

ISSN: 2007-7149

REVISTA DE
PSICOLOGÍA

DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Vol. 4, No.8, julio - diciembre 2015



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Dr. en D. Jorge Olvera García <i>Rector</i>	Dr. en C. Pol. Manuel Hernández Luna <i>Secretario de Planeación y Desarrollo Institucional</i>
Dr. en Ed. Alfredo Barrera Baca <i>Secretario de Docencia</i>	M. en A. Ed. Yolanda E. Ballesteros Senties <i>Secretaria de Cooperación Internacional</i>
Dra. en Est. Lat. Ángeles Ma. del Rosario Pérez Bernal <i>Secretaria de Investigación y Estudios Avanzados</i>	M. en D. José Benjamín Bernal Suárez <i>Abogado General</i>
Dr. en D. Hiram Raúl Piña Libien <i>Secretario de Rectoría</i>	Lic. en Com. Juan Portilla Estrada <i>Director General de Comunicación Universitaria</i>
M. en E.P.D. Ivett Tinoco García <i>Secretaria de Difusión Cultural</i>	Lic. Jorge Bernáldez García <i>Secretario Técnico de la Rectoría</i>
M. en C. Ed. Fam. María de los Ángeles Bernal García <i>Secretaria de Extensión y Vinculación</i>	M. en A. Emilio Tovar Pérez <i>Director General de Centros Universitarios y Unidades Académicas Profesionales</i>
M. en E. Javier González Martínez <i>Secretario de Administración</i>	M. en A. Ignacio Gutiérrez Padilla <i>Contralor Universitario</i>

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA

Dr. en I. P. Manuel Gutiérrez Romero <i>Director</i>	M. en E. S. Irma Ortiz Valdez <i>Coordinadora de la Licenciatura en Psicología</i>
M. en I. S. Saúl Urcid Velarde <i>Subdirector Académico</i>	Dr. en C. S. Jaime R. Gutiérrez Becerril <i>Coordinador de la Licenciatura en Educación</i>
M. en Psic. María Teresa García Rodea <i>Subdirectora Administrativa</i>	M. en E. Diana Franco Alejandre <i>Coordinadora de la Licenciatura en Trabajo Social</i>
M. en C. E. F. Ramón Carlos Dacomba Sánchez <i>Coordinador de la Unidad de Planeación y Evaluación</i>	L. A. Edwin Román Albarrán Jardón <i>Coordinador de la Licenciatura en Cultura Física y del Deporte</i>
Dra. en I. P. Aída Mercado Maya <i>Coordinadora de Investigación</i>	Dra. en I. P. Alejandra Moysén Chimal <i>Coordinadora de Estudios Avanzados</i>
M. en P. S. Alejandro Gutiérrez Cedeño <i>Coordinador de Extensión y Vinculación</i>	

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO, vol. 4, no.8 , julio-diciembre 2015, 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_psicología@uaemex.mx. Editor responsable: José Antonio Vírseda Heras. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-010914004500-102, ISSN: 1870-8706, 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. Impresa por CEDIMSA Compañía Editorial de México S. A. de C. V., Juan Aldama 407-C, Col. Francisco Murguía, C.P. 50130, Toluca, Estado de México. Este número se terminó de imprimir en noviembre de 2015 con un tiraje de 200 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos citando la fuente.

La REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UAEM está incorporada al Catálogo del Sistema de Información LATINDEX-Catálogo.

CONTENIDO CONTENTS

Editorial	7
Deseo materno en una paciente cuyo bebé tuvo muerte fetal Maternal desire in a patient whose baby had fetal death <i>Beatriz Gómez-Castillo, Beatriz Adriana Ríos-Guerrero</i>	9
Valoración psicológica en caso de posible tortura: integración de resultados y elaboración del informe Psychological assessment in cases of possible torture: integración of results and report writing <i>José Manuel Bezanilla-Sánchez, María Amparo Miranda-Salazar</i>	25
Contraste de un modelo de <i>cyberbullying</i> Contrast of a model of <i>cyberbullying</i> <i>Cruz García-Lirios, Javier Carreón-Guillén, Francisco Javier Rosas-Ferrusca, José Alfonso Aguilar-Fuentes, Jorge Hernández-Valdés</i>	45
Validación de la Escala de Alexitimia de Toronto de 30 ítems (TAS-30) en una muestra de mujeres con cáncer Validation of the 30 items Toronto Alexitimia Scale (TAS-30) in a sample of women with cancer <i>José Moral-de la Rubia, Melina Miaja-Arieta</i>	75
Depresión y ansiedad desde los estudios de género en estudiantes universitarios Depression and anxiety from the point of view of gender studies by university students <i>Carolina Serrano-Barquín, Adelaida García-Rojas, Camillo Ruggero, Mariana López</i>	99

<p>Aprendizaje invisible: apropiación de las habilidades digitales por parte de los estudiantes del nivel medio superior. Caso: Universidad Autónoma del Estado de México Invisible learning: appropriation of digital skills by high school students. Case: Autonomous University of the State of Mexico <i>Tania Morales-Reynoso, David Aarón Miranda-García, Javier Margarito Serrano-García, Brenda Mendoza-González</i></p>	115
<p>Diferencias en el autoconcepto entre diadas de padres—adolescentes con y sin antecedentes de maltrato infantil Differences between the self-concept dyads parents-adolescents with and without history of child abuse <i>Carlos Alberto Alvarado-Martínez, Dulce Rosaura Balderas-Palafox, Marisol Pérez-Ramos</i></p>	131
<p>Contribución de la Licenciatura en Psicología de la UAEM para la formación de ciudadanos Contribution of Psychology Degree UAEM for the formation of citizens <i>Jaime Rodolfo Gutiérrez-Becerril, Adelaida Rojas-García, Alejandro Lara-Figueroa, Anallely Verónica Garduño-García, Javier Rafael Mora-Castro</i></p>	141
<p>La teoría dual como un marco teórico para entender al autismo The dual theory as a theoretical framework for understanding autism <i>Jonatan García-Campos</i></p>	159
<p>Reseña</p>	175

EDITORIAL

Cuando se comenzó el trabajo como editor en marzo de 2012 la situación parecía desolada. Se detectaron varias áreas de oportunidad: la comunidad de la Facultad no conocía suficientemente la Revista, no se cumplía con las fechas de publicación, no habían casi artículos para posibilitar una planeación adecuada, el formato electrónico se registraba con el ISSN del formato impreso y el acceso al formato electrónico era complicado. Algunos autores publican solamente en revistas indexadas. Para poder actualizar la Revista se recurrió a la cooperación de los cuerpos académicos de la Facultad, que reaccionaron con prontitud, por lo que se pudieron publicar los dos números de ese año. Aunque al principio se concentró la publicación en los cuerpos académicos, con el paso del tiempo la Revista se encauzó a atraer autores externos, lo cual se ha conseguido en cierta medida aunque se requieren más esfuerzos por lo que se pidieron sugerencias del Comité Editorial. La Revista en su formato electrónico se instaló para mayor accesibilidad en la página de la Facultad de Ciencias de la Conducta, que debe mejorarse para que el acceso a la Revista sea más rápido y el diseño debe mejorarse sustancialmente. Se consiguió el ISSN para el formato electrónico.

La siguiente tabla muestra la evolución que ha tenido la Revista en estos últimos años desde el 2012 al 2014.

	2012	2013	2014
Artículos recibidos	27	17	33
Artículos aceptados	18	10	27
Artículos rechazados	3	4	4
Artículos externos	1	1	5
Artículos internos	11	11	8

DESEO MATERNO EN UNA PACIENTE CUYO BEBÉ TUVO MUERTE FETAL

MATERNAL DESIRE IN A PATIENT WHOSE BABY HAD FETAL DEATH

Beatriz Gómez-Castillo, Beatriz Adriana Ríos-Guerrero
Universidad Autónoma del Estado de México, México
Correspondencia: btychik65@hotmail.com

RESUMEN

En el mundo contemporáneo se generan situaciones que marcan la vida de una mujer, un de ellas es el embarazo, en el cual, se manifiesta desde la procreación: un deseo inconsciente llamado *deseo materno*. Siendo éste un lugar que la madre ofrece al niño para que se constituya, pero, qué sucede con el psiquismo de una mujer que tuvo gestando a un ser durante treinta y tres semanas y más allá de nacer, muere en su vientre.

Por ello, la finalidad de este artículo es identificar cómo está introyectado el deseo materno en una mujer cuyo bebé tuvo muerte fetal a las treinta y tres semanas de gestación, a través del análisis de entrevistas a profundidad, aplicación del Test proyectivo de la Figura Humana de Machover y el Test proyectivo H.T.P.

Palabras clave: deseo materno, muerte fetal, introyección, identificación, duelo.

ABSTRACT

An unconscious desire called maternal desire: In today's world lot of situations that make the life of a woman, one of them is pregnancy, which is manifested from procreation are generated. This being a place that offers the child's mother to establish itself, but what happens to the psyche of a woman who had to be brewing for thirty-three weeks and beyond birth, dies on her belly.

Therefore, the purpose of this article is to identify how this introjected maternal desire in a woman whose baby had fetal death at thirty-three weeks of gestation, by analyzing in-depth interviews, projective test implementation of the Human Figure Machover and Test HTP projective.

Key words: maternal desire, fetal death, introjection, identification, mourning.

INTRODUCCIÓN

“...el lazo del deseo con la palabra de un sujeto se convierte en el hilo conductor de toda su obra clínica...”
(Freud, 2006).

En los primeros años del psicoanálisis, el concepto central de la teoría de Freud era el inconsciente como la parte más arcaica y originaria del psiquismo y al mismo tiempo la parte más próxima a los confines psíquicos, a las fuentes pulsionales, es decir, a los impulsos innatos, los sentimientos, los deseos, los recuerdos reprimidos, etc., y se caracteriza porque, en general, sus elementos son inaccesibles a la conciencia, pueden sólo acceder a ésta a través del preconscious.

De modo que en las formulaciones posteriores de Freud, citado en Hall (2007, p. 61), ...el inconsciente fue rebajado de categoría para ser considerado una cualidad de los fenómenos mentales. Por lo que, mucho de lo que antes se le había asignado al inconsciente se convirtió en el Ello que se encarga de la descarga de cantidades de excitación (energía o tensión) que se libera en el organismo mediante estímulos internos o externos, esa función cumple con el principio primordial o inicial de la vida, que Freud llamó “el principio del placer”, cuya finalidad es reducir la cantidad de tensión a un nivel bajo y mantenerlo tan constante como sea posible, es decir, evitar el dolor y encontrar el placer... De esta forma en el Ello está implícito el deseo, el cual posee gran variedad de características que se manejan en un plano inconsciente.

Asimismo, la filosofía ha manejado el concepto de deseo como “la falta del objeto hacia el cual se dirige el apetito y se le piensa como el principio que empuja a la acción”. De esta forma, algunos autores como Aristóteles que define el deseo como “apetito de aquello que es placentero”, Spinoza para quien el deseo es la “tristeza que se refiere a la falta de la cosa que amamos”. Y finalmente, Dewey quien introdujo un nuevo significado; entendió el deseo como “la actividad que trata de proceder para romper el dique que la retiene”, citados en Galimberti (2006, p. 96).

Según Laplanche y Pontalis (1993, p. 168), el deseo está vinculado a las huellas mnémicas que encuentran su satisfacción en la reproducción alucinatoria de las percepciones, transformadas en “señales” de tal satisfacción, por ello la reaparición de la percepción es el cumplimiento del deseo. Además, la concepción de Freud, citado en Laplanche y Pontalis (1993, p. 169), se refiere esencialmente al deseo inconsciente vinculado a signos infantiles indestructibles que dejan una huella mnémica, que uniéndose al deseo actual, les proporciona carga, intensidad, tensión, que se expresa en el sueño o en el síntoma. De esta forma, se retomó una de las experiencias a lo largo de la vida, que es totalmente significativa e impactante, en la cual está inmerso el deseo inconsciente, que es ser madre, y todo lo que implica, de modo que la transición a la maternidad se inicia cuando la mujer sabe y siente que va a convertirse

en madre, en este momento comienza un periodo de duración variable que conlleva cambios que afectan distintos ámbitos y que suponen, sobre todo, la adaptación a una situación que plantea importantes demandas y deseos, y a medida que pasa el tiempo estos se van haciendo más notorios, pues la maternidad es un tema complejo, que no puede ser reducido solamente a lo cultural, o en su defecto, a lo biológico, sino que se entreteje con el nivel del inconsciente y por tanto del deseo (Ávila, 2005 p. 56).

Asimismo, el psicoanálisis reconoce en el deseo de la madre una cuestión vital, primero para que un recién nacido pueda vivir, es decir, el papel de la madre es el deseo de la madre. De este modo sabemos que, según Domb (1996 p. 83), el deseo materno es el que le ofrece un lugar para que el niño se constituya y cuando este deseo falta, según lo demuestra la experiencia, el niño más allá de los cuidados que se le prodigan, no sobrevive, muere.

Cabe mencionar que una influencia que suele marcar el no deseo de ser madre son las vivencias experimentadas en la historia personal de las propias constelaciones familiares, principalmente en la relación sostenida con sus madres o sus familiares femeninos más cercanos, pero también con el padre o los hermanos. Así que, el deseo de ser madre o no, juega en un nivel psicológico que tiene que ver con la triangulación edípica y con la identificación especular de la niña con la madre, se puede decir que la imagen de la madre hermosa, buena, abnegada, sonriente, buena cocinera, costurera y ama de casa, dulce para quien sufre, sigue colgada en todos los corazones, y estos generalmente son los de las hijas, las cuales cargan un peso psicológico, social y cultural, ya que la madre actualiza en sus vínculos con sus hijos, las emociones inconscientes ocultas sentidas en su tierna infancia para con su padre/madre y sus hermanos, todo lo anterior es lo que origina la intangibilidad del valor positivo otorgado al sentimiento materno y a sus deseos.

Por lo anterior, el objetivo de la investigación fue identificar cómo está introyectado el deseo materno en una paciente cuyo bebé tuvo muerte fetal a las treinta y tres semanas de gestación. La participante fue una mujer que solicitó servicio de atención médica en el Hospital "Mónica Pretelini", actualmente está casada y tiene una hija de seis años, vive en Toluca, pero es originaria del Distrito Federal, terminó la secundaria, no labora y es ama de casa.

Los instrumentos utilizados para dicha investigación fueron el Test Proyectivo de la Figura Humana de Karen Machover y H.T.P., cuya técnica fue la entrevista Psicodinámica, entendida como el encuentro entre un paciente o un grupo de pacientes y un entrevistador, o equipo de entrevistadores, es el procedimiento técnico tendiente a desarrollar un proceso de comunicación, en el seno de un vínculo interpersonal, cuya meta es el establecimiento de una relación de trabajo, a través de la cual se busca esclarecer los conflictos psíquicos, presentes y pasados, que perturban el equilibrio actual del o los entrevistados (Díaz, 2003, p. 28). Los puntos centrales fueron las características de la relación materna y paterna, cómo se dio la identificación con sus figuras, elementos esenciales sobre su infancia, complejo de Edipo, narcisismo, entre otras.

La prueba proyectiva House-Tree-Person de John Buck (2008, p. 16) es un Test proyectivo basado en la técnica proyectiva gráfica del dibujo, en donde el entrevistado debe realizar los tres dibujos solicitados (casa, árbol, persona), después se le administran las encuestas que corresponden a cada dibujo particular; a través del cual se puede realizar una evaluación global de la personalidad, es una técnica proyectiva y verbal aplicable a personas de todas las edades. Detecta niveles profundos de integración y estructuración de la personalidad, de ese modo ayuda a disminuir la posibilidad de control intelectual y enmascaramiento consciente e inconsciente.

