembre 2022

Omar Alejandro Olvera-Muñoz. Doctor en Ciencias en Salud Colectiva. Profesor Titular de la Universidad de la Salud de la Ciudad de México. Sus líneas de investigación son el análisis del proceso salud-enfermedad-atención de varones no heterosexuales, la medicalización de la sexualidad y la formación de profesionales de la salud para la atención de varones homosexuales y bisexuales. Universidad de la Salud de la Ciudad de México- UNISA, Ciudad de México. Correo electrónico: omar.olveram@unisa.cdmx.gob.mx
https://orcid.org/0000-0002-2511-3445

Jorge García Villanueva. Doctor en Psicología. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional y de asignatura en la UNAM. Es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias, Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, la American Psychological Association (APA), COMIE, SMP y AMEGH. Ha dirigido cerca de una centena de tesis (licenciatura y posgrado), dictado cátedra y colaborado como dictaminador en diferentes instituciones. Correo electrónico: jvillanueva@upn.mx
https://orcid.org/0000-0003-4994-6756

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 30, FASCÍCULO 2, enero-junio 2023 / ISSN: 2007-7149

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE FACILITEN EL FORTALECIMIENTO DE LOS RASGOS DE LA PERSONALIDAD PARA INCIDIR EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE DE CIENCIAS DE LA SALUD.

LEARNING STRATEGIES THAT FACILITATE THE STRENGTHENING OF PERSONALITY TRAITS TO INFLUENCE THE ACADEMIC PERFORMANCE OF THE HEALTH SCIENCES STUDENT.

Neith Gámez Ibarra, María Ofelia Ortíz Mancera,

Lenoska Adriana Lemus Ortíz, Flor Silvestre Torres Jiménez.

Instituto Politécnico Nacional, México.

Correspondencia: llemuso@ipn.mx

RESUMEN

El desarrollo empresarial influye en el trabajo, la cultura y la calidad, por lo que las instituciones educativas deberán modificar la "herencia cognitiva y cultural" en los estudiantes, pues habrá de desarrollar competencias para enfrentar los avances de la Ciencia y Tecnología que tienden a sustituir, la participación del ser humano en procesos automatizados. Situación que exige que los individuos deberán disponer de habilidades para generar productos en una permanente interconexión de los procesos mentales como dominios clave para el aprendizaje y el trabajo, dirigidas hacia la creatividad, actitud emprendedora, metacognición, valores, ética, resolver problemas, liderazgo, trabajo en equipo y cultura digital. Las empresas y organizaciones apuntan hacia el desarrollo de competencias en los trabajadores que implica la precisión de metas y resultados, en el que la interdependencia entre los integrantes es inminente.

Habilidades que en lo académico se identifican como competencias a desarrollar en la formación disciplinar y se vinculan con los rasgos de personalidad del estudiante.

Es un estudio mixto, descriptivo, transversal, no experimental y sincrónico; como metodología aplica la investigación acción; en cuatro grupos de la Licenciatura en Psicología; participan 138 estudiantes durante el segundo y tercer periodo de evaluación del aprendizaje conforme calendario oficial del IPN. En los hallazgos, se encontró que la implementación de la técnica o dinámica por sí misma, no son suficientes para lograr la mejora del aprendizaje, sino que tiene que presentarse con acciones docentes de intervención, seguimiento y evaluación continua y permanente, que lleven al alumno a la autorreflexión crítica.
Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, rasgos de la personalidad, competencias, desempeño académico.

ABSTRACT

Business development influences work, culture and quality, so educational institutions must modify the “cognitive and cultural heritage” in students, since they will have to develop skills to face advances in Science and Technology that tend to replace the participation of the human being in automated processes. This situation requires that individuals must have the skills to generate products in a permanent interconnection of mental processes as key domains for learning and work, directed towards creativity, entrepreneurial attitude, metacognition, values, ethics, problem solving, leadership, teamwork and digital culture. Companies and organizations point towards the development of skills in workers that implies the precision of goals and results, in which the interdependence between the members is imminent.

Skills that are identified academically as competencies to be developed in disciplinary training and are linked to the student's personality traits.

It is a mixed, descriptive, cross-sectional, non-experimental and synchronous study; as a methodology, it applies action research; in four groups of the Bachelor of Psychology; 138 students participate during the second and third period of learning evaluation according to the official calendar of the IPN. In the findings, it was found that the implementation of the technique or dynamics by itself, are not enough to achieve the improvement of learning, but it has to be presented with teaching actions of intervention, monitoring and continuous and permanent evaluation, which lead the student to critical self-reflection.
Keywords: Learning strategies, personality traits, competencies, academic performance.

INTRODUCCIÓN

En la investigación Rasgos de la personalidad de los estudiantes en Ciencias de la Salud, que se aplicó en el 2018, se encontró en la población CICS UST, el 52.3% de los estudiantes tienen rasgos de madurez emocional, intereses estables, tranquilos, se adaptan a los hechos y muestra de compostura para evitar dificultades (Psicología 40%, Odontología 61% y Optometría 56%); tienen un comportamiento promedio en candidez y astucia (Psicología 49% y Optometría 42%), mientras que Odontología es práctico y eficiente; además de independientes, están acostumbrados a seguir su propio camino, tomando decisiones y acciones por sí solo, no son necesariamente dominantes; características que de acuerdo con Erazo (2012) ayudan a la comprensión del desenvolvimiento académico.

De igual manera destaca que los estudiantes en Ciencias de la Salud (Odontología, Optometría y Psicología), comparten rasgos que los ayudan laboralmente; tienen madurez emocional, sustentan sus puntos de vista en hechos reales y llevan a la práctica sus ideas, se preocupan por resolver situaciones de la vida real, son personas tradicionalistas, actúan bajo las normas y políticas establecidas, son respetuosos pudiendo explicarse por la influencia y tipo de formación que reciben de sus profesores.

Gallegos, García y Polo (1993) señalan que los factores asociados con el logro académico son: seguridad, toma de decisiones, meticulosidad, madurez y responsabilidad; características que conforme a los resultados promedian del 45 al 55% de los estudiantes, y una población aproximada del 45% no tiene desarrollada este factor, lo que implica que ésta población requiere de acciones de intervención que favorezcan el desarrollo de rasgos orientados a fortalecer las debilidades de la personalidad del estudiante en el aula.

El estudio concluye que se deben incorporar estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Método de proyectos (MP), Estudio de Casos, Clown y trabajo en equipos; Actividades que se orienten al aprendizaje cooperativo, como estrategia didáctica en el trabajo en pequeños grupos, que favorece la identificación, seguridad y apoyo social, empatía y desarrollo de habilidades sociales; además de acciones institucionales específicas sobre formación, capacitación, procesos de canalización y acompañamiento para los estudiantes entre otros.

En los hallazgos de la investigación, se ha encontrado una estrecha relación entre los rasgos de personalidad de los estudiantes y su desempeño

académico, lo que indica que, se puede incidir como una alternativa de intervención en el índice de la reprobación en las

Licenciaturas en Psicología, Optometría y Odontología del CICS UST.

> *Se realizó el estudio con el objetivo de Diseñar un programa de apoyo a la acción docente mediante la formación de estrategias de aprendizaje orientadas al trabajo en equipo y comunicación asertiva para incidir en el desempeño académico que fortalezcan el desarrollo de los rasgos de personalidad del estudiante.*

Para identificar acciones docentes que promuevan la intervención educativa que impacten en el desarrollo de los rasgos de personalidad de los estudiantes del área de las Ciencias de la Salud, se retoma la propuesta y abordan temáticas orientadas al trabajo en equipo, solución de conflictos y comunicación asertiva. Se realizó mediante la aplicación de técnicas y dinámicas en el trabajo en equipo y toma de decisiones, de manera transversal se cuidó el desarrollo de la comunicación asetiva, como acciones en la cotidianidad de los estudianes en el espacio áulico para el desarrollo de las actividades académicas; así como, la aplicación de estrategias de autoevaluación y co-evaluación que permitieron al estudiante identificar las áreas de oportunidad y mejora; y al docente, establecer acciones en intervención para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La estructuración del marco teórico para la investigación recupera las propuestas y estudios de: Factores de personalidad y aprovechamiento académico de Allport (1974); Catell (1982); Gracia (s/a); Jiménez (2003); Cerchiaro (2006); y Sánchez (1992). En cuanto a las propuestas

de educación, personalidad y desempeño académico se menciona a Díaz (2002); Waissbluth (2018); Lemus, Gámez, Ortiz y Torres (2018); Pérez (2005) y Durán-Aporte y Durán García (2012).

Waissbluth (2018) señala que el desarrollo empresarial influye el mundo del trabajo, la cultura, la calidad y la política, por lo que las instituciones educativas deberán tomar en cuenta y modificar la "herencia congnitva y cultural" que se desarrolla en los estudiantes, pues tendrá que desarrollar competencias para enfrentar los desafios de los avances de la Ciencia y la Tecnología que tienden a sustituir cada vez mas, la participación del ser humano en procesos automatizados y robotizados; la interrelación cultural y disciplinar entre los paises requieren el manejo e incorporación de sistemas y lenguajes en diferentes contextos, a los que habrán que responder los egresados de las instituciones educativas, previo a la incorporación al sistema laboral y profesional.

Además de considerar las megatendencias que se presentan en el siglo actual como: características de desarrollo de la población tendiente al envejecimiento; desempeño tecnológico; conflicto entre la sustentabilidad de la ecología mundial, el medioambiente y el desarrollo económico; la migración de los ciudadanos hacia paises que les aseguran la posibilidad de mejorar su ingreso económico y desarrollo social, cultural y educativo, situación que refiere a la interculturalidad, interdisciplinariedad y la globalización; e incorporan los problemas económico y políticos de los paises caracterizados como potencias en armas nucleares, conquista del espacio que dañan la econonomía mundial de las naciones.

La educación enfrenta para el Siglo XXI grandes desafíos que se caracterizan por: Una educación de calidad, término que acuña las habilidades que los

individuos deberán disponer para generar productos en los que el análisis de su producción, en una permanente interconección de los procesos mentales, que de acuerdo a la UNESCO (2017) se definen como dominios clave para el aprendizaje: Bienestar Físico; Social y emocional;Cultura y las artes; Alfabetismo y comunicación.

La formación integral del estudiante en el contexto actual es pieza clave para el desarrollo de la educación en las Instituciones Educativas. Las condiciones actuales de la sociedad Latinoamericana, presenta inestables equilibrios políticos, comerciales y sociales, del que surge la necesidad de acuerdo a Waissbluth (2017) de "(…) blindarse un poco más, y la integración y cooperación al interior de la región se hace doblemente urgente" (Pág. 52) Contexto en el que el estudiante se encuentra inmerso y deberá aprender hacer frente a los desafíos muy concretos para la manera de educar en Latinoamérica.

Para el Siglo XXI, señala Waissbloth(2018), "(…) los sistemas educativos formales e informales son el mecanismo que utilizan las sociedades para transmitir la cultura, los valores, habilidades y conocimientos(…)", habilidades que habrán de entenderse como "(…) aquellas que van más allá de los aprendizajes curriculares convencionales (…) que son esenciales para sobrevivir, progresar y aportar a la sociedad (…)" (Págs. 56-59). Dentro de las que se identifican: Conciencia plena de sí mismo; Intligencia social y emocional, empatía, capacidad de escucha activa; Creatividad, curiosidad y actitud emprendedora; Metacognición; Valores y ética. *Habilidades para el trabajo,* como la capacidad para entender y resolver problemas; Colaboración; iderazgo, trabajo en equipo; Adaptabilidad; Flexibilidad cultural e intercultural; y preservación del medio ambiente.

Estas habilidades requieren de procesos de evaluación propios, que incluyan los aspectos cualitativos y cuantitativos que resulten de la indagación, así mismo deberán incorporarse políticas de evaluación claras que el docente, diseñe e implemente, procurando que se acerquen a las características reales de las instituciones educativas, las empresas y la industria, en el contexto y uso de diversos medios y formas de comunicación; incorporar programas sustentables en respeto a la humanidad, la sociedad, medio ambiente, cultura, creencias y preferencias.

Sáenz (2005) señala que el desarrollo empresarial de la época exige el "diseño y rediseño de los puestos de trabajo (…) hacia equipos autodirigidos integrados por trabajadores polivalentes", mediante el cual se magnifique la flexibilidad y adaptabilidad al entorno, mediante la contribución del empleado y de la responsabilidad aceptada por él" (Pág. 2). Las organizaciones apuntan hacia el desarrollo de competencias en los trabajadores, contexto que implica la precisión de metas y resultados de trabajo definidos, en la interdependencia entre los integrantes.

El presente trabajo es un estudio mixto, descriptivo, transversal, no experimental; como método aplica la Investigación acción; en cuatro grupos de la Licenciatura en Psicología, participan 138 estudiantes inscritos conforme los criterios institucionales del CICS UST, en el Sistema de Administración Escolar (SAES); durante el segundo y tercer periodo de evaluación del aprendizaje conforme calendario oficial del IPN, se llevó a cabo en los meses de septiembre a diciembre del 2019 (Periodo 2020/1); intervienen seis docentes coordinadores, quienes supervisaron el desarrollo de las mismas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Como instrumentos de indagación, se emplearon: a) Rúbrica de autoevaluación y co-evaluación; b) Análisis del proceso de evaluación del aprendizaje; c) entrevista semiestructurada (grupos de discusión) entre personal docente participante; d) Plan de sesión que incluye las técnicas y dinámicas de grupo aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Este último procedimiento se dividió y en los grupos UA1 y UA2, intervienen los estudiantes, quienes diseñan el plan de sesión; seleccionan y aplican las técnicas y dinámicas de trabajo en equipo y solución de problemas a sus compañeros; en el caso de los grupos UA3 y UA4, el diseño del plan de sesión y la aplicación de las técnicas y dinámicas, las realiza el docente responsable de la coordinación grupal.

En los grupos UA1 y UA2, de acuerdo con la propuesta estudiantil y supervisión metodológica del docente responsable, se aplicaron técnicas y dinámicas para genera la integración del grupo mediante acciones de colaboración, recreación e integración entre otros aspectos. Al término de la exposición se evaluó la aplicación de la técnica y/o dinámica por los estudiantes que asistieron a la sesión, con la finalidad de analizar la experiencia personal y enriquecer las debilidades que se identifican en el proceso (registro diario de experiencias) y a la vez fortalecer el desempeño de sus compañeros durante la sesión; aplica la autoevaluación, coevaluación y evaluación (ésta última corresponde al docente del grupo).

En los grupos UA3 y UA 4, aplica el taller de Clown bajo la coordinación de los docentes del grupo, con un tiempo total de 25 horas de duración, distribuidas en siete sesiones, con un tiempo de tres horas cada una y una sesión de cuatro horas de trabajo continuo en el aula; con el objetivo de que los participantes adquieran habilidades necesarias para trabajar como

Clown de hospitales, mediante la creación de un personaje clown para implementar en el trabajo comunitario.

En el caso de Clown como estrategia de aprendizaje, el procedimiento metodológico que se sigue para la obtención de datos sobre la evaluación de los estudiantes se realiza mediante la práctica narrativa, que asume que las personas tiene habilidades, capacidades, creencias, convicciones que ayudan a reducir la influencia de las dificultades a las que, se enfrentan a lo largo de sus vidas, por medio de diferentes mapas. (Bustamante-Donoso, 2010)

Las prácticas narrativas, corresponden al análisis e interpretación cualitativa y refleja la opinión del estudiante ante su participación en el Clown. El proceso se realizó en dos fases: la primera aplica el empleo de mapas de externalización; y la segunda el mapa de documentación, ambos enfocados al trabajo de grupos. La fase 1, La externalización, se basa en la presmisa "el clown no es la persona, el clown es el clown" con el propósito de evaluar el taller; la fase 2, la documentación, consiste en usar la palabra escrita, mediante la elaboración de narraciones personales, el contenido se seleccionó permitiendo vincular las experiencias y acontecimientos que conforman historias liberadoras.

La rúbrica de autoevaluación y co-evaluación del trabajo en equipo o grupo, se recupera la propuesta de Chica (2011), que considera como criterios de valoración: la participación, actitud, responsabilidad, resolución de conflictos, seguimiento del tema y uso del tiempo.

En la entrevista semiestructurada participa el personal docente involucrado, se aplican grupos de discusión, con la intención de valorar a manera de

reflexión y autorreflexión la aplicación en el aula de las técnicas y dinámicas de trabajo en equipo, solución de conflicto y comunicación asertiva entre los estudiantes. Como guía de discusión se diseñan preguntas detonadoras. En el proceso de validación de las preguntas se considera la participación de 8 expertos en investigación en el área de la Salud, que después de analizar cada una de ellas, determinan su contenido, estructura y redacción.

En el registro de la información: 1) Cuestionario de autoevaluación y coevaluación, se realizó en el programa estadístico SPSS Statistics V21; y se obtiene la media, desviación típica, frecuencias y porcentajes, correlación de Pearson y tendencia típica; 2) en la calificación del proceso de aprendizaje, aplica frecuencias y porcentajes que se establece con coparticipación del docente y estudiante; 3) en la entrevista semiestructurada, aplica el programa Atlas ti, y se analiza mediante la identificación de redes semánticas de las que derivan las subcategorías; para finalmente en la evaluación presentar el mapa de externalización.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y HALLAZGOS DEL ESTUDIO.

Participaron 138 estudiantes inscritos en cuatro grupos, divididos en dos Unidades de Aprendizaje, de la Licenciatura en Psicología, que se imparte en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás (CICS UST), del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Las Licenciatura de Odontología y Optometría, no participaron en el estudio, por razones diversas.

FASE UNO.
APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN.

Se consideran los cuatro grupos participantes, con la finalidad de disponer de una visión general sobre la temática que se aborda. La evaluación del trabajo en equipo por parte de los estudiantes; incluye la aplicación de dos cuestionarios de autoevaluación y coevaluación, que propone la Coordinación General de la Práctica en la Comunidad de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" (Chica, 2011), con los ajustes correspondientes para la población del CICS UST, del IPN.

Para la validación del cuestionario se recuperó la propuesta inicial y se presentó a los grupos UA1 y UA2, en el que participaron el 52.2% del total de participantes. La finalidad del proceso fue considerar la posibilidad de aplicación en la valoración del aprendizaje. Al respecto solamente se modificaron los criterios de Seguimiento del Tema (St) en el término de "PC" por considerarse no aplicable al contexto actual. Los demás criterios permanecen en la propuesta inicial. Con respecto a la opinión de los profesores de los cuatro grupos participantes, se consideró conveniente su aplicación, sin modificación de contenido, criterios e indicadores al respecto.

En el Cuestionario de Autoevaluación, se pretende que el propio estudiante valore el desempeño que realizó; mientras que el segundo Co-evaluación, los estudiantes valoran el desempeño de sus compañeros de equipo de trabajo. La aplicación se realizó en el tercer periodo de evaluación del aprendizaje, conforme calendario institucional (4-6 de diciembre del 2019).

Ambos cuestionarios se integran por un total de seis criterios que valoran la perspectiva de los estudiantes en cuanto a: Participación, Actitud, Responsabilidad, Resolución de Conflicto, Seguimiento del Tema y Uso del tiempo; con los indicadores de 1-4: 1= Rara vez; 2= Algunas veces; 3=Generalmente; 4= Siempre.

CUESTIONARIO DE CO-EVALUACIÓN. (ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS)

Se aplicaron 180 cuestionarios en los que los estudiantes valoraron el nivel de desempeño de sus compañeros de equipo durante el proceso de evaluación del aprendizaje.

En la información, no se registran números perdidos; la mediana es constante para los rubros, corresponde al criterio *Generalmente*; la moda permanece en el mismo criterio para "Aportación de ideas", "Crítica en público", "Asume roles y escucha" y "Soluciona desacuerdos"; se modifica en el número 4 (*Siempre)*, en los rubros de "Se mantiene en el tema o actividades" y "Es organizado y entrega productos"; Se presenta una variación en la evaluación que va de *Generalmente* a *Siempre*. Con respecto a la Desviación Típica entre rubros el máximo y mínimo no se observa una diferencia significativa que pudiera indicar una posibilidad de alteración.

En cuanto los resultados de la Varianza se observa una dispersión entre los rubros de "Aportación de Ideas" y "Es organizado y entrega productos", que indica atender las actividades de los estudiantes que van desde la participación hasta el análisis y aportación en el proceso de enseñanza–aprendizaje (Tabla 1).

Tabla 1. *Información Estadística de los criterios de valoración. Coevaluación.*

	Aportación de ideas	Crítica en público	Asume roles	Escucha y soluciona desacuerdos	Se mantiene en el tema o actividad	Es organizado y entrega productos
Media	***3.16***	***3.23***	***3.33***	***3.23***	***3.29***	***3.32***
Mediana	***3.00***	***3.00***	***3.00***	***3.00***	***3.00***	***3.00***
Moda	***3***	***3***	***3***	***3***	***4***	***4***
Desv. típ.	***.662***	***.667***	***.669***	***.718***	***.721***	***.728***
Varianza	***.438***	***.445***	***.447***	***.515***	***.519***	***.530***

Nota: Registro de información del cuestionario de Coevaluación, diciembre del 2019.

La primera observación, refiere al nivel de participación de los estudiantes, pese a que los criterios de evaluación del aprendizaje de la Unidad correspondiente se establecieron por consenso al inicio de las actividades, el 72% de los estudiantes participa en la coevaluación y autoevaluación y el 28% no la incluye como actividad importante.

Los motivos que limitan la participación se relacionan con los criterios de "*Responsabilidad"*, que refiere a la importancia del estudiante en el desempeño del grupo; y la "Resolución del conflicto", actitudes que de acuerdo a los autores Chica (2011) y Viles, Zárraga, & Jaca, (2013), son necesarias para la solución de dificultades, en tanto, los estudiantes, se identifican en desventaja para decirle a su compañero cuando observan una conducta no adecuada para el desempeño en el grupo, prefieren no involucrare para no generar conflicto.

Ello implica que, decirle al otro una opinión sobre las conductas o actitudes que tiene en el trabajo de grupo, en lugar de promover el diálogo o discusión del tema, se generan problemas/dificultades que pueden provocar

división, confrontación, incomodidad o bien limitar la participación en el mismo. Por lo anterior, los estudiantes prefieren no confrontar ni resolver conflictos; los evitan. Estas actitudes requieren fortalecer la integración del grupo mediante dinámicas que permitan el diálogo, comunicación y la incorporación de técnicas que favorezcan la solución y resolución de conflictos entre los integrantes (Chica, 2011; Cerón, 2016; y Barriga 2002; Bravo, 2007).

Con relación a la comparación de los resultados de los criterios de autoevaluación y coevaluación de los estudiantes se tiene:

Los estudiantes consideran que su equipo de trabajo *Generalmente* participa en las actividades de aprendizaje programadas, tiene alta participación en los criterios "Aportación de ideas" (53.9%), "Crítica en Público" (50.6%) y "Asumir los roles" (47.8%), que se relacionan con la Participación, Actitud y Responsabilidad, actitudes necesarias en el desarrollo de la personalidad del estudiante. Como sujeto de aprendizaje en el mismo rubro de la autoevaluación, ubica los criterios de "Escucha y Soluciona Desacuerdos" (53.5%); "Aportación de ideas" y "Es organizado y entrega productos" (52.5% para cada uno). Criterios que se relacionan con la Resolución de conflictos, Participación y Uso del tiempo (Tabla 2).

En la coevaluación, los rubros que consideran que se presentan con menor frecuencia, se ubican en el indicador *Algunas veces*, se identifica dentro de los tres criterios con mayor porcentaje: "Asume roles" (7.8%); "Es organizado y entrega productos" (8.9%); y "Crítica en Público" y "Escucha y Soluciona Desacuerdos" (13.3% en ambos). Estos criterios se relacionan con la Responsabilidad, Uso del tiempo, Actitud y Solución de Conflictos. En forma grupal un porcentaje aproximado del 10 al 14%

de los estudiantes asume los roles que le corresponde de acuerdo a la organización del equipo de trabajo; entregan los productos o evidencias de aprendizaje que se solicita en la Unidad de Aprendizaje; muestra una actitud positiva y participa en la solución de conflictos, estudiantes que de acuerdo al registro de las notas y evaluación del proceso del personal docente, presentan bajas calificaciones, son introvertidos y asumen los roles que les determinan los demás integrantes del grupo (Tabla 2).