Finalmente, el Test proyectivo Figura Humana de Karen Machover que consiste en el dibujo de una figura humana, y a partir de ahí se realiza el análisis correspondiente entre las expresiones gráficas y los aspectos de la personalidad de las personas que dibuja. Cuando un sujeto dibuja una figura humana está reflejando cómo se ve, qué piensa de sí, qué imagen tiene de sí mismo y de su cuerpo. Cada detalle del dibujo se puede analizar, este análisis revela características psicológicas de la persona que dibuja. Además, vehiculiza especialmente aspectos de la personalidad del sujeto en relación con su autoconcepto y con su imagen corporal. De esta forma, el dibujo de una persona al envolver la proyección de la imagen de un cuerpo, ofrece un medio natural de expresión de las necesidades y conflictos del propio cuerpo (Portuondo, 1992, p. 12).

RESULTADOS

Para recabar información se realizaron las entrevistas a la paciente: es una mujer casada de 36 años, tiene una hija de 6 años, es ama de casa, vive en zona urbana, terminó la secundaria, algunos rasgos físicos son: altura media, tez morena, cara redonda, complexión robusta, ojos cafés, su arreglo personal fue bueno en la mayoría de las entrevistas, accesible, fluidez en su lenguaje y constante.

La paciente ha tenido cuatro embarazos de los cuales dos han sido abortos: el primero nació y fluyó con normalidad, hasta la fecha es una niña sana. Su segunda hija nace, pero muere de un paro respiratorio cuando tenía 15 días de nacida, comenta que no la deseaba y tampoco la esperaba, sufre menos esta pérdida porque pudo conocerla y darle cariño mientras vivió. Durante este embarazo le quitan su casa con todas sus pertenencias, pasan la noche en la sala de espera de un hospital, y asocia que tal vez por eso su hija nació con coraje, pues le costaba trabajo respirar. El primer aborto ocurre cuando tenía un mes y medio, un día cargó a su hija enferma para llevarla al doctor, provocándole comezón y un aspecto rogizo. El segundo bebé fue muerte fetal con ocho meses y una semana de gestación. Durante este embarazo se enojó porque su madre se enfermó y nadie le avisó, comenta que fue un embarazo cuidadoso, pues su esposo no la dejaba hacer nada. El tiempo transcurrido a partir del último aborto fue aproximadamente de nueve meses.

En el apartado de “Antecedentes de enfermedades”, mencionó que su familia no tiene historial de aborto. Sólo comentó que es muy nerviosa y le salen ronchas en el cuerpo provocándole comezón y un aspecto rojizo. Durante sus embarazos, refiere que éstos han sido normales, pero sí han sucedido algunas cosas en el ámbito emocional que la han marcado. Además de que durmió mucho durante este último embarazo.

Cuando sucede la muerte fetal, ingresa al hospital, le realizan los estudios pertinentes y le informan sobre su pérdida, en donde no tuvo la oportunidad de ver a su bebé. Le reprocha a su marido, pues todo lo hizo sin tomarla en cuenta, además culpa al doctor porque fue a revisión un día antes y en ese momento le dijeron que estaba bien.

Algunos sentimientos que surgieron fueron: ilusión, dolor, vacío y esperanza. Ella comentó: “Era mi sueño, siento mucho coraje”. Recuerda y añora los movimientos fetales. Fantasía. Hablaba con él. En las primeras sesiones no lograba ni quería imaginar a su bebé porque le volvían todos los recuerdos, tiempo después logró imaginarlo con un parecido a su hija y a su esposo cuando estaban chiquitos, con su cabello chino, entre otras características que se ha encargado de colocarle.

Cuando le dan la mala noticia dejan pasar a su esposo, durante un momento están juntos y lloran, posteriormente sale y ella se queda acompañada de la psicóloga. No sentía dolor físico, le provocan los dolores y hacen que lo tenga como parto natural, no dejan que lo vea. Le dicen que era un niño, refiere que el personal de salud (enfermera) fue desconsiderada por que lo tomó como un feto y no como un bebé. El recuerdo que tiene de su bebé es un ultrasonido, menciona que ella y su hija le toman una foto para enmarcarlo y ponerlo en un pequeño altar. Refiere que este embarazo fue rápido e inesperado, pues estaba separada de su esposo por trabajo, arreglan sus diferencias y viven juntos, pero la familia de ella le dejó de hablar por esa decisión. No le dicen a su hija que estaba embarazada hasta los siete meses por miedo de que pasara algo y se ilusionara. Tres meses después saca la ropita de su bebé, su hija se quedó con una cobijita que utiliza para dormir, lloró y su hija la consoló. No permitió que le hicieran la prueba a su bebé para saber de qué murió, pues no quería que lo lastimaran.

El nombre del bebé no nacido: la paciente menciona que en su cruz aparece como Gabriel Alejandro, pero ese nombre era sólo si vivía, por esa razón ella lo nombra Moisés. Al principio iba al panteón cada tercer día, después cada semana, cada quince días, posteriormente, ya no va tan seguido por su hija, ya que ha visto que está sintiendo la pérdida de su hermanito.

Su primer embarazo: fue aceptable, durante todo el embarazo trabajó y viajó de Toluca al D.F. y así sucesivamente. Padeció varias depresiones por el alejamiento que tuvo con su familia cuando se casó. Presentó complicación a los cuatro meses, pues resbaló en el baño y tuvo amenaza de aborto, por lo que permaneció en reposo absoluto. Dos semanas después, su familia la busca y se reconcilian. Cuando su hija estaba un poco grande se aleja de ella y de su esposo porque su padre enferma y tenía que estar

bajo cuidados. Por otra parte, la paciente refiere que cuando siente coraje se golpea, se corta y se jala el cabello, lo justifica, pues dice hacerlo para no lastimar a su hija. No se ha lastimado por un convenio que se hizo en sesión. Ha tenido ganas de hacerlo, pero sólo ha aventado las cosas. Se lastimaba porque al sentir el dolor físico era como un castigo para ella (se golpeaba y se cortaba su cabello) lo hace para no lastimar a su hija, siente alivio cuando lo hace. Reprime su llanto porque no le gusta que su hija la vea llorar, pero no ha tenido su espacio para hacerlo. Si llora siente que la ven con lástima, tardó varios días para salir de su casa. Es más fuerte el dolor que siente por esta pérdida que por sus otros dos bebés. Se siente sola, desesperada y fastidiada. Se imaginó su vida con dos hijos, mira a otros bebés y le dan ganas de llorar y siente celos cuando ve a otras mujeres embarazadas.

El día que perdió a su bebé fue a su cita con el ginecólogo, el sábado se sintió cansada, el domingo empezó a sangrar por lo que la llevaron al hospital, le hicieron un ultrasonido, no escuchaban el corazón del bebé, y es cuando le dicen que está muerto, que se veía descalcificado y con deformación, pero no se lo enseñaron. Además, refiere que el personal de salud es frío en la forma de decir las cosas. Su madre le reclamó por haberse embarazado de nuevo, sabiendo que eso sucedería. Recuerda que su esposo le dijo que si estaba bien la llevaría al panteón a ver la tumba de su bebé.

Le dicen que no llore porque no lo dejará descansar. Habla sobre Dios, que es grande y egoísta porque le da hijos a personas que no se los merecen. Pérdida de fe. Se siente culpable porque su hija siempre ha querido un hermano con quien jugar y no se lo ha podido dar. Le dice a su esposo que por qué la premia si no pudo tener a su bebé (ganancia secundaria). Su ciclo de sueño se vio alterado, y se cuestiona qué fue lo que sí y lo que no hizo para que el bebé no se lograra.

Ya no quiere embarazarse, desea operarse o que le quiten la matriz, pues le da miedo embarazarse otra vez y pasar por lo mismo, pero a la vez le da miedo operarse, pues piensa que su esposo se va ir con alguien más para tener un bebé. Su marido le dice que se ha vuelto fría. Tuvo pensamientos suicidas, pero no los llevó al acto, es como si su hija le hubiera dicho no lo hagas. Con frecuencia recuerda las fechas en las que sus bebés murieron, por ello no le gusta tener calendarios en casa. A la fecha le da miedo enfermarse.

Relación con el padre: falleció hace seis años, era alcohólico, ella estuvo presente cuando él tuvo tres intentos de suicidio y cuando golpeaba a su madre. Cuando ella tenía 6 y 14 años, el padre comenzó a tomar, era muy agresivo, le pegaba a su madre por celos. Recuerda que su hermana y ella lo iban a recoger en donde estuviera tirado. Cuando no tomaba les cantaba, les hacía figuras con las manos, jugaban domino, baraja, basta, era muy inteligente.

Relación con la madre: su madre tiene 58 años, es ama de casa, tiene cuatro hermanos. Actualmente está enferma por que la dializan. Sus padres se conocieron a los 17 años, se casaron y al año tuvieron a su primer hijo. Cuando estaba embarazada de ella, siempre supo que sería niña y que le pondría por nombre Alejandra por su

padre, fue parto normal y le dio pecho durante dos meses. Su madre se molestó cuando su hija se casó y le dejó de hablar porque no quería que se casara. Siente gran admiración por su madre porque los cuidó y siempre buscó la forma para que no les faltara nada. Era como el papá y la mamá, daba permisos y regañaba. En cuanto a los cuidados maternos, su madre y su tía la consentían mucho, aunque también la descuidó cuando era niña porque su madre sólo estaba preocupada y dedicada a su padre. Ahora es ella la que está al pendiente de la salud de su madre.

Hermanos: es la segunda de cuatro hermanos, el mayor es hombre y el consentido de la abuela materna.

Relación con su esposo: ella fue quien le propuso a su esposo que fueran novios y se casaran. Siente que en su relación es ella la que ha dado más, pues ha apercido mucho y él nada, además de que le tiene coraje a su esposo por que sepultó a su bebé sin su presencia. Se culpa mutuamente por las cosas que han pasado, cada uno intenta resolverlo por su lado. Él se siente desmoralizado por lo que han pasado, lamenta mucho que su esposa no haya podido ver a su bebé, por lo que le ofrece su apoyo incondicional.

Separaciones en la relación de pareja: después de que pierden a su segundo bebé se separan cuatro meses, pero como su hija buscaba a su padre se reconcilian. Ella se vuelve a embarazar, pero no sabe cómo, pues aún estaban separados. Sin embargo, pierde a su bebé por cargar a su hija para llevarla al doctor, ya que su esposo trabajaba en Toluca y ella vivía con su madre en el D.F. Allí se molesta con su esposo al no entender porqué no asumía su responsabilidad con ellas que eran su familia, le da la última oportunidad, se vuelve a embarazar y sólo llega hasta los ocho meses y una semana por que tiene muerte fetal.

Relación con su hija: la pequeña se da cuenta de las cosas con facilidad. Pregunta cuándo es que ella morirá, además que ella sí vio a su hermanito. La paciente menciona que está siendo sobreprotectora, pues tiene miedo de perderla. Su hija es más apegada a su esposo y le pregunta a quién quiere más si a ella o a su padre. Siempre ha tenido "rivalidad con su hija", hablan con ella y le explican sobre la diferencia de cariño que su padre les tiene. Se bañan los tres juntos, a su hija le agrada que la bañe su papá, le gusta sentir su piel, pero no hay morbo. Siempre le ha gustado que su hija esté bien limpia, si está sucia la cambia, ella ya se acostumbró. Le dio pecho a su hija hasta los seis meses.

Figuras maternas y paternas:

- Abuela paterna: ella la cuidaba cuando era pequeña. La recuerda con cariño, pues era quien la protegía.
- Abuela materna: era racista, a ella y a sus hermanas no las quería ni las quiere porque son morenas, pero a su hermano que es blanco sí. Nunca quiso al esposo de su hija, es decir, a su padre, siempre lo ofendió. Por ella es que empieza a

trabajar a los 16 años, pues como su padre tomaba no aportaba ingresos a la casa, ella casi mantenía a sus hermanos.

Infancia: a los 2 años ingresó al kínder, en donde dejó de tomar mamila. Siempre andaba con un muñeco pelón (Nenúco) que le regaló su tía (hna. del padre) pero, a los 10 años se lo tiraron porque su hermana lo deshizo, en esa ocasión lloró mucho. Su tía se la llevaba a su trabajo. Su padre en ese entonces ya tomaba seguido. Cuando tenía 9 años, en la primaria, se enterró una varilla en la pierna, su madre no fue por ella porque su padre estaba muy borracho, su hermano y un compañero fueron quienes la llevaron a casa, tardó 20 días en recuperarse. Veía cómo su padre le pegaba a su madre, ella trataba de impedirlo. No le gusta su infancia porque hubo problemas. Con frecuencia veía como sus padres se peleaban y discutían. Los pocos días tranquilos era cuando salía a jugar con sus vecinos. Vivían en la casa de su abuela paterna, pero sufrieron humillaciones, comían después de que todos lo hacían. Después se mudaron de casa y la situación cambió un poco. Recuerda que nunca fueron por ella a la escuela. Le gustaba jugar con las muñecas, con un columpio que tenían y a la casita con los vecinos.

Adolescencia: cuando tenía 14 años su padre tomaba mucho, era cuando salía de los centros de rehabilitación. Recuerda que no tuvo fiesta de XV años porque no tenían dinero, pero un año después le festejaron a su hermana, motivo por el cual se enojó y le dejó de hablar por un tiempo, aunque siempre han sido unidas.

Adulthood: trabajó a partir de los 16 años, 10 años en una joyería y después en una fábrica, donde conoció a su esposo. Por cuestiones de su infancia le cuesta trabajo abrazar y besar a su hija.

En el Test de la Figura Humana de Karen Machover se interpreta que (ver anexo 1):

Ψ Dibujo 1 (mujer): Extraversión. Calculadora. Fría. Predominio de la razón. Inseguridad en sí misma. Incertidumbre. Infantilismo. Dependencia. Agresión y autoagresión. Arrogante y Dudosa. Problemas sexuales. Abandono en el intento de gustar al otro. Falta de adaptación al medio. Evasión y masturbación. Deseos de maternidad. Tensión. Desilusión y falta de seguridad.

Historia: el tema es familiar, habla sobre la identificación y admiración que siente por su madre, quien fue capaz de sacar adelante a sus hijos y supo enfrentar los problemas o enfermedades. Es la persona que le ha enseñado a ser fuerte y no caer. Venera a su madre, ya que es lo más grande que tiene (la sostiene saber cómo fue su madre, pero a la vez siente coraje por ella, porque sí fue capaz de tener cinco hijos y ella no).

Ψ Dibujo 2 (hombre): Proyección hacia el porvenir. Poder intelectual. Sexualidad precoz. Agresión hacia los demás. Mirada femenina. Evasivo. Deficiente seguridad personal.

Historia: mientras hacía la historia pensaba en su padre, quien fue fumador y alcohólico, todo lo contrario al de la historia, el tema es familiar, menciona las características de un hombre que tiene el poder de decir que no, de estar sano y ser responsable. Refiere que no pensó en su esposo porque él no es como su padre, pero lo es de forma contraria.

Ψ Dibujo 3 (ella misma): Evasión. Inseguridad. Deseos de maternidad. Identificación con la madre.