Tabla 2. *Concentrado porcentual de los criterios de valoración. Coevaluación.*

		Aportación de Ideas	Crítica en Público	Asume roles	Escucha y Soluciona Desacuerdos	Se mantiene en el tema o actividad	Es organizado y entrega productos
Válidos	RARA VEZ			*1.1*	*1.1*		*2.2*
	ALGUNAS VECES	*15.0*	*13.3*	*7.8*	*13.3*	*15.6*	*8.9*
	GENERALMENTE	*53.9*	*50.6*	*47.8*	*46.7*	*40.0*	*43.9*
	SIEMPRE	*31.1*	*36.1*	*43.3*	*38.9*	*44.4*	*45.0*
	Total	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*

Nota: Registro de información del cuestionario de Coevaluación, diciembre del 2019.

En la autoevaluación los tres criterios con menor porcentaje, en el indicador (*Algunas veces), se ubican* "Escucha y soluciona desacuerdos" (9.1%); "Critica en público" (11.1%) y "Asume roles" (13.1%). Se vinculan con Resolución de conflictos, Actitud, Responsabilidad. Estos criterios se relacionan con la Actitud y Resolución de Conflictos e identifican con menor porcentaje en la coevaluación y autoevaluación (Tabla 3).

De acuerdo con la opinión de los estudiantes, los criterios que menor porcentaje en la autoevaluación se relacionan con "Participación", "Seguimiento del Tema" y "Uso del Tiempo". En la coevaluación los criterios, se relacionan con la "Participación" y el "Seguimiento del Tema" (Tabla 3).

Tabla 3. *Registro de porcentaje por criterio de Autoevaluación.*

		Aportación de Ideas	Crítica en Público	Asume roles	Escucha y Soluciona Desacuerdos	Se mantiene en el tema o actividad	Es organizado y entrega productos
Válidos	RARA VEZ	*4.0*					
	ALGUNAS VECES	*18.2*	*11.1*	*13.1*	*9.1*	*14.1*	*11.1*
	GENERALMENTE	*52.5*	*47.5*	*41.4*	*53.5*	*46.5*	*52.5*
	SIEMPRE	*25.3*	*41.4*	*45.5*	*37.4*	*39.4*	*36.4*
	Total	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*

Nota: Registro de información del cuestionario de Autoevaluación, diciembre 4 al 6, del 2019.

En el proceso de aprendizaje, el 53.9% de los estudiantes consideran que *Generalmente* proporcionan ideas útiles en la discusión del grupo y cumplen con lo programado; y se mantienen en la actividad el tiempo programado (Tabla 3), *"Siempre"* proporciona ideas y realiza lo que se solicita. Esta situación se identifica en la evaluación individual que realizan los docentes, al asentar una nota menor o igual al criterio de "Suficiente" al 35% de los estudiantes en el primer periodo de evaluación (Acta de calificaciones, SAES_2020/1).

FASE DOS.
CALIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

De acuerdo con los resultados, la calificación final que se otorga al estudiante al concluir el periodo de evaluación presenta relación con el desempeño escolar de los estudiantes; los criterios e indicadores, se construyen, y se analizan previamente a su aplicación, por lo que al inicio de las actividades se conocen los requisitos para la acreditación de este.

En el proceso los estudiantes conocían, que elementos integran las evidencias de evaluación del proceso, el tiempo de entrega y las características que estos deberán cumplir para cada uno de los indicadores de valoración (Excelente, Muy bueno, Bueno, Regular Por Mejorar e Insuficiente), mismos que se transforman a una calificación numérica (Excelente=10; Muy bueno =9; Bueno =8; Regular =7; Por Mejorar =6; Insuficiente =5 ó menos).

Cabe mencionar que antes de registrar en forma definitiva la calificación en los sistemas de administración escolar (SAES), muestre las evidencias registradas con antelación y verifique la existencia de estas, con la finalidad de en caso de ser necesario se modifique de manera inmediata el resultado obtenido. Postura que se sustenta en la propuesta de evaluación del aprendizaje de Díaz-Barriga (2002).

Al respecto del 100% de los estudiantes que participan en las UA, el 4.2%, solicitaron modificación de calificación, por causas como omisión en el registro de evidencias, entrega tardía de la evidencia (que disminuye el porcentaje de calificación asignada), y registro extemporáneo por omisión del grupo de estudiante en la participación en las evidencias de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación y calificación numérica del estudiante al término de valoración, se observa lo siguiente:

1. Obtienen la misma calificación numérica por el desempeño durante el trabajo en equipo y presentan variaciones en la calificación del desempeño, debido principalmente al cumplimiento y entrega de evidencias.
2. Existe diferencias entre el desempeño y calidad del trabajo.
3. Los grupos tienden a dividirse y muestran dificultades para la solución de desacuerdos.
4. 1/3 parte de los estudiantes soluciona el conflicto y recupera su participación en el mismo; 2/3 partes restantes, se desintegra el equipo, se incluye en otro o solicita su participación individual.
5. Se identifican habilidades de liderazgo, empatía, coordinación, conocimiento, solución de conflicto entre otros.
6. El cumplimiento de actividades programadas oscila entre el 80 y 100%.
7. En las asesorías asisten los estudiantes coordinadores y lideran.
8. Motivos o razones que argumentan los estudiantes para la participación en el proceso de autoevaluación y coevaluación del desempeño: Inasistencia a la sesión. No entrega del cuestionario: Consideran como no es necesario el porcentaje que se asigna; las evidencias que tienen son suficientes para acreditar; y por último no generar dificultades con los compañeros por la valoración de su desempeño.

HALLAZGOS EN LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

De las opiniones que emite el personal docente durante la aplicación de la técnica de grupos de discusión (Registro de la Entevista semiestructurada, 2019), se organizan los ejes de discusión, que dan pauta para el análisis

de los hallazgos que de ello se deriva. Los ejes que se identifican en el trabajo en equipo que se realiza en los espacios áulicos, son: La tarea como un elemento importante en la conformación del equipo de trabajo; Características del líder; La vida del trabajo en equipo (autodepuración); Actitud de los participantes; Función del docente; Trabajo en equipo dentro del modelo Hegemónico; e infantilización del estudiante.

El reto del personal docente es ¿Qué hacer con los estudiantes que obtienen una nota menor o igual al indicador "Bien = 8"? Sin embargo a considerar por el docente, esta identificación ofrece la posibilidad de mejora e invita a valorar las ventajas, cuando se realiza en las primeras sesiones y durante el proceso se continúa de manera permanente con la implementación de acciones y acuerdo de compromisos puntuales con él o los estudiantes implicados, que los lleven a la reflexión, solución del conflicto y análisis de las implicaciones que tiene su actitud en lo individual, grupal y en su caso comunidad en la que realizan la práctica, los valores éticos y profesionales que se afectan, entre otros aspectos (Registro de la Entevista semiestructurada, 2019).

Situación que permite incorporar otros indicadores de la autoevaluación del estudiante mediante el cual se dé cuenta, del avance que tiene en la entrega de las actividades y evidencias de aprendizaje del periodo correspondiente, elementos que desde la perspectiva docente permite "darse cuenta de su situación actual", como ejemplo sería un instrumento de autoevaluación.
De acuerdo la opinión del personal docente, el equipo de trabajo se caracteriza por cuatro aspectos fundamentales para su integración, funcionamiento, cumplimiento de tareas y trayectoria:

a) Tarea del trabajo en equipo, que, de acuerdo con la opinión del docente, los integrantes del equipo distribuyen al interior de este y las actividades que cada uno de ellos realizará. Durante el proceso,

los estudiantes valoran sus capacidades para asumir el rol que se asume o bien asigna.

b) Cómo se conforma o integra el equipo. Se identifica en el momento de integración de los grupos de trabajo; posteriormente valorar la integración en el cumplimiento de las tareas.

c) Proceso del trabajo en equipo. (vida del trabajo en equipo). En la vida del trabajo en equipo se identifican cuatro momentos importantes para la consolidación:
Integración, Organización, Autodepuración y Consolidación

d) El equipo de trabajo es dinámico.

El trabajo en equipo fortalece algunas características de la personalidad de los estudiantes, que se vinculan con los rasgos que los caracterizan y son: Análisis, Habilidades Sociales, Responsabilidad, Comunicación, Reconocimiento del otro (Alteridad), Resolución de conflictos, Participación y Manejo del Tiempo.

Así mismo, se identifica que en la incorporación del trabajo en equipo como técnica y/o dinámica en el aula, la participación del docente deberá disponer de una actitud, que se caracteriza por asegurar que las instrucciones sean claras; considerar la flexibilidad en las actividades; Supervisar la dinámica en los equipos de trabajo; Incluir las asesorías como elemento fundamental de la guía académica en las actividades y trabajo del grupo; incorporar una evaluación flexible que permita realizar ajustes necesarios en los trabajos, tiempos, características, entre otros aspectos, de forma que faciliten al estudiante el cumplimiento de los mismos; y por último la motivación, que consiste en identificar las áreas de oportunidad que le permitan incorporar acciones de autoreflexión, análisis y discusión de su actuar en el aula para la mejora del proceso educativo, a manera de autoevaluación.

El docente reconoce que la implementación de la técnica o dinámica por sí misma, no es suficiente para lograr la mejora del aprendizaje del estudiante sino que tiene que presentarse con acciones de intervención, seguimiento y evaluación continua y permanente, que lleven al alumno a la autorreflexión y crítica de su actuar y de las implicaciones que de ello se deriva, además de fortalecer su autoestima, identificar áreas de oportunidad de mejora entre otros aspectos, y se fortalece si se promueve la reflexión crítica al interior de grupo, mediante acciones de diálogo y compromiso, haciendo del aula un espacio de reflexión colectiva y comunitaria; un espacio de transformación (Waissbluth, 2018; Pilar 2000; Durán-Aponte y Durán-García 2012).

Los criterios de autoevaluación deberán revisarse de manera continua, con la finalidad de identificar las dificultades que presentan al estudiante para su desarrollo y cumplimiento en los tiempos establecidos, considerando: la carga académica del estudiante, tiempo de realización de las actividades y evidencias de aprendizaje, complicaciones estructurales de la misma, complicaciones que se presenten en el proceso (individual y grupal), movimientos internos de los grupos de trabajo, motivos y/o razones que retrasen el cumplimiento; aspectos personales del estudiante y la comunidad escolar; cambios internos de índole institucional (paros, descansos, días festivos), asesorías establecidas, complicación estructural de las evidencias, entre otros aspectos; todos ellos existentes en el contexto educativo que impactan en la realización y cumplimiento de actividades escolares y el desarrollo de la personalidad del estudiante.

Es decir, el personal docente requiere “conocer” el contexto institucional para identificar las situaciones que enfrenta y que por sus características interfieren en su desempeño académico; acciones que ameritan, de

acuerdo a Barrios-Gaxiola & Frías-Armenta (2016) identificar el contexto social, económico, familiar y educativo del estudiante, permite construir escenarios acordes a los problemas que enfrenta la comunidad, identificar recursos y materiales didácticos conforme a la posibilidad de la población. Otro de los motivos de análisis es el criterio "Actitud", y sus implicaciones en el trabajo en equipo y proyecto; la búsqueda de alternativas para mantener la unión en el equipo; así como los niveles de participación, que puede ir desde la búsqueda de alternativas, colaboración, preocupación, justificación y ayuda. Situación que impacta en los grupos durante el trabajo colaborativo, trabajo en equipo, dinámicas internas de interrelaciones entre los participantes, relaciones interpersonales entre docente-estudiante, directivos-estudiantes, por lo que se considera indispensable en la comunicación interna.

Al respecto los docentes opinan que al interior del grupo, enfrentan dificultades que inducen a cambios constantes de estrategias de trabajo y actividades, ya que en las distintas etapas de desarrollo de los trabajos y sesiones se presentan ajustes importantes en los equipos, derivados de incompatibilidad entre los integrantes por incumplimiento de actividades, dificultades interpersonales e inconformidad por el tema que se aborda en el trabajo final, aun cuando estos se integraron por propia elección y preferencias.

De acuerdo con la coevaluación y autoevaluación la "Actitud", *Siempre* se desarrolla por el 41.4% de los estudiantes; *Generalmente,* por el 47.5% y *Algunas veces* por el 11.1%; situación que se refleja en las notas que se obtiene en el proceso y los ajustes de los equipos iniciales. Situación que coincide con la opinión que el personal docente considera que se presenta durante la vida del equipo de trabajo, en la fase de auto-depuración:

> *"...El cuestionamiento del que hacer del individuo dentro del equipo, (...) es un elemento importante, porque la autorreflexión (implica) reflexionar (sobre) ¿qué estoy haciendo en el equipo? y ¿qué estoy aportando para la mejora del equipo?; y si mi participación en el equipo es conforme a la integración de todos que bueno, pero sino, tengo que retirarme y reconstruir; éste equipo se tiene que construir. (y si durante el proceso) él (el estudiante), como individuo de este equipo (se retiran) uno o dos tendrán que reconstruir y autoevaluar su actitud (y) criterio (que lo llevan a la toma de decisiones positivas o negativas) (*Grupo de discusión, 2019, CICS UST, IPN).

El docente, identifica que el 35% de los equipos sufren modificaciones; se acentúa en la etapa intermedia del trabajo; el 42% de los estudiantes manifiestan la necesidad de permanencia en el grupo sobre todo cuando este se encuentra en etapas avanzadas, aun cuando esta solo sea para acreditar con la nota mínima (Grupo de discusión, 2019, CICS UST, IPN). En palabras del docente, se tiene:

> *"En el proceso de depuración del equipo ... es justamente dónde se habla de quién si se queda en el equipo y quién no y por qué características se queda y por qué no; entonces ahí hablamos del proceso de depuración de decir a ver tú te quedaste solo; porque quienes se quedan solos ya no continuan, sino que reprueban;*

> *(...) Y hay quien se queda solo y continúa porque se da cuenta de que a lo mejor éste no congenia con estos tres (...) entonces ellos se empiezan a fortalecer entre sí, para poder sacar adelante su producto (...) a partir de que se queda solo con sus compañeros (as) se ve forzado a socializar; a relacionarse con la gente"* (Grupo de discusión, 2019, CICS UST, IPN).

Al respecto se ha identificado situaciones de estudiantes que permanecen en los equipos, pese a que su situación emocional se encuentre en alto riesgo por el entorno social o el propio equipo, sobre todo en la etapa final del periodo de evaluación; situación que se vincula fuertemente con la "Responsabilidad", que implica asumir eficientemente los roles de los cuales se hace cargo; si considera su participación clave en el desempeño del equipo; así como la Resolución de conflictos, que implica la respuesta del estudiante ante situaciones de desacuerdo o conflicto; el escucha de otras opiniones y aceptación de sugerencias; y la propuesta de alternativas para el consenso o solución.

La opinión del docente considera que un estudiante se ubica en una situación potencialmente en riesgo, cuando una situación escolar se antepone a los aspectos personales, situación que generalmente se identifica en estudiantes con autoestima baja, dificultades de aprendizaje, notas bajas, en alto riesgo de reprobación, actitudes de sumisión, docentes dominantes o impositivos; o bien cuando al interior del equipo de trabajo no encuentra ayuda y apoyo para la acreditación (Cerchiaro, 2006; Allport, 1974, Gracia, s/a; Pérez, 2005).

La responsabilidad del estudiante no se forma, solamente con el cumplimiento de las actividades académicas, sino a través del proceso con

el que se interrelaciona con el contexto en el que se encuentra y en el que integra el Ser en los aspectos bio-psico-social. Los estudiantes en formación requieren valorar el avance que tienen en el cumplimiento pero, no solamente de lo académico, sino la identificación, solución y confrontación de aspectos personales y sociales que influyen en la responsabilidad, el uso del tiempo, actitud, seguimiento del tema, participación y resolución de conflictos; tiene que ver con la forma en que enfrenta y prepara para responder a las dificultades, las soluciones y alternativas que aplica en cada uno de los momentos por lo que atraviesa.

Por lo que en lo académico la formación de la responsabilidad es de forma transversal y deberá observarse su desarrollo durante el periodo de evaluación, estableciendo retos para cada una de las etapas hasta alcanzar la consciencia crítica-reflexiva del estudiante. Esto implica que, como docente, deberá de establecerse diversas técnicas y dinámicas que lleven al estudiante a confrontar su desempeño, pero unidas a situaciones de análisis crítico-reflexivo de su actuar frente al trabajo en equipo que realiza. Al respecto el docente opina:

> *"Cuando un docente pide la permanencia, en el alumno queda una inercia en la cual se ve oblicago a anotar a su compañero aunque no hayan trabajado en equipo"; "...bajo esta inercias de que no se les permite cambiarse de equipo, lo que hacen es que te entregan el trabajo en automático" (Grupo de discusión, 2019, CICS UST, IPN).*

La solución de problemas se identifica durante el proceso de formación de equipos, en el momento en que se presenta la cohesión grupal, empatía,

empoderamiento, integración de grupo y reconocimiento del otro, elementos que de acuerdo con Catell (1982), Díaz-Barriga (2002), Cerón (2016) y Chica (2011) son necesarios para el trabajo en equipo o grupo.
Por su parte Allport (1974), Barrios-Gaxiola y Frías-Armenta (2016), Bravo (2007), Cerchiaro (2006), Gracia (S/A), y Jiménez (2003), coinciden en que los rasgos de la personalidad como la responsabilidad, comunicación (escucha), empatía, reconocimiento del otro, son factores que intervienen en el aprovechamiento escolar, que habrá que fortalecer para la mejora del desempeño escolar.

Los hallazgos de la técnica Clown, se identifican a partir de la recuperación de los mapas de externalización y documentación que se aplican; evidencias en los que el estudiante evalúa su participación. En la fase 1 Externalización se analizó la información e identifican dos categorías semánticas para cada una de ellas se recuperan los siguientes aspectos:

a) *Habilidades personales,* de acuerdo con la opinión del estudiante, el participar en la Técnica Clown los rasgos de la personalidad que considera que impacta y desarrolla son: Seguridad, confianza, experiencia, reír, jugar, verse así mismo, experimentar, reconocimiento, reconocimiento de los estados emocionales, reconocimiento de la situación personal, enseñanza, ver a los demás, agradecimiento, conocimiento de sí mismo, conocimiento de los demás, esfuerzo, afrontamiento de miedos, atreverse, confianza de sí mismo, reconocimiento de errores, apoyo a los demás.
b) *Trabajo en equipo,* identifica que entre todos (los estudiantes que integran el grupo de trabajo) se presenta el fortalecimiento del equipo, haciéndolos más unidos, además de que permite conocerse entre ellos. Es decir, fortalece las habilidades e integra a los estudiantes en el cumplimiento de la tarea, permite conocerse y la unión entre ellos.

En la fase 2 Documentación. Las evidencias de aprendizaje (reflexión escrita), que desarrollan los estudiantes, se identifican subcategorías semánticas, que centran su atención en la forma que impactó el taller en las características de la personalidad del estudiante, ellas son: Confianza, Responsabilidad, Aprendizaje lúdico, Escucha, *Cohesión grupal, Confrontación de emociones, Empatía, Proyección, Empoderamiento, Ridículo (experiencia formadora), Integración del grupo y reconocimiento del otro.*

> *Con lo anterior, se puede afirmar que la técnica Clown que se aplica en el proceso de formación fortalece el trabajo en equipo; permite que el estudiante enfrente y solucione problemas que se presentan en la cotidianidad de las actividades académicas y aprenda las formas de comunicación asertiva en la solución de conflictos intergrupales, por lo que las actividades docentes deberán dirigir su atención en la incorporación de técnicas que las fortalezcan.*

Independientemente de las técnicas y dinámicas de trabajo en equipo, solución de problemas y comunicación asertiva que se aplican en el aula para el desarrollo de actividades y evidencias de aprendizaje, los resultados son similares en tanto la participación del docente modifique sus estrategias de intervención, dirigidas hacia la tolerancia, consensos, incorpore procesos de acompañamiento, trabajo entre pares, evaluación, coevaluación y autoevaluación.

Bravo (2007) señala que en América Latina, el proyecto Tunning plantea que la educación deberá desarrollar competencias en los estudiantes que le permitan la incorporación en el ámbito laboral y profesional de acuerdo

a las necesidades de la sociedad actual, caracterizada por el desarrollo de megatendencias, en donde la Ciencia y la Tecnología aporta elementos de transformación en las formas de comunicación, distribución territorial y riqueza económica, cambio radical en las políticas de desarrollo de las naciones entre otros aspectos, que impactan en las formas de intercambio entre las naciones.

En los procesos de cambio se identifican el rompimiento de las barreras de comunicación; conocimiento de procesos mecánicos en la conducción de equipos más sofisticados; la interpretación de lenguajes y sistemas de comunicación; se rompen las barreras inter y multiculturales, y las relaciones interpersonales se presentan en las habilidades para comprender e intervenir en diferentes contextos y medios.

Las instituciones educativas de acuerdo con Bravo (2007), Díaz-Barriga (2000), Gracia (s/a), Waissbluth (2018) y Pilar (2000) deberán incorporar sistemas avanzados que permitan a los estudiantes desarrollar competencias para incorporarse a estos sistemas globales, pero a la vez el docente deberá cambiar los sistemas que enfaticen el trabajo en equipo, la toma de decisiones, comunicación asertiva y liderazgo entre otros.

Al respecto al entrevistar al personal docente sobre el proceso de desarrollo del trabajo en equipo, solución de problemas y comunicación asertiva, se identifican aspectos que se vinculan con la necesidad de cambio en los sistemas de enseñanza que aplica en el Área de la Salud, se tiene que

> *"…la comunicación entre ellos…, cuando el estudiante llega y nos dice "No podemos… trabajar juntos", lo primero que hacemos es mandarlos a que ellos sean los que le informen a sus compañeros que ya*

> *no quiere trabajar con el equipo, a manera de diálogo y puedan explicar y resolver entre ellos las causas que lo ocasionan"* (Grupo de discusión, diciembre 2019, CICS UST, IPN).

Los docentes consideran que el trabajo en equipo responde a un modelo económico capitalista, que le interesa fomentar el individualismo; que se presenta en el ámbito académico y da por entendido que al ingresar los estudiantes de licenciatura ya saben trabajar en equipo, son maduros biológica y psicológicamente, y por ende sabe solucionar problemas; e incorporan la comunicación asertiva. Sin embargo, el individualismo existe en los grupos participativos, trabajan de manera individual o bien conforme lo solicita el profesor, los aspectos de la colaboración y la colectividad no permanecen en el espacio áulico. Por lo que se necesita valorar la formación que se realiza en las IE, pues no responden a los parámetros esperados por los requerimientos de la sociedad actual. Al respecto el docente opina:

> *"…nosotros partimos como docentes de licenciatura del hecho de (los estudiantes) ya saben hacer equipo, pero la realidad es que el modelo individualista predominante en el sistema de enseñanz, nos orilla a no hacer equipo, sino trabajar en lo individual…"(…) "…entonces cuando pedimos el trabajo en equipo desde la colectividad, porque finalmente así trabaja el psicólogo, nos damos de topes, al observar que es complicado…"* (Grupo de discusión, diciembre 2019, CICS UST, IPN).

Se identifica una infantilización de los jóvenes universitarios, en tanto asumen palabras literalmente y en algunas ocasiones, ello provoca dificultades por una mala interpretación o comprensión del término; el estudiante asume roles, pero sin cuestionar o preguntarse si está o no de acuerdo con ello. Por lo que es necesaria la intervención del docente para la orientación y mediación en la solución del conflicto entre los estudiantes.

> *"…la parte del saber hacer equipo más y que justamente se supone que es una habilidad una competencia primarias que se les debe de enseñar a los chavos desde el preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y en la universidad estamos dándonos cuenta que no están teniendo esa habilidad primaria del saber hacer equipo…"* (Grupo de discusión, diciembre 2019, CICS UST, IPN).

La solución de problemas se identifica durante el proceso de formación de equipos, en el momento en que se presenta la cohesión grupal, empatía, empoderamiento, integración de grupo y reconocimiento del otro, elementos que de acuerdo con Catell (1982), Díaz-Barriga (2002), Cerón (2016) y Chica (2011) son necesarios para el trabajo en equipo.

Por su parte Allport (1974), Barrios-Gaxiola y Frías-Armenta (2016), Bravo (2007), Cerchiaro (2006), Gracia (S/A), y Jiménez (2003), coinciden en que los rasgos de la personalidad como la responsabilidad, comunicación (escucha), empatía, reconocimiento del otro, son factores que intervienen en el aprovechamiento escolar, que habrá que fortalecer para la mejora del desempeño escolar.

El trabajo del grupo y el docente en forma colaborativa para la determinación de procesos educativos en el aula es fundamental para mejorar las relaciones interpersonales, la comunicación asertiva, el conocimiento y reconocimiento de sus características personales que lo definen y determinan sus rasgos de personalidad.

CONCLUSIONES

La solución de problemas y la comunicación asertiva son medidas de intervención educativa que se interrelacionan y coexisten en el trabajo en equipo en el espacio áulico; la responsabilidad y la resolución de conflicto, son actitudes necesarias para la solución de dificultades entre los estudiantes al interior del grupo, en tanto les posibilite el desarrollo de habilidades para presentar alternativas de solución que incluyan el diálogo, discusión, fundamentación teórica y el consenso.

El trabajo en equipo requiere que el personal docente integre técnicas y dinámicas que fortalezcan el diálogo, la comunicación asertiva para la resolución de conflictos entre pares; procesos de evaluación, autoevaluación y coevaluación de manera permanente en los que participen los estudiantes de forma colaborativa y consensual.

La resolución de conflictos se fortalece en el trabajo en equipo, pero requiere de la intervención del personal docente para incidir en las actitudes positivas de colaboración para resolverlos, donde se incorpore la comunicación asertiva; en las que las actitudes del estudiante como la responsabilidad, uso del tiempo, actitud y solución de conflictos, inciden en el desarrollo de la personalidad, por lo que deberán incorporarse y vigilarse constantemente en las actividades cotidianas que se realizan en el espacio áulico.

Los estudiantes que muestran bajas calificaciones son introvertidos y asumen con debilidad los roles asignados durante la distribución de actividades en el trabajo en equipo, se asocia con una personalidad con debilidad yoica. Por el contrario, el estudiante con notas aceptables en las Unidades de Aprendizaje se asocia con una personalidad que se fortalece en acciones de colaboración del equipo de trabajo, en la que asume los roles que le corresponden; entrega las evidencias de aprendizaje; muestra una actitud positiva; y participa en la solución de conflictos.

El fortalecimiento de la personalidad en el estudiante, se realiza durante el desarrollo de los equipos de trabajo, en la medida que el personal docente ofrece la posibilidad de mejorar las notas bajas, principalmente cuando se identifican en las primeras sesiones o primer periodo de evaluación, y continúa de manera permanente con la implementación de acciones y acuerdos de compromisos puntuales con él o los estudiantes implicados, que los lleven a la reflexión, solución del conflicto y análisis de las implicaciones que tiene su actitud en lo individual, grupal y en su caso comunidad en la que realizan la práctica, los valores éticos y profesionales que se afectan, entre otros aspectos.

La implementación de la técnica o dinámica por sí misma, no es suficiente para lograr la mejora del aprendizaje del estudiante, sino, que tiene que presentarse con acciones docentes de intervención, seguimiento y evaluación continua y permanente del proceso, que lleven al alumno a la autorreflexión crítica, así como de las implicaciones que de ello se deriva, además de fortalecer su autoestima, identificar áreas de oportunidad entre otros aspectos, haciendo del aula un espacio de reflexión colectiva y comunitaria; un espacio de transformación.

El personal docente requiere identificar el contexto social, económico, familiar y educativo del estudiante, con la finalidad de conocer la problemática que enfrenta en la cotidianidad para diseñar acciones de intervención, recursos y materiales de apoyo didáctico conforme a las posibilidades y requerimiento de la población estudiantil.

La organización del trabajo en equipo en el aula atraviesa por las fases de: integración, organización, autodepuración y consolidación, que le permite al estudiante fortalecer aspectos de la personalidad como Responsabilidad, Comunicación asertiva, Uso del tiempo, Solución de conflictos y la Actitud. Por lo que, en la organización e integración de los grupos de trabajo, el personal docente deberá de incorporar técnicas y dinámicas que lleven al estudiante a confrontar su desempeño, pero unidas a situaciones de análisis crítico-reflexivo de su actuar en las Unidades de Aprendizaje frente al trabajo en equipo que realiza.

Los estudiantes reconocen en los mapas de externalización y documentación retomado de la práctica narrativa, que la técnica Clown (Bustamante-Donoso, 2010), le permiten desarrollar rasgos de la personalidad como: seguridad, confianza, experiencia, reír, jugar, verse así mismo, experimentar, reconocimiento de los estados emocionales; de la situación personal; de errores y apoyo a los demás; conocimiento de sí mismo y del otro y afrontamiento del miedo. Los aspectos de personalidad que se fortalece, es la unión entre los integrantes; conocer y reconocerse entre la diversidad.

Así mismo, impacta en la Responsabilidad, Comunicación asertiva, empoderamiento, confianza, solución de problemas, cohesión e integración grupal; factores que intervienen en el desempeño académico del estudiante.

Independientemente de las técnicas y dinámicas de trabajo en equipo, solución de problemas y comunicación asertiva que se aplican en el aula para el desarrollo de actividades y evidencias de aprendizaje en el grupo, los resultados trascienden, en tanto la participación del docente modifique sus estrategias de intervención, dirigidas hacia la tolerancia, consensos, incorpore procesos de acompañamiento, trabajo entre pares, evaluación, coevaluación y autoevaluación. Además de cambiar los sistemas de enseñanza y girar hacia sistemas que enfaticen entre otros aspectos el trabajo en equipo, la toma de decisiones, comunicación asertiva y liderazgo.

Derivado de los hallazgos y resultados del estudio, el diseño de la acción formativa dirigida al personal docente deberá orientar el contenido temático hacia la revisión teórica del: El trabajo en equipo en el aula; Trabajo en equipo y desarrollo de la personalidad del estudiante; Implicaciones del trabajo en equipo en el desempeño académico; La participación docente en el trabajo en equipo; y Técnica y dinámicas que promueven el trabajo en equipo. En cuanto a la orientación y tendencias de la práctica, deberá considerar: la aplicación de técnicas y dinámicas de trabajo en equipo, comunicación asertiva y resolución de conflictos; valorar el desarrollo, resultados y hallazgos; incorporar formas diferentes de enseñanza colaborativa, asesoría y acompañamiento, así como los grupos de discusión y el análisis e intercambio comunitario de hallazgos.

REFERENCIAS

Allport, G. W. (1974). *Psicología de la Personalidad.* Buenos Aires: Paidós.

Barrios-Gaxiola, M., & Frías-Armenta, y. M. (2016). Factores que influyen en el Desarrolllo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. *Revista de Psicología, Volumen 25, número 1; Universidad Nacional de Colombia.* , DOI: 10.15446/rcp.v25n1.46921.

Bravo, N. H. (Febrero de 2007). *Proyecto Tunning*. Obtenido de Competencias Proyecto Tuning-E; Tuning-América Latina: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf

Bustamante-Donoso, J. (2010). Las prácticas narrativas, una perspectiva histórica de su desarrollo. *TY-Book*, DOI-10.13140/RG.2.1.3448.5841.

Catell, R. B. (1966). *What can personality and motivation source trait measurements add to the prediction of school achievement.* British: Journal of Educational Psychology 36, páginas 280-295.

Catell. (1982). *El análisis científico de la personalidad.* Barcelona: Fontanella.

Cerchiaro, P. T. (2006). Nivel de Pensamiento, Rasgos de personalidad y Promedio Académico en Estudiantes Universitarios. *Facultad de Ciencias de la Salud*.

Cerón, J. L. (2016). El arte de los clowns como recurso didáctico para el desarrollo de la oralidad de los niños y niñas de pre-básica de la escuela. Profesora Parvularia., Quito: Trabajo de investigación previo a la obtención de Grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Chica, E. (2011). *Una propuesta de Evaluación para el Trabajo en Grupo mediante Rúbrica.* Obtenido de Escuela Abierta del Centro de Estudios Universitario de Santa Lucía: http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea14pdf/ea14_chica.pdf

Díaz-Barriga, & Hernández, y. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación Constructivista.* México: McGraw.

Díaz-Barriga. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivistas y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles educativos, versiín impresa*, Volumen 24, número 97-98, Ciudad de México.

Didou, S.-A. (2014). Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. https://www.redalyc.org/pdf/4559/455944910002.pdf. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, número 3, Universidad Autónoma de Chiapas, México*, 14-49.

Durán-Aponte, E., & Durán-García, y. M. (2012). *Cultura y Educación, 24:1, 61-76.* Obtenido de Competencias sociales y las prácticas profesionales. Vivencias y demandas para la formación universitaria actual.: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/113564012799740777

Fabiola, S. B. (26 de Agosto de 2005). *Revista Científica* . Obtenido de Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico: http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev7/Unidad%2025%20pags%20507-532.pdf

Gracia. (S/A). *Personalidad y Rendimiento Académico.* Universitat D Alacant, Documento de Trabajo en revisión bibliográfica.

Heredia-Bustamante, & Aguilar, L. y. (2017). La evaluación del desempaño docente como herramienta para la mejora de la calidad del profesorado en las Instituciones de Educación Superior. *Ponencia*. Sonora, Universidad de Sonora.

Horbath, J. E. (2014). La Evaluación Educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad.*, 9 (1) 59-85, fecha de consulta: 12 de marzo del 2021. ISSN 1909-3063. Disponible en::www.redalyc.org/articulo.oa?id=92731211003.

Jiménez, C. (2003). *Neuropedagogía, Ludica y Competgencias.* Bogotá: Aula Abierta al Magisterio.

Lemus, Gámez, Ortiz, & Torres. (Enero-Diciembre de 2018). Rasgos de Personalidad en estudiatnes en Ciencias de la Salud, CICS UT, del IPN. *Investigación con registro en la Secretaria de Investigación y Posgrado (SIP) del IPN.* Ciudad de México, Ciudad de México, México.

Medina, H. B. (2015). *El clown una herramienta pedagógica. Un acercameinto a las prácticas de resiliencia desde los procesos de creación teatral.* Medellin: Universidad de Antioquia, Facultad del Arte.

Papalia, W. D. (2019). *Psicología del Desarrollo, de la Infancia y Adolescencia.* México: Mc Graw Hill.

Pérez, C. A. (2005). *Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficiencia y rasgos de personalidad.* Avaliacao Psicológica, páginas 1-11.

Pilar, P. (2000). *Instituto Internacional de Planemiento de la Educación. UNESCO.* Obtenido de www.iipe-buenosaires.prg.arg

Portillo, S. A. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones* , 12.

Saénz. (2005). Anàlisis del espíritu empresarial de los egresados del ciclo tecnológico-gestión comercial y de negocios generado a partir de una experiencia de formación en la UNAD NEIVA. *Universidad Nacional Abierta y a Distancia*, 1-95.

Sánchez, M. (1992). *Estructura de personalidad: El enfoque léxico y los Cinco grandes.* Madrid: Cinco Grandes.

Viles, Zárraga, & Jaca, y. (2013). *Capitqal Intangible*. Obtenido de Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes.: https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/13282/equipos%20de%20trabajo%20en%20entornos%20docentes.pdf

Waissbluth. (2018). *Educación para el Siglo XXI. El desafio Latinoamericano.* Chile: Fondo de Cultura Económica.

XXI, E. E. (21 al 27 de Enero de 2017). *Página electrónica de la UNESCO*. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102622_spa

Envió dictamen: 29 agosto 2022

Aceptación: 22 noviembre 2022

Neith Gámez Ibarra. Maestría en Responsabilidad Social docente del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud a nivel Licenciatura en Psicología con la asignatura de psicología comunitaria y en posgrado en la Maestría en Intervención Psicológica en la línea de investigación Interacción social, derechos humano y educación para la paz en el Instituto Politécnico Nacional. Socia fundadora de Pahpaki S.C. organización encargada de realizar trabajo comunitario, por ejemplo con Cruz Roja en Tabasco en el programa de formación de Resiliencia ante Inundaciones en México, alianza Federación Internacional de la Cruz Roja y Media Luna Roja – Zurich Correo electrónico: ngamezi@ipn.mx

María Ofelia Ortiz Mancera. Maestra en metodología de la ciencia, del CIECAS IPN. Docente del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del Instituto Politécnico Nacional en Psicología con la asignatura de psicología comunitaria y Psicoética. Su línea de investigación es en psicología comunitaria y defensa del territorio.
Correo electrónico: oortizm@ipn.mx

Lenoska Adriana Lemus Ortiz. Doctora en Educación, Docente en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del Instituto Politécnico Nacional en la Licenciatura en Psicología impartiendo las unidades de aprendizaje Programación de Ambientes Saludables, Intervención en Entornos Educativos y Seminario de investigación Educativa; Coordinadora de Residentes en el área Médica, en el Hospital General Dr. Rubén Leñero, Miembro del Comité de Ética e Investigación en Salud. Su línea de investigación es en trabajo comunitario, formación docente y didáctica. Correo electrónico: llemuso@ipn.mx

Flor Silvestre Torres Jiménez. Doctora en Ciencias para la Educación Familiar, Docente Titular "C", en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, unidad Santo Tomás, del Instituto Politécnico Nacional, impartiendo las unidades de Desarrollo Psicológico de la Infancia y Adolescencia, Desarrollo Psicológico de la Adultez y la Senectud. Línea de investigación en docencia y didáctica.
Correo: ftorresj@ipn.mx

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 30, FASCÍCULO 2, enero-junio 2023 / ISSN: 2007-7149

DEL SALÓN DE CLASE A LAS REDES. EXPERIENCIA Y NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS PROFESORES MEXICANOS DURANTE LA PANDEMIA DE COVID 19

FROM THE CLASSROM TO THE NETWORKS. EXPERIENCE AND NEEDS TRAINING FOR MEXICAN TEACHERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Ofelia Contreras Gutiérrez, Jorge Víquez Rodríguez

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Correspondencia: ofeliaco@gmail.com

RESUMEN

Se realizó un diagnóstico de las necesidades de capacitación de docentes mexicanos durante la pandemia de COVID19. Mediante un estudio descriptivo tipo encuesta que se aplicó a una muestra no aleatoria de 338 docentes. Resultados: los docentes se ubicaron el nivel 1 de competencias digitales para docentes (UNESCO). Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre antigüedad docente y herramientas digitales que empleaban y el nivel de dominio que consideran tener. Entre género y el apoyo recibido por la institución, así como con la necesidad de capacitación. Señalaron el deseo de ser capacitados en el empleo didáctico de las herramientas web. El 62.8% se forma de manera autodidáctica o por asesoría de pares durante la pandemia. El 82% aplicarán lo aprendido al regreso al aula. Los docentes desarrollaron nuevas competencias docentes y formas diferentes de aprendizaje orientadas hacia un modelo educativo enriquecido con TIC.

Palabras clave: Enseñanza en línea, competencias digitales, formación de profesores

ABSTRACT

A diagnosis of the training needs of Mexican teachers during the COVID19 pandemic was carried out. Through a descriptive survey type study that was applied to a non-random sample of 338 teachers. Results: teachers were located at level 1 of digital skills for teachers (UNESCO). A statistically significant association was found between teaching seniority and the digital tools they used and the level of mastery they consider they have. Between gender and the support received by the institution, as well as the need for training. They indicated the desire to be trained in the educational use of web tools. 62.8% are self-taught or through peer counseling during the pandemic. 82% will apply what they have learned when they return to the classroom. Teachers developed new teaching skills and different ways of learning oriented towards an educational model enriched with TIC.
Keywords: online teaching, digital skills, teachers training

INTRODUCCIÓN

Durante la pandemia de COVID19, muchos y muy grandes han sido los retos que han enfrentado las instituciones educativas derivados de la suspensión masiva de clases presenciales. El distanciamiento social en la educación ha dado lugar a la proliferación de modalidades educativas a distancia, mediante la utilización de distintos formatos y plataformas tecnológicas, que van desde la radio o la televisión hasta las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El empleo de las TIC en el campo educativo en esta situación de crisis sanitaria es una respuesta de emergencia y no una transición estructurada

para pasar de la modalidad presencial a la de distancia, ya que esta última requiere una muy cuidadosa planeación, derivada de un modelo pedagógico diferente al empleado en la educación presencial; de ahí que a la propuesta generada se le conoce con el término Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) un término propuesto por Hodges, Moore, et al. (2020) para establecer una diferenciación entre la educación asistida como respuesta inmediata a una situación de emergencia en contraste con una educación virtual de alta calidad. El objetivo del empleo de las TIC en esta situación fue proporcionar acceso temporal a la instrucción y a un conjunto de recursos educativos de apoyo, de una manera que fuera rápida de configurar y a la vez estuviera disponible de manera confiable durante toda la emergencia. En términos generales lo que hemos observado en este proceso de digitalización de la educación ha sido un cambio que no toca el fondo ni la esencia del modelo educativo imperante, con algunas excepciones generadas por iniciativas personales de algunos docentes, o por pequeños grupos de profesores.

Para algunas instituciones y docentes ha sido una situación con la que no se sienten cómodos, y por la que han tenido que transitar de forma acelerada y muy complicada, dada la falta de dominio de las herramientas tecnológicas. Esta situación ha cuestionado su dominio sobre las metodologías de enseñanza apropiadas, así como su comprensión sobre el proceso de aprendizaje en esta modalidad. En realidad, como señalan algunos autores, “la propuesta educativa se construye sobre la marcha, se improvisa, y se lleva a ella una gran parte de la experiencia de aprendizaje del aula física al ciberespacio.” (Pardo & Cobo, 2020); (Pedro, 2020). Los docentes han enfrentado un doble reto: Salvar el ciclo escolar y promover aprendizajes mediados por TIC. Es decir, conservar y proponer, permanecer e innovar al

mismo tiempo. Ello con las muy pocas competencias digitales con la que contaban los profesores y estudiantes al inicio de la ERE.

Esta situación generó en los alumnos estrés "emociones referidas a agobio, estrés, frustración, ansiedad, angustia, desamparo, confusión, desmotivación y aislamiento" (Barrera de la, Elisondo, Reccitti, & Sircusa, 2022, pág. 27).

Por su parte los docentes vivieron la ERE como un compromiso profesional ineludible, (Picón, González de Caballero, et al, 2020). Tal como menciona Arriga (2020) para enfrentar las nuevas demandas los profesores han tenido que reinventarse de la noche a la mañana, integrando forzosamente nuevas herramientas de trabajo, con frecuencia desconocidas para ellos, ello implicó en muchos casos duplicar el tiempo dedicado a la planeación y a la elaboración de materiales didácticos, la evaluación de los trabajos. Este aumento en el trabajo de los docentes, de manera paradójica en algunos casos se asoció con baja en sus ingresos: En una investigación llevada a cabo por Portillo (2020), que tuvo como propósito analizar la experiencia de docentes mexicanos durante la pandemia reportó que el 88.6% confirmó que el tiempo dedicado a la labor docente se incrementó significativamente y, aunque el esfuerzo fue mayor, un 11.4% mencionó que su remuneración salarial se vio afectada negativamente (Portillo, 2020).

Muchos profesores carecían de la experticia suficiente en el uso de instrumentos que pudieran ser empleados en una didáctica no presencial (Martínez-Garcés, 2020), (Picay, 2018), (Cabrero & Marín, 2014). Esta situación se volvió crítica cuando se enfrentó al hecho de que el empleo de herramientas de información y comunicación no eran capaces de generar conocimiento por sí mismas, y que se requiere que su empleo sea mediado

con estrategias didácticas que contribuyan al desarrollo de un pensamiento crítico y propositivo por parte de los participantes (Osuna & López, 2015). En esta condición inédita los docentes se vieron obligados a formarse en el uso de las TIC para el desarrollo de experiencias educativas. Muchos de ellos buscaron cursos en las instituciones educativas y muchos más se formaron de manera autodidacta. Poco a poco se fueron acercando al empleo de las TIC como herramientas para enriquecer el ejercicio de la docencia y promover aprendizajes significativos entre sus grupos. (Picón, González de Caballero, et al, 2020).

Esta transición obligada, tiene un lado positivo, como toda situación crítica, ha logrado echar a andar el cambio que se esperaba desde más de 20 años, la incorporación de las TIC al proceso educativo.

Esta transición forzada, tal vez pueda dejar de verse como una medida transitoria y ampliar a la tradicional docencia presencial ahora que la contingencia sanitaria está cerca del final y la actividad académica ha vuelto a las aulas, para convertirse una opción educativa viable que enriquezca las formas de aprender y de enseñar, que pueda ser empleadas en otras situaciones de crisis o, en cualquier momento que se considere pertinente" (Shiflett, 2020). Tal como lo plantea Floridi (2015) con ello "eliminar definitivamente la barrera entre la formación presencial y virtual, y diseñar la experiencia académica como una única línea de tiempo narrativa multimedia expandida donde el docente y los estudiantes puedan servirse de modo colaborativo de lo mejor de ambos mundos, con un inventario de contenidos propios y externos surgidos de una intensa curaduría y ajustados a una secuencia de aprendizaje […]Sin dejar de cuestionar el solucionismo tecnológico, esta situación de emergencia global debiera ser el punto de partida definitivo para disipar fronteras arquitectónicas,

consolidar procesos de innovación en las formas de enseñanza remota y naturalizar la cultura digital en la educación superior" (Floridi, 2015)

Es muy probable que las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos por los docentes en este periodo se mantengan en sus prácticas docentes, si ellos han encontrado la forma de incorporar este conocimiento a sus modelos de docencia.

Desde esta lógica el fin del confinamiento social constituye un reto para las instituciones educativa, en especial para las que desean capitalizar esta experiencia a favor de proyectos de aprendizaje innovadores. Para ello habrá que dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo aprovechar esta crisis para una integración del aprendizaje híbrido y la superación definitiva del binomio presencial-virtual? (Pardo y Cobo, 2020).

Las respuestas a estas preguntas, muy seguramente, pasarán por el fortalecimiento de las habilidades y competencias digitales que los docentes hayan logrado a través del ejercicio de la docencia remota, así como, y de manera preponderante, de la forma en cómo hayan incorporado estas habilidades a su pensamiento pedagógico.

Para lograr la incorporación sustancial de las TIC a los modelos pedagógicos es necesario fortalecer el proceso formativo de los docentes. En este escenario la pregunta que nos planteamos es: ¿Qué factores inciden para que las competencias digitales de los docentes puedan emplearse de manera exitosa en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Partiremos de reconocer la necesidad de contar con un modelo tecno-pedagógico enriquecido que se oriente a formar a los profesores en

la enseñanza mediada por tecnologías, tarea que tendrá que recuperar la experiencia vivida, así como los resultados de diversos trabajos de investigación. Los resultados de diversos proyectos en este campo han identificado algunos factores relevantes en el proceso de incorporación tecnológica a la práctica docente, desde una perspectiva pedagógica.

1. Partir de la idea de que el objetivo de la enseñanza es la formación para el uso didáctico de las TIC. Tal como lo establece el concepto de diseño tecno-pedagógico, orientado al empleo conjunto de las herramientas tecnológicas y metodologías psicopedagógicas, en una noción de integración, que es mucho más que la suma de las partes. Alejarse de la formación exclusivamente tecnológica; focalizando en cómo formar pedagógicamente a los profesores en el uso de las TIC, para sus prácticas y quehaceres profesionales, en un contexto social específico de escolarización, en función de un marco curricular escolar.

2.Enfocar el esfuerzo en las implicaciones pedagógicas de estas herramientas: cómo se integran al currículum, a los procesos didácticos, y a la enseñanza y el aprendizaje en su conjunto al conducir en su ejercicio profesional" (Suárez, Almerich, et. al., 2013). Lo que se persigue con ello es el dominio de metodologías didácticas-pedagógicas para transformar la tecnología en instrumentos mediadores del aprendizaje. La pandemia promueve comprender que, ante la realidad de una docencia remota por medios telemáticos, el docente se encuentra en la necesidad de enfrentar el desconocimiento de metodologías didácticas para diseñar y conducir experiencias de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes. Lo que evidencia que no se trata únicamente de aprender a usar un

abanico de opciones técnicas, se requiere de una mirada pedagógica. (Schwartzman & Berk, & et al, 2021).

3. Considerar verdaderamente al profesor como un sujeto activo en su proceso formativo. Por lo general los programas de capacitación en uso de TIC, como cualquier otro campo de la formación docente, parte de un discurso constructivista, y de considerar al sujeto que aprende en el centro del proceso educativo. Pero, en la práctica se trata de cursos empaquetados en donde los objetivos, los contenidos, la metodología de trabajo y los resultados esperados son idénticos para todos, sin tomar en cuenta los conocimientos previos, las necesidades formativas específicas o el campo de conocimientos o el nivel educativo en que labora. Es pocas palabras emplear en la práctica un modelo constructivista para la formación. Partir de sus expectativas formativas: ¿Cuál es el nivel de uso que hacen de las TIC? ¿Qué tan preparados están para usar TIC como recursos de enseñanza y aprendizaje? El cambio deseado en la acción docente mediada por tecnología se logrará en tanto el proceso formativo implique al docente en una acción reflexiva en relación con el para qué y por qué usar las herramientas tecnológicas (Hernández, Ortego, et al, 2018). Tal como señalan Valencia, Serna, et al, (2016) a mayor nivel de integración reflexiva de la tecnología a la enseñanza, más coherencia y pertinencia existe entre los contenidos, los objetivos de aprendizaje, las estrategias didácticas y el uso de las TIC.