Dibujo libre. Presenta un árbol frutal grande, con flores a los lados, una montaña, nubes y sol, lo que representa la imagen paterna. Defensividad, evasión y esa necesidad de productividad, es decir, sigue imperando el deseo de ser madre.

En el Test H.T.P. proyecta (ver anexo 2):

Ψ Casa: Satisfacción en la fantasía. Límites del yo débiles. Reticencia a establecer contacto con el medio. Defensividad. Necesidad de apartarse. Falta de afecto en el hogar. Aislamiento. Regresión. Rumiación sobre el pasado. Impulsividad. Necesidad de afecto. Lucha entre lo que es y lo que quiere ser. Dependencia materna.

Interrogatorio: menciona la necesidad de que haya niños en esa casa, la hija identificada con la madre en todo momento.

Ψ Árbol: Necesidad de productividad y dominio. Dependencia. Exhibicionismo. Lucha continua. Regresión e inadecuación. Contacto con la realidad. Buena capacidad de logros. Sensación de impotencia. Evasión. Características obsesivo-compulsivas.

El dibujo representa dos retoños, posiblemente sus dos hijos muertos o vivos como ella lo pensaría.

Interrogatorio: Árbol frutal. Deseos de tener un bebé. Identificación con su madre, necesidad de autonomía, dominio y protección, aislamiento. Se siente atacada por el ambiente, identificación con la madre y la abuela paterna.

Ψ Persona: Negativismo. Resistencia. Deseos de escapar. Narcisista. Agresividad. Atención a la opinión ajena. Moralista y rígida. Evasión. Sentimientos de culpa. Masturbación. Inseguridad y dependencia. Insatisfacción por el propio cuerpo. Tendencias hostiles. Preocupación por tener bebés. Preocupación sexual. Exhibicionismo.

Interrogatorio: Manifiesta sus sentimientos de culpa con respecto a las pérdidas que ha tenido, además por la necesidad de cumplir la fantasía de su hija de tener un hermanito, por otro lado, existe regresión y conflictos en sus relaciones interpersonales y poco afectuosas, entre ellas la de su padre. Las personas la han herido. Añora a su figura paterna, pero la encontró en su esposo, puesto que él es todo lo contrario a su padre.

A partir del análisis de los resultados se obtuvieron a las siguientes conclusiones:

El deseo materno se constituye de diversos factores que fortalecen el vínculo entre la madre y el bebé. De modo que una vez realizado el análisis, tanto de las entrevistas como del Test proyectivo H.T.P. y del Test de la Figura Humana de Machover, se procedió a dar respuesta a la pregunta de investigación formulada ¿Cómo está introyectado el deseo materno en una paciente cuyo bebé tuvo muerte fetal?

Por lo que el deseo materno se ve introyectado en la paciente de forma particular, ya que el significado que le otorga al hecho de estar embarazada y a sus antecedentes familiares son de gran importancia para su desarrollo emocional y físico. Se identificó en las entrevistas que la paciente refiere ausencia de la madre, esto quiere decir que hubo grandes necesidades (que debió cubrir la figura materna), insatisfechas en su niñez, por lo que el proceso identificatorio y el deseo de ser madre se vio afectado (interrumpido) y no le fue posible tener una satisfactoria adaptación a la condición del embarazo. Ya que debemos recordar que la madre establece esa fuerza de relación inevitable con el hijo, la fuerza que dará la pauta de ese deseo de madre, que será el motor de la misma y de sus consecuencias, por lo que el embarazo de la paciente refleja toda su vida previa a este estado, de modo que su psiquismo está conectado con su historia pasada y con el ser que se desarrollaba dentro de ella.

Es así que, si partimos de su infancia, podemos ver que las fantasías de una niña en torno a un bebé propio, le permiten imaginarse a sí misma como una igual a su madre, todopoderosa y dadora de vida, por lo que esas sensaciones corporales e imágenes mentales de la niña forman los cimientos de un deseo marcado por el Otro, marcado por la propia madre, de modo que se convierte en un proceso que la paciente no recreó en su infancia y si lo hizo fue con carencias afectivas de sobremanera, de modo que el deseo materno fue instaurado de forma deficiente, pues existió una ambivalencia afectiva hacia el mismo y ese deseo puede manifestarse, ya en la etapa adulta, de diferentes formas en cada embarazo.

Una influencia que pudo marcar la forma de introyección del deseo materno en la paciente fueron las vivencias experimentadas en la historia personal de sus propias constelaciones familiares cuando era niña, principalmente esa relación que mantuvo con su madre, poco afectuosa y que no prodigo suficientes cuidados maternales, lo que se complementó con la presencia de un padre pasivo, y en determinado momento es ella la que ocupa ese lugar, lugar que no le correspondía y en un intento de recrear esa imagen paterna la paciente repara esa imagen ausente, pero querida, teniendo un hijo, la niña repara el deseo de un pene por el deseo de un hijo, o bien reparan esa imagen haciendo suyo ese rol.

El deseo de la paciente, además, se encuentra marcado por la identificación especular de la niña con la madre, de modo que ésta se volvió semejante a su madre y se apropió de ciertas características de su personalidad, por ello adoptó ese sentimiento de rechazo y no deseo, el cual vivió. Es así que hace recordar la propia infancia, y lo que pasa cuando la identificación y los cuidados toman un rumbo diferente, ya que es una niña que no fue mirada por su madre, pero pese a eso nació por un deseo.

También existe un complejo de Edipo no resuelto, puesto que se da la presencia de una madre fálica, que no brindó los cuidados maternos necesarios para que la hija concibiera la fantasía de ser madre y de convertirse en la persona que cuida, que no permite la castración, dejando a la hija involucrada permanentemente en esa triangulación edípica, que la lleva a buscar fallidamente una castración que faltó en el momento preciso de la constitución de la identidad femenina, dejando incompleto el deseo de ser madre, impidiéndole asumir la postura de la misma. No hubo quien cumpliera la función de sostenimiento, dejando un espacio vacío en la identificación con la figura materna. Y en ese intento de identificación y de imitación nos encontramos con que la paciente durante su infancia estuvo acompañada de un "Nenuco" que llevaba para todos lados, pero que le fue arrebatado por su hermana, se podría inferir que le fue despojado ese amor materno, esa posibilidad de identificarse con una madre cariñosa y dadora de vida.

De forma que Brazelton y Cramer (2001, p. 32), mencionan que la niña abrazará con ternura un muñeco o un animalito de juguete, sostendrá al bebé cerca de su pecho izquierdo, con aire solícito. Es aquí donde su fantasía juega un papel importante, pues al tenerlo en sus brazos, lo mecerá con delicadeza, lo mirará con dulzura y con expresión receptiva, así como su madre lo hacía y le hablará con voz arrulladora, como si esperara que el muñeco le fuera a devolver la mirada y los arrullos... cuando toma en brazos a su amado juguete se convierte en la persona adulta que está imitando, su madre... a medida que evoluciona su identidad, el juego con el bebé pone en evidencia que la niña está incorporando partes importantes del ser que la trajo y la deseó... la madre de la paciente estuvo presente, pero parecía más preocupada por su esposo alcohólico que por sus hijos. De modo que la paciente no logró verse en la mirada de la madre, no se incorporaron esas partes importantes en su infancia y su deseo se vio afectado e insatisfecho por la propia experiencia.

De modo que la paciente le puso un nombre a su bebé no nacido, según Lebovici y Halpern (2006, p.113), el nombre estará revestido de esa identidad de préstamo y será portador del "mandato" de tener que hacer vivir al héroe o al muerto, que con frecuencia se trae con él el secreto de su existencia, la madre le prepara el futuro y emplea sus pensamientos latentes para elegir en ese nombre representativo, es así como la paciente menciona que ya tenía un nombre destinado en caso de que viviera, le pondría Gabriel Alejandro por su nombre y el de su esposo, refería que de no lograrse no se llamaría de esa forma, pero su esposo colocó ese nombre en la cruz de modo que ella lo nombra

Moisés. Esto nos muestra una parte del narcisismo de los padres, ya que la paciente al decidir cómo lo llamaría si sobrevivía, es una forma de mostrar que es digno de portar el nombre de los padres “perfectos” que lo procrearon y así tendría la oportunidad de reflejarse en este, cumplir sus ideales perdidos y recrear viejos lazos en esa nueva relación, pero sus deseos narcisistas se ven frustrados, pues lejos de nacer, muere, de modo que la paciente se culpa por ese hecho y frustra su ideal. Pero también nos da la pauta de inferir que ya había un mandato inconsciente y tal vez preconsciente del no nacimiento de ese bebé, el no deseo materno estaba pensado y sentido a la vez, pensado por un nombre que si sobrevivía era digno de él, pero si moría no sería portador de él.

Por otro lado, son los temores que existieron antes, durante y posterior al aborto de la paciente, pues refiere estar más preocupada porque tenía la idea de que el bebé moriría, como pasó en situaciones anteriores, de modo que en ese proceso de adaptación se torna tan vulnerable que su pensamiento mágico sobre la posibilidad de perjudicar a su feto se vuelve muy real, tan real que es posible que durante estos temores se haga presente una amenaza de aborto, como sucedió con la paciente, a partir de que resbala en el baño tiene una amenaza.

Cabe mencionar que la paciente mantiene una relación con su hija, de dependencia y sobreprotección, menciona que teme que algo le pase y a raíz de su aborto la sobreprotege más. De modo que la paciente encauzo su afecto en este ser, es así como emprenden la “dinámica madre-hija como un círculo cerrado, que comienza por la sobreprotección materna y la dependencia infantil, prosigue por una hostilidad infantil con ansiedad y contra hostilidad materna, explosiones de rabia materna seguidas por sentimientos de culpabilidad, y termina por un nuevo aumento de sobreprotección materna.” (Ajuriaguerra, 2007, p. 82). Además se observa poca participación y apoyo del padre en los primeros años de vida de esta niña, de modo que su rol se limita sólo a criticar el modo de relación que se ha formado entre la madre y la hija. Es así que la paciente se auto castiga agrediéndose físicamente, como una forma de resolver la culpa que siente por no haber podido tener a su bebé, pero también proyecta un deseo inconsciente de no quererlo y se siente responsable de lo sucedido, puesto que se dan determinadas circunstancias en el momento en que muere y por ello puede sentir que esa muerte fetal obedeció a su deseo, se culpa y siente un gran vacío, ya que se hizo de grandes fantasías cuando lo tuvo en su vientre. De modo que se trabajó en sesión y se logró hacer un contrato con la paciente para que no se lastimara y lo ha logrado, además de un trabajo de autoconocimiento, de modo que ha podido disminuir su culpa.

Además, a la paciente no le fue permitido ver a su bebé ni participar en los rituales de defunción, por ello lo reprocha a su marido, piensa que no la tomó en cuenta y lo vive con resentimiento, piensa que si lo hubiera visto habría sido diferente su proceso de duelo, pues no lograba imaginarlo y en su momento no podía ni hablar de él. Finalmente, se menciona el punto del proceso de duelo. La paciente impera los sentimientos de culpa, tristeza, coraje y vacío, su proceso de duelo ha sido con algunos

retrocesos y en el orden de la fantasía, imaginando lo que pudiera estar haciendo con su bebé.

En las pruebas proyectivas se constata lo que se identificó durante las entrevistas y se debe recordar que lo que cada quien dibuja está íntimamente relacionado con sus impulsos, ansiedades, conflictos y compensaciones características de su personalidad. De modo que la paciente ha reflejado gran parte de sí misma, la pacientes dibujo árboles frutales lo que significa que mantiene esa necesidad de ser productiva maternalmente hablando. Los dibujos de la paciente se muestran cuidados, de modo que refuerza la claridad de las ideas y la riqueza representativa.

De todo lo anterior, se puede observar que una muerte fetal está muy lejos de ser un evento de poca importancia en la vida de las mujeres que lo experimentan, por el contrario, es una pérdida que provoca un duelo que tiene que ser elaborado y resuelto con el apoyo de quienes rodean a la paciente, ya que la familia tiene un papel importante en el desarrollo y mantenimiento de la estabilidad emocional y con frecuencia también necesitan apoyo profesional, sobre todo en los casos en que dicho duelo se complica a tal grado, que altera la estabilidad psíquica no sólo de las mujeres afectadas, sino que puede llegar a repercutir en sus relaciones familiares y laborales. De modo que es un proceso lleno de sentimientos, donde el deseo materno juega un papel esencial en la vida de ésta y que es imposible negar que algo se estuviera formando dentro de ella, que sólo quedará en su fantasía e imaginación porque ya no está.

REFERENCIAS

1. Ajuriaguerra, J. (2007). *Manual de psiquiatría infantil*. Masson: Barcelona.
2. Avila, Y. (2005). Mujeres frente a los espejos de la maternidad: las que eligen no ser madres. *Desacatos*, 2 (17), pp. 107-126.
3. Brazelton, B. y Cramer, B. (2001). *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona: Paidós.
4. Buck, J. (2008). *H-T-P Manual y Guía de Interpretación*. Madrid: TEA.
5. Díaz, P. (2003). *Técnica de la entrevista psicodinámica*. México: Pax México.
6. Domb, B. (1996). *Más allá del falo*. Buenos Aires: Ed. Lugar.
7. Freud, S. (2006). *La interpretación de los sueños*. España: Alianza.
8. Galimbert, U. (2006). *Diccionario de psicología*. España: Siglo XXI.
9. Hall, S. (2007). *Compendio de Psicología Freudiana*. México: Paidós.
10. Laplanche y Pontalis (1993). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
11. Lebovici, S. y Halpern, W. (2006). *La psicopatología del bebé*. España: Siglo veintiuno.
12. Portunondo, J. (1992). *Test proyectivo de Karen Machover*. Madrid: Biblioteca nueva.

Envío a dictamen: 30 de enero de 2014

Reenvío: 28 de marzo de 2014

Aprobación: 23 de mayo de 2014

Beatriz Gómez-Castillo

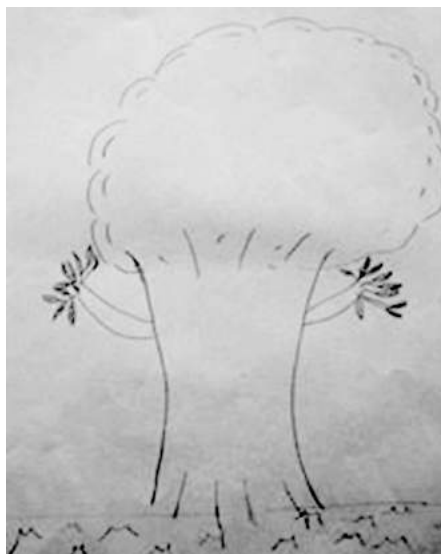
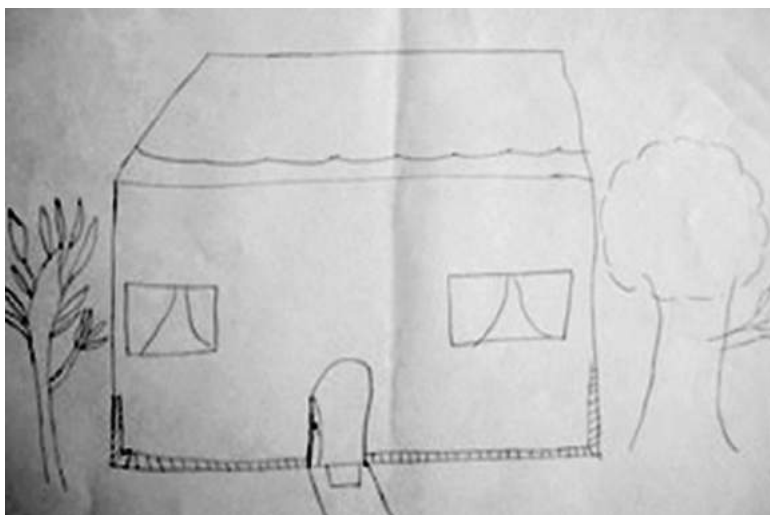
Doctora en Investigación Psiconalítica por la Sociedad Psicoanalítica Mexicana. Maestra en Psicología Clínica y Licenciada en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, en donde labora tiempo completo. Psicoterapeuta de niños, adolescentes y adultos. Artículos recientemente publicados: “Consecuencias psicopatológicas del aborto espontáneo”, “Psicodinamia de la madre del niño obeso” y “Psicodinamia del niño obeso”.

Beatriz Adriana Ríos-Guerrero

Licenciada en Psicología, terapeuta del Centro de Estudios y Servicios Psicológicos Integrales (CESPI) y estudiante de la Maestría en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta.

ANEXO 1:

Imágenes de la aplicación del Test proyectivo H T P de la paciente cuyo bebé murió a los ocho meses de gestación.



ANEXO 2:

Imágenes de la aplicación del Test proyectivo de la Figura Humana de Karen Machover de la paciente cuyo bebé murió a los ocho meses de gestación.



VALORACIÓN PSICOLÓGICA EN CASOS DE POSIBLE TORTURA: INTEGRACIÓN DE RESULTADOS Y ELABORACIÓN DEL INFORME¹

PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT IN CASES OF POSSIBLE TORTURE: INTEGRATION OF RESULTS AND REPORT WRITING

José Manuel Bezanilla-Sánchez, Ma. Amparo Miranda-Salazar
Universidad del Valle de México, México
Correspondencia: jjmbezanilla@peiac.org

RESUMEN

Se exponen criterios para la elaboración de un informe psicológico de posible tortura, partiendo de la definición de informe psicológico, postulando sus principios básicos y diferenciando los informes clínicos de los forenses. Consideramos al informe psicológico de tortura, realizado con base en los principios propuestos por el “Protocolo de Estambul”, como un informe que cumple tanto propósitos clínicos como forenses. Para la integración del informe, el especialista deberá plasmar los datos de identificación del paciente, su historial de desarrollo psicosocial, médico, su exposición a situaciones traumáticas previas; incluir de manera textual el relato de los hechos en los que fue torturado, las técnicas empleadas por los perpetradores, el examen psicológico incluyendo los síntomas, el examen del estado mental, los resultados de los instrumentos empleados, un diagnóstico clínico o multiaxial y en su caso un diagnóstico diferencial. La parte más importante del informe es la interpretación de los hallazgos, en donde se cruza y sintetiza la información obtenida y analizada, para posteriormente elaborar una conclusión que apoye o descarte el alegato de tortura. Es fundamental la realización de mayor investigación para mejorar los instrumentos y comprender profundamente el fenómeno.

Palabras clave: Tortura, Protocolo de Estambul, Derechos Humanos, valoración psicológica.

ABSTRACT

Criteria for the preparation of a psychological report be torture, based on the definition of psychological report, postulating its basic principles and differentiating

¹ NOTA: El presente constituye el resultado de una investigación personal, de ninguna manera representa una postura institucional.

clinical forensic reports are presented. We consider the psychological report of torture carried out based on the principles proposed by the “Istanbul Protocol” as a report that meets both how forensic clinical purposes. For integration of the report the expert must translate the data identifying the patient, history of psychosocial development, medical, exposure to previous traumatic situations; include verbatim the account of the facts on which he was tortured, the techniques employed by perpetrators, the psychological test including symptoms, mental status examination, the results of the instruments used, a clinical or multiaxial diagnosis and appropriate differential diagnosis. The most important part of the report is the interpretation of the findings, being where it intersects and synthesizes information gathered and analyzed later to form a conclusion to support or dismiss the allegation of torture. It is crucial to perform further research to improve the tools and understand more deeply the phenomenon.

Key words: Torture, Istanbul Protocol, Human Rights, psychological rating.

INTRODUCCIÓN

En otros trabajos (Bezanilla y Miranda 2012, 2013 y en prensa) hemos expuesto algunos conceptos relacionados con la tortura y su valoración psicológica; comenzando con la exploración del concepto como fenómeno y como violación grave a los derechos humanos, la importancia ética de prevenir la re-victimización de la persona valorada, el interés del autocuidado del equipo de investigación, especialmente por lo ominoso del tema y los contenidos psíquicos que evoca, las consecuencias bio-psico-socio-culturales del fenómeno; así como aquellos aspectos técnico-metodológicos que pueden asegurar la mayor fiabilidad y validez de la investigación, minimizando los factores de error.

La tortura se considera una de las más grandes violaciones a derechos humanos, no sólo por el impacto directo que tiene sobre sus receptores, sino por los efectos de ésta sobre los grupos familiares, las comunidades e incluso en el imaginario social mismo.

La ONU afirma que

(...) se entenderá por el término “tortura” todo acto por el cual se inflijan intencionalmente a una persona dolores o sufrimientos graves, ya sean físicos o mentales, con el fin de obtener de ella o de un tercero información o una confesión, de castigarla por un acto que haya cometido, o se sospeche que ha cometido, o de intimidar o coaccionar a esa persona o a otras, o por cualquier razón basada en cualquier tipo de discriminación, cuando dichos dolores o sufrimientos sean infligidos por un funcionario público u otra persona en el ejercicio de funciones públicas, a instigación suya, o con su consentimiento o aquiescencia. No se considerarán torturas los dolores o sufrimientos que sean consecuencia únicamente de sanciones legítimas, o que sean inherentes o incidentales a éstas (Protocolo de Estambul, 2004, p.1).

Además, el estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional (1998, pp.5-6) refirió que por tortura "...se entenderá causar intencionalmente dolor o sufrimientos graves, ya sean físicos o mentales, a una persona que el acusado tenga bajo su custodia o control; sin embargo, no se entenderá por tortura el dolor o los sufrimientos que se deriven únicamente de sanciones lícitas o que sean consecuencia normal o fortuita de ellas".

Desde la perspectiva de la Sociedad Civil Organizada, Amnistía Internacional (2001, p.10) menciona que la tortura es:

(...) el dolor o sufrimiento infligido a una persona con el propósito de obtener información o confesión, castigar o intimidar a la(s) víctima(s), sus familiares o a la comunidad a la que pertenecen, así como de anular la personalidad de la víctima por cualquier forma de castigo corporal, como la mutilación de algún miembro, la lapidación o los azotes, abuso de la psiquiatría y fármacos diversos; incluso, la violación sexual puede ser considerada como una forma de tortura, entre otras formas que generen cualquiera de los efectos arriba señalados.

Enfocándonos desde la mirada de la psicología profunda, consideramos que el acto de la tortura al pretender la anulación de la voluntad y estructura psíquica de las personas, implica despojarla de su humanidad, convirtiéndola en un objeto a disponibilidad del torturador; por lo que el ejercicio de aquella podría entenderse como un acto de "perversión".

Rivadeneira (2007) refirió que todo acto de perversión, en especial la tortura, se constituyen como la realización de fantasías humanas a partir de un retorno de lo reprimido, principalmente aquellas pulsiones sádicas que hablan de una re-negación de la castración que conllevan el gozo con la destrucción y transgresión de la Ley y el Otro.

En el presente trabajo nos enfocaremos en la integración de los resultados de la valoración, con énfasis en la necesidad de realizar un abordaje complejo sobre los datos, además de la del informe final de ésta; siendo de suma importancia la claridad y consistencia de éste por su doble función, como prueba psicológica forense y como instrumento de valoración clínica.

INFORME CLÍNICO VS INFORME FORENSE

Un estudio psicológico se realiza con el objetivo de observar y valorar el funcionamiento global del individuo, así como las formas en las que responde a diversas situaciones (Heredia; Santaella y Samarriba, 2012; Brunete *et al.*, s/a); conformándose un documento que contiene la información clínica relevante del paciente.

Un estudio psicológico se encuentra orientado al cumplimiento de diversos objetivos, siendo que dé conformidad con estos, es que se exploran diversas funciones

y procesos presentes en una persona en un momento determinado; siendo que la realización de éste, según Heredia y cols. (2012), se fundamenta bajo el método de casos, realizándose como una investigación a profundidad de un sujeto, en donde desde una perspectiva científica se parte de una pregunta y se realizan los procedimientos pertinentes para responderla.

Como resultado del estudio, el profesional clínico redacta un documento con criterios científicos, que se constituye como el cierre de un proceso de valoración, en el que se comunican los resultados de éste, debiendo expresar de manera organizada, integrada y sintética lo que se ha comprendido de la persona dentro del contexto de la valoración, es decir, la emisión de un informe psicológico.

Menciona Brunete y cols. (s/a) que el informe psicológico debe construirse con base en los principios de neutralidad, objetividad, calidad, respeto a la integridad y conforme a los principios éticos de la profesión.

Entendemos que la neutralidad como la cualidad de mantener la integración y elaboración del informe apegada a la mirada teórica y los hallazgos clínicos, alejada de sesgos o dirección intencionada de los datos; mientras que la objetividad remite al clínico ceñir sus conclusiones a los límites de la valoración, manteniéndose alejado de intereses o influencias ajenas al proceso, partiendo del adecuado uso de las fuentes de información e instrumentos de medición; la calidad, la entendemos como las garantías de que la elaboración del informe se encuentra acorde a las más altas normas técnicas y éticas que marca la profesión, así como el clínico cuenta con las mínimas habilidades y conocimientos para realizar la tarea. El respeto a la integridad de la persona, se refiere a las prácticas de las ciencias de la salud, en donde el elemento principal es el que reza: "Ante todo no dañar" (*Primum non nocere*), cuidando que los procedimientos empleados para realizar la valoración sean lo menos invasivos y disruptivos para el sujeto.

Partiendo de lo anterior, todo informe psicológico debe transmitir de manera clara y concisa los hallazgos centrales de la valoración, las conclusiones, así como las recomendaciones pertinentes; debiendo centrarse en la persona evaluada y el análisis de la información recolectada mediante las diversas técnicas empleadas; incluyendo sólo la información precisa para cumplir con el propósito básico de la evaluación.

Heredia (2012) retoma a diversos autores para referirse a la definición, objetivos y características que debe tener un informe psicológico, entre los que refiere que Tallent define al informe como un documento que permite comprender ciertas características de una persona y sus circunstancias; mientras que Gehorch refiere que con base en su objetivo es un instrumento que sirve para responder a ciertas preguntas específicas sobre la persona; siendo que por su contenido, debe ser una descripción evaluativa compleja de determinadas características de un ser humano, incluyendo diversas dimensiones.

Refiere la autora, que una definición de informe psicológico debe contener los siguientes elementos: a) ser una comunicación escrita, b) representar la síntesis y

conclusión de un proceso de evaluación y c) proporcionar elementos para la toma de decisiones con base en sus resultados. Siendo organizado, contar con fundamentos técnico científicos sólidos e integrativo.

Núñez (1985, en Heredia *et al.*, 2012) propone que el informe psicológico se encuentre estructurado por distintos elementos, comenzando por una ficha de identificación del paciente, los datos de la historia clínica, las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información; así como los resultados de éstos; para posteriormente incluir un apartado con el diagnóstico (Dx), las conclusiones y sugerencias; permitiendo así una visión amplia e integral de las características de la persona evaluada.

Mientras que Schafer (en Heredia *et al.*, 2012) propone una serie de criterios que son útiles para incrementar la validez y coherencia del informe, señalando que: a) el clínico debe contar con suficiente evidencia para la interpretación y significación de los hallazgos, b) la profundidad de la interpretación debe circunscribirse a la del material recolectado, c) debiendo especificarse manifiestamente la forma de interpretación de los resultados, d) realizándose una estimación sobre la intensidad de la tendencia o rasgo interpretado, e) asignándose a la tendencia una posición dentro del esquema completo de la personalidad y f) especificando tanto los aspectos adaptativos como patológicos de la tendencia interpretada.

Para que el informe psicológico cumpla con su cometido, según Aurla (1992, en Heredia 2012), es necesario fundamentarlo en los siguientes principios: a) considerando que el informe psicológico es parte y resultante de un proceso de evaluación al cual pertenece, por lo que no es posible comprenderlo fuera del contexto en que se elaboró, b) debiendo de ser éste relevante en cuanto a su contenido y objeto, por lo que tendrá que excluirse todo aquello que no se refiera directamente a su objetivo, c) cuidando que éste siempre sea necesario y tenga un propósito, d) debiendo ser útil para la toma de decisiones con respecto a la situación de una persona, siempre con base en un objetivo y una necesidad; e) siendo riguroso, verás y objetivo tanto en sus métodos, instrumentos, contenidos y conclusiones, fundamentado siempre desde una perspectiva científica; f) ha de referirse en todo momento al sujeto y al objeto de estudio, g) poseyendo coherencia interna tanto en su construcción como en su redacción, h) siendo breve, conciso y pertinente a sus objetivos, i) teniendo sentido en el contexto al que va destinado, por lo que su lenguaje debe ser adecuado, j) manteniéndose abierto a una perspectiva interdisciplinaria, k) respetando en todo momento los principios éticos de la psicología y los derechos de las personas evaluadas; l) así como ser redactado a la brevedad de concluida la evaluación.

El informe psicológico será válido en la medida en que sus procedimientos, técnicas y conclusiones se encuentren dentro del contexto y los objetivos para los que fue realizado, siendo que la forma en que es elaborado tiene relación directa con la perspectiva teórica del clínico que lo realiza.

Brunete *et al.*, (s/a) proponen la siguiente estructura para la elaboración del informe: a) referir el tipo de informe, b) presentar la ficha de identificación del paciente, c) presentar los datos de identificación del clínico, d) incluir los datos de identificación de la institución en que fue realizado, e) exponer las fechas y motivos de la valoración, f) presentar las áreas evaluadas y los instrumentos utilizados, g) exponer los resultados y criterios diagnósticos y h) enunciar el pronóstico (Px.) y las propuestas de tratamiento (Tx.).

Por su parte, Sattler (2003, en Heredia 2012) propone los siguientes rubros: a) ficha de identificación del paciente, b) instrumentos empleados, c) motivo de la valoración, d) información sobre los antecedentes del paciente, e) observaciones durante la valoración, f) resultados de la evaluación e impresión clínica, g) criterios de validez y confiabilidad, h) pautas para la información de resultados e i) impresiones clínicas y diagnósticas.

Hemos mencionado el concepto, algunos principios y características que debe poseer el informe psicológico de manera general enfatizando que desde una perspectiva clínica, derivado de éste, se desarrollarán estrategias de intervención.

Desde otra perspectiva, Echeburua (2011) menciona que tanto la valoración clínica como la forense comparten el interés por conocer el estado psíquico y mental de un sujeto dado; siendo que las principales diferencias se refieren a que la valoración clínica se realiza con el objetivo de plantear una intervención derivada de los resultados de ésta, mientras que desde la perspectiva forense, los resultados de ésta tienen repercusiones jurídicas.

A diferencia del informe clínico, el informe forense se encuentra sometido a diversas condiciones que pueden exponerlo a varios intentos de manipulación deliberada por parte de la persona evaluada; particularmente por los efectos que los resultados pueden tener dentro de un proceso judicial.