4. Analizar y trabajar con las posibles barreras en el proceso formativo: fundamentalmente las barreras intrínsecas, atribuidas a las actitudes del profesorado. En una investigación llevada a cabo en una universidad ecuatoriana, se evaluó un programa de formación de

profesores en el uso de TIC, los resultados del trabajo señalan que el 92% de los egresados consideran que no están capacitados para usar las TIC; ese mismo porcentaje (92%), se siente incapaz de aplicar las herramientas tecnológicas en procesos didácticos. Mientras que el 70% considera que su práctica docente no ha mejorado después del entrenamiento.

5. Las expectativas y emociones de los profesores en relación con el uso de las tecnologías en el quehacer educativo (Villalba, González, et al, 2017). En relación con este punto diversos estudios indican que los docentes tienen buenas actitudes hacía en uso de las tecnologías, pero se sienten inseguros para incorporarlas a los procesos de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva didáctica y metodológica (Caicedo, Montes, J. A. et al 2013). Por su parte (Aizar, Silva, et al, 2018) encuestaron a 179 profesores colombianos, empleando dos cuestionarios, uno de ellos para recabar información sociodemográfica y el otro para evaluar el nivel de resistencia al uso de las TIC, con una escala tipo Likert. De acuerdo con sus resultados los profesores más renuentes al cambio son aquéllos que son reacios a abandonar comportamientos y modos de trabajo que han llevado a cabo por año. Desde su punto de vista estos patrones han sido exitosos en algún momento; y por ello no toman en cuenta las demandas del entorno. De acuerdo con estos autores estas resistencias pueden abatirse, siempre y cuando se haga poco a poco, sin que el proceso genere ansiedad en los profesores. Por lo que habrá que modelar la manera de cambiar las estrategias empleadas por aquellas que incluyan herramientas tecnológicas, darle oportunidad de que lo lleve a cabo en su salón de clases, en un ejercicio supervisado, y apoyado por los expertos, y trabajar con las emociones de angustia

e inseguridad que puedan surgir. La aplicación del conocimiento es fundamental para que éste se solidifique y se haga significativo.

6. Modelar la forma de interacción docente que se desea promover. Al respecto vale recuperar la idea de que los formadores de profesores son modelos para la acción docente. Cuando se intenta formar a los profesores en uso de TIC para la enseñanza, y se réplica el modelo de docencia tradicional: la interacción se limita a dar instrucciones, proporcionar algunos materiales, y dar retroalimentación a los trabajos cuando han sido concluidos, la figura docente se desdibuja, ya que no existen las ventajas de la interacción cara a cara, y tampoco se ejercen las que potencian las herramientas tecnológicas. Para alumnos que no tienen experiencia en este modelo formativo, esto suele ser desalentador y en algunos casos motivo de abandono.

En una investigación llevada a cabo por (Leyva & López, 2019) en la que se evalúo las retroalimentaciones escritas brindadas por mentores y tutores a profesores en formación en la modalidad en línea, reportaron que la retroalimentación preponderante dada por los profesores y mentores a los docentes en formación fue autoritaria de tipo prescriptivo e informativo; que se identifica más con la docencia presencial que con la educación en línea. Todos estos elementos hasta aquí expuestos nos llevan a pensar en la necesidad de trabajar un modelo tecno-pedagógico para la formación de profesores, que satisfaga las necesidades y expectativas sobre la formación digital, y que evidencie una mejora de las prácticas con TIC en el aula. Que no se plantee únicamente su utilización para hacer mejor las cosas que hacemos en la educación presencial apoyándonos en la tecnología.

Se trata de hacer cosas completamente diferentes, en modelos ad hoc para la enseñanza en línea.

De acuerdo con estas líneas argumentativas lo primero que se requiere para el desarrollo de una propuesta formativa en el campo del empleo pedagógico de las TIC, es realizar un diagnóstico sobre el uso de estas herramientas desde la percepción de los docentes para el desarrollo de su labor una vez vivida la experiencia de la ERE, objetivo que se persigue en el presente trabajo.

OBJETIVO GENERAL:

Realizar un diagnóstico, desde la perspectiva de los docentes, de la forma en que han vivido la transición del modelo presencial a la Enseñanza Remota de Emergencia durante el episodio COVID19.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Establecer el nivel de dominio de las herramientas web en el ejercicio de la docencia remota por parte de los profesores, en sus aspectos didácticos y comunicativos.
2. Detectar la posible relación entre variables socios demográficos y laborales con el dominio de herramientas web para la enseñanza.
3. Identificar los problemas y necesidades formativas reconocidas por los profesores para ejercer la docencia de forma remota.
4. Valorar los aspectos emocionales vinculados a la transición en el modelo de docencia empleado, así como la percepción autoeficacia de los profesores en este campo.

METODOLOGÍA

El diseño de investigación fue no experimental descriptivo y comparativo de corte transversal, este diseño fue utilizado dadas las características cuantitativas del instrumento. Los procedimientos descriptivos utilizados para el análisis de resultados permitieron describir el comportamiento del fenómeno así como la composición y el proceso de interés, por su parte los estudios comparativos permitieron hacer comparación de por lo menos dos niveles de una misma variable (socio demográficas y laborales), lo antes mencionado está acorde como lo señala Creswell & Guetterman (2019) que las metodologías cuantitativas puede resultar suficiente para identificar las tendencias y los detalles de situaciones complejas.

Población: Profesores que laboran en México, y que ejercieron la docencia remota durante los ciclos escolares 2020 y 2021.

Muestra: Se trabajó con una muestra no probabilística de profesores que laboran en México y que de manera voluntaria quisieron responder un cuestionario que se elaboró con la aplicación Google Formular y que se encuentra en línea, la convocatoria se presentó a través de Facebook. Estuvo conformada por 338 profesores en activo durante los meses de abril del 2020 a mayo del 2021, y que estuvieran empleando tecnología web en el ejercicio de la docencia en este período.

INSTRUMENTOS/ MATERIALES

Se elaboró un cuestionario de 23 preguntas, 22 fueron cerradas y 1 abierta. Siete preguntas emplean el formato de escala tipo Likert, de cinco opciones, donde (1) significa no la necesito y (5) me es indispensable. Quince reactivos son de elección múltiple; en éstos los participantes pudieron elegir todas las opciones con las que se identificaran.

De acuerdo con Covarrubias (2020) y Caicedo, Montes & Ochoa (2013) se categorizaron los rubros de la siguiente forma: A) Características demográficas y laborales. B) Herramientas Web que emplean para la docencia. C) Problemas y necesidades identificadas para la docencia en línea. D) Forma en cómo han resuelto los problemas enfrentados durante su ejercicio de la docencia en línea. F) Emociones asociadas al empleo de herramientas web en el ejercicio de la docencia. G) Disposición para la formación en el campo de la docencia a distancia. En la pregunta abierta se solicitó que expresaran sus experiencias e intereses en relación con el uso de tecnología para el aprendizaje.

PROCEDIMIENTO

Para recolectar los datos se proporcionó un cuestionario digital mediante el uso de la tecnología de formularios de Google. Se tuvo especial cuidado en que el cuestionario tuviera especificaciones claras referentes a las instrucciones, al objetivo del estudio y al anuncio de confidencialidad. Para procesar los datos se descargó la matriz de información del formulario, se exportó a Microsoft Excel y, posteriormente, al software especializado SPSS 24.0 para realizar el análisis estadístico de los datos.

El cuestionario se puso en línea y se convocó a la comunidad académica para responder a éste a través de la red social Facebook, estuvo disponible a partir del 28 de abril del 2020 hasta el 30 de junio del mismo año, cuando se hizo el corte para el análisis de datos.

RESULTADOS

El análisis de resultados se dio en dos fases, la primera de ellas descriptiva, cuyo objetivo fue resumir la información y la identificación de las frecuencias y porcentajes más relevantes de las categorías: características

demográficas y laborales y los rubros Herramientas Web que emplea para la docencia, problemas y necesidades identificadas para la docencia en línea. El alcance de este tipo de análisis fue determinar las características y clasificación de los datos, con el objetivo de describir el comportamiento de las variables previamente citadas. Para el análisis inferencial se aplicó una chi cuadrada dado la naturaleza de los datos (nominal y ordinal) y cuyo objetivo fue la comparación de las variables medidas, representadas en tablas de contingencia.

El número de docentes que respondió a la encuesta fue de 339. De ellos, el 67% es de género femenino, y el 33% masculino. En su mayoría (75.74%), con estudios de posgrado; contratados como profesores de asignatura - contrato por horas frente a grupo - (60.68%); con un rango de antigüedad docente que va de menos de 5, hasta más de 25, donde el porcentaje más alto de profesores se ubica por arriba de los 25 años de antigüedad (30.56%). **Ver tabla 1.**

Tabla 1

Datos sociodemográficos y laborales de la muestra

Categoría						
	Femenino		Masculino			
Género	67.50%		32.50%			
	Licenciatura		Maestría		Doctorado	
Máximo Grado de Estudios	24.26%		54.73%		21.10%	
	Medio Superior		Superior			
Nivel Educativo en que labora	58.58%		41.40%			
	Profesor de Asignatura		Profesor de Tiempo Completo			
Nombramiento como Académico	60.68%		39.32%			
	Menos de 5	5 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	más de 25
Años de antigüedad en la docencia	7.72%	12.46%	16.91%	16.91%	15.43%	30.56%

COMPETENCIA DIGITAL DE LOS DOCENTES.

Para valorar el nivel de competencia digital de los profesores encuestados durante la emergencia sanitaria, se consideraron los reactivos que hacen referencia al reconocimiento, empleo y dominio de diferentes herramientas web para desarrollo de la docencia, así como de las necesidades que los profesores manifestaron tener para comunicarse con sus estudiantes, impartir sus clases y evaluar el aprendizaje.

El 19.82% de docentes encuestados reconoció no haber usado nunca herramientas tecnológicas para el desarrollo de sus clases, antes de la contingencia, mientras que el 80.18% señaló que si las había empleado.
Las herramientas más frecuentemente empleadas en el ejercicio de la docencia son fundamentalmente para la comunicación como: video conferencias (48%), apoyo visual para la presentación de contenidos como PowerPoint y Prezi (43.49%) aulas virtuales (36.28%).

Las necesidades que reconocieron un primer momento, así como las herramientas que empleaban para trabajar y comunicarse con sus estudiantes son evidencia de su nivel de competencia tecnológica inicial: Dar instrucciones precisas a mis estudiantes por escrito (66.05%); llevar a cabo la evaluación de forma remota y confiable (14.20%) y generar un espacio para el trabajo colaborativo de mis estudiantes (3.54%).

Las herramientas que más frecuentemente emplearon para comunicarse y trabajar con sus estudiantes son: Correo electrónico (90.29%) y WhatsApp (74.27%); mientras que las plataformas de aprendizaje se empleaban muy poco para el ejercicio de la docencia (18.97%) Ver tabla 2.

Tabla 2. *Herramientas Web empleadas por los profesores para realizar su labor docente durante la Enseñanza Remota de Emergencia*

Trabajo	Porcentaje	Comunicación	Porcentaje
Correo electrónico	90.29%	Correo electrónico	74.27%
WhatsApp	64.50%	WhatsApp	61.90%
Blackboard	10.32%	Facetime Live	33.04%
Moodle	9.73%	Zoom	13.40%
Edmodo	9.14%	Twitter	9.56%

El dominio que los profesores reportaron tener sobre las herramientas web que emplearon para el ejercicio de la enseñanza remota de emergencia es de: 55.8% bueno; 25.1% muy bueno; 15.9% regular y 2.9% deficiente.

NECESIDADES DE CAPACITACIÓN

Cuando se les pidió que calificaran la necesidad de capacitarse en el uso de ciertas herramientas web y procedimientos para la enseñanza en línea, los profesores señalaron como las más relevantes a aquellas que muestran el uso pedagógico de las TIC: Planear y conducir clases en línea (40.83%); conducir discusiones en foros (35.80%); planear actividades de aprendizaje en línea (35.80%); llevar a cabo búsquedas especializadas sobre temas en repositorios de imágenes, audios y videos (35.21%). La totalidad de los datos pueden observarse en la tabla 3.

Tabla 3. *Necesidades de capacitación de los docentes, reportadas durante el ejercicio de la Enseñanza Remota de Emergencia.*

Formación requerida	Porcentaje
Planear y conducir clases en línea	40.83%
Conducir una discusión en un foro	35.80%
Planear actividades de aprendizaje en línea	35.50%
Llevar a cabo búsquedas especializadas sobre temas en repositorios de imágenes, audios y videos	35.21%
Producir y editar imágenes	33.83%
Retroalimentar el trabajo de mis alumnos en tiempo	33.43%
Monitorear la actividad de mis alumnos	32.84%
Producir material didáctico para usarse en línea	32.54%
Desarrollar y Editar videos	32.25%
Producir y editar audios	31.95%
Diseñar actividades de evaluación que permitan ver el nivel dominio alcanzado por los estudiantes	31.95%
Hacer un blog personal	29.88%
Desarrollar y evaluar exámenes en línea	28.11%
Aprender a usar un aula virtual	18.83%

El 43.20% de los profesores reportó como necesario el recibir capacitación o asesoría para el desarrollo de competencias digitales para la docencia, mientras que el 40.24% lo consideró opcional y el 16.57% como indispensable.

El 79.65% respondió estar dispuesto a recibir capacitación, el 18.88% probablemente y sólo el 1.18% no estaría dispuesto a hacerlo.
Por último, cuando se les preguntó si consideran el poder extender las habilidades digitales alcanzadas para la docencia de regreso a la educación presencial, el 87.02% respondió que sí, y el 12.68% respondió que no.

MECANISMOS PARA LA CAPACITACIÓN.

La experiencia de la docencia remota implicó la necesidad de resolver problemas concretos en el uso TIC para la enseñanza, con el fin de resolver estos problemas los profesores expresaron haber empleado las siguientes herramientas: Consultar tutoriales de YouTube (32.1%); hablar con colegas y amigos (30.7%); consultar a un experto conocido (18.2%). Los docentes

reportaron así mismo sentirse angustiado ante la necesidad de emplear TIC para el ejercicio de la docencia: algunas veces (54.1%); nunca (24%); frecuentemente (13%); casi siempre (5%) y siempre (3.9%).

ASOCIACIÓN ENTRE VARIABLES

Con la finalidad de ver si existe una asociación entre las variables socio demográfico y laboral con el empleo de las herramientas web en la labor docentes durante el distanciamiento social, se aplicaron pruebas Chi Cuadradas.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con la variable sociodemográfica: Antigüedad docente (organizada por rangos) con las siguientes variables:

a) las herramientas web que emplean (X2=30.868 y una p = .05).

Así mismo se observó una correlación débil entre estas dos variables, a mayor antigüedad docente menor número de herramientas web empleadas, esta afirmación se respalda con los resultados del cálculo de la C de contingencia para puntuaciones ordinales (C = 0.362 y una p = .05).

b) Dominio que consideran tener de las herramientas web empleadas para la docencia remota (X^2 = 29.197 y una p = .015).
c) Herramientas web que prefieren para comunicarse con sus estudiantes (X^2 = 42.623 y una p = .015.

En relación con la variable género, se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos (femenino y masculino) con la variable:

a) Considera que cuenta con el apoyo necesario por la parte de la institución en que labora para el desempeño de su trabajo (X^2 = 24.846 y una p = .000).
b) La disposición a tomar cursos de capacitación (X^2 = 8.168 y una p = .017).

DISCUSIÓN

Los datos aquí reportados coinciden con los hallazgos de Díaz Barriga y Moran (2011) quienes una década previa a la presente investigación señalaron encontraron que "los docentes se ubicaban de manera predominante en el nivel 1 de los tres enfoques que plantea la UNESCO (2008) como estándares ligados a las competencias en el manejo de las TIC que deben poseer los profesores. Este nivel implica únicamente el manejo de nociones básicas de las TIC con fines educativos (Díaz Barriga & Moran, 2011).

La pandemia de COVID19 y el distanciamiento social impuesto a las prácticas educativas empleadas durante la contingencia sanitaria, mostró que los esfuerzos de las instituciones educativas por alcanzar los niveles esperados de competencias digitales por parte de los docentes no se lograron. Los datos reportados en este estudio concuerdan con otros anteriores que señalan: "Se advierte así que cuando se emplean las TIC en la educación, predomina un uso técnico-instrumental y no un uso epistémico, es decir, no se aprovecha su potencial para el desarrollo de actividades intelectuales que conduzcan a la construcción conjunta del conocimiento (Covarrubias, 2020). (Anaya & Oreyana, 2018).

Los datos muestran así mismo, que el cambio de condiciones impuestas a los docentes por la necesidad de emplear medios alternos a los empleados

en las aulas tradicionales, implicó cambios importante en la forma en cómo ellos conciben el papel de las TIC en el proceso educativo: de emplearlas exclusivamente como medio para distribuir y recibir información se direccionaron a buscar la forma en cómo darles un uso didáctico, lo cual puede observarse en las necesidades de capacitación reportadas por los profesores, que pasan de un mero uso instrumental de la tecnología a la integración de estás en el marco didáctico pedagógico: planear y dirigir clases en línea, coordinar discusiones en foro y planear actividades de aprendizaje en línea; son claras evidencias de avance conceptual hacia niveles más altos de competencia digital para la docencia.

Aun cuando la muestra no fue seleccionada de forma aleatoria y, por tanto, los datos no pueden generalizarse, algunos aspectos de los resultados pueden recuperarse para explicar la forma en cómo se puede promover la integración de las TIC a los modelos de docencia que emplean los profesores, con la finalidad optimizar el potencial que estas ofrecen para la enseñanza y el aprendizaje, en un proceso de docente orienta a la integración de las TIC al modelo de docencia que emplean:

1. **Partir de una necesidad real y concreta de integración de las TIC a la enseñanza**. La experiencia vivida, obligó a los docentes a emplear las TIC como medio para el ejercicio de la docencia, constituyó un escenario fundamental para que el cambio esperado por más de treinta años y; así aprovechar el potencial que la tecnología digital muestre su potencial para el desarrollo de actividades intelectuales que conduzcan a la construcción conjunta del conocimiento, (Suárez, Almerich, et. al., 2013); (Schwartzman & Berk, & et al, 2021) Al respecto es importante tener presente los resultados de las pruebas Chi cuadradas en las que se observa una diferencia estadísticamente

significativa entre la antigüedad docente de los profesores y el número de herramientas web que emplean, así como el resultado del coeficiente de contingencia (C) que señala que a mayor antigüedad docente menos número de herramientas web conocidas y empleadas. Para adecuar la oferta formativa a las necesidades diferenciadas de los docentes.

2. **Tener presente y trabajar a partir de las barreras actitudinales de los docentes sobre el uso de TIC en la enseñanza**. Las barreras en el pensamiento didáctico de la mayoría de los profesores, que estuvieron presentes durante décadas, parecen estar en proceso de demolición, y en su lugar se está construyendo un nuevo significado de la enseñanza que se basa en la integración de las TIC y los modelos pedagógicos imperantes. Ello ha tenido un costo emocional y de trabajo extraordinario para los docentes, el 54% de los encuestados reportó sentirse angustiado algunas veces en esta nueva modalidad de trabajo. Así la necesidad inminente y la salida de "zona de confort" de los docentes fueron dos factores que mostraron su relevancia para promover el cambio en la actitud hacia el empleo y la conceptualización de las tecnologías digitales con fines didácticos (Villalba, González, et al, 2017). En este apartado vale la pena recuperar los resultados de las pruebas Chi cuadradas aplicadas, y ser sensible a ofrecer la capacitación para incrementar la competencia docente de acuerdo con el rango de edad de los profesores.
3. **Promover y reconocer el aprendizaje autónomo, así como el trabajo colaborativo**. Aun cuando el proceso se encuentra todavía en una fase incipiente, los docentes tienen ya claridad en relación con su nivel de dominio de las herramientas digitales para la enseñanza, los problemas que tiene para emplearlas en su quehacer docente, así como la formas en cómo pueden resolverlos, por ejemplo, a

través de los tutoriales de YouTube, o en la creación de grupos de aprendizaje y buenas prácticas; o la consulta directa con expertos, tal como reportaron que lo han hecho en este periodo.

Esta información nos planta la posibilidad de un nuevo modelo de proceso formativo para los docentes. Una nueva aproximación a la capacitación o actualización docente, que se aleje de los programas empaquetados, con una secuencia única, predeterminada poco conectada con las necesidades de los docentes. En el que se valide de forma oficial los conocimientos que los docentes adquieren de forma autónoma y tenga toda la flexibilidad que ellos requieren, de tal forma que el apoyo sea pertinente y oportuno.

Valdría la pena realizar una segunda fase del estudio ahora que se ha iniciado el proceso de regreso a las aulas, y valorar las opiniones de los docentes una vez concluido el confinamiento, toda vez que se tienen los datos de los participantes, así mismo otra línea de investigación que vale la pena explorar es la forma en cómo los profesores representan hoy en día a las TIC en la acción docente, para lo cual sería pertinente emplear una metodología cualitativa.

REFERENCIAS

Aizar, J, Silva, C, Suarez, C., & Villamizar, C. (febrero de 2018). Estudios de los factores de resistencia al cambio y actitudes hacia el uso educativo de las TIC por parte del personal docente. *Boletín Virtual, 7*(2), 1-11.

Anaya, V, & Oreyana, X. (2018). Representaciones de docentes universitarios respecto de las TIC en la acción práctica: Algunas claves para el diseño de constancias formativas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 2*(3), 45-58.

Barrera de la , M. L., Elisondo, R., Reccitti, A., & Sircusa, M. (2022). Enseñanza remota (y aprendizaje) de emergencia: un estudio sobre las emociones en estudiantes de educación física. *Educación Física y Ciencia,, 24*(1).

Berandi, L. (2015). La investigación cuantitativa. En L. Albero, A. Berandi, A. Capcasale, S. García, & R. Rojas, *Investigación Educativa. Abriendo Puertas al Conocimiento.* Montevideo: Camus Editores.

Cabrero, J, & Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación de profesores en tecnologías de la información y comunicación (TIC). *El@ce. Revista venezolana de educación, tecnología y conocimiento* (24), 11-24.

Caicedo, A. M, Montes, J A, & Ochoa, S. (2013). Aprender de y con las tecnologías: algunos resultados de investigaciones de las TIC en la educación superior. *Carta AUSJAL* (38), 2835.

Covarrubias, P (2020). Representaciones docentes sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la enseñanza de la psicología. *Representaciones docentes sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la enseñanza de la psicología, 8*(3).

Creswell, J. W, & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* New Jersey: Pearson.

Díaz Barriga, F, & Moran, H. (2011). Usos y niveles de apropiación de las TIC con fines de enseñanza en profesores universitarios de Psicología Educativa. En F. Díaz Barriga, G.

Floridi, L. (2015). *"Luciano Floridi—Commentary on the Onlife Manifesto." The onlife manifesto.* Springer: Cham.

Hernández, Orrego, R, & Quiñones, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente en el uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones, 6*(2), 671-701.

Hodges, Ch. Moore, S, Lokee, B; Trust, T & Bond, A (2020) The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educause Review, 27 de marzo de 2020.

https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-andonline-learning

Leyva, M, V, & López, T. (2019). Uso de plataforma virtual para retroalimentar la formación del profesorado. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana., 56*(2), 1-17.

Martínez-Garcés, J. (7 de julio de 2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivada del COVID19. *Educación y Humanismo, 22*(39).

Osuna, S, & López, J. (2015). Modelo de evaluación educativa en la educación virtual. *Opción* (31), 832-853.

Pardo, C. C., & Cobo, H. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia ideas hacia un modelo híbrido postpandemia.* Barcelona: Outliers School.

Pedro, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*.

Picón, G A., González de Caballero, G., & Paredes Sánchez, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia Covid-19. *Scientific Electronic Library Online*, 1-16.

Portillo, S. A. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones* , 12.

Schwartzman, G, Berk, M, & Reboiras, F. (2021). Formación docente para la educación remota universitaria: nuevas oportunidades en tiempos de emergencia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* (28), 449-456.

Shiflett, K. (2020). Will Shift to Remote Teaching Be Boon or Bane for Online Learning? En D. Lederman. Inside Higher.

Suárez, J M, Almerich, G, Gallardo, B., & Aliaga, F. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: Estructura básica. *Educación XXI, 16* (1), 39-61.

Valencia, T, Serna, A, Ochoa, S, Caicedo, A, Montes, J, Montes, J, & Chávez, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente.* Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

Villalba, A., González, M., & Díaz, B. (2017). Obstacles perceived by physical education teachers to integrating ICT. *Turkish Online Journal of Education Technology, 16* (1), 83-92.

Envió dictamen: 4 octubre 2022
Reenvió: 27 octubre 2022
Aceptación: 24 octubre 2022

Ofelia Contreras Gutiérrez Licenciada en Psicología, Maestra en Enseñanza Superior y Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora Titular "C" de Tiempo Completo, FES Iztacala UNAM. Secretaria de Innovación Educativa, CUAED de la UNAM 2016- 2017. Coordinadora de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. 2011-2016. Coordinadora de Educación a Distancia y Sistemas de la FES Iztacala UNAM. 2007-2011. Seis libros publicados, 23 capítulos de libros**,** 29 trabajos publicados en revistas indizadas nacionales e internacionales, 180 trabajos presentados en foros académicos nacionales e internacionales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores 2005-2007; 2007-2011 nivel 1. Línea de Investigación: Diseño instruccional, aprendizaje estratégico; formación docente. correo electrónico: ofeliaco@gmail.com

Jorge Víquez Rodríguez Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica por la ESIME, IPN. Licenciado y Maestro en Psicología por la UNAM. Profesor de Asignatura de la materia Procesos estadísticos I, II, III y IV. Elaboración del Diseño Instruccional de los materiales de Sistema Masticatorio de la Carrera de Odontología. Elaboración de un módulo e impartición de un grupo del diplomado de Formación de Tutores en Ambientes Virtuales, impartido por la Coordinación de Educación a Distancia y Sistemas. Elaboración de manuales de procedimiento para el uso de software libre y aplicaciones con licenciamiento. Trabaje como: Ingeniero de Servicio en IQ electronics e Ingeniero de Soporte en Ericsson Telecom y analista de datos en el INEGI. Correo electrónico: jorge.vique@iztacala.unam.mx

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 30, FASCÍCULO 2, enero-junio 2023 / ISSN: 2007-7149

EXPERIENCIAS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA COMO LENGUA NATURAL EN PERSONAS SORDAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

TEACHING EXPERIENCES ON THE TEACHING OF MEXICAN SIGN LANGUAGE

AS A NATURAL LANGUAGE TO DEAF PEOPLE FROM A GENDER PERSPECTIVE

Jorge García Villanueva*, León Jacobo Ortega Islas Claudia Ivonne Hernández Ramírez***

Universidad Pedagógica Nacional* Universidad Nacional Autónoma de México**, México.

Correspondencia: jvillanueva@upn.mx

RESUMEN

La infancia sorda pasa por las mismas etapas de desarrollo cognitivo que la infancia oyente, aunque la lengua no la adquieren de forma espontánea y natural en un contexto predominantemente, oyente, sin embargo, si son expuestos a la lengua de señas desde el nacimiento pueden acceder al lenguaje como sus pares oyentes. El propósito del presente escrito es analizar cómo el papel del lenguaje es fundamental para la construcción del pensamiento; la categoría de género puede aportar la visión crítica en torno a cómo se gesta el desarrollo cognitivo desde la niñez y así comprender la influencia de los significados, símbolos y representaciones que pueden ser determinantes para el comportamiento de las personas. Para ello, se analizó la experiencia tres docentes que ejercen su labor en una escuela pública de educación especial mediante una entrevista con base en una guía enfocada en aspectos como la formación profesional, dificultades que se enfrentan al enseñar la lengua de señas mexicana (LSM) y la relación de género y

lenguaje. La LSM es otro idioma y no es equivalente al español, desde un enfoque de género las personas oyentes también quedan invisibilizadas ante la lengua de las personas no oyentes porque además el vocabulario no representa una copia fiel del español, como se piensa qué es. El lenguaje es una pieza angular para entender el mundo de las personas, es decir, cómo organizan su realidad, las relaciones sociales que pueden construir, la interacción en el plano simbólico y la conformación de la subjetividad en la intersubjetividad.

Palabras clave: lengua, lenguaje, educación para la sordera, comunicación y género.

ABSTRACT

Deaf children go through the same stages of cognitive development as hearing children, although they do not acquire language spontaneously and naturally in a predominantly hearing context; however, if they are exposed to sign language from birth they can access language like their hearing peers. The purpose of this paper is to analyze how the role of language is fundamental for the construction of thought and the category of gender can provide critical insight into how cognitive development is gestated from childhood and thus understand the influence of meanings, symbols and representations that can be determinant for the behavior of people. For this purpose, the experience of three teachers who work in a public special education school was analyzed through an interview based on a guide focused on aspects such as professional training, difficulties they face when teaching Mexican Sign Language (LSM) and the relationship between gender and language. LSM is another language and is not equivalent to Spanish; from a gender perspective, hearing people are also invisible before the language of non-hearing people because the vocabulary does not represent a faithful copy of Spanish, as it is thought to be. Language

is a cornerstone for understanding the world of people, that is, how they organize their reality, the social relations they can build, the interaction at the symbolic level and the shaping of subjectivity in intersubjectivity.
Keywords: language, speech, deaf education, communication and gender.

INTRODUCCIÓN

Desde el nacimiento hasta la senectud, los seres humanos reciben toda clase de estímulos o *inputs* que pueden ser de tipo visual, táctil o auditivo estos van configurando una representación interna de la realidad. Además, proporcionan pautas sobre estar en el mundo, la manera en cómo está organizada la sociedad y los valores de la época. Uno de estos estímulos, el auditivo, también posibilita la aparición del lenguaje. En la niñez, no se requiere hacer mucho para que el lenguaje se desarrolle, la adquisición del lenguaje puede compararse con la forma en que un órgano crece y se desarrolla, es algo que le sucede a cada niño o niña, no es algo que hacen, aunque el ambiente tiene un papel preponderante en el desarrollo cognitivo (Sánchez, 2012; Chomsky, 2015). La infancia sorda pasa por las mismas etapas de desarrollo cognitivo que la infancia oyente, dichas etapas pueden verse truncadas debido a que la lengua no es adquirida de manera espontánea y natural, por la falta de un input lingüístico adecuado (Ruiz Bedolla, 2014). En este sentido, Newport y Meier (1985) señalan que la infancia sorda que está expuesta por su familia sorda a la lengua de señas desde el nacimiento tendrá mayor oportunidad de aprender a comunicarse como la infancia oyente.

El desarrollo cognitivo está íntimamente relacionado con el desarrollo del pensamiento. El pensamiento involucra procesos mentales superiores que para Siegler (2018) se ven representados por la solución de problemas, el razonamiento, la creatividad, la conceptualización, la categorización,

la planeación y los recuerdos. Sin embargo, el pensamiento también involucra otros procesos mentales que parecen mucho más básicos. Aun así, otras áreas del desarrollo humano que involucran el pensamiento, por lo general, no son asociadas con el desarrollo cognitivo porque el pensamiento no es una característica prominente notable de estos, si no denota aspectos tales como la personalidad y el temperamento (Jusczyk, Houston & Newsome, 1999). El desarrollo cognitivo, tal como el nombre sugiere tiene que ver con el cambio, en particular, el pensamiento en la niñez cambia dramáticamente. En un estudio realizado por DeVries (1969) se identificó que los niños y las niñas eran capaces de entender la diferencia entre la apariencia y la realidad. Por su parte, Levine, Stroher-Garcia, Michnick Golikoff y Hirsh-Pasek (2016) señalan que el lenguaje es esencial para las habilidades humanas tales como pensar, recordar, planear y comunicarse. Más que un simple sistema de símbolos o palabras, la esencia del lenguaje es su eficacia excepcional para expresar relaciones (Kuhl, Stevens & Hayashi, 2006; Newman, Ratner & Jusczyk, 2006).

Para Levine, Stroher-Garcia, Michnick Golikoff y Hirsh-Pasek (2016) la habilidad de la infancia para capitalizar la información perceptual en la adquisición de un lenguaje depende de la comunicación efectiva verbal y no verbal en la diada tutor-infante. Ahora bien, se sabe que existen otros factores que influencian la estimulación respecto al lenguaje en la infancia oyente, incluyendo factores familiares como la educación de las personas a cargo de la crianza, así como el estatus socioeconómico (Hart & Risley, 1995; Dollagan, Campbell, Paradise, Feldman, Janosky, Pitcirn & Kurs-Lasky, 1999; Bahrick, Lickliter & Flomm, 2004; Hespos, Grossman & Saylor, 2010). El lenguaje es tan solo una forma en la que se expresa el pensamiento, pero no es el pensamiento en sí mismo. Aun cuando el lenguaje no desarrolla el pensamiento lógico, sí es necesario

para el desarrollo de éste. El lenguaje es un elemento de gran importancia al momento de hacer más finas las estructuras del pensamiento, en específico, durante el período formal de su desarrollo (Campo Ternera, 2009). Es el lenguaje lo que posibilita que los marcos de referencia no sean solo individuales, sino que cuenten con la regulación que la interacción social propicia. Durante la niñez temprana los niños y las niñas se vuelven más competentes respecto a los conocimientos de los que hacen uso, su inteligencia, lenguaje y aprendizaje, además, pueden hacer uso de los símbolos y tienen la capacidad de utilizar conceptos como el de tiempo y espacio de modo eficiente.

En este sentido, se puede observar que el lenguaje es pieza clave para comprender cómo aprenden las personas y, en un panorama más amplio, la categoría de género podría ayudar a entender cómo se va construyendo la realidad en la que se encuentran circunscritas las personas, cómo se van gestando las ideas, conceptos y formas de interacción desde la niñez y cómo los ámbitos de socialización primaria y secundaria tienen un cariz profundo en el pensamiento humano sin importar la condición física. Las niñas y los niños oyentes y sordos están expuestos a una enseñanza de género porque mantienen comportamientos y conductas diferenciadas según su sexo que son inherentes a la cultura construida socialmente desde perspectivas o cánones patriarcales que dictan cómo deben ser las mujeres y los hombres en función del cuerpo que poseen y que se ven reforzados por todos los estímulos que exponen la reproducción de discursos, roles, estereotipos, actividades diferenciadas, imágenes, frases, palabras, materiales, juegos, juguetes, cuentos y canciones que acentúan, entrenan y educan las diferencias sexuales entre las mujeres y los hombres (González Barea y Rodríguez Marín, 2020).

El propósito del presente escrito es analizar cómo la categoría de género está implicada en la enseñanza de la lengua de señas mexicana como lengua natural para las personas sordas e identificar cómo se genera el desarrollo cognitivo desde la niñez. Para ello, se analizó la experiencia de tres docentes que ejercen su labor en una escuela pública de educación especial mediante una entrevista con base en una guía enfocada en aspectos como la formación profesional, dificultades que se enfrentan al enseñar la lengua de señas mexicana y la relación de género y lenguaje, se intentó comprender que el lenguaje tiene una carga cultural e ideológica que puede ser transmitida y reforzada por grupos de socialización primaria como lo es a través del discurso del profesorado en la escuela (Estrada Aranda, 2008; González Barea y Rodríguez Marín, 2020).

LA LENGUA DE SEÑAS COMO PRIMERA LENGUA PARA LAS PERSONAS SORDAS: APRENDIZAJE Y DESARROLLO COGNITIVO

El aprendizaje de una primera lengua (L1) entraña una dificultad aún mayor cuando se trata de una persona sorda que no está en contacto directo con gente sorda o con quien se comunique a través de la lengua de señas (LS). Aunque las personas cuidadoras no enseñen a las niñas o los niños a hablar, sí juegan un papel importante al conversar con sus hijas o hijos puesto que el lenguaje debe ser utilizado para interactuar con ellas o ellos, según el caso, por ejemplo; una niña o un niño que escucha el lenguaje con regularidad en la televisión o el radio, pero no tiene con quien interactuar no aprenderá a hablar (Linguisitc Society of America, 2017; Estrada Aranda, 2008). El lenguaje se adquiere mediante la interacción, de acuerdo con la Linguisitc Society of America (2017) la niñez sin discapacidad y que crece en ambientes regulares adquirirá el lenguaje que es usado en su contexto de socialización.

De acuerdo con Veinberg, Macchi y Zgryzek (2017) alrededor de un 95% de la niñez sorda son hijas o hijos de familias oyentes y estos por lo general ignoran mucho cómo es la educación de la infancia sorda porque las personas sordas constituyen una comunidad con una lengua propia que les permite comunicarse de manera natural y enfrentarse a múltiples aspectos de la realidad a la que se enfrentan. Dada esta situación, las familias oyentes que tienen hijas o hijos sordos intentan establecer una comunicación desde el uso de su L1 (que para el presente caso es el español de México) en su forma oral (Veinberg Macchi & Zgryzek, 2005). Las familias descuidan un elemento fundamental al intentar comunicarse de este modo con sus hijas o hijos porque la niña o el niño sordo no oye. Podría parecer evidente, pero no es así para las familias y personas cercanas a la infancia sorda, quienes no poseen información al respecto y quienes en consecuencia no saben cómo actuar. Al respecto, surgen nuevas dificultades para la infancia sorda que tienen que ver con la vinculación y que, al paso de los años, se traducen en un pobre desarrollo cognitivo.

Las familias oyentes interactúan con sus hijas o hijos pequeños cuando estos son oyentes también porque media la comunicación oral en múltiples formas, que son tan comunes, que la mayoría de las veces pasan inadvertidas o se dan por sentadas, sin que las madres y los padres reparen en que, en realidad, ya desde esas primeras interacciones se está compartiendo información valiosa sobre el lenguaje, el mundo que les rodea, pautas culturales, emocionales, entre otras. El grado de pérdida auditiva y el momento en que ésta se presenta causan dificultades al entender la sordera como un fenómeno homogéneo, puesto que en realidad los escenarios en los que una persona puede ser sorda son múltiples. Las dificultades que enfrentan las niñas y los niños sordos en cuanto a la adquisición del lenguaje oral implican que cuando se inicia con el aprendizaje de la lectura

y la escritura, por lo general, poseen menos conocimientos generales sobre el mundo. Es frecuente observar importantes rezagos en los conocimientos que tienen sobre realidades sociales y culturales y, en muchas ocasiones, son necesarias para la comprensión de un texto.

Al respecto, Domínguez Gutiérrez (2003) menciona que carecer de una herramienta lingüística que les permita a las niñas y los niños tener un acceso sencillo a una variedad de experiencias, provoca que desconozcan todo aquello que está fuera de sus vivencias diarias, al contrario de la infancia oyente. La infancia sorda está carente de una gran parte de información sobre la realidad que les rodea lo que trae como consecuencia un conocimiento pobre del mundo para realizar otras actividades o al intentar aprender nuevas destrezas (Sacks, 2004). La incapacidad de una persona sorda al no estar en contacto con una lengua de señas no puede retener ideas abstractas ni planear. Si una persona sorda carece del lenguaje y éste se piensa como un requisito previo a la cognición, entonces la capacidad de la persona sorda para el razonamiento estará deteriorada o incluso en algunos casos, ausente (Myklebust, 1971). Si el lenguaje depende de la cognición, entonces, los conocimientos y el entendimiento de una persona sorda deberán ser comparables con los de una persona oyente. En términos del lenguaje de las personas sordas, resulta fundamental puesto que indica que estas personas tienen la capacidad de comunicarse a través de la LS, por lo que no se puede decir que éstas no posean un lenguaje. Myklebust (1971) menciona que existe una relación clara, causal y directa entre la sordera y la capacidad de abstracción de los sujetos, es decir, la sordera impacta de manera negativa en la capacidad de abstracción de las personas y dicha relación parece estar fuertemente vinculada con las limitaciones inherentes al lenguaje verbal que conlleva el ser una persona sorda.

De ahí se podrían entender las limitaciones en la capacidad de abstracción que pueden observarse en personas sordas. Este autor concluye, que una característica común en la inteligencia de las personas sordas es una mayor relación con lo concreto e importantes dificultades en el pensamiento abstracto. Marchesi (1981) señala con gran claridad la importancia de la lengua de señas para la infancia sorda, al decir que pareciera totalmente necesario el proveer a la infancia durante sus primeros años de vida, de una estimulación de tipo lingüístico que contribuya a la formación de estructuras neurológicas y de aquellos procesos básicos del lenguaje, además de atender sus dificultades para acceder al lenguaje oral, se vuelve entonces imperativo el paso a una forma de comunicación adecuada, esto es, la LS. Actualmente, en la comunidad académica son pocas las personas quienes aún encuentran un valor en las aproximaciones oralistas en la educación de la gente sorda. La educación de la infancia sorda que es exclusivamente oral carece de bases científicas y ha probado en la práctica su inefectividad. Al hablar de la relevancia biológica de la adquisición de una lengua, implica ahondan sobre los aspectos gramaticales de la lengua como una condición necesaria en el proceso de especialización hemisférica y su relación con el lenguaje (Masone, 1993). Durante el período crítico de adquisición del lenguaje que comprende, aproximadamente, los primeros cinco años de desarrollo, existe un alto grado de plasticidad cerebral (Sacks, 2004). Los retrasos en el lenguaje afectan el desarrollo de las estructuras neurolingüísticas en el cerebro, en particular, aquellas relacionadas con el desarrollo de la gramática y la adquisición de segundas lenguas.

La privación de un lenguaje puede provocar retrasos cognitivos y dificultades en la salud mental a lo largo de la vida. En este orden de ideas, Villalba (2004) señala que las dificultades que enfrentan las niñas y los niños sordos son causadas por el funcionamiento deficiente o bien por

la ausencia de mediadores adecuados de tipo simbólico para la óptima manipulación mental o bien la posesión de un lenguaje pobre o limitado en recursos. Levine, Stroher-Garcia, Michnick Golikoff y Hirsh-Pasek (2016) mencionan que durante los primeros doce meses de vida, ocurren experiencias cruciales para la adquisición de un lenguaje, se analizan las señales en el tono de voz, las palabras se mapean con referentes del mundo real y se descubren patrones sintácticos en la medida en que las y los infantes comienzan a construir los fundamentos para la comunicación junto con las personas cuidadoras. Sin embargo, muchas de estas experiencias iniciales están ausentes en las niñas y los niños sordos prelingüísticos. Marchesi (1981) indica con claridad que dichas limitaciones pueden superarse mediante la adquisición y el uso de la LS. Este es un uso que debe ser análogo al que tendría una familia oyente con su hija o hijo oyente. Es decir, la infancia sorda prelingüística se beneficiará de ser expuesta a la lengua de señas desde los primeros días de vida, con personas sordas proficientes quienes estén en constante comunicación con la niñez, así su desarrollo cognitivo dependerá en gran parte de esta exposición, lo que convierte a la lengua de señas en un factor esencial para favorecer el desarrollo cognitivo en las personas sordas.

MÉTODO

La presente investigación es cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987), la técnica que se empleó para recabar la información fue una entrevista semiestructurada y el instrumento una guía de entrevista (Kvale, 2011). Participaron tres docentes que trabajan en una escuela pública de educación especial de la Ciudad de México, que atienden a población con múltiples discapacidades, entre ellas sordera.

Para el análisis de la información se construyeron categorías de análisis que sirvieron para describir el fenómeno a estudiar (Salgado Lévano, 2007; Rivas Tovar, 2015) y estuvieron enfocadas en los siguientes aspectos:

-Formación profesional (escolaridad)
-Formación en Lengua de Señas Mexicana (LSM) y su experiencia en actividades e instituciones
-Dificultades con la LSM
-Género y lenguaje: sesgos, diferencias y estereotipos

Se emplearon seudónimos para guardar la identidad de las personas participantes.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

En este espacio se presentan los principales hallazgos, su análisis y discusión en torno a las experiencias docentes, su relación con la enseñanza de LSM y el género en el lenguaje.

Caso 1. Marlene

FORMACIÓN PROFESIONAL

Marlene es egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de la carrera en pedagogía, estudió la licenciatura en Educación Preescolar por acuerdo 286 y es maestra en estrategias de aprendizaje por el Instituto Salesiano de Estudios Superiores.

> *Mi formación en LSM, la fui aprendiendo diariamente en las aulas del Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje, Asociación Privada (IPPLIAP), en los niveles de*

preescolar y primaria para personas sordas con enfoque bilingüe bicultural, como practicante, posteriormente, tomé los tres niveles: básico, intermedio y avanzado en la Facultad de Ciencias Políticas en la UNAM, sin validez oficial. Mi preparación en LSM se vio favorecida en el Centro de Habitación e Integración para Invidentes (CHIPI), en talleres brindados en instituciones como FavoreSer para CreSEr y en la Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas del Distrito Federal (AILSDF) en habilidades de interpretación en LS.

FORMACIÓN EN LSM

Durante el tercer semestre de la carrera en pedagogía, tuvo la posibilidad de realizar prácticas en una institución, que eligió por la cercanía a su domicilio y porque le interesaba el tema.

Hice 200 horas de prácticas escolares, posteriormente, solicité realizar mi servicio social en ese lugar, sin embargo, como es una Institución de Asistencia Privada (IAP) no se pudo concretar. Seguí como voluntaria y me llamaban para cubrir grupos, si alguna maestra faltaba. Posteriormente, concluí la licenciatura, no había lugar como docente en IPPLIAP, me contrataron en otra institución, donde fui maestra de jóvenes con discapacidad intelectual en un programa de vida independiente.

Al año, me llamaron de IPPLIAP para cubrir una vacante en el grupo de lenguaje con infancia oyente, al siguiente año ingresé como docente en el área de personas sordas en 4º año, después seguí esa línea durante once años.

Se especializó como intérprete para realizar lecturas, interpretar videos, películas, apoyar en las salidas extraescolares y, poco a poco, comenzó a participar en las juntas del profesorado en el Consejo Técnico Escolar (CTE), porque era necesario realizar interpretación simultánea ante algún curso o taller que les impartieran, fue adquiriendo más experiencia al interpretar y, en ocasiones, la llamaban de la AISLDF para cubrir algunos eventos de índole académico y cultural como intérprete de español, LSM.

DIFICULTADES CON LA LSM

> *Existe poca información y los oyentes que la poseen no la difunden, me he encontrado con que realmente son muy celosos de su trabajo. Pocos son los lugares donde se realiza investigación y se da a conocer en torno a la gramática de la LSM.*
>
> *En mi centro de trabajo, en cuanto al vocabulario son muy accesibles tanto las maestras sordas como las coordinadoras. En la praxis, hay momentos en que no deseas interpretar para no verte exhibido, sin embargo, tiene que ver mucho con la ética profesional si realmente eres un usuario competente de la LSM.*

De acuerdo con el testimonio de la participante, la difusión del conocimiento en LSM dependerá del lugar en donde se labore y de los fines de utilización para apoyar a la población estudiantil y al profesorado especialista en la lengua.

GÉNERO Y LENGUAJE: SESGOS, DIFERENCIAS Y ESTEREOTIPOS

La lengua está mermada por creencias personales, sin embargo, llevándola (y viviéndola) con respeto y desde el punto de vista de la ciencia y lo metodológico, lo cual he visto y vivido que es muy complicado.

En algunas ocasiones, por ejemplo, en mi escuela somos todas mujeres y a los niños se les hace espectacular (si es la palabra que buscaba) que un hombre les dé una clase o esté interesado en aprender lengua de señas. Quizá el modelo convencional de maestra en educación especial no trasciende a "profesional de la educación especial", en general, creo que hay pocos hombres dando clase a nivel básico.

También puedo mencionar que las personas que provienen de diferentes religiones (católica, cristiana y testigos de Jehová) se han visto más accesibles al conocimiento y compartir desde dentro y con sus adscritos al conocimiento de la lengua, yo lo veía muy marcado hasta hace unos ocho años. Posteriormente, al realizar asociaciones laicas (al menos desde afuera) se puede dar de mejor forma ese acercamiento y el compartir del conocimiento.

Las figuras "conocedoras" de la LSM como investigadores e intérpretes son hombres, las mujeres, aunque son más, habían permanecido como de bajo perfil (más enfocadas en la docencia, desde mi punto de vista). Sin embargo, creo que las mujeres como intérpretes de lengua de señas en medios masivos son más y los hombres intérpretes son los mismos.

Marlene observa que hay una diferenciación en las labores docentes con respecto a la posición que se le otorga a la investigación y el criterio de clasificación está en función del sexo de las personas.

Caso 2. Karina

FORMACIÓN PROFESIONAL

Estudié en la Normal Superior para formarme como profesora.