Existen diferencias significativas entre un informe clínico y uno forense (tabla 1); siendo que el objetivo del primero es la elaboración de un diagnóstico clínico para el desarrollo de un tratamiento, mientras que el del segundo es el coadyuvar a la toma de decisiones en un proceso judicial; con relación a la vinculación que se establece entre el clínico y el paciente, en la evaluación forense, la relación se establece empáticamente, pero con un cierto escepticismo; mientras que desde la valoración clínica la relación sucede en un contexto cooperativo.

Tabla 1. Diferencias entre la evaluación forense y la evaluación clínica

	EVALUACIÓN FORENSE	EVALUACIÓN CLÍNICA
Objetivo	Ayuda a la toma de decisiones judiciales	Diagnóstico y tratamiento
Relación evaluador-evaluado	Escéptica pero con establecimiento de un rapport adecuado	Ayuda en el contexto de una relación empática
Secreto profesional	No	Si
Destino de la evaluación	Instancias judiciales	El paciente
Estándares y requisitos	Psico-legales	Médico-psicológicos
Fuentes de información	Entrevista, Test, Observaciones, Informes médicos y psicológicos, Familiares, Expedientes judiciales	Entrevista, Test, Observaciones, Informes médicos y psicológicos, Familiares y el historial clínico
Actitud del sujeto frente a la evaluación	Riesgo de simulación o de disimulación o de engaño (demanda involuntaria)	En general, sinceridad (demanda voluntaria)
Ambito de la evaluación	Estado mental en relación al objetivo pericial	Global
Tipo de informe	Muy documentado, razonado técnicamente y con conclusiones que contesten a la demanda judicial Documento legal	Breve y con conclusiones Documento Clínico
Intervención ante el juzgado	Esperable, en calidad de perito	No esperable, en calidad de testigo perito

Fuente: Echeburua, E; Muñoz, JM y Loinaz, I. (2011), "La evaluación psicológica forense frente a la evaluación clínica: propuestas y retos de futuro". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1(11).

Con relación al secreto profesional y la confidencialidad de la información, desde la evaluación clínica, es absoluta, proporcionando sólo la información al paciente o a sus padres en caso de ser menor de edad; mientras que desde la perspectiva forense se mantiene cierta confidencialidad, pero no en aquellos rubros y aspectos relacionados con el objeto de la valoración y el proceso jurídico, además de que el destino del documento desde la primera es el paciente, mientras que en la segunda pueden ser diversas instancias judiciales.

Desde la perspectiva forense, el informe psicológico debe satisfacer los criterios éticos de la profesión, así como los jurídicos para establecerse como instrumento de

prueba, mientras que el informe clínico los médico-psicológicos para el establecimiento de un tratamiento.

Ambos tipos de valoración comparten casi las mismas fuentes de información, salvo el expediente judicial en el caso de la forense.

En la valoración forense, el profesional guarda cierta reticencia sobre la información y los resultados proporcionados por el evaluado, particularmente porque existe la posibilidad de intentos deliberados de manipulación del estudio para obtener ciertos resultados; mientras que en la clínica, se espera sinceridad por parte del paciente, si existe ocultamiento o simulación son considerados como resistencias de naturaleza inconsciente.

La valoración clínica realiza una exploración global y lo más completa posible de la dinámica y estructura de la personalidad del paciente, lo que proporciona una amplia comprensión de los rasgos libres de conflicto y los patológicos; mientras que desde la forense, la exploración del estado mental o algún rasgo particular, se enfocan fundamentalmente en el objeto de la evaluación y la relación de éstos con el proceso judicial.

El informe clínico suele ser breve y esquemático, ya que se constituye como un punto de referencia para el paciente, al haberle sido realizada la devolución de los resultados de manera personal y verbal, mientras que el forense tiene que ser ampliamente documentado y autodescriptivo, con un sólido fundamento teórico-técnico y centrando las conclusiones en la demanda judicial para su realización.

Al emitirse un informe psicológico forense, es esperable que el profesional sea llamado por las instancias judiciales para que realice la ratificación del mismo y como perito experto de una de las partes del proceso, mientras que derivado de un informe clínico esto es poco probable, aunque si fuera posible sería en calidad de testigo con las garantías del secreto profesional siempre que no se tuviera conocimiento de un delito.

De acuerdo con lo anterior, y derivado de la naturaleza del informe psicológico forense, para su elaboración debe atenderse al objeto primario por el que fue solicitado, presentando de manera explícita el método y las técnicas que fueron empleadas para la realización de la evaluación, así como de manera clara y concisa las conclusiones y recomendaciones que se consideren pertinentes.

Hasta este punto hemos presentado las características generales de un informe psicológico, así como las particulares del informe clínico y el forense, mostrando sus principales diferencias y algunos puntos de encuentro.

EL INFORME PSICOLÓGICO DE TORTURA

En el caso específico del informe de una valoración psicológica de tortura reúnen ciertas particularidades, por lo que se considera un informe mixto, es decir, tanto un informe forense como clínico.

En primera instancia se considera como un informe con utilidad clínica porque pretende realizar una valoración lo más completa posible del funcionamiento del sujeto, a partir de una exploración profunda de la situación del sujeto al momento de la valoración, en el que derivado de ésta se plasman las manifestaciones psicopatológicas observadas en éste, para que a partir de éstas se pueda establecer un programa de tratamiento clínico; mientras que como instrumento forense, pretende determinar la presencia o no de indicadores de tortura y en su caso coadyuvar a las instancias jurídicas y de derechos humanos a establecer los criterios de reparación (tratamiento clínico, entre otros), puede ser utilizado como instrumento de prueba en diversos procesos jurídicos y judiciales, está sujeto a la presión de que el evaluado obtenga alguna ganancia o beneficio de sus resultados, documenta el estado mental del paciente con relación a hechos de tortura, además de contener los criterios de forma y fondo para un informe de estas características.

Además, un informe psicológico derivado de una valoración por tortura debe fundamentarse en los criterios descritos en el *Manual para la investigación y documentación eficaces de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes "Protocolo de Estambul"* (2001 y 2004), al que nos hemos referido con anterioridad, y es un instrumento internacional que estipula un método, criterios y procedimientos para la investigación médica, psicológica y jurídica de posibles hechos de tortura.

Para que el informe sea válido con base en los principios del "Protocolo de Estambul", debe cubrir de manera exhaustiva con los siguientes rubros: a) Ficha de identificación y datos de aplicación, b) Declaración de veracidad del testimonio, c) Antecedentes, d) Historia de tortura y malos tratos, e) Síntomas e incapacidades referidos, f) Métodos y objetivo del estudio, g) Examen psicológico, h) Resultados de las pruebas diagnósticas, i) Interpretación de los hallazgos, j) Conclusiones y recomendaciones, k) Declaración de veracidad del testimonio, l) Autoría, m) Anexos y n) Referencias bibliográficas y documentales.

En la ficha de identificación (tabla 2) se incluye la fecha y lugar de aplicación, siendo especialmente relevante si la aplicación se realizó en el domicilio del evaluado, las oficinas de alguna organización, un centro penitenciario o de detención, los datos de la persona que solicitó la valoración, dado que no tiene la misma relevancia que sea el evaluado o su familia quien pide la valoración, un abogado defensor, alguna organización o una autoridad judicial; ya que esto le permite ponderar al profesional el tipo de presiones a los que puede estar sometido el evaluado y el procedimiento en sí mismo.

Tabla 2. Ficha de identificación de estudio psicológico de tortura

Fecha:	Personas presentes durante la aplicación:
Lugar de aplicación:	Autorización con consentimiento por parte de:
Examen solicitado por:	¿La víctima ha estado limitada o resignada de alguna manera durante el examen?
Número de expediente:	
Nombre de la posible víctima:	
Sexo:	Fecha de nacimiento (día, mes y año):
Nacionalidad:	Estado Civil:
Originario de:	Radicado en:
Escolaridad:	Ocupación:
Religión:	Documento de identificación de la persona examinada:
Idioma que habla la persona examinada:	Nombre del intérprete, en caso de que la persona examinada no hable o domine el español.
Lengua materna: _____ Domina el español: SI	

Fuente: Elaboración propia.

Se debe presentar un número o dato de identificación del expediente, así como el nombre de la persona evaluada.

Resulta relevante que termine registrado el nombre completo de las personas presentes durante la valoración, particularmente en dos sentidos; es posible que la valoración psicológica sea parte de un procedimiento de investigación de violaciones a derechos humanos, por lo que será frecuente que se encuentren presentes tanto abogado como médico; además de familiares o incluso si la persona se encuentra detenida, personal de vigilancia o de instancias judiciales y de procuración de justicia.

En el caso del personal que realiza la valoración, también se debe incluir la cualificación del psicólogo para realizarla, mientras que la presencia de personas adscritas a las instituciones de procuración de justicia o judiciales pueden invalidar la valoración o ser coercivas pudiendo sesgar o manipular el contenido de la misma.

Además debe quedar registrado si el evaluado consintió la valoración con la firma del documento correspondiente, refiriendo también si éste estuvo limitado de alguna forma, ya sea físicamente, como candados de manos o piernas, o de alguna otra manera.

También hay que incluir datos sobre la fecha de nacimiento, la nacionalidad, estado civil, lugar de origen y de residencia, escolaridad, ocupación y religión; dichos datos proporcionan información sobre los contextos socioculturales del evaluado y permiten ir conformando algunos parámetros de significación de los resultados y la manera en que se configura y manifiesta el trauma en caso de haberlo; así como si la lengua materna del evaluado no es la misma que la del profesional y los datos del intérprete en su caso.

Dadas las características del documento legal, es importante que se plasme el sustento legal por el cual se realiza la valoración, y en su caso, el juramento de veracidad del testimonio vertido en el informe por parte del profesional, siempre haciendo referencia a la legislación vigente que sea pertinente, y recalcando que tanto la valoración como el informe fueron realizados de buena fe y carecen de dolo.

En el apartado de antecedentes, se plasma la información general sobre el desarrollo y antecedentes bio-psico-socio-culturales del paciente, por lo que debe incluir información de su familia de origen, un genograma al menos de la generación del paciente y la de sus padres, información sobre la percepción y recuerdo de sus padres, hermanos y en su caso, otros parientes o familiares que convivan con él o hayan sido significativos en su vida.

También debe contener información sobre el desarrollo físico, psicológico y psicosocial del paciente, antecedentes escolares y laborales, así como médicos, psiquiátricos y sobre el uso de tabaco, alcohol y algún otro tipo de sustancias o drogas psicoactivas.

El siguiente rubro de la valoración y del informe es el historial de tortura y malos tratos, en donde se plasma la narración completa de los hechos de cómo se dieron los actos de trato cruel y/o tortura, poniendo especial énfasis en el modo, tiempo y lugar de cómo sucedieron, las características y número de personas que infringieron el castigo, los métodos, procedimientos e instrumentos, si hubo testigos o lo obligaron a escuchar o presenciar el castigo infringido a otros.

Posteriormente, se elabora una descripción detallada y puntual de las formas y métodos de tortura, ubicando su ocurrencia temporal en el relato y mientras estuvo bajo custodia de los elementos aprehensores. En este rubro se puede citar textualmente al paciente a partir de su narración, además de los datos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados.

El siguiente rubro que se plasma en el informe, se refiere a los síntomas e incapacidades que presentó inmediatamente después de los hechos, y los que continúa presentando al momento de la valoración; enunciando de manera puntual los síntomas referidos por el paciente espontáneamente durante la narración de los hechos, los que haya mencionado a pregunta expresa y aquellos que tengan un peso significativo derivados de la aplicación de los instrumentos psicológicos.

Así mismo, hay que nombrar las incapacidades percibidas, como la pérdida de atención o concentración, la disminución de la capacidad para relacionarse con los otros, algún tipo de pérdida de habilidad laboral, desconfianza en las personas, entre otras.

A continuación se presentan los métodos y objetivo del estudio. En esta parte del informe se exponen los fundamentos teóricos y las consideraciones preliminares que servirán como referentes para realizar el análisis de los resultados, las correlaciones entre el relato de los hechos y los datos clínicos observados; y los razonamientos que conformarán la interpretación de los hallazgos y las conclusiones.

El objetivo del estudio es evaluar la posible afectación del individuo en diversas áreas mentales como la psicoafectiva, cognoscitiva, social, cambios percibidos en su comportamiento y conducta. Observar y/o inferir a partir de dichos aspectos, si se relacionan con su narración, con su descripción, con los métodos de malos tratos y/o tortura.

Además, se pretende evaluar el grado de consistencia entre los datos observados, manifestados, la narración de los hechos, el análisis del expediente y las pruebas psicológicas y psicométricas aplicadas, lo que permite estimar el grado de confiabilidad del estudio, siempre apegados a lo propuesto por el "Protocolo de Estambul".

Posteriormente, se menciona el método a partir de cual se recolectaron y analizaron los datos, enunciando la técnica de entrevista empleada, así como los instrumentos psicométricos, neurológicos y proyectivos empleados.

El siguiente rubro es central dentro del informe, ya que presenta el proceso de análisis de la información clínico-psicológica recolectada y se signa como examen psicológico.

En primera instancia, en esta parte, se realiza una descripción lo más detalladamente posible de la apariencia y características físicas del entrevistado, señalando si posee alguna seña particular, cicatriz o tatuajes, describiendo puntualmente e incluso fotografiando.

Se plasma lo más literalmente posible la descripción del estado emocional del paciente al momento de la valoración; para después redactar el examen del estado mental, la valoración del funcionamiento social, en su caso el diagnóstico multiaxial y si fue necesaria la aplicación de pruebas neurológicas (referidos previamente en Bezanilla y Miranda 2013 y en prensa).

A continuación, se plasman los resultados de las pruebas diagnósticas, describiendo puntualmente los resultados obtenidos en los instrumentos psicométricos y/o proyectivos aplicados, agregando el significado de estos.

Es necesario poner énfasis en aquellos síntomas que pudieran derivarse de la exposición del paciente a una situación traumática compatible con tortura, tratos crueles, inhumanos o degradantes; y no de aquellos referentes a la estructura de personalidad, salvo para destacar las posibles consecuencias hacia el sujeto derivadas de la situación traumática y la comorbilidad previa; así mismo, hay que detectar aquellos puntos que en su caso pueden funcionar como soporte o fortalezas que le permitirán a la persona la elaboración de los hechos y el restablecimiento de su funcionamiento y procesamiento del trauma.

Con este rubro termina la fase analítica del informe, donde se expone la información recolectada que servirá de soporte para la integración, síntesis y conclusiones del estudio.

A partir de la interpretación de los hallazgos y la impresión diagnóstica, comienza la fase sintética e integrativa del informe; en esta parte, el profesional deberá centrarse en relacionar la información proporcionada por el evaluado en el relato de los posibles hechos de tortura, con los datos clínicos que haya recolectado mediante las técnicas clínicas (observación, entrevista y examen mental), y las psicométricas.

Menciona el Protocolo de Estambul (§ 287) que para interpretar los hallazgos y formular una impresión clínica, se debe responder a las siguientes preguntas:

- i. ¿Hay una concordancia entre los signos psicológicos y el informe de presunta tortura?
- ii. ¿Se puede decir que los signos psicológicos hallados constituyen reacciones esperables o típicas de un estrés extremo dentro del contexto cultural y social del individuo?
- iii. Considerando la evolución fluctuante con el tiempo de los trastornos mentales relacionados con el trauma, ¿cuál sería el marco temporal en relación con los acontecimientos de la tortura? ¿En qué punto del curso de recuperación se encuentra el sujeto?
- iv. Entre los distintos elementos de estrés coexistentes ¿cuáles están ejerciendo su acción sobre el sujeto (por ejemplo, una persecución que aún dura, migración forzada, exilio, pérdida de la familia o pérdida de la función social)? ¿Qué repercusión tienen estos factores sobre el sujeto?
- v. ¿Qué condiciones físicas contribuyen al cuadro clínico? Merecen especial atención los traumatismos craneales sufridos durante la tortura o detención.
- vi. ¿Indica el cuadro clínico que exista una falsa alegación de tortura?

Con relación al primer punto que dice: “¿Hay una concordancia entre los signos psicológicos y el informe de presunta tortura?”, el profesional debe ponderar los signos clínicos (bio-psico-socio-culturales) si los hay, para determinar si existen evidencias de que la persona evaluada presente signos de trauma psicológico, y si estos son compatibles con el relato de posible tortura, en el que se plasmó la cronología de acontecimientos y las formas en que se realizó.

Resulta fundamental para responder a este punto, que el profesional posea un amplio conocimiento de las formas en que se manifiestan las secuelas de trauma en las personas, no solamente desde la perspectiva nosológica y sintomática, sino también desde lo socio-cultural.

Con relación al segundo punto que reza: “¿Se puede decir que los signos psicológicos hallados constituyen reacciones esperables o típicas de un estrés extremo dentro del contexto cultural y social del individuo?”; es menester relacionarlo con el anterior, especialmente en el caso de que la persona pertenezca a un grupo cultural distinto al del evaluador, para que se tengan presentes las formas en que se pueden manifestar las secuelas de trauma; especialmente porque dentro de grupos indígenas, originarios o asiáticos, existe una cosmogonía particular, así como referentes culturales sobre la expresión del dolor, miedo, ansiedad y estrés.

Lo anterior, como se mencionó en el punto primero, confirma que en muchas ocasiones las clasificaciones nosológicas como el “Trastorno por estrés agudo” o el “Trastorno por estrés postraumático”, pueden quedarse cortas para identificar y explicar las

manifestaciones y secuelas de posible tortura. En caso de que el especialista haya documentado hallazgos que indiquen que la persona evaluada estuvo expuesto a una situación traumática compatible con tortura, es menester que éstas se encuadren dentro del esquema de referencia de la víctima, enunciando los puntos sintomáticos que cuadran con los sistemas clasificatorios, así como resaltando aquellos que derivan de los referentes socioculturales afectados.

Para responder al tercer punto en el que se menciona: “Considerando la evolución fluctuante con el tiempo de los trastornos mentales relacionados con el trauma, ¿cuál sería el marco temporal en relación con los acontecimientos de la tortura? ¿En qué punto del curso de recuperación se encuentra el sujeto?”; hay que considerar que uno de los puntos principales es la temporalidad entre el origen de las manifestaciones de trauma y el momento de ocurrencia de los hechos; también dentro de este punto, el profesional debe considerar eventos traumáticos previos a la situación de tortura, así como las secuelas traumáticas que se manifestaron y la evolución de éstas; para determinar si la etiología de las secuelas de trauma detectadas coinciden con el relato de los hechos, o son previas a los hechos.

Con relación a este punto, habría que considerar la forma de cómo evolucionan las distintas manifestaciones psicopatológicas, especialmente aquellas que deriven de la exposición a situaciones traumáticas, siendo que González (2010), refiere que el tipo e intensidad de daño psíquico derivado de la exposición a un acontecimiento traumático, se relaciona directamente con la naturaleza del evento, la intensidad de éste, la duración de la situación, la estructura de personalidad del sujeto, el estado emocional de la persona al experimentar el evento, el nivel de apoyo familiar y social recibido después del acontecimiento; así como los recursos que se recibe desde la sociedad.

Entendiendo que la tortura es una de las más serias agresiones a las que puede verse expuesta una persona, podría esperarse encontrar graves secuelas bio-psico-sociales, especialmente porque el evento es provocado por otros seres humanos, que en su caso y al ser representantes del estado, serían los encargados de salvaguardar la integridad del sujeto; situación generadora de una significativa ambigüedad; en el caso de la tortura, y dado que es una situación, no es necesario que ésta implique un intenso castigo físico para que genere secuelas postraumáticas, aunque en un número significativo de casos, es posible encontrar que la persona fue expuesta a un fuerte daño físico.

En el caso de la estructura de personalidad y estado emocional de la víctima, se considera como la predisposición propia del sujeto; misma que es posible determinar mediante la exploración de la historia de vida; estos rubros se relacionan con el significado que la persona asignará al evento, así como la manera psico-emocional cómo se manifestarán las secuelas; es decir, la toma que presentarán los síntomas y alteraciones conductuales que presente.

Resulta fundamental para la primera atención de la crisis y elaboración posterior del trauma, el apoyo que reciba la persona, tanto a nivel familiar como

social; especialmente para la reconstrucción del sentido subjetivo de seguridad y la desvictimización.

Refiere González (2010), que las secuelas postraumáticas evolucionan en diversas etapas; siendo las reacciones inmediatas al acontecimiento, presentándose éstas mientras dura el evento; las secuelas agudas, que se manifiestan una vez que ha finalizado el evento, se organizan en torno al recuerdo del trauma, y puede durar desde días hasta varias semanas posteriores al acontecimiento; y por último, las secuelas postraumáticas crónicas, que pueden manifestarse después de unos meses e incluso más de 10 años después de la ocurrencia del evento.

Resalta el autor, que en ocasiones las personas pueden funcionar varios años después de la ocurrencia del evento, sin secuelas o manifestando algunas de manera subclínica, considerando este lapso de tiempo como un periodo de latencia; pudiendo ir de los tres o seis meses, hasta varios años; también refiere González (2010), que en un número importante de casos, las secuelas sintomáticas que se manifiestan no concuerdan específicamente con los trastornos de ansiedad específicos (estrés agudo y estrés postraumático) de manera completa, habiéndose observado algunas manifestaciones incompletas de éstos, u otras formas de trastornos de ansiedad o del estado de ánimo; sin descartar los síntomas conductuales, disociativos o de interacción.

El cuarto punto refiere que: “Entre los distintos elementos de estrés coexistentes ¿cuáles están ejerciendo su acción sobre el sujeto (por ejemplo, una persecución que aún dura, migración forzada, exilio, pérdida de la familia o pérdida de la función social)? ¿Qué repercusión tienen estos factores sobre el sujeto?”; para responder es necesario considerar los otros estresores a los que se enfrenta la persona evaluada, y en su caso realizar un diagnóstico diferencial, que le permita al profesional determinar la presencia comorbida de distintas manifestaciones psicopatológicas, y en su caso con base en el análisis de todos los factores anteriores, determinar la etiología y evolución de estos, así como lo que aportan aquellas entidades patológicas detectadas no relacionadas con el trauma al estado psico-emocional del paciente.

En el quinto punto, que dice: “¿Qué condiciones físicas contribuyen al cuadro clínico? Merecen especial atención los traumatismos craneales sufridos durante la tortura o detención”; es menester que el profesional considere aquellas condiciones médicas y lesiones físicas referidas por el evaluado en el historial médico, prestando especial atención a aquellos padecimientos crónicos que pudieran manifestarse con síntomas similares a los de los grupos de ansiedad y estado de ánimo, el tiempo de evolución que tienen y si se encuentran bajo control médico; además de la presencia de alguna lesión cerebral que hubiera sufrido la persona derivada de algún traumatismo craneoencefálico previo o durante la ocurrencia de los acontecimientos traumáticos; considerando en caso de la presencia de alguna de estas condiciones, las alteraciones al estado mental del paciente, así como si le fueron realizados los estudios de gabinete y valoraciones neurológicas pertinentes.

El último punto es de los más relevantes y el que requiere una compleja elaboración, dado que se refiere a la veracidad del testimonio y la relación de los síntomas con éste; debiendo responder la siguiente pregunta: “¿Indica el cuadro clínico que exista una falsa alegación de tortura?”; en cualquiera de los casos, tanto si se considera verídico el alegato como si no; es necesario que se plasme el razonamiento clínico que fundamenta la determinación, mostrando la relación que se realizó entre el relato de los hechos, la historia de vida, el historial médico y los hallazgos clínicos encontrados; aterrizándolo en la etiología, evolución y etapa de las secuelas.

El último apartado del informe, lo conforma la presentación de las conclusiones finales, lo que con base en el “Protocolo de Estambul” (Anexo IV, sección 13 del Protocolo de Estambul), deberán incluir los siguientes rubros: a) una declaración sobre la opinión acerca de la consistencia entre todas las fuentes de evidencia y las alegaciones de tortura y malos tratos; b) reiteración de los síntomas y/o discapacidades que el individuo continua padeciendo como resultado de los presuntos malos tratos y c) ofrecimiento de recomendaciones para evaluaciones y/o cuidados posteriores para el individuo; además de una declaración jurada sobre las bases de las leyes que la información contenida es verdadera, y se analizó con base en pericia técnico científica.

Sobre el primer punto, el profesional deberá redactar un enunciado en donde plasme, con base en la evidencia y cruce de información, su opinión sobre la consistencia o inconsistencia del alegato de tortura.

En el segundo se plasmarán aquellas secuelas presentes en el individuo derivadas de los hechos de tortura y/o malos tratos; así como recomendaciones para su atención y reparación.

Al final y antes de la firma autógrafa se redacta una declaración jurada con base en las leyes vigentes en la que se plasme y garantice la veracidad de la información contenida en el informe, así como que ésta fue recolectada y analizada con base en un método científico.

CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo es el cuarto de una serie que aborda la valoración psicológica para casos de posible tortura, siendo que nos hemos referido al concepto de tortura, algunos aspectos estadísticos y epidemiológicos, las consideraciones éticas y de autocuidado para realizar la valoración; así como los aspectos técnicos de la clínica y psicometría aplicada.

En éste nos enfocamos en la redacción del informe psicológico; entendiendo que es la parte culminante del proceso de valoración, en donde se plasman los datos recolectados, los hallazgos observados; así como la integración e interpretación de éstos.

Consideramos que un informe psicológico de tortura cumple con funciones clínicas y forenses a diferencia de otros; siendo que desde la perspectiva clínica, éste muestra

el estado psicológico del paciente al momento de la evaluación, a partir del cual se pueden establecer criterios diagnósticos y delinear estrategias de tratamiento e intervención; mientras que desde el punto de vista forense, cumple con los requisitos de ser un instrumento de prueba, que permite a las instancias judiciales tomar decisiones sobre los resultados que contiene dentro de una investigación de tortura y violaciones a Derechos Humanos.

Desde las dos perspectivas, el informe de valoración psicológica para casos de tortura debe cumplir con los requisitos de ética, neutralidad, objetividad, calidad y validez científica, además de encontrarse regulado y enmarcado por instrumentos internacionales como el "Protocolo de Estambul".

Para garantizar la validez del informe, es necesario que el profesional de la psicología lo elabore siguiendo los lineamientos del Protocolo, incluyendo la información pertinente en los rubros marcados, teniendo especial cuidado en la interpretación de los hallazgos para detectar y evitar en la medida de lo posible la emisión de opiniones falso positivas o negativas; que tendrían profundas consecuencias en la vida de las personas.

La tortura como violación a los Derechos Humanos está considerada como una de las más graves que se pueden cometer por servidores públicos o agentes del estado, pero considerada desde el punto de vista psicológico, es profundamente devastadora, en especial porque es un daño físico y psíquico ocasionado por otro ser humano, donde la víctima es despojada de su condición de sujeto y colocada en el lugar de objeto del Deseo del Otro, suprimida de toda posibilidad de afirmación existencial; mientras que el perpetrador vuelca sobre su objeto pulsiones sádicas que le permiten Gozar; colocándolo en una condición de poder y completud omnipotentes mientras dura la acción, quedando enseguida vacío y deshumanizado igualmente.

Resulta fundamental que se realice investigación académica más profunda sobre el tema, a partir de la cual sea posible comprender los mecanismos de la relación torturado-torturador, para tener una visión más amplia que permita la prevención de la ocurrencia del fenómeno, así como mejores posibilidades de intervención ante las personas que han sido expuestas a ésta.

REFERENCIAS

1. Baykal, T., Schlar, C., Kapkin, E. (2004). *Evidencia Psicológica de Tortura: Una guía práctica del Protocolo de Estambul para Psicólogos*. Dinamarca: International Rehabilitation Council for Torture Victims, Copenhagen.
2. Bezanilla, JM. y Miranda, A. (2012). La tortura y el Protocolo de Estambul: Una perspectiva psicológica. En *Psicología de la Violencia Tomo I: Causas, Prevención y Afrontamiento*. México: AMAPSI Editorial.

3. Bezanilla, JM. y Miranda, A. (2013). Valoración psicológica en casos de posible tortura: Consideraciones preliminares. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, (15) Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo.
4. Bezanilla, JM. y Miranda, A. (s/a). *Valoración psicológica en casos de posible tortura: Consideraciones técnicas*. En Prensa.
5. Brunete, M., Rsteban, V., Fernández, T. et al., (s/a). "Cómo escribir un informe psicológico" Centro de psicología aplicada, España: Universidad Autónoma de Madrid.
6. Echeburua, E. Muñoz, JM; y Lornas, I. (2001). La evaluación psicológica forense frente a la evaluación clínica: propuestas y retos de futuro. *International Journal of clinical and health psychology*, 11(1).
7. González, E. et al. (2010). *Desarrollo de las secuelas postraumáticas: factores que intervienen y elementos clínicos*. Interpsiquis 2010, 11º Congreso Virtual de Psiquiatría.
8. Heredia, C., Santaella, G. y Somarriba, L. (2012). "Informe Psicológico" Textos de apoyo didáctico, México: Facultad de Psicología, UNAM.
9. IRCT (2007). *Evaluación psicológica de alegaciones de tortura: Una guía práctica del Protocolo de Estambul para psicólogos*. International Rehabilitation Council for Torture Victims (IRCT), Copenhagen.
10. Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2004). *Manual para la investigación y documentación eficaces de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos degradantes "Protocolo de Estambul"*, Ginebra.
11. Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2007). *Consideraciones para la investigación y documentación de la tortura en México*, México.
12. Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas Para los Derechos Humanos (2001). *Manual para la investigación y documentación eficaces de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes "Protocolo de Estambul"*, Ginebra.
13. Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas Para los Derechos Humanos (2004). *Manual para la investigación y documentación eficaces de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes "Protocolo de Estambul"*, Ginebra.
14. Pool-Burgos, A. (2006). Análisis desde el Modelo Traumatógeno de los Indicadores gráficos asociados a agresiones sexuales infantiles en la prueba Persona bajo la Lluvia. *Psyke*, 15, (001), Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

15. Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española Vigésima segunda edición*. Recuperado el 22 de julio de 2013, de <http://www.rae.es>.
16. Vargas-Duran, R. (2010). *Género y experiencias traumáticas en víctimas de Violencia política*. Tesis Doctoral, España: Universidad de Salamanca.
17. Vargas-Mendoza, JE. (2007). *Examen del estado mental*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
18. Amnistía Internacional (2001). *La tortura en México: impunidad amparada por la ley*.
19. Comisión Preparatoria de la Corte Penal Internacional (1998). *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional* aprobado en Roma el 17 de julio de 1998.
20. Rivadeneira, J. (2007). *Consecuencias Psíquicas de la Tortura*. Tesis de Grado, Facultad de Psicología, Ecuador: Pontificia Universidad de Ecuador.