FORMACIÓN EN LSM

Tengo un nivel intermedio de dominio de la LSM (B1-B2), he tomado clases en línea, presenciales y en instituciones como el IPPLIAP.

Por los últimos tres o cuatro años, he dedicado una parte importante de mi tiempo al estudio no solo de la LSM sino de las lenguas de señas en general, el proceso por el cual se adquieren y su importancia en varios aspectos de la vida de los individuos sordos, particularmente, el desarrollo cognitivo.

En los últimos semestres de la licenciatura realicé mi servicio social en una escuela para niños sordos (IPPLIAP) y mi estadía ahí despertó mi curiosidad científica por la adquisición y enseñanza de la lengua de señas, así como por varios aspectos de la vida y desarrollo de las personas sordas, el concepto mismo de sordera, lo que yo entendí en ese momento como limitaciones de la LSM y los contrastes con otras lenguas de señas. Mi dominio actual de la LSM no me permite incursionar como intérprete de la LS.

Karina, se ha preparado y estudiado para lograr especializarse en la LSM, sin embargo, desde su perspectiva aún considera que no ha alcanzado el nivel esperado para desempeñarse como intérprete de la lengua.

DIFICULTADES CON LA LSM

Hay varios aspectos que, en el tiempo que llevo estudiando los relacionados con la LSM, se han vuelto más evidentes para mí. Entre ellos, está que, en muchas ocasiones, no se le trata de la misma forma en que se trataría el aprendizaje de una segunda lengua, es decir, cuando alguien en México se acerca a una escuela de inglés (o cualquier otro idioma) llega a esa escuela con un dominio funcional del español. Esa no es la realidad para muchas personas que aprenden la LSM, puesto que, a diferencia de quienes hablamos español en México (y que estuvimos en contacto con él desde el momento de nuestro nacimiento) las personas sordas (en especial si son hijos de padres oyentes) muchas veces, entran en contacto con la LSM hasta edades muy avanzadas, y aunque es una lengua natural para ellos, la forma en que entran en contacto con ella no es igual de natural.

Otro aspecto que veo como una característica negativa es lo tocante al aprendizaje de una segunda lengua, que para este caso es, el español. En muchos casos, la persona sorda entra en contacto con el español desde una primera lengua (LSM) con importantes limitaciones (por no haberla aprendido desde edades tempranas) y las exigencias y metodologías para la enseñanza del español no suelen ser las más exitosas.

Me parece que es un fenómeno que se explica en parte desde la idea de que se habla una lengua distinta. Si un hispanohablante monolingüe estuviera rodeado de angloparlantes y solo unos cuantos hispanohablantes con quienes interactuar, seguramente también preferiría la compañía de aquellos con los que se puede comunicar eficientemente. Desde esta perspectiva es que se puede considerar a los sordos más que como discapacitados como pertenecientes a una comunidad lingüística minoritaria, con las implicaciones que esto trae consigo.

También he escuchado que es más o menos común que los sordos que son hijos de oyentes (que no saben LSM) suelen tener una relación distante con su familia oyente y buscan la compañía de otros sordos en cuanto tienen edad suficiente para no depender de sus tutores, esto me parece que se explica desde lo descrito arriba sobre encontrar pares con quienes poder interactuar en la misma lengua.

GÉNERO Y LENGUAJE: SESGOS, DIFERENCIAS Y ESTEREOTIPOS

No tengo suficientes conocimientos para hablar sobre la teoría de género, lo que he observado es que en México la población de sordos que accede a la formación superior es muy reducida y al ser la lengua un ente vivo que se ajusta y refleja las necesidades de los hablantes, si no existe la necesidad de explicar conceptos de las ciencias en LSM, se puede entender que no existan señas precisas para referirse a esas realidades específicas. Solo creo que tanto el español o cualquier otra lengua refuerza los estereotipos. No es la lengua en sí misma

la que en mi opinión perpetua los roles y estereotipos sino lo que se dice a través de ella.

La lengua de señas ha sido enseñada por mucho tiempo por instituciones religiosas, no sólo en México sino en muchas partes del mundo. Sin duda hay una relación fuerte y vigente entre la LSM y la religiosidad, no es extraño que muchas personas hayan aprendido LSM en iglesias, templos u otros grupos religiosos que a la par de una labor evangelizadora, cumplen con un papel de educadores en LSM.

Esto por supuesto tiene como aspecto positivo que crea espacios en los que las personas sordas pueden formar comunidad, pero también hay un aspecto negativo como los casos de intérpretes de LSM de tradición religiosa que, al asistir con profesores en las escuelas en vez de interpretar los contenidos de la clase, utilizan el espacio para enseñar catequismo u otros contenidos de tipo religioso.

Lo interesante del argumento de la participante radica en que el lenguaje tiene diferentes expresiones y manifestaciones que pueden encaminar en el aprendizaje de un sistema de pensamiento y valores que se van perpetuando desde los distintos ámbitos de socialización con la utilización de diversos medios como discursos, ideologías, símbolos e imágenes.

El acceso a la escolaridad para las personas sordas es limitado y tiene serias complicaciones, como la falta de profesores capacitados para la enseñanza de contenidos en LSM, falta de profesores que sean bilingües avanzados, capaces de enseñar contenidos académicos, que muchas de

las personas sordas aprendan LSM, al mismo tiempo que están siendo evangelizadas y aspectos concomitantes como toda la desinformación que existe en torno a la sordera y el estado general de la educación básica en el país. Un ambiente así es el espacio propicio para reproducir conductas sexistas, machistas, fomentar prejuicios, etcétera.

Karina expresa que hay varias deficiencias relacionadas con la impartición de la LSM, además de que existen instituciones que no solo se encargan de enseñar la lengua si no también difunden otro tipo de contenidos que no precisamente están enfocados en una educación libre de prejuicios y atavismos mentales.

Caso 3. Brenda

FORMACIÓN PROFESIONAL

Estudié la licenciatura en Terapista en Comunicación Humana en el Instituto Nacional de Comunicación Humana, que actualmente es el Instituto Nacional de Rehabilitación, allí tuve contacto con la lengua de señas como materia en el primer semestre, posteriormente, me inscribí a cursos de LSM en la iglesia de San Hipólito en la Ciudad de México.

Durante las prácticas profesionales y el servicio social me enfoqué en pacientes sordos para oralizarlos, en ese tiempo me di cuenta que los niños sordos sufren con la terapia ya que es muy prolongada la rehabilitación, por lo que me dediqué a darles un medio de comunicación por medio de la LSM.

FORMACIÓN EN LSM

Comencé a trabajar como docente en el IPPLIAP, es un preescolar y primaria para niños sordos en donde se usa la LSM como primera lengua y como terapeuta en los talleres de oralización y de terapia de lenguaje y aprendizaje. Actualmente, me desempeño como coordinadora de primaria de 1º a 3º, llevo laborando en ella 17 años.

Estudié hace siete años la maestría en estrategias de aprendizaje en el Instituto Salesiano de Estudios Superiores, para actualizarme y mejorar mi práctica. Durante los 17 años que he trabajado con niños sordos he tomado diversas clases en instituciones particulares de LSM para mejorar mi competencia lingüística.

DIFICULTADES CON LA LSM

Desde mi experiencia no me he enfrentado a problemáticas serias porque siempre he trabajado con ese tipo de población. La conozco y me agrada desempeñarme como profesora de LSM.

GÉNERO Y LENGUAJE: SESGOS, DIFERENCIAS Y ESTEREOTIPOS

En los manuales y el material de apoyo aparecen más imágenes masculinas que femeninas y los roles de los personajes son los comunes para hombres y mujeres, como lo que pasa en la realidad, hacen cosas y trabajos para niñas y niños, por así decirlo.

Exactamente, no sé a qué se refiera el término sexismo yo solo enseño lo que me piden en la institución, ese tema del género es complicado y no veo la importancia de ello en enseñar la LSM.

Para Brenda las imágenes que aparecen en los materiales educativos son el reflejo de una realidad que expone a las mujeres y a los hombres en el desempeño de actividades cotidianas y diferenciadas como lo dicta la sociedad. A la participante no le resulta extraño los roles desempeñados por las personas porque son comunes desde su perspectiva. La docente está encargada de enseñar al alumnado la LSM, sin mediar la importancia de otras temáticas que se pueden vincular con el contenido que difunde en sus prácticas escolares.

Es interesante como la narrativa explicativa que emplea cada docente vislumbra su formación en un campo específico como lo es el lenguaje, en específico, la LSM porque es a través del lenguaje que se conoce el mundo, y la forma en que las personas oyentes lo adquieren, como un proceso complejo cargado de simbolismos y significados provenientes de una cultura familiar, social y educativa que perpetúa una forma de mirar la realidad desde antes de un proceso educativo formal.

Al respecto, Serra, Serrat, Bel y Aparici (2000) mencionan que la adquisición del lenguaje constituye un proceso multifacético que tiene lugar desde el momento del nacimiento, este proceso sucede a una gran velocidad y existen momentos durante las primeras etapas de vida, es decir, la niñez, que el vocabulario se va incrementado de manera notoria (Campo Ternera, 2009). Esta velocidad y este conocimiento del mundo a través del lenguaje es un punto central para el desarrollo de la infancia no oyente.

Investigaciones como las propuestas por Hart y Risley (1995) y Rusfvold, (2018) muestran que la habilidad para el lenguaje se incrementa en contextos en donde la interacción es constante con personas hablantes

(Conti-Ramsden; 1990; Hoff-Ginsberg, 1994). El lenguaje es una forma de cognición que la infancia desarrolla como resultado de la comunicación (Vygotsky, 1978; Tomasello, 2003). El primer año de vida es un período crucial para que la infancia y las personas a cargo de su cuidado construyan los cimientos de una comunicación mediante miradas, vocalizaciones y gestos en interacciones dinámicas. El aprendizaje de una lengua ocurre en el contexto de las interacciones comunicativas de acuerdo con Levine, Stroher-Garcia, Michnick Golikoff y Hirsh-Pasek (2016) la calidad de dichas interacciones será un importante predictor de las futuras habilidades con el lenguaje (Young, Merin & Rogers, 2009; Pace, Levine & Licht, 2015).

La adquisición del lenguaje es un proceso multifacético que comienza desde el nacimiento (Serra, Serrat, Bel y Aparici, 2000; Bailargeon, 2004). El mundo de la infancia está inundado de constantes flujos de información sensorial, desde las sensaciones táctiles aparejadas al cambio de pañales hasta las expresiones amorosas dirigidas hacia la niñez por parte de las personas cuidadoras. Aprender un lenguaje implica el descubrimiento de relaciones particulares entre partes individuales de diversos flujos dinámicos (palabras o signos relacionados con información sensorial significativa). Incluso antes de que se formen estas asociaciones, las niñas y los niños comienzan a segmentar el flujo constante de información en patrones confiables y reconocibles que son significativos para el lenguaje (Nazzi, Bertoncini & Mehler, 1998; Graven, 2008; Kisilevsky, Hains & Brown, 2009).

Al respecto, Sinclair-deZwart (1973) menciona que resulta mucho más sencillo suponer que el niño o la niña contribuye a la tarea de adquirir su primera lengua con una serie de estructuras cognitivas universales que han sido desarrolladas durante el primer año de vida y que proporcionan

suficientes suposiciones referentes a la naturaleza del lenguaje humano para permitir que el menor comience a formar parte de la comunidad hablante alrededor del año y medio de edad. Así para la relación más cercana entre el lenguaje y la realidad mediante la inteligencia, se puede encontrar durante los primeros períodos del aprendizaje de la lengua, motivo por el cual el análisis de las estructuras cognitivas resulta de gran utilidad al tratar con las preguntas respecto a las hipótesis básicas de la naturaleza del lenguaje humano.

A diferencia de la infancia no oyente, la infancia oyente, aprende, por ejemplo; que cada persona tiene un nombre, experimentan diversas sensaciones de fenómenos naturales e interactúan y se comunican con personas cercanas, además de hacer uso de un universo simbólico y conceptual que mantiene cargas ideológicas acordes al devenir histórico, al espacio y tiempo que tienen las cosas con las que se comunican y los recursos de representación que emplean sobre las palabras, los objetos y los eventos (Clark, 2004; Campo Ternera, 2009).

De acuerdo con lo que las docentes explican, el lenguaje es fundamental para el desarrollo cognitivo de las personas, y los sujetos no oyentes tienen mayores barreras porque están en otra realidad de comprensión y la forma en cómo adquieren el lenguaje es diferente porque carecen de referentes directos para aprender la lengua. Veinberg, Macchi y Zgryzek (2005) mencionan que las familias oyentes de niñez sorda ignoran que el papel de la educación para el aprendizaje de la lengua de señas como lengua natural es fundamental para que sus hijas o hijos logren estructurar un modelo lingüístico funcional.

Lo que se observa es una estereotipia que reproduce una visión uniformada de la realidad en torno al papel de la familia, la escuela, la docencia, el

aprendizaje y las personas porque no se le otorga la importancia que tiene el lenguaje para la niñez, para la comprensión del mundo en un lugar en donde se piensa que todas las personas son iguales porque las diferencias no entran en un molde único y específico, se espera que la adaptación sea de forma natural, sin embargo, el mundo de la comunicación y el lenguaje es amplio y los códigos de comunicación les permiten a las personas intercambiar información, conocimientos, intereses, expectativas, emociones, sentimientos, significados e ideologías que determinan la forma en cómo se vive y se experimenta estar en un cuerpo con características que no están sujetas a lo que se espera en una sociedad.

Desde este planteamiento, la lengua de señas representa el pretexto para analizar e intervenir en la educación con un enfoque de género para evidenciar que aún existen grupos minoritarios que requieren ser escuchados y darles voz a través de investigaciones que pongan en evidencia la necesidad imperante de denotar el trabajo que se puede realizar con poblaciones invisibilizadas y apartadas de la realidad actual (Sánchez, 2012). La posibilidad está en comprender que se pueden configurar otros mundos lingüísticos, conceptuales y abstractos dignos de ser comunicados a través de una multiplicidad de lenguas (Marchesi, 1981). A través de estos testimonios se puede identificar que el lenguaje es una pieza angular para comprender el mundo de las personas, es decir, cómo organizan su realidad, las relaciones sociales que pueden construir, la interacción en el plano simbólico y la conformación de la subjetividad (Martínez Ramos, 2015).

Desde hace varios años, inició la polémica por visibilizar a las mujeres en el lenguaje y aunado con esta variante como lo es LSM es fundamental transformar las prácticas de lenguaje sexista e incluir a este otro sector, buscando una propuesta que incluya diferentes ámbitos que permitan la

transformación en lo social desde la carga simbólica (uso del significado), en lo lingüístico que abarque la gramática, la sintaxis y la semántica, y en la práctica en el uso del lenguaje para que se pueda atender a la comprensión y el entendimiento al usar los mismos genéricos inclusivos y equitativos (Martínez Ramos, 2015).

CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con Cobo Bedia (2018) el lenguaje no está ajeno a la realidad y a las relaciones sociales que coexisten en una realidad específica sino es un agente de socialización que forma parte del entramado simbólico de cada sociedad, y su función es emitir una variedad de mensajes que impidan la crisis de legitimidad de las sociedades patriarcales. Por eso *el lenguaje es sexista y representa un campo de disputa en el que se enfrentan los que quieren acabar con la desigualdad de género y quienes invisibilizan e inferiorizan a las mujeres o a otros sectores de la población* (p. 15).

Es importante, tener presente la experiencia de vida de las personas y su andar cotidiano para definir si indudablemente existen o no diferencias en su estructuración como hombres o como mujeres (Díaz Castillo y Muñoz Borja, 2005). Además del proceso histórico por el que ha atravesado la lengua de señas porque las lenguas son por autonomasia procesos dinámicos, que sufren transformaciones lingüísticas y que se encuentran en permanente interferencia con el español debido a que constituye una lengua preponderante para la comunidad sorda debido a su inserción en la comunidad oyente (Masone, 1993).

Lo que se puede observar en la investigación es que la LSM se presenta como una lengua constituida por un vocabulario de baja resolución de forma análoga es como ver la calidad de las imágenes pixeladas en los sistemas digitales. El mundo de la comunidad con sordera solo ve algunos colores,

el mundo lingüístico con el que piensa y mira el mundo no incorpora naturalmente mecanismos de la lengua como las personas oyentes porque son dos realidades paralelas, una de ellas en franca desventaja dado su poca difusión entre personas oyentes, y falta de su uso en la cotidianidad de las personas sordas. Cabe señalar que la LSM es otro idioma y no es equivalente al español, desde un enfoque de género las personas oyentes también quedan invisibilizadas ante la lengua de las personas no oyentes porque además el vocabulario no representa una copia fiel del español, como se piensa qué es. Desde esta perspectiva, se tienen dos ámbitos que requieren un estudio y análisis más profundo para investigar.

La LS, igual que cualquier otra lengua debe estar presente, no solo en el ámbito educativo, sino en el día a día de cualquier persona sorda, pero muy particularmente aquellas que acaban de nacer con esa condición, así lo expresa también Sacks (2004) cuando habla de la forma en que el lenguaje se adquiere mediante intercambios comunicativos, diferenciando entre gramática, significados verbales e intención comunicativa, es decir, la sintaxis, la semántica y la pragmática del lenguaje, sin embargo, esto siempre va aparejado del aprendizaje y uso del lenguaje, no es el lenguaje sino el *uso* del lenguaje lo que se debe estudiar.

Sacks (2004) dice que el primer uso del lenguaje, la primera comunicación, es entre la madre y su hijo o hija y es así como el lenguaje se adquiere y crece entre ese vínculo. El lenguaje ha de ser transmitido y aprendido lo antes posible, de lo contrario, su desarrollo puede verse trastornado y retardado de modo permanente. Para el caso de las personas sordas, ese lenguaje es la lengua de señas. Cuando un niño o niña nace, de inmediato está en contacto con el lenguaje, escucha las voces de la doctora, de las enfermeras, de su madre y del resto de las personas con las que están

cercanas, esa misma realidad es a la que tendría que estar expuesto una niña o niño sordo al nacer, siendo la única variante, el canal de comunicación; en vez de escuchar a su familia hablando, debería verlos *señar*. La infancia sorda ha de entrar en contacto con personas sordas de manera inmediata, personas sordas que *señen* con fluidez (Martín Bravo, 1996; Sacks, 2004).

Ante este panorama, se vislumbra la carga cognitiva y los elementos simbólicos que conlleva aprender a hablar y a usar el lenguaje como una red compleja de significados que contribuyen a la representación de la realidad acontecida para cada infancia, desde su propio contexto, historia, emociones, familia, grupos de convivencia, la escuela y los medios masivos de comunicación e internet. La categoría de género puede ayudar al análisis y la comprensión crítica de la adquisición del lenguaje para denotar que no solo signos, grafías, representaciones y significados pueden aprender las personas oyentes y las no oyentes sino un universo diverso en distintas vertientes como el social, que se enfoca en la carga simbólica que tiene el lenguaje como representación de la realidad; el lingüístico, que analiza los cambios propuestos en materia de gramática, sintaxis y semántica; y la practicidad, que cuestiona la simplificación y el entendimiento del mensaje a partir de las modificaciones propuestas (Martínez Ramos, 2015) esta red compleja de significaciones pueden impactar en la construcción de las identidades y el pensamiento de las personas desde el inicio de su primer aprendizaje y contacto con el lenguaje

REFERENCIAS

Bahrick, L., Lickliter, R. & Flomm, R. (2004). Intersensory redundancy guides the development of selective attention, perception, and cognition in infancy. *Curr Dir Psychol Sci*, 13, 99-102.

Bailargeon, R. (2004). Infants' Physical World. *Curr Dir Psychol Sci*, 13, 89-94.

Campo Ternera, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad escolar. *Psicogente, 12*(22), 341-351.

Chomsky, N. (2015). *Nuestro conocimiento del lenguaje humano. Perspectivas actuales.* Kentucky: Ediciones Satori.

Clark, E. (2004). How language acquisition builds on cognitive development. *Trends in Cognitive Sciences, 8*(10). doi: 10.1016/j.tics.2004.08.012.

Cobo Bedia, R. (2018). Prólogo. En C. Guichard Bello. *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente.* (pp. 13-15). México: Inmujeres.

Cohen, D. (2013). *How the child's mind develops.* (2nd ed.). New York: Routledge.

Conti-Ramsden, G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders,* (55), 262-274.

DeVries. (1969). *Constancy of genetic identity in the years three to six. Monographs of.*

Díaz Castillo, Á. y Muñoz Borja, P. (2005). Implicaciones del género y la discapacidad en la construcción de identidad y la subjetividad. *Revista Ciencias de la Salud, 3*(2), 156-167.

Dollagan, C., Campbell, T., Paradise, J., Feldman, H., Janosky, J., Pitcirn, D. & Kurs-Lasky, M. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* (42), 1432-1143.

Domínguez Gutiérrez, A. (2003). ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 201-218. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=931381

Estrada Aranda, B. (2008). *Salud Mental:Depresión y Sordera.* Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

González Barea, E. M. y Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *SIPS. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 36, 125-138.

Graven, S. (2008). Auditory development in the fetus and infant. Newborn Infant Nurs. 8, 187-193. doi:https://doi.org/10.1053/j.nainr.2008.10.010

Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful Differnces in the Everyday Experience of Young Aerican Children.* Baltimore: Paul Brookes Publishing, Co.

Hespos, S., Grossman, S. & Saylor, M. (2010). Infants' ability to parse continuous actions: further evidence. *Neural Networks,* 23, 1026–1032.

Hoff-Ginsberg, E. (1994). Influences of mother and child on maternal talkativeness. *Discourse, 18*(1), 105-117.

Jusczyk, P., Houston, D. & Newsome, M. (1999). The beginnings of word. *Cogn Psychol*, 159-207.

Kisilevsky, B., Hains, S. & Brown, C. (2009). Fetal sensitivity to properties of maternal speech and language. *Infant Behavior Development*, 59-71.

Kuhl, P., Stevens, E. & Hayashi, A. (2006). Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Dev Sci*, 13-21.

Kyale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Levine, D., Strother-Garcia, K., Michnick Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2016). Language Development in the First Year of Life: What Deaf. *Otology & Neurotology, Inc.*, 37:e56–e62. Retrieved from https://journals.lww.com/otology-neurotology/Fulltext/2016/02000/Language_Development_in_the_First_Year_of_Life__.23.aspx

Linguisitc Society of America (2017). Retrieved from https://www.tsnn.com/events/linguistic-society-america-annual-meeting-2017

Marchesi, A. (1981). El habla interna de los sordos profundos. Una revisón del libro de R. Conrad. The dead schoolchild. *Revista de Psicología General y Aplicada, 36*(5), 955-962.

Martín Bravo, C. (1996). Desarrollo cognitivo y problemas escolares en sordos/as. *Tabanque: Revista pedagógica*, 257-265. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2244171

Martínez Ramos, P. (2015). Lenguaje de género: ¿necesidad o necedad? *Entretextos, 7*(20), 1-9.

Masone, I. (1993). El número y el género en la Lengua de Señas Argentina. *Signo y Seña, Revista del Instituto de Lingüística,* 2, 73-99.

Myklebust, H. (1971). *The psychology of deafness.* Grune and Stratton.

Nazzi, T., Bertoncini, J. & Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns: Toward an understanding of the role of rhythm. *Exp Psychol Hum Percept Perform,* 24, 756-766.

Newman, R., Ratner, N. & Jusczyk, A. (2006). Infants' early ability to segment the conversational speech signal predicts later language development: a retrospective analysis. *Dev Psychol*, 42, 643-55.

Newport, E. & Meier, R. (1985). The acquisition of American Sign Language. In D. I. Slobin, *The acquisistion of American Sign Language V2.* (pp. 881-939). LEA.

Pace, A., Levine, D. & Licht, V. (2015). Break it up: Behavioral and ERP evidence for infant attention to boundaries in complex events. *Biennial meeting of the International Conference on Infant Studies July,* 3-5. Berlin, Germany.

Rivas Tovar, L. (2015). *La definición de variables o categorías de análisis.* Disponible en https://www.edumargen.org/docs/curso43-11/unid02/complem05_02.pdf

Ruiz Bedolla, F. (2014). *Terapia sin voz: Recursos psicoterapéuticos y comunicativos con niños y adolescentes sordos.* México: Tacitus.

Rusfvold, R. (2018). *The Impact of Language Input on Deaf and Hard-of-Hearing Preschool Children Who Use Listening and Spoken Language.* Columbia University. Retrieved from https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D83X9PQC

Sacks, O. (2004). *Seeing voices.* London: Picador.

Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología,* 13, 71-78.

Sánchez, C. (2012). *Cultura Sorda.* Disponible en http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sanchez_C_Apreciacion_literaria_2012.pdf

Sánchez, C. (Producer). (2015). *Carlos Sanchez, Charla Cultura Sorda parte 2* [Motion Picture]. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=0HEb-zSWOI0

Serra, M., Serrat, E., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje.* España: Ariel Psicología.

Siegler, R. (2018). *NOBA.* Retrieved from Noba textbook series: http://nobaproject.com/modules/cognitive-development-in-childhood

Sinclair-deZwart, H. (1973). Language Acquisition and Cognitive Development. In T. E. Moore, *Cognitive Development and the Acquisition of Language.* (pp. 9-26). Toronto: Academic Press, Inc.

Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition.* . Cambridge: Harvard University Press.

Tovar, L. (2001). *La importancia del estudio de las lenguas de señas.* Cultura sorda: https://cultura-sorda.org/la-importancia-del-estudio-de-las-lenguas-de-senas/

Veinberg, S., Macchi, M. y Zgryzek, S. (2005). *La alfabetización temprana en los niños sordos. Análisis de una experiencia realizada en el marco del proyecto "Jugar en familia para aprender en la escuela"*. Disponible en https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg_Macchi_Zgryzek_alfabetizacion_temprana_ninos_sordos_2005.pdf

Villalba, P. (2004). Psicología y Lenguaje. Implicaciones de la Sordera: Repercusiones en el desarrollo lingüistico, cognitivo, afectivo y social. En Confederación Española de padres y amigos de los sordos. (eds.). *Manual básico de formación especializada sobre Discapacidad Auditiva*, 184-201. Madrid: FIAPAS.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Young, G., Merin, N. & Rogers, S. (2009). Gaze behavior and affect at 6 months: Predicting clinical outcomes and language development in typically developing infants and infants at risk for autism. *Dev Sci*, 12, 798–814.

Envió a dictamen: 30 de septiembre 2022
Reenvió: 9 noviembre 2022
Aprobación: 24 noviembre 2022

Jorge García Villanueva. Doctor en Psicología Líneas de investigación: género, juventudes y masculinidades. Universidad Pedagógica Nacional. correo electrónico: jvillanueva@upn.mx

León Jacob Ortega Islas Licenciado en Psicología Líneas de investigación: traducción inglés-español, lengua de señas mexicana y psicología de la sordera Universidad Nacional Autónoma de México jacobortegatraductor@gmail.com

Claudia Ivonne Hernández Ramírez Maestra en Desarrollo Educativo Líneas de investigación: género en educación, género y sexualidad y escritura académica, Universidad Pedagógica Nacional. correo electrónico: cihernandez@upn.mx

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 12, NÚMERO 30, FASCÍCULO 2, enero-junio 2023 / ISSN: 2007-7149

AFECTACIONES PSICOSOCIALES EN LAS MUJERES, DERIVADAS DE LA PANDEMIA POR COVID-19

PSYCHOSOCIAL EFFECTS IN WOMEN DURING THE COVID-18 PANDEMIC

Yazmín Alejandra Quintero Hernandez, Perla Shiomara del Carpio Ovando

Universidad de Guanajuato, México.

Correspondencia: yazmin.quintero@ugto.mx

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las afectaciones psicosociales que la pandemia por COVID-19 ha generado en mujeres. Se acude a la técnica de revisión bibliográfica y análisis documental. Los resultados señalan que las mujeres han sido uno de los sectores más afectados por la crisis sanitaria, siendo notable el incremento de trabajo remunerado y no remunerado como el trabajo doméstico, de cuidados de niñez y de adultos mayores, y realización de trabajo sin apoyo de pareja o familia, lo cual generó síntomas de ansiedad, estrés y depresión en las mujeres, quienes constituyen un grupo vulnerable al enfrentar múltiples desventajas como el incremento de trabajo doméstico y salarios más bajos, en comparación a los hombres, problemática a la que se sumó el contexto de violencia que incrementó debido a mayor convivencia familiar durante la pandemia. Lo anterior visibiliza y pronuncia la brecha de género e incrementa las múltiples desventajas de vida y de trabajo de las mujeres.

Palabras clave: brecha de género, mujeres, pandemia, salud mental, trabajo.

ABSTRACT

This article aims to analyze the psychosocial effects that the COVID-19 pandemic has generated in women. The technique of bibliographic review and documentary analysis is used. The results indicate that women have been one of the sectors most affected by the health crisis, with a notable increase in paid and non-paid work such as domestic work, child care and the elderly, and work without support from partner or family, which generated symptoms of anxiety, stress and depression in women, who constitute a vulnerable group facing multiple disadvantages such as the increase in domestic work and lower wages, compared to men, a problem to which was added the context of violence that increased during the pandemic. This makes visible and pronounces the gender gap and increases the multiple disadvantages of life and work for women.

Key words: gender gap, mental health, pandemic, women, work.

INTRODUCCIÓN

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró pandemia a la enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19), la cual tuvo consecuencias devastadoras para la población mundial y fue considerada como una crisis sanitaria y humana sin precedentes en el último siglo con impacto en el desarrollo social, la salud y economía (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020a). La pandemia incrementó el riesgo de padecimientos psicológicos al trastocar los hábitos y la vida cotidiana de las personas generando repercusiones significativas en el bienestar psicosocial y en la salud de la población (Apaza et al., 2020; Brooks et al., 2020; Gallegos et al., 2020; Scholten et al., 2020; Vásquez et al., 2020). En el caso de la salud mental las afectaciones fueron, principalmente, estrés, ansiedad y depresión (Apaza et al., 2020; Barraza, 2020; González-González et

al., 2020; Lai et al., 2020; Samrah et al., 2020; Toledo-Fernández et al., 2021) y afectaciones psicológicas a nivel conductual y familiar que se agudizaron según el aumento de confinamiento (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020; Torres et al., 2020).

Estas repercusiones afectaron, en mayor medida, a poblaciones consideradas como grupos vulnerables: adultos mayores, personas con condiciones de salud subyacentes y profesionales de la salud (Huarcaya-Victoria, 2020; Organización Panamericana de la Salud, 2020; Samaniego, et al., 2020). Entre las personas afectadas por la pandemia también sobresalen las mujeres, la población joven y los inmigrantes (CEPAL/OIT, 2020).

Dentro de las mujeres afectadas existen subgrupos mayormente vulnerados. La CEPAL (2021b) ha señalado que los efectos de las medidas sanitarias adoptadas para contener el avance de la pandemia, incluidas las medidas de distanciamiento físico han afectado en mayor medida a mujeres, personas con bajos niveles de educación, personas afrodescendientes y migrantes, lo cual nos lleva a considerar, como las mujeres indígenas, de clase social baja, con menores niveles de educación, mujeres de edad avanzada, con discapacidad y mujeres migrantes pudieron verse mayormente afectadas durante esta pandemia. La metodología se basa en una revisión documental respecto a las afectaciones psicosociales que la pandemia por COVID-19 generó en las mujeres. Se recuperan datos principalmente de América Latina y el Caribe y en específico los correspondientes a mujeres mexicanas, los cuales son analizados desde una perspectiva de género.

VULNERABILIDAD EN MUJERES ASOCIADA CON LA OCUPACIÓN Y EL MERCADO LABORAL

La vulnerabilidad estuvo asociada a la ocupación ya que, la ocupación fue uno de los factores sociales que definió la exposición diferencial que podían tener las personas al contagio con el virus COVID-19 (Hernández, 2021). Un gran porcentaje de las mujeres se mantenía al frente de ocupaciones que implicaron una primera línea de respuesta a la pandemia, 27.9% de las mujeres ocupadas estaban empleadas en sectores de educación, de asistencia social y de salud (CEPAL, 2021b). Tan solo en el sector salud las mujeres representaron el 72.8% de ocupación (CEPAL, 2020a), sector que aumentó su demanda durante la pandemia y que implicó condiciones de trabajo extremas, extensas jornadas laborales sin descanso y mayor riesgo de exposición al virus. Los datos mostraron que la tasa de contagio entre mujeres del personal sanitario fue el doble que la de sus pares varones (Organización de las Naciones Unidas [ONU Mujeres], 2020a). Además, los sistemas sanitarios rebasados en sus capacidades de atención a la salud trasladaron muchas de sus funciones a los hogares y fueron las mujeres las que principalmente recibieron las tareas de cuidado de la salud de los grupos de alto riesgo, como los adultos mayores (CEPAL, 2020b).

La pandemia incrementó las horas de trabajo no remunerado en casa, en encuestas de varios países de América Latina, incluido México, las mujeres declararon sentirse más sobrecargadas de tareas domésticas, de cuidados y de ayuda en tareas escolares, en mucho mayor medida que los hombres (CEPAL, 2021b). La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2022) indicó que la crisis sanitaria ha tenido un impacto desproporcionado en las mujeres en la región de las Américas, lo cual ha incrementado la desigualdad de género en la salud y también constituye una amenaza para el desarrollo y bienestar de este sector. La situación de las niñas y

mujeres ha empeorado en diversos ámbitos (OPS, 2022). La pandemia ha evidenciado que las personas con mayor vulnerabilidad se vuelven más frágiles al considerar factores como la edad, la pobreza, la raza o género (ONU Mujeres, 2020a; OPS, 2022).

Desde antes de la crisis sanitaria la brecha de género ha sido un fenómeno notable en América Latina y el Caribe (CEPAL/OIT, 2020), esta brecha se incrementa en función de la interseccionalidad. Al respecto la ONU reconoce que las mujeres que menos han avanzado en el camino a la igualdad entre géneros son las mujeres rurales, indígenas, de ascendencia africana, con discapacidad, migrantes y las mujeres de edad más avanzada (ONU, 2020).

En la región de las Américas las mujeres ganan aproximadamente 17% menos que los hombres (CEPAL/OIT, 2020), siendo esta brecha salarial independiente del estrato socioeconómico al que pertenecen hombres y mujeres. Incluso las mujeres que alcanzan una educación más elevada siguen ocupando, en su mayoría, niveles y puestos por debajo de los alcanzados por los hombres. No obstante que existe un incremento en el arribo de las mujeres al mercado laboral (Aduna y Medina, 2021) y que más mujeres están alcanzando niveles de doctorado (Díaz-Mejía, 2021), los puestos de dirección de las empresas siguen siendo ocupados en su mayoría por hombres (Aduna y Medina, 2021) y siguen siendo menos proporción de mujeres las que acceden a los niveles más altos del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y las que ocupan plazas de profesor de tiempo completo en Universidades del país (Díaz-Mejía, 2021; Lloyd, 2018). Aduna y Medina (2021) explican cómo a pesar de que el discurso organizacional enfatiza la igualdad de género, en la realidad se siguen favoreciendo los atributos masculinos del ejercicio del poder y

cómo el cumplimiento de obligaciones familiares limita la incorporación, permanencia y ascenso de las mujeres al mercado laboral.

Antes de la pandemia las mujeres de América Latina y el Caribe concentraban más del triple de tiempo al trabajo no remunerado que los hombres (CEPAL, 2021b). En los hogares, especialmente en condición de pobreza, la presencia de niños y niñas genera una sobrecarga de trabajo de cuidados para las mujeres, esto limita sus posibilidades de participación en otros sectores laborales. En América Latina y el Caribe, las responsabilidades familiares en el trabajo de cuidados y doméstico, sobresalen como obstáculo para la plena inserción de las mujeres (CEPAL, 2021b). Las mujeres tienen menos tiempo y oportunidades para estudiar, prepararse, participar en el mercado laboral, en la política y para ejercer otros derechos en igualdad de condiciones (CEPAL, 2022).

Aproximadamente 60% de las mujeres en hogares con niñas y niñas menores de 15 años reporta no participar en el mercado laboral por atender responsabilidades familiares y en hogares sin presencia de niñez con dicho tramo de edad, esta cifra es de un 18% (CEPAL, 2022). Los períodos extendidos de actividades fuera del mercado laboral pueden implicar un deterioro de las trayectorias laborales y de ingresos actuales y futuros. Esta situación se pronuncia aún más en las mujeres durante los primeros años de la maternidad y de la crianza, lo que se conoce como impuesto a la maternidad (*mommy tax*) (CEPAL, 2021b).

En América Latina se observa que la presencia de la niñez en el hogar aumenta la brecha salarial de género. En algunos países se observa que esta brecha se agudiza todavía más ante la presencia de niñez de 0 a 5 años de edad (CEPAL, 2021b). Lo anterior refleja la injusta organización

social del cuidado que da cuenta no solo las desigualdades entre hombres y mujeres, sino también las desigualdades socioeconómicas, étnicas, raciales y territoriales (CEPAL, 2021b) intersecciones que aunadas al género puede incrementar las dificultades en las mujeres que cuidan. En este sentido, el trabajo de cuidados no solo se distribuye de forma desigual, sino que constituye a su vez un resultante y promotor de desigualdad.

Cabe mencionar que el cierre y suspensión de actividades productivas durante la pandemia limitó los ingresos de las mujeres, a este respecto, debe mencionarse que las mujeres tuvieron mayor riesgo de pérdida de medios de subsistencia económica (ONU-Mujeres, 2020b). De acuerdo con la CEPAL (2021b) la salida de las mujeres del mercado laboral fue de 15.4%, mientras que en los hombres fue de 11.8%. En el caso de México, durante la contingencia por SARS-CoV-2 se incrementó de manera sustancial la proporción de personas inactivas, siendo el sexo un factor que condicionó la posibilidad de salir del grupo de inactividad. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Historia (INEGI) y derivado de su Encuesta Telefónica de Ocupación y Empleo (ETOE), las mujeres redujeron 5.8 puntos porcentuales su participación en la fuerza laboral en julio 2020 comparada a la registrada en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) en julio de 2019 (INEGI, 2020). Además, las mujeres percibían con marcada diferencia menores posibilidades de incorporarse al mercado laboral, en comparación a los hombres, que percibían mayor posibilidad de regresar (Ortíz, 2020).

Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del 2020, indicaron que en México, los estados de Tabasco, Baja California Sur, Sonora y Ciudad de México, al inicio de la pandemia, fueron las Entidades Federativas en las cuales se perdieron más puestos de trabajo

para mujeres, ya en el segundo trimestre de 2020, la Tasa de Informalidad Laboral 1 (TIL 1) representaba a 3.5 millones de mujeres; mientras en el cuarto trimestre de 2021, cuatro de cada 100 mujeres económicamente activas se encontraban desocupadas, lo cual representaba casi 108 mil más mujeres en dicha condición que en niveles pre pandemia (INEGI, s.f.).

Estos datos subrayan que desde antes de la crisis sanitaria por COVID-19 ya había una notable diferencia en la situación laboral y económica de mujeres y hombres, siendo notables a raíz de la pandemia la disminución en actividades económicas, baja del ingreso laboral y pérdida de empleo, con un impacto diferenciado entre hombres y mujeres; además, la recuperación ha ocurrido de manera también diferenciada debido a factores como suspensión de actividades que tuvo mayor impacto en sectores en los que ha sobresalido la participación de las mujeres y cuya reactivación ha sido lenta, como ha sucedido en el sector servicios (INEGI, s.f.). En la región de América Latina y el Caribe, una de cada dos mujeres que perdieron sus empleos, no se había reincorporado en 2021 al mercado laboral, mientras que en el caso de los hombres la proporción es 1 de cada 4 (CEPAL, 2022). Situación que puede agravarse para algunas mujeres si consideramos la interseccionalidad, al respecto Lázaro y Jubani (2017) analizan los distintos sistemas de opresión y privilegios asociados al género, clase u origen, experimentados por empleadas mujeres, las cuales enfrentan múltiples discriminaciones desde la contratación, ya que su selección está guiada por diversas jerarquías como el origen étnico y la clase social.

La crisis por COVID-19 ha acentuado las desigualdades de género especialmente en hogares de menores ingresos (CEPAL, 2020a), sin excluir cualquier ámbito y nivel laboral. En el ámbito de la ciencia e investigación, por ejemplo, se ha señalado que las mujeres en 2020 arrancaron menos

proyectos de investigación y publicaron menos artículos como primeras autoras, en comparación de investigadores hombres (Andersen et al., 2020; Reboiro del Río, 2022).

IMPACTO EN LA SALUD MENTAL DE MUJERES ANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Las repercusiones de la crisis sanitaria en las mujeres no solamente han sido económicas, en el caso de las mujeres se reportó mayor impacto en su salud mental en comparación de los hombres, particularmente las mujeres presentaron mayor preocupación por el virus y significativos síntomas de estrés, ansiedad y depresión (Apaza et al., 2020; Barraza, 2020; Samrah et al., 2020), dentro del grupo de las mujeres las más vulnerables fueron las mujeres adultas mayores (Galvagno et al., 2021; González-González et al., 2020) y las mujeres embarazadas o con hijos pequeños (Davenport et al., 2020). El sentimiento de angustia y vulnerabilidad durante la pandemia fue también mayor en mujeres, al igual que los sentimientos de incertidumbre, miedo y responsabilidad derivados de ésta (Johnson et al., 2020).

Las mujeres también enfrentaron un aumento de otras situaciones estresantes durante la pandemia como fue el incremento de la violencia domestica (ONU-Mujeres, 2020b). El confinamiento reforzó el aislamiento de las mujeres, por lo que el agresor tuvo la situación perfecta para ejercer un comportamiento controlador y violento ya que las mujeres se encontraban separadas de las personas y de los recursos de ayuda (Mlambo-Ngcuka, 2020).

Además, la situación de confinamiento generó un aumento de la tensión familiar derivado de preocupaciones por la seguridad, la salud y el dinero (Quintero y Del Carpio, 2020) y resultado de la socialización de género femenina son las mujeres quienes se vinculan con las funciones

de cuidado, lo afectivo y la expresión de emociones (De Boise y Hearn, 2017), haciendo excesivas las responsabilidades, la sobrecarga y el estrés que recayó en ellas durante la contingencia.

Por otro lado, la función de cuidado y apoyo emocional que realizaron las mujeres en esta pandemia resultó fundamental para ayudar a reducir los efectos del aislamiento y las consecuencias negativas en la salud mental. De acuerdo con la CEPAL (2020b) la pandemia puso de relieve la importancia de los cuidados para la sostenibilidad de la vida. Algunos países han calculado la contribución económica del trabajo doméstico y de cuidados, estimándola entre el 15.9% y el 27.6% del Producto Interno Bruto (CEPAL, 2022).

La CEPAL (2022) señala que el 70% de este trabajo lo realizan las mujeres. En función de esto la CEPAL (2022) propone trabajar hacia una sociedad del cuidado, como mecanismo para la recuperación sostenible con igualdad de género y recomienda un abordaje desde la interseccionalidad y desde la perspectiva territorial, lo cual implica no adoptar miradas universalistas y descontextualizadas en torno a los cuidados y entender que si bien todos los seres humanos bridarán y necesitarán cuidados a lo largo de su vida, la manera de proveer los cuidados dependerá del contexto particular de cada individuo (CEPAL, 2022).

Lo dicho hasta ahora visibiliza las marcadas desventajas que las mujeres enfrentan y que se pronunciaron en el contexto de pandemia. Estas desventajas relativas a su condición de mujer se suman a otras relativas a su condición social, política, geográfica, económica, de raza, de edad y de diversidad sexual. De tal manera que, instancias como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021a) ha señalado que la

crisis por COVID-19 amplió la brecha de género e implicó un retroceso de 10 años hacia el camino de la igualdad de género y autonomía de las mujeres.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las mujeres constituyen un grupo vulnerable y de los más afectados durante la crisis sanitaria, sus desventajas se pronunciaron en dicho contexto reflejándose en el incremento de trabajo remunerado y no remunerado como el trabajo doméstico, de cuidados de niñez y de adultos mayores, y realización de trabajo sin apoyo de pareja o familia.

En este sentido conviene reflexionar en las condiciones que han permitido que las mujeres se sientan responsables de asumir casi en su totalidad las funciones de crianza y cuidado de la familia. Autoras referentes del feminismo como Simone de Beauvoir (1949) y Marcela Lagarde (2005) han analizado la socialización de género como la responsable de que las mujeres asuman las funciones de cuidado como propias de su condición de género. Las autoras señalan la división sexual del trabajo y la distribución de roles como producto de la reproducción de estereotipos de género que afectan la vida de mujeres y niñas y que limitan su autonomía (Lagarde, 1997, 2005). Desde la infancia se enseña a las niñas a asumir funciones de crianza y cuidado (de Beauvoir, 1949). Es necesario romper con las categorías de la mujer como cuidadora y el hombre como proveedor, categorías basadas en un sistema sexo-género que también ha influido en la profesionalización de los cuidados (Giusto-Ampuero, 2021).

Por otro lado, a las mujeres se les enseña a dejarse de lado, así, se les reconoce y valora la abnegación, el sacrificio y la anteposición de las necesidades de otros sobre las de ellas mismas (Lagarde, 2005), el mito de

la “buena madre” (Ruíz, 2021) alimenta cada espacio ocupado por mujeres y genera culpa, la cual es usada como mecanismo de control patriarcal (Huertas, 2010; Ruíz, 2021). Por otra parte, en nuestra sociedad actual, las mujeres desempeñan varios roles y las mujeres que deciden dedicarse al ámbito profesional, sin descuidar las actividades domésticas y de crianza, pueden enfrentar sentimientos de culpa que solo son superados intentando ser mujeres, esposas y madres perfectas (Henning y Jardin, 2010), lo cual implica una sobrecarga física, mental y emocional importante.

De esta manera se entiende también por qué las mujeres se ven afectadas en su salud física y mental y también por qué fueron las que más repercusiones de salud mental tuvieron en la pandemia, presentando principalmente síntomas de ansiedad, estrés y depresión, a lo que se sumó, en algunos casos, la experiencia de violencia debido a mayor convivencia familiar durante la crisis sanitaria.

Las múltiples desigualdades que enfrentaron las mujeres durante la pandemia pronunciaron la brecha de género e incrementaron las múltiples desventajas de vida y de trabajo de las mujeres. Por todo ello, es importante el trabajo con perspectiva de género a fin de promover el autocuidado entre las mujeres, aún más en situaciones de crisis y pandemia, fortalecer la red de apoyo social con otros miembros de la familia y con las instituciones, y realizar acciones políticas y sociales que promuevan la valoración de las actividades de cuidados tan socialmente poco reconocidas y acciones que permitan distribuir las funciones de cuidado de manera más equitativa entre los géneros.

En este sentido Giusto-Ampuero (2021) propone problematizar los modos en los que se comprenden las tareas de cuidar de manera estática, unidireccional y en un binomio de pasividad-actividad y autonomía-

dependencia, se plantea la necesidad de una relación recíproca de cuidar y ser cuidados, analizar el papel de las políticas sociales en los cuidados y conectarlos con las necesidades particulares, situar el cuidado en la comunidad y en las redes de apoyo mutuo y transformar los sistemas de cuidado hacia la autonomía personal y la independencia.

Finalmente es importante considerar un análisis desde la interseccionalidad (Crenshaw, 1991) basado en el reconocimiento de las diferencias entre mujeres y de las múltiples discriminaciones que enfrentan en una sociedad patriarcal, colonialista y capitalista, y realizar abordajes que consideren la confluencia de múltiples ejes que generan desigualdad en intersección con el género, como raza, clase social, posición socioeconómica, edad, discapacidad, diversidad de género y sexual, condición de migrante y otras categorías de diferenciación (Jiménez, 2022) que son expresadas en las prácticas sociales y en las instituciones e ideologías culturales (Crenshaw, 1989).

REFERENCIAS

Aduna, A. & Medina, C. (2021). Las mujeres ejecutivas desde el suelo pegajoso hasta el techo de cristal. En la búsqueda permanente de un horizonte quebradizo. *Revista GénEros*, *28*(30), 305-332.

Andersen, J. P., Wullum, M., Simone, N.L., Lewiss, R.E., & Jagsi, R. (2020). Meta-Research: COVID-19 medical papers have fewer women first authors than expected. *eLife,* 9:e58807. +++h

ttps://doi.org/10.7554/eLife.58807

Apaza, C., Seminario, R., & Santa-Cruz, J. (2020). Factores psicosociales durante el confinamiento por el Covid-19-Perú. *Revista Venezolana de Gerencia, 25*(90), 402-410. https://www.redalyc.org/jatsRepo/290/29063559022/29063559022.pdf

Barraza, A. (2020). *El estrés de pandemia (COVID 19) en población mexicana*. Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C. http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf

Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. & Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet, 395*(10227), 912–920. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020a). *Informe Especial COVID-19*, *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/4/S2000264_es.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020b). *La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe.* Informes COVID-19 (abril, 2020) [Infografía]. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45335/5/S2000261_es.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2021a). *La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad*. Informe Especial COVID-19 (10 febrero 2021). CEPAL. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46633/S2000740_es.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2021b). *Panorama social de América Latina* 2020. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46687/8/S2100150_es.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] / Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2020). *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe*, 23. La dinámica laboral en una crisis de características inéditas: desafíos de política. CEPAL/OIT. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46308/S2000601_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2022). *La sociedad del cuidado. Horizonte para una recuperación sostenible con igualdad de género*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48363/5/S2200704_es.pdf

Crenshaw, K. (1989). Demarginalising the Intersection of Race and Sex: A black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139-167. https://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, *43*(6), 1241- 1299.