Envío a dictamen: 4 de marzo de 2014

Reenvío: 26 de marzo de 2014

Aprobación: 25 de junio de 2014

José Manuel Bezanilla-Sánchez

Psicólogo, Doctor en Ciencias para la Familia, psicoterapeuta de Grupos y Psicodramatista Clínico, fundador y director general de Psicología y Educación Integral A.C. (PEI.AC www.peiac.org), fundador de la *Revista Internacional PEI*, psicólogo clínico y visitador adjunto en la CNDH México. Correo: jjmbezanilla@peiac.org

María Amparo Miranda-Salazar

Psicóloga, Maestra en Psicología Clínica, directora de Servicios Clínicos de PEI.AC y directora de la *Revista Internacional PEI*, docente-investigadora de la Universidad del Valle de México Lomas Verdes y la Universidad Bancaria de México. Correo: amparo.miranda@peiac.org

CONTRASTE DE UN MODELO DE CYBERBULLYING

CONTRAST OF A MODEL OF CYBERBULLYING

Cruz García-Lirios *, Javier Carreón-Guillén **, Francisco Javier Rosas-Ferrusca *,
José Alfonso Aguilar-Fuentes * y Jorge Hernández-Valdés **

*Universidad Autónoma del Estado de México, México

**Universidad Nacional Autónoma de México, México

Correspondencia: garcialirios@hotmail.com

RESUMEN

El *cyberbullying* ha sido considerado como una problemática de crecientes dimensiones en las redes sociales, ya que supone el acoso de usuarios por parte de sus contactos. En este sentido, se llevó a cabo un estudio exploratorio para contrastar [$X^2 = 80,286$ (36gl) $p = 0,000$; $GFI = 1,000$; $RMR = 0,000$] un modelo de relaciones especificadas a partir de la revisión de cinco teorías y quince investigaciones del estado del conocimiento con respecto a los datos observados. Se realizó una selección no probabilística de 245 estudiantes de una universidad pública en el Estado de México para establecer la distribución normal, confiabilidad, validez, correlaciones, covarianzas, estructura y ajuste de los instrumentos que midieron siete variables perceptuales como determinantes del *cyberbullying*. Los resultados muestran que la interrelación entre las variables perceptuales hizo posible que el control percibido determinara al *cyberbullying* ($\beta = 0,67$).

Palabras clave: tecnología, redes sociales, percepción, acoso, modelo.

ABSTRACT

Cyberbullying has been considered as a problem of increasing dimensions in social networks because users supposed harassment by their contacts. In this sense, we conducted an exploratory study to test [$X^2 = 80.286$ (36df) $p = 0.000$, $GFI = 1.000$, $RMR = 0.000$] ratios specified model from the review of five and fifteen research theories state knowledge with respect to the observed data. A nonrandom selection of 245 students at a public university in the State of Mexico was conducted to establish the normal distribution, reliability, validity, correlation, covariance structure and set of instruments that measured seven perceptual variables as determinants of cyberbullying. The results show that the interplay between perceptual variables made it possible to determine cyberbullying perceived control ($\beta = 0.67$).

Key words: technology, social networking, perception, harassment, model.

INTRODUCCIÓN

La relación entre usuarios y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) ha sido entendida como un proceso racional, deliberado, planificado y sistemático de aceptación el cual supone la emergencia de una cognición que incidirá en el uso intensivo de un dispositivo electrónico (Almahamid, McAdmas, Kalaldeh y Alsa, 2012).

La cognición supone una serie de valores, normas, percepciones, creencias, actitudes, habilidades, decisiones y comportamientos orientados a la compatibilidad entre la vida cotidiana de los usuarios y las tecnologías (Bakabulindi, 2012).

Empero, son las percepciones las que determinan el rechazo o la aceptación de una tecnología (Chuo, Tsai, Lan y Tsai, 2011). Esto es así, porque son estables procesos específicos que determinan acciones puntuales (Di Russo y Douglas, 2013).

Las percepciones han sido factores determinantes de decisiones de uso de tecnologías o dispositivos electrónicos (García, Carreón, Hernández, Bustos, Morales y Limón, 2013).

En el caso de la Teoría de la Acción Razonada (TRA por sus siglas en inglés) son expectativas de control que al interactuar con creencias incentivan el uso real de un objeto (Hsuan, Hsu, Shan y Ming, 2013). Este proceso también ha sido demostrado por la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB por sus siglas en inglés), ya que el uso intensivo de una tecnología, no sólo depende de las creencias, actitudes o normas, sino además es afectado por el control percibido de dispositivos (Jalal, Marzooj y Nabi, 2011).

Sin embargo, la percepción de control en la TRA es un factor general que determinaba al comportamiento, la varianza que explicaba era mínima en comparación al modelo derivado de la TPB (Kabeer y Muhammad, 2013). En esta teoría, el control percibido se asocia con el uso real de un sistema o dispositivo y puede determinarlo con una mayor explicación de su varianza (Kotaman, 2010).

No obstante, la percepción de control en la TPB seguía siendo un factor general para la predicción de un comportamiento específico y sobre todo, especializado que implicaba el uso intensivo de una tecnología (Mehra y Omidian, 2010).

Es por esta razón, la generalidad del control percibido de un dispositivo electrónico, que en la Teoría de la Aceptación de la Tecnología (TAT por sus siglas en inglés) se incluyeron dos factores: la percepción de utilidad de un dispositivo y la percepción de facilidad de la tecnología (Wang y Huynh, 2013).

La percepción de utilidad (PU por sus siglas en inglés) refiere a una serie de expectativas derivadas del uso de una tecnología en el futuro (Mutengezanwa y Fungai, 2013). A menudo, se trata de beneficios más que costos esperados al momento de usar la tecnología o dispositivo electrónico (Wiedmann, Hennings, Varelmann y Reeh, 2010). Esta variable al asociarse con la percepción de facilidad de uso determina la actitud hacia la tecnología y con ello su eventual adopción (Pepper, Aiken y Garner, 2011). En este sentido, la PU es considerada un factor exógeno que interactúa con otras

variables externas, el hardware o el software de una tecnología, a las percepciones humanas (Zaidel y Zhu, 2010).

La percepción de facilidad (PEU por sus siglas en inglés) de uso se refiere a las expectativas que se generan al momento en el que los usuarios se interrelacionan con la tecnología (Zamiri, Mahamed y Baqutayan, 2012). Consiste en una serie de indicadores como flexibilidad, credibilidad, privacidad, accesibilidad, escalabilidad, portabilidad o multifuncionalidad, a partir de los cuales se infiere el constructo. Al asociarse con la PU, la PEU es predictora indirecta del uso de una tecnología, aunque también incide directamente con un poder menor.

A pesar de que la percepción de control, utilidad y facilidad han demostrado ser predictoras indirectas o directas del uso de una tecnología, la compatibilidad entre usuarios y dispositivos electrónicos también supuso percepciones de riesgo que explicarán el rechazo de una tecnología. En ese sentido, la percepción de riesgo (RP por sus siglas en inglés) fue utilizado como factor determinante de actitudes desfavorables a la aceptación de una tecnología.

La RP refiere a una serie de síntomas como incertidumbre (Ramayah y Ignatius, 2010), vulnerabilidad (Ramírez, Rondán y Arenas, 2010), marginalidad (Sago, 2013), exclusión (San Martín y López, 2010) y desconfianza (Shaheen, 2010) que inhiben la adopción de un dispositivo o tecnología. Su poder de predicción se intensifica cuando se asocia con la PEU, ya que un dispositivo electrónico o una tecnología de información que se percibe como muy accesible genera la percepción de vulnerabilidad del sistema informático y con ello produce expectativas de costos más que de beneficios (Ruíz, Sanz y Tavera, 2010).

La relación entre RP y PEU fue considerada esencial para la Teoría de la Difusión de Innovaciones (IDT por sus siglas en inglés). La IDT advierte que la compatibilidad entre los estilos de vida de los usuarios y el uso eventual de una tecnología es fundamental para establecer no sólo la aceptación de un dispositivo electrónico, sino además es esencial para comprender el uso intensivo de una tecnología (Sharma y Abrol, 2011).

La compatibilidad entre valores, habilidades y conocimientos es asumida como una competencia que al relacionarse con un dispositivo genera percepciones de autoeficacia (SE por sus siglas en inglés).

La autoeficacia es considerada como una percepción de capacidades que son influidas por experiencias de uso de tecnología y logros obtenidos (Shrroff, Denenn y Ng, 2011). Es decir, el usuario de una tecnología desarrolla percepciones de eficacia al momento de aprender a usar un dispositivo observando a otros usuarios manipular la tecnología y al momento de obtener las metas que los impulsaron a adoptar la tecnología (Teh, Chong, Yong y Yew, 2010).

Sin embargo, las percepciones de control, utilidad, facilidad, eficacia, compatibilidad y riesgo sólo han explicado la aceptación de una tecnología o el uso intensivo de un dispositivo electrónico sin considerar los conflictos, desencuentros o

asimetrías entre usuarios de la misma tecnología (Thiruchelvi y Koteeswari, 2013). En tal sentido, el *cyberbullying* ha sido considerado como un factor que inhibe el uso intensivo de una tecnología (Torres, Robles y Molina, 2011). O bien, permite su uso sistemático para reducir las competencias de otros usuarios mediante estrategias de intimidación o ridiculización (Tekeher, 2013).

En efecto, el *cyberbullying* entendido como una agresión deliberada, alevosa y sistemática de un grupo o individuo sobre otro grupo o individuo en situación indefensa (véase tabla 6 en anexo), ha sido explicado a partir de variables socioculturales (Campbell y Smalling, 2013; Kupczynski, Mundi y Green, 2013), sociodemográficas (Buelga y Pons, 2012), socioeconómicas (Quintana *et al.*, 2012; Romera, Rey y Ortega, 2011), socioeducativas (Elizalde, 2010; Mendoza, 2011; León, Castaño, Gómez, López y López, 2011; León, Castaño, Fajardo y Gómez, 2012; Martínez, y Reild, 2013) o psicosociales (Garaigordobil, y Oñederra, 2010; García, Orellana, Pomalaya, Yanac, Sotelo, Herrera, Sotelo, Chavez, García, Macazana, Orellana y Fernandini, 2010; García, Orellana, Pomalaya, Yanac, Orellana, Sotelo, Herrera, Sotelo, Chavez y Fernandi, 2011; Gómez, 2013; Valdés, Yañez y Martínez, 2013). Empero, el *cyberbullynig* no ha sido explicado desde variables perceptuales.

Aunque las relaciones entre las variables perceptuales esgrimidas explicarían el *cyberbullying*, es menester considerar un factor perceptual más a saber: la percepción de acoso.

Si el *cyberbullying* refiere a una serie de acciones que intimidan o ridiculizan el uso de una tecnología por parte de individuos o grupos indefensos, entonces la percepción de acoso se referiría a aquellos síntomas que presentan los usuarios de una tecnología al momento de interactuar con otros usuarios que son percibidos como amenazas que afectan la adopción de una tecnología o en todo caso incentivan el desarrollo de habilidades y conocimientos para la autodefensa de una víctima de *cyberbullying* o la intensificación del acoso por parte de un agresor.

¿Cuáles son las relaciones de dependencia entre las variables perceptuales en referencia al *cyberbullying* que se ajustan a los datos observados?

Precisamente, el objetivo del presente estudio es contrastar las relaciones de dependencia entre los factores perceptuales que determinan el *cyberbullying*. Para tal propósito, se exponen las hipótesis de investigación y el contraste estadístico correspondiente.

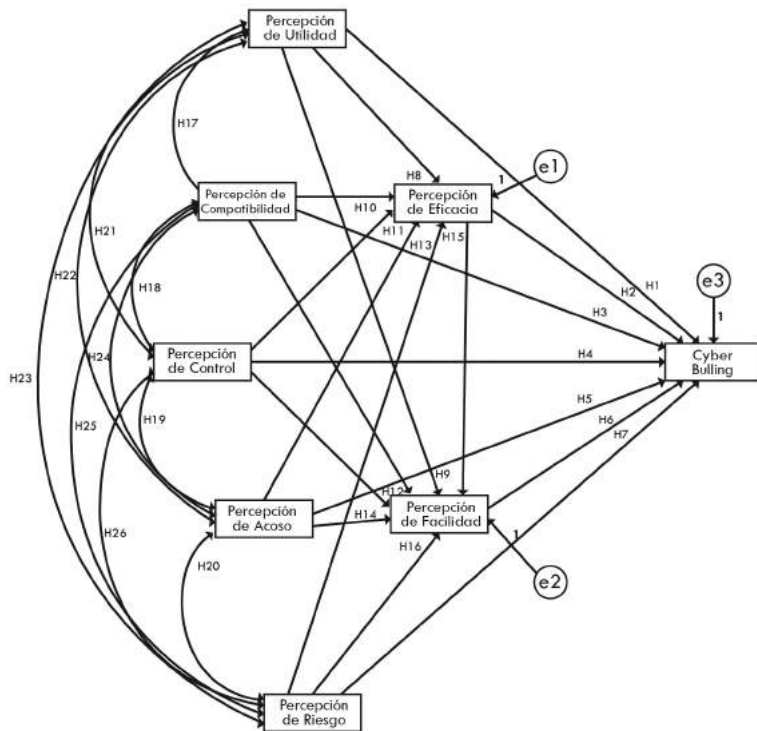
ESPECIFICACIÓN DE RELACIONES

La especificación del modelo (véase figura 1) parte de los supuestos de la Teoría de la Acción Razonada, la Teoría del Comportamiento Planificado, la Teoría de la Autoeficacia, la Teoría de la Aceptación de la Tecnología, la Teoría del Consumo Electrónico y la Teoría de la Difusión de Innovaciones según los cuales las percepciones

de utilidad, facilidad, riesgo, control, eficiencia y compatibilidad determinan directa e indirectamente el uso de una tecnología o dispositivo electrónico.

La relación entre los factores perceptuales y el *cyberbullying* puede ser directa (hipótesis 1 a 7). O bien, indirecta (hipótesis 8 a 26).

Figura 1. Especificación de relaciones



Fuente: Elaboración propia.

Las relaciones directas son estimadas por regresiones múltiples en las que siete variables perceptuales inciden simultáneamente sobre el *cyberbullying*. Esto es así, porque se considera que una interrelación entre las variables perceptuales afectaría el poder predictivo de cada una sobre el *cyberbullying*.

La percepción de control, según lo establece la Teoría del Comportamiento Planificado, es un factor que al asociarse con el uso intensivo de una tecnología, afecta mayormente la planificación de un dispositivo de información.

Sin embargo, al ser una percepción general, como lo establece la Teoría de la Acción Razonada, su poder predictivo se reduce a su mínima expresión, ya que requiere de su asociación con otro factor perceptual como la eficiencia o facilidad de uso.

De este modo, la percepción de utilidad, según la Teoría de Aceptación de la Tecnología, influye en mayor medida si se vincula con la percepción de facilidad de uso, pero disminuye su impacto si se relaciona con la percepción de riesgo, según lo prevé la Teoría del Consumo Electrónico. Esta lógica aplica para cada una de las variables perceptuales y su probable vinculación entre ellas al momento de anticipar los efectos del *cyberbullying*.

Por su parte, la percepción de compatibilidad es más influyente sobre el uso de la tecnología, según lo predica la Teoría de la Difusión de Innovaciones, ya que la relación con otra percepción supondría un sistema difícil de congeniar con el estilo de vida y el uso intensivo de la tecnología.

En el caso de la percepción de riesgo, la Teoría del Consumo Electrónico señala que su poder es más incisivo sobre el uso de un dispositivo electrónico si la incertidumbre o la desconfianza no son reducidas por un factor perceptual de control o utilidad.

Por último, en el caso de la percepción de eficiencia, la Teoría de la Autoeficacia advierte que tiene un mayor impacto sobre el uso de la tecnología si se asocia con la obtención de logros, la cual está muy cercana a la percepción de utilidad. Es por ello que el efecto indirecto de la eficiencia percibida será mayor que su relación directa sobre el uso de la tecnología.

En las relaciones indirectas, los efectos de las variables perceptuales obedecen a la misma lógica de interrelación y determinación, pero a diferencia de las relaciones directas, los errores de medición tienen injerencia sobre la estimación de una variable exógena sobre una variable endógena o mediadora antes de predecir los efectos de su asociación sobre el *cyberbullying*.

Ambos sistemas, el de rutas directas y el de senderos indirectos, al ser incluidos en el modelo de especificación tratan de predecir el *cyberbullying* considerando diferentes aristas de interrelación entre variables perceptuales que el estado del conocimiento advierte como fundamentales, pero sólo han podido establecer por rutas directas su poder predictivo.

En consecuencia:

H₀: la interrelación entre la percepción de utilidad, compatibilidad, control, acoso y riesgo al incidir, mediante las percepciones de eficacia y facilidad, al *cyberbullying* se ajustarán a los datos observados.

H_a: la relación directa e indirecta, reportadas en el estado del conocimiento y sustentadas por las teorías, entre las variables perceptuales y el *cyberbullying* serán diferentes a los hallazgos estimados.

MÉTODO

Diseño: se llevó a cabo un estudio transversal.

Muestra: selección no probabilística de 245 estudiantes. El criterio de inclusión fue el uso intensivo (más de tres horas diarias) de redes sociales.

Uso: la muestra de estudio utiliza las redes sociales antes ($M = 45,6$ minutos y $DE = 12,7$ minutos), durante ($M = 34,6$ minutos y $DE = 6,41$ minutos) y después ($M = 123,45$ minutos y $DE = 46,4$ minutos) de acudir al colegio.

Dispositivos: principalmente, durante clases, la muestra de estudio utiliza el móvil ($M = 31,2$ minutos y $DE = 10,2$ minutos), aunque el servicio de cómputo de la misma escuela a la que asisten también es utilizado para el uso de las redes sociales ($M = 12,4$ minutos y $DE = 2,45$ minutos). Antes ($M = 37,4$ minutos y $DE = 13,2$ minutos) y después ($M = 94,3$ minutos y $DE = 15,2$ minutos) de asistir a clases el ordenador es el dispositivo mayormente utilizado.

Redes: Facebook ($M = 184,23$ minutos y $DE = 35,2$ minutos), seguido de Twitter ($M = 64,3$ minutos y $DE = 14,6$ minutos) y al final Google+ ($M = 21,2$ minutos y $DE = 15,5$ minutos) son las redes sociales más utilizadas por la muestra de estudio.

Comunidades: al momento de intercambiar información, los usuarios de las redes sociales emplean más tiempo con sus contactos escolares ($M = 57,2$ minutos y $DE = 15,6$ minutos), contactos especiales como amigos cercanos o familiares ($M = 24,2$ minutos y $DE = 6,72$ minutos) y seguidores o desconocidos ($M = 13,2$ minutos y $DE = 3,56$ minutos).

Temas: mientras están en una red social, los usuarios ocupan la mayor parte del tiempo intercambiando información escolar ($M = 76,4$ minutos y $DE = 14,3$ minutos), información personal ($M = 46,7$ minutos y $DE = 16,3$ minutos), así como información de terceras personas ($M = 15,7$ minutos y $DE = 9,46$ minutos).

Mensajes: respecto a la información que reciben los usuarios, utilizan más tiempo en ver imágenes ($M = 36,5$ minutos y $DE = 14,3$ minutos) que leer mensajes ($M = 26,2$ minutos y $DE = 7,56$ minutos). En los casos de difusión de información, la muestra emplea más tiempo en enviar imágenes ($M = 25,6$ minutos y $DE = 8,34$ minutos) que en escribir textos ($M = 14,2$ minutos y $DE = 4,24$ minutos).

Acoso: en cuanto a mensajes que los usuarios consideran indeseables, utilizan más tiempo en quitar imágenes ($M = 12,3$ minutos y $DE = 5,12$ minutos) que en eliminar textos ($M = 11,9$ minutos y $DE = 2,14$ minutos).

Instrumento: se empleó la Escala de Percepciones de Uso e Intensificación de Redes Sociales de García *et al.*, (2013). Incluye 32 reactivos en torno a la utilidad, compatibilidad, control, acoso, riesgo, eficacia y facilidad de uso de redes sociales, así como el tiempo de uso de las redes sociales.

Procedimiento: las encuestas se distribuyeron en la biblioteca de una Universidad Pública a usuarios de servicios de cómputo. Se les informó que los resultados de la encuesta no afectarían sus calificaciones escolares por lo que se les pidió que contestaran sinceramente a las aseveraciones de la encuesta. Los datos fueron procesados en el

Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés) y el Análisis de Momentos Estructurales (AMOS por sus siglas en inglés) en sus versiones 10,0 y 5,0 respectivamente.

Análisis: se estimaron media, desviación y curtosis para establecer la distribución normal de las respuestas al instrumento en cuestión. En el caso de la confiabilidad se empleó el estadístico alfa de Crombach, así como pesos factoriales para la validez de constructo. Respecto a las correlaciones, el parámetro r de Pearson y el estadístico Φ para el caso de covarianzas fueron utilizados. El modelo estructural se estimó con covarianzas y betas, así como índices de bondad de ajuste (GFI por sus siglas en inglés) y el índice residual (RMR por sus siglas en inglés).

Normalidad: las respuestas del instrumento fueron consideradas como elementos de distribución normal cuando sus valores curtosis se aproximaron a la unidad. De este modo, un valor inferior a la unidad fue asumido como requisito para estimaciones multivariadas posteriores.

Confiabilidad: los valores alfa superiores a 0,60 e inferiores a 0,90 fueron considerados como evidencia consistencia interna entre los reactivos en referencia a la escala o subescala. Aquellos reactivos que obtuvieron una correlación inferior a 0,60 fueron eliminados por considerarse que su ausencia no afectaría los resultados multivariados posteriores, ya que su relación de pertenencia con la escala o subescala era mínima. En contraste, aquellos reactivos que obtuvieron un valor superior a 0,90 fueron asumidos como evidencias de colinealidad o multicolinealidad, principales barreras para análisis de relaciones de dependencia o trayectorias.

Validez: se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax. Los estadísticos de Kayser Meyer Olkin fueron utilizados para establecer la adecuación, mientras que la prueba de Bartlett fue empleada para establecer la esfericidad. La relación entre reactivos y el factor se estableció a partir de pesos factoriales superiores a 0,300, las cuales fueron consideradas como evidencias de validez de constructo. A partir de una varianza explicada de 20% para cada uno de los factores se asumió un ajuste del modelo de especificación de relaciones con respecto a los datos observados.

- En la primera fase, se identificó el número de factores que explican la máxima proporción de varianza común a todas las variables. Es por ello que, desde el enfoque de los factores componentes, se utilizó el método de componentes principales, ya que se analiza la varianza común y la específica para encontrar a factores derivados de los datos disponibles en un estudio concreto.
- En la segunda fase, se empleó una rotación ortogonal porque se plantearon factores no relacionados y se espera interpretar una estructura simple con el

método varimax. En este sentido, la varianza de los factores rotados clarificó la estructura subyacente a las variables.

Correlaciones: los valores r cercanos a cero y próximos a la unidad fueron descartados para posteriores análisis, ya que significaron relaciones espurias y colineales respectivamente. En los casos de los valores cercanos a 0,90 fueron considerados como asociaciones a partir de las cuales se podrían establecer relaciones de dependencia.

Covarianzas: los valores ϕ cercanos a la unidad o próximos a cero fueron descartados de posteriores análisis, ya que implicaban relaciones espurias o colineales. En cambio, aquellos cercanos a 0,90 se consideraron como evidencia de relaciones de dependencia.

Estructura: las covarianzas cercanas a 0,90 y los valores beta próximos a 0,90 fueron asumidos como evidencias de relaciones de dependencia. En contraste, aquellos valores cercanos a la unidad o próximos a cero fueron descartados por las problemáticas esgrimidas.

Ajuste: los valores de bondad de ajuste cercanos a la unidad fueron considerados como evidencia de ajuste y aceptación de la hipótesis nula, mientras que los valores inferiores a 0,90 fueron asumidos como evidencias de desajuste entre el modelo especificado y los datos obtenidos, así como el rechazo de la hipótesis nula.

Residual: el índice con valor cercano a cero fue asumido como evidencia de ajuste y aceptación de la hipótesis nula. Sólo en el caso de un valor superior a 0,009 se consideró que había un desajuste entre el modelo especificado y los datos obtenidos, así como evidencia de rechazo de hipótesis nula.

RESULTADOS

Las subescalas perceptuales de utilidad, compatibilidad, riesgo y facilidad obtuvieron valores promedio cercanos a la opción “muy probable”. En el caso de las subescalas de control y eficiencia percibidas, los valores de las medias se aproximaron a la opción “siempre”. Por último, los valores promedio de la subescala de *cyberbullying* se acercaron a la opción “nueve minutos”. En cambio, los valores de la subescala de percepción de acoso y riesgo se aproximaron a las opciones “muy poco probable” (ver tabla 1).

La subescala de percepción utilidad obtuvo su valor promedio más alto cercano a la opción “muy probable” ($M = 3,27$ y $DE = 0,82$) y una media más baja cercana a la opción “probable” ($M = 3,04$ y $DE = 0,21$). Ambos valores evidencian expectativas de beneficios en torno al uso de una tecnología. En consonancia con la percepción de utilidad, la subescala de percepción de compatibilidad obtuvo valores muy similares a la subescala de percepción de utilidad, ya que sus valores más altos ($M = 3,23$ y $DE = 0,51$) y bajos ($M = 3,05$ y $DE = 0,62$) están cercanos a las mismas opciones de respuesta. Ello significa que, de un modo similar a la percepción de utilidad, la muestra encuestada genera expectativas de compatibilidad entre la tecnología y su estilo de vida.

Tabla 1. Propiedades psicométricas del instrumento

Código		M	DE	C	α
	Subescala de Percepciones de Utilidad				0,62
PU1	Al utilizar Facebook conoceré más gente	3,04	0,21	1,42	0,68
PU5	Al retwittear me seguirán más personas	3,25	0,41	1,80	0,61
PU7	Al chatear en Google+ obtendré más contactos	3,16	0,41	1,61	0,66
PU9	Al usar una red social tendré más información	3,27	0,82	1,02	0,60
	Subescala de Percepciones de Compatibilidad				0,61
PCP4	Facebook es como estar en la escuela cuando falta un profesor	3,18	0,81	1,01	0,62
PCP6	Twittear es como hablar en una clase para organizar una fiesta	3,05	0,62	1,42	0,69
PCP7	Chatear en Google+ es como evitar una postal de un extraño	3,16	0,42	1,82	0,61
PCP8	Usar las redes sociales es como tener al lado a mis amigos	3,23	0,51	1,81	0,63
	Subescala de percepciones de Control				0,71
PC2	Utilizo la mayoría de las funciones de Facebook	3,26	0,91	1,01	0,70
PC4	Twitteo cada vez más rápido	3,27	0,32	1,22	0,71
PC5	Chateo con cualquier persona en Google+	3,24	0,22	1,31	0,74
PC6	Uso al mismo tiempo las redes sociales	3,08	0,20	1,92	0,75
	Subescala de Percepciones de Acoso				0,66
PA4	En Facebook los mensajes indeseables son frecuentes	1,16	0,51	1,50	0,63
PA7	Al twittear los mensajes indeseables son inevitables	1,03	0,51	1,62	0,69
PA8	Al chatear en Google+ los mensajes indeseables son inesperados	1,14	0,62	1,95	0,64
PA9	Al entrar a una red social los mensajes indeseables son intermitentes	1,19	0,52	1,01	0,60
	Subescala de Percepciones de Riesgo				0,69
PR1	En Facebook estoy expuesto a cadenas religiosas	1,00	0,41	1,71	0,68
PR2	En Twitter estoy expuesto a comentarios estúpidos	1,16	0,62	1,71	0,69
PR6	En Google+ estoy expuesto a contactos desconocidos	1,17	0,21	1,51	0,61
PR9	Las redes sociales son portadoras de agresiones	1,15	0,12	1,52	0,60
	Subescala de Percepciones de Eficiencia				0,74
PE3	Puedo obtener mucha información de mis amigos de Facebook	3,13	0,31	1,02	0,72
PE6	Puedo conseguir muchos seguidores por mis tweets	3,16	0,42	1,81	0,75
PE8	Puedo encontrar personas de otras culturas en Google+	3,05	0,51	1,51	0,74
PE9	Puedo emplear las redes sociales para evitar sentirme solo	3,17	0,70	1,72	0,75
	Subescala de Percepciones de Facilidad				0,61
PF3	Elegir un contacto para chatear en Facebook es complicado	1,18	0,81	1,80	0,68
PF7	Mandar un tweet a un seguidor es difícil	1,03	0,59	1,01	0,67
PF8	Chatear en Google+ con alguien que habla un idioma diferente al mío es imposible	1,14	0,62	1,71	0,63
PF9	Usar las redes sociales es cada vez más sencillo	1,19	0,51	1,12	0,60
	Subescala de Cyberbullying				0,75
CB2	Al entrar a Facebook recibo mensajes indeseables aproximadamente en:	8,88	0,39	1,01	0,79
CB3	Al empezar a Twittear recibo mensajes indeseables aproximadamente en:	9,13	0,94	1,82	0,74
CB5	Al iniciar una charla en Google+ recibo mensajes indeseables aproximadamente en:	9,16	0,68	1,10	0,75
CB7	Al iniciar sesión en alguna red social recibo mensajes indeseables aproximadamente en:	8,95	0,51	1,11	0,71

M = Media, DE = Desviación estándar, C = Curtosis, α = Alfa

Fuente: Elaboración con los datos del estudio.

Por su parte, la subescala de percepción de control se aproximó a la opción “casi siempre” para sus valores más bajos ($M = 3,08$ y $DE = 0,20$) y próximo a la opción “siempre” para valores más altos ($M = 3,27$ y $DE = 0,32$). Es decir, las expectativas de uso de dispositivos electrónicos están circunscritas al manejo integral de la tecnología. En la misma sintonía que la percepción de control, la percepción de eficiencia se orientó a la opción “siempre” en sus valores altos ($M = 3,17$ y $DE = 0,70$) y bajos ($M = 3,05$ y $DE = 0,51$). Esto es, las expectativas de eficiencia, al igual que las expectativas de control, están enmarcadas por capacidades percibidas en torno al uso de tecnología.

Respecto a la percepción de facilidad de uso de la tecnología, los resultados son similares a los encontrados en la percepción de control y la percepción de eficiencia, ya que sus valores altos ($M = 1,19$ y $DE = 0,51$) y bajos ($M = 1,03$ y $DE = 0,59$) se enfocaron en la opción “probable”. Ambas cifras reflejan expectativas favorables en el aprendizaje de la tecnología para el caso