Davenport, M. H., Meyer, S., Meah, V. L., Strynadka, M. C., & Khurana, R. (2020). Moms Are Not OK: COVID-19 and Maternal Mental Health. *Frontiers in Global Women's Health, 1*(1), 1-6. https://doi.org/10.3389/fgwh.2020.00001

De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Siglo XX.

De Boise, S. & Hearn, J. (2017). Are men getting more emotional? Critical sociological perspectives on men, masculinities and

emotions. *The Sociological Review, 65(4),* 779-796. https://doi.org/10.1177/0038026116686500

Díaz-Mejía, M.C. (2021). Investigadoras en la Universidad Autónoma de Querétaro. Segregación ocupacional por género. *Revista GénEros*, *28*(30), 39-60.

Gallegos, M., Zalaquett, C., Luna, S., Mazo-Zea, R., Ortiz-Torres, B., Penagos-Corzo, J. C., Portillo, N., Torres, I., Urzúa, A., Morgan, M., Polanco, F., Florez, A., & Lopes, R. (2020). Enfrentando la pandemia del coronavirus (Covid-19) en las Américas: recomendaciones y pautas para la salud mental. *Revista Interamericana de Psicología*, *54*(1), e1304. https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i1.1304

Galvagno, L. G. G., De Grandis, C., Ferrero, F., Loss, J., Castrillón, D., Celleri, M., & Mustaca, A. (2021). Actitudes hacia la cuarentena en adultos argentinos: asociaciones con variables sociodemográficas y psicológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 13*(1), 38-49. https://doi.org/10.32348/1852.4206.v13.n1.29024

Giusto-Ampuero, A. (2021). Prácticas de cuidado: intersubjetividad, interseccionalidad y políticas sociales. *Prisma Social*, *Revista de Ciencias Sociales,* (32), 526-536.

González-González, A., Toledo-Fernández, A., Romo-Parra, H., Reyes-Zamorano, E., & Betancourt-Ocampo, D. (2020). Psychological impact of sociodemographic factors and medical conditions in older adults during the COVID-19 pandemic in Mexico. *Salud Mental*, *43*(6), 293-301.

Hernández, Y. (2021). Percepción del riesgo ante el virus SARS-CoV-2: el caso de conductores de taxi en Zumpango, Estado de México. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo, 5*(12), 1-19. http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/lat/article/view/868

Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 37(2),* 327-334. https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419

Huertas, M. (2010). La culpa de las mujeres como instrumento de violencia y de mantenimiento de la estructura patriarcal. En *Miedos, culpas, violencias invisibles y su impacto en la vida de las mujeres: ¡A vueltas con el amor!* Actas VI Congreso Estatal Isonomía sobre Igualdad entre mujeres y hombres (pp. 94-104). España: Fundación Isonomía. [En línea]. Disponible en: http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/84697.

Henning, M. y Jardin, A. (2010). La mujer directiva. En *Miedos, culpas, violencias invisibles y su impacto en la vida de las mujeres: ¡A vueltas con el amor!* Actas VI Congreso Estatal Isonomía sobre Igualdad entre mujeres y hombres (p.14). España: Fundación Isonomía. [En línea]. Disponible en: http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/84697.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (s.f.). *La COVID-19 y su impacto en las mujeres en México.* INEGI. https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/mujeres/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], ONU Mujeres, CEPAL & INMUJERES (2020). *XXI Encuentro Internacional de Estadísticas de Género. https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/eieg-indicadores_estrategicos_de_ocupacion_y_tnr_08sept.pdf*

Jiménez, M. L. (2022). Políticas de igualdad de género e interseccionalidad: estrategias y claves de articulación. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 29, 1-24. https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17792

Johnson, M.C., Saletti-Cuesta, L., & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva, 25(Supl.1),* 2447-2456. https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020

Lai J., Ma, S., Wang, Y., Cai, Z., Hu, J., Wei, N., Wu, J., Du, H., Chen, T., Li, R., Tan, H., Kang, L., Yao, L., Huang, M., Wang. H., Wang, G., Liu, Z., & Hu, S. (2020). Factors Associated with Mental Health Outcomes Among Health Care Workers Exposed to Coronavirus Disease 2019. *JAMA Network Open, 3*(3), 1-12. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.3976

Lagarde, M. (1997). *Claves feministas para el poderío y autonomía de las mujeres*. España: Puntos de encuentro.

Lázaro, R. & Jubany, O. (2017). Interseccionalidad del género y mercado de trabajo posfordista. *La ventana*, *Revista de Estudios de Género, 5*(46), 202-243.

Lloyd, M. (2018). El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de la Educación Superior*, *47*(185), 1-31.

Mlambo-Ngcuka, P. (2020). *Violencia contra las mujeres: la pandemia en la sombra.* ONU-Mujeres. https://www.unwomen.org/es/news/stories/2020/4/statement-ed-phumzile-violence-against-women-during-pandemic

Organización de las Naciones Unidas [ONU Mujeres] (2020a). *El mundo para las mujeres y las niñas: 2019-2020. Informe Anual 2019-2020.* ONU-Mujeres. https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2020/UN-Women-annual-report-2019-2020-es.pdf

Organización de las Naciones Unidas [ONU Mujeres] (2020b). *En la mira: La igualdad de género importa en la respuesta frente al COVID-19.* ONU-Mujeres. América Latina y el Caribe. https://lac.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/en-la-mira/in-focus-gender-equality-in-covid-19-response

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2020). *Declaración política con ocasión del 25° aniversario de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer.* Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, ONU. https://undocs.org/es/E/CN.6/2020/L.1

Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2020). *Consideraciones psicosociales y de salud mental durante el brote de COVID-19*. OPS. https://www.paho.org/es/documentos/consideraciones-psicosociales-salud-mental-durante-brote-covid-19

Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2022). *Análisis de género y salud: COVID-19 en las Américas.* OPS. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55557/OPSEGCCOVID-19210006_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ortíz, O. (2020). *Escenario de Covid-19 e inactividad laboral. un análisis sobre el efecto de las características socioeconómicas individuales y sociodemográficas del hogar en la propensión de las personas en condición de inactividad a reintegrarse en el mercado de trabajo.* Conferencia Interamericana de Seguridad Social. México: CISS. https://ciss-bienestar.org/wp-content/uploads/2020/12/escenario-de-covida-19-e-inactividad-laboral.pdf

Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde* Pública, 36(4), 1-10. https://doi.org/10.1590/0102-311x00054020

Quintero, Y., & Del Carpio, P. (2020). Encuentros y desencuentros en la familia tras el COVID-19. En Del Valle, Y., Álvarez, D., Batista, J. & Rojas, D. (Coords.), *Impacto del COVID-19 desde la perspectiva socioeconómica en el contexto global* (pp. 31-34). Santa Ana de Coro, Estado Falcón, Venezuela: Fondo Editorial Universitario Servando Garcés y ALININ.

Reboiro del Río, U. (2022). COVID-19 y desigualdades de género: los efectos de la pandemia sobre las investigadoras y científicas. *Revista de Investigaciones Feministas, 13*(1), 3-12. https://dx.doi.org/10.5209/infe.77887

Ruíz, P. (2021). *La culpa en la mujer. Una emancipación pendiente*. España: Síntesis.

Samaniego, A., Urzúa, A., Buenahora, M., & Vera-Villarroel, P. (2020). Sintomatología asociada a trastornos de salud mental en trabajadores sanitarios en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología, 54*(1), 1-19. https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i1.1298

Samrah, S. M., Al-Mistarehi, A., Aleshawi, A.J., Khasawneh, A., Momany, S. M., Momany, B.S., Za'nouneh, F.J.A., Keelani, T., Alshorman, A., & Khassawneh. B. Y. (2020). Depression and coping among COVID-19-infected individuals after 10 days of mandatory in-hospital quarantine, Irbid, Jordan. *Psychology Research and Behavior Management,* 13, 823-830. https://doi.org/ 10.2147/PRBM.S267459

Scholten, H., Quezada-Scholz, V., Salas, G., Barria-Asenjo, N., Rojas-Jara, C., Molina, R., García, J., Jorquera, M., Marinero, A., Zambrano, A., Gómez, E., Cheroni, A., Caycho-Rodríguez, T., Reyes-Gallardo, T., Pinochet, N., Binde, P., Uribe, J., Bernal, J., & Somarriva, F. (2020). Abordaje psicológico del COVID-19: Una revisión narrativa de la experiencia latinoamericana. *Revista Interamericana de Psicología, 54*(1), 1-24. https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i1.1287

Toledo-Fernández, A., Betancourt-Ocampo, D., & González-González, A. (2021). Distress, Depression, Anxiety, and Concerns and Behaviors Related to COVID-19 during the First Two Months of the Pandemic: A Longitudinal Study in Adult Mexicans. *Behavioral Sciences*, *11*(5), 76. https://doi.org/10.3390/bs11050076

Torres, C., Galindo-Aldana, G., García, I., Padilla-López, L., Alvarez, D., & Espinoza, Y. (2020). COVID-19 voluntary social isolation and its effects in sociofamily and children's behavior. *Salud Mental*, *43*(6), 263-271. https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2020.036

Vásquez, G., Urtecho-Osorto, O., Agüero-Flores, M., Díaz-Martínez, M., Paguada, R., Varela, M., Landa-Blanco, M., & Echenique, Y. (2020). Salud mental, confinamiento y preocupación por el coronavirus: un estudio cualitativo. *Interamerican Journal of Psychology*, *54*(2), e1333. https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/1333/1016

Envió dictamen: 30 septiembre 2022
Reenvió: 16 noviembre 2022
Aprobación: 28 de noviembre 2022

Yazmín Alejandra Quintero Hernández. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad de Guanajuato, Campus Celaya-Salvatierra. Licenciada en Psicología, Maestría en Psicología con residencia en Terapia Familiar Sistémica y estudios de Doctorado en Psicología, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudios de investigación y formación práctica como psicoterapeuta familiar realizados en la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel Candidato. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado: "Grupos vulnerables y políticas para el desarrollo". Líneas de investigación sobre familia, género, violencia, abuso sexual infantil y grupos vulnerables. correo electrónico: yazmin.quintero@ugto.mx ORCID AUTOR: https://orcid.org/0000-0002-9033-6813

Perla Shiomara del Carpio Ovando. Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad de Guanajuato, Campus Celaya-Salvatierra, Departamento de Estudios Culturales, Demográficos y Políticos. Es doctora y maestra en Psicología Social por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciada en Psicología por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado: "Grupos vulnerables y políticas para el desarrollo". Sus líneas de investigación son: trabajo y grupos vulnerables. correo electrónico: pdelcarpio@ugto.mx ORCID AUTOR: https://orcid.org/0000-0002-4907-783X

POLÍTICAS EDITORIALES

PARA LA ACEPTACIÓN DE COLABORACIONES

ISSN 2007-7149

La Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México, México, es una publicación semestral, arbitrada, de carácter científico, editada por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, donde se incluyen temas relevantes sobre la psicología clínica, educativa, laboral y social; que signifiquen un avance en dichas áreas y que reflejen la práctica profesional, la docencia e investigación. La revista se dirige a los investigadores, profesionales, docentes y estudiantes. Su propósito es promover el pensamiento, la reflexión y la investigación. Los objetivos son comunicar los avances de la investigación para la actualización de los profesionales interesados y favorecer la vinculación entre investigadores, docentes y estudiantes tanto a nivel nacional como internacional.

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

Criterios de Contenido

1. Las colaboraciones que sean puestas a consideración para su publicación, serán resultado de investigación, ensayos científicos, estudios de caso, análisis teóricos y metodológicos. Se aceptan reseñas de investigación, tesis y libros.

2. Todas las colaboraciones deben ser originales e inéditas, y no haber sido publicadas con anterioridad o estar consideradas al mismo tiempo a dictamen para su publicación en otros medios.
Se debe firmar una carta sobre este asunto, asegurando la originalidad e incluir los nombres de los autores, domicilio, afiliación, teléfono, correo y título del trabajo.
3. Los trabajos de investigación empírica deben conservar los datos crudos durante los tres años siguientes a la publicación.
4. Hay que incluir un resumen con cinco palabras clave, para ello es necesario guiarse en el Tesauro de la UNESCO (http://databases.unesco.org/thessp/) esto en español e inglés; la extensión del resumen deberá ser entre 100 y 200 palabras, que describa tema, objetivo, método, procedimiento, resultados y conclusiones. El título del trabajo debe estar en español e inglés.
5. Los manuscritos deben ser enviados a la página de la Hemeroteca digital de la UAEMéx (hemeroteca.uaemex.mx) y/o al correo de la Revista (revista_psicologia@uaemex.mx).
6. Se aceptan manuscritos con un máximo de 4 autores. Una vez que el trabajo ha sido aprobado para su publicación, la(s) persona(s) autora(s) concederá(n) la licencia de uso a la REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. La(s) persona(s) autora(s) deben remitir **la Licencia de uso** debidamente requisitada y firmada por el/los autor(es) al correo revista_psicologia@uaemex.mx en formato pdf.
7. La REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO permite a los autores promover y difundir su artículo en redes, repositorios, perfiles académicos y redes sociales después de la publicación en la revista y citando siempre a esta como fuente original del texto.

Proceso de revisión

8. Todos los trabajos serán revisados mediante un software para la detección de plagio.

9. Las colaboraciones serán sometidas a una revisión anónima por pares especialistas en los temas, bajo la modalidad de doble ciego. Los dictaminadores no conocen los nombres de los autores de las colaboraciones ni éstos a los dictaminadores.

10. Las colaboraciones se envían por la dirección de la revista (revista_psicología@uaemex.mx) o por el portal de la Hemeroteca Digital de la UAEMéx (hemeroteca.uaemex.mx) a dos dictaminadores, que en un tiempo determinado darán su dictamen por escrito. Éste, tiene como resultado tres opciones: aceptación, rechazo o aceptación con modificaciones.

En este último caso, los autores de las colaboraciones deben atender las modificaciones en un lapso de tiempo determinado, el cual se indicará. Los dictámenes son inapelables, sin embargo, las sugerencias y recomendaciones fundamentadas de los autores se enviarán a un miembro del Consejo Editorial para su estudio y consideración para otras colaboraciones posteriores. En el caso de discrepancias notables entre los dictaminadores, la colaboración se enviará a un tercero. El resultado se comunicará al o a los autores en un tiempo razonable, que puede variar dependiendo del número de colaboraciones a dictaminar.

El equipo editorial se reserva el derecho de hacer correcciones de estilo que considere necesarias para mejorar el trabajo.

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

12. Cada número de la revista se integrará con los trabajos que en el momento de cierre de edición cuenten con la aprobación del comité dictaminador. No obstante, con el fin de dar una mejor composición temática a cada

número, la revista se reserva el derecho de publicar los artículos en un número posterior.

Criterios de formato

13. La extensión mínima será de 15 cuartillas y máxima de 25 incluyendo, tablas, figuras, referencias, tipografía Times New Roman 12, interlineado 1.5. Las reseñas de libros deben tener una extensión entre 2 y 4 cuartillas.
14. Los cuadros, gráficas y figuras diversas serán guardados en formato TIF tamaño real a 300; cada una de ellas deberá cumplir con los derechos para reproducirlas.
15. El texto se entregará en procesador Word, siguiendo los lineamientos del Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (APA 7).

Se debe prestar atención a las referencias actualizadas y a los asuntos éticos. La revista acepta el código ético de la American Psychological Association (APA) (www.apa.org/ethics/code/index.aspx) para los colaboradores de la publicación: editores, revisores y autores. Los autores de los artículos deben cumplir con dicho código; dan su anuencia para que se pueda aplicar a sus colaboraciones un programa para detectar duplicidades de información (plagio).

Todos los autores de un mismo artículo se hacen responsables del contenido del mismo, al cual deben haber contribuido de forma importante; se comprometen a no reutilizar trabajos ya dados a conocer en otras publicaciones y deben dar crédito a las ideas de otros autores mencionadas en su texto.

Datos

Anotar en hoja aparte los datos curriculares: nombre (s) y apellidos del autor (es), institución de procedencias, nivel de estudios (grado académico,

disciplina, organismos e instituciones otorgantes); publicaciones relevantes, trabajos de investigación, premios, reconocimientos o distinciones en los últimos tres años, dirección, teléfono y dirección de correo electrónico.

Responsabilidad

El contenido de los textos publicados por la revista es responsabilidad de los autores del texto, no constituye la opinión oficial de la revista. La revista se reserva el derecho de publicación y de devolución de los artículos entregados.

Nota: El nombre de la publicación periódica es REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO, pero para efectos prácticos se puede abreviar como Revista de Psicología de la UAEM.

EDITORIAL POLICY

IN ORDER TO ACCEPT COLLABORATIONS

The Psychology Journal from Universidad Autónoma del Estado de México, México, is a semestral publication, including an arbitrated, scientific character edited by Facultad de Ciencias de la Conducta, about outstanding relevant topics on clinical, educational, social and work psychology, in every advance in the topics mentioned, revealing the professional practice and research. The journal is dedicated to all researchers, professionals from these areas, teachers and training students, including graduated students.

The purpose is to promote thinking, reflection and research. The objectives are to communicate the progress of the research to update the professionals involved and to favor the link between researchers, teachers and students, both nationally and internationally.

There are two issues published every year in January and July in digital 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 200 words describing the topic, introduction, the objective, method, results, discussion and conclusions, including the title.

5. Manuscripts must be sent to the UAEMéx Digital Newspaper Library page (hemeroteca.uaemex.mx) and/or to the journal email (revista_psicologia@uaemex.mx).

6. Manuscripts with a maximum of 4 authors are accepted. Once the work has been approved for publication, the author(s) will grant the license to use the PSYCHOLOGY MAGAZINE OF THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF MEXICO. The person(s) author(s) must send the License of use duly required and signed by the author(s) to the email revista_psicologia@uaeme.mx in pdf format.

7. The PSYCHOLOGY MAGAZINE OF THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF MEXICO allows authors to promote and disseminate their article in networks, repositories, academic profiles and social networks after publication in the journal and always citing it as the original source of the text.

Reviewing process:

8. All works will be reviewed using software for the detection of plagiarism.

9. All the articles will be submitted to an anonymous 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.

10. The collaborations are sent by the Journal direction (revista_psicología@uaemex.mx) or by Portal of the Uaeméx digital newspaper library (hemeroteca.uaemex.mx) to two reviewers, who will give their opinion in writing at a certain time. The opinion results in three options: acceptance, rejection or acceptance with modifications.

Once minor corrections are applied in a specific period. Dictum results are unappealable even though the author's supporting suggestions and arguments will be sent to the Journal Editing Committee to be studied and considered for next publications. In case of remarkable disagreement among the examiners, the collaboration will be sent to a third referee from the Journal Editing Committee. 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 amends or proofreading it deems necessary to improve the text.

11. The Editorial Committee judgement will let the authors know about the quality and relevance of their contributions, the Committee will give a didactic feedback to the authors in order to create and adequate their job.

12. 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

13. The minimum length will be 15 pages and a maximum of 25, including tables, figures and references, Times New Roman 12 typography, 1.5 line space. Book reviews should be between 2 and 4 pages.
14. Tables, graphs and various figures will be saved in TIF format sized 300. Each must comply with the rights to play.
15. 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.
16. The text will be send in Microsoft Word format, following the APA 7 (American Psychological Association) style.

Recent references and ethical issues must be observed. The journal accepts the ethical code of the American Psychological Association (APA) (www. apa. org/ethics/code/index.aspx) for the collaborators of the publication: editors, reviewers and authors, who must comply with this code; also they must consent to the use of a software which will uncover information duplicities.

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

Note on a separate sheet the curricular data: name(s) and surnames of the author(s), institution of origin, level of studies (academic degree, discipline, granting agencies and institutions); Relevant publications,

research papers, awards, recognitions or distinctions in the last three years, address telephone number and email address.

Accountability

The 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 theirdevolution.

Note: the official publication name is REVISTA DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÒNOMA DEL ESTADO DE MÈXICO, 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

ASISTENTE EDITORIAL
Edith Vergara Blanco

CONSEJO EDITORIAL
Marta Calderero, Universidad de Granada, España; Mónica Díaz Peralta, Quidam Latinoamérica, México; José Antonio Flórez Lozano, Universidad de Oviedo, España; Nelson Rafael Peña Granja, Universidad Central del Ecuador, Ecuador; Telmo Marcon, Revista Espaso Pedagógico, Brasil; Joan Riart Vendrell, Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña (COPC), España; Michael Schmid, Instituto de Servicios Sociales, Voralberg, Austria; Alfonso Tello Iturbe, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

COMITÉ EDITORIAL
Dra. Patricia Balcázar Nava, 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, Dr. Francisco Javier Rosas Santiago, Dra. María Luisa Marván Garduño.

DISEÑO

Elisa Nares Espinoza

CORRECCIÓN DE ESTILO

Adelaida Rojas García

Edith Vergara Blanco

EDITORES ANTERIORES

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

Artículos del número anterior, Vol. 11, No. 28, fasc. 3 julio-diciembre **2022**

CONTENIDO CONTENTS

EDITORIAL 6

FACTORES PSICOSOCIALES, ESTRÉS PERCIBIDO Y ESTADOS AFECTIVOS EN PERSONAS DESEMPLEADAS DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19.
PHYCHOSOCIAL FACTORS, PERCEIVED STRESS AND AFFECTIVE STATES IN UNEMPLOYED PEOPLE DURING THE COVID-19 PANDEMIC. 10
Héctor Jesús Olguín Molina.

LA INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA, UNA ALTERNATIVA PARA MEJORAR LAS DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA.
PSYCHOLOGICAL INTERVENTION, AN ALTERNATIVE TO IMPROVE DIFFICULTIES IN READING ACQUISITION. 30
Samuel Amaury Jardón Iniestra.

IDENTIDAD SOCIAL Y PERTENENCIA AL GRUPO SCOUT EN MIEMBROS DE LA ASOCIACIÓN DE SCOUTS DE MÉXICO (ASMAC).
SOCIAL IDENTITY AND BELONGING TO THE SCOUT GROUP IN MEMBERS OF THE SCOUT ASSOCIATION OF MÉXICO.(ASMAC). 50
Laura Elena González Rodríguez.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN EL AUTISMO.
LANGUAGE AND COMMUNICATION IN AUTISM. 74
Lilia Marisol Barajas Alcatara.

TRANSICIÓN DE LAS MODALIDADES ESCOLARIZADAS A LAS NO PRESENCIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO.
TRANSITION FROM SCHOOLES TO THE NON-FACE-TO-FACE MODALITIES IN HIGHER EDUCATION IN MEXICO. 99
Alison Saray Jaimez Pérez, Maximiliano Valle Cruz.

ESTRÉS LABORAL EN VENDEDORES INFORMALES DE LA PLAZA AZUL DE SAN MATEO ATENCO.
WORKSTRESS IN INFORMAL SALESMEN IN THE BLUE PLAZA OF SAN MATEO ATENCO. 130
María Anselma Porcayo Ortega, Rossanna Jovita Giles Díaz, Ángel Bárcenas Pérez, Alicia López González.

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPO DE CONFINAMIENTO POR COVID-19.
EMOTIONAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION STUDENTS IN TIME OF CONFINEMENT DUE TO COVID-19. 159
Ricardo López Fernández, Martha Villaveces López, Rossanna Jovita Giles Díaz..

INFLUENCIA DE FACEBOOK EN LA RELACIÓN DE PAREJA.
INFLUENCE OF FACEBOOK IN THE COUPLE RELASHIONSHIP. 193
Sergio Galindo Velázquez.

LA ADOLESCENCIA Y LAS REDES SOCIALES: REFLEXIÓN.
ADOLESCENCE AND SOCIAL NETWORKS: REFLECTION. 223
Axel Gabriel Guadarrama Zepeda.

CRITERIOS EDITORIALES 230

EQUIPO EDITORIAL 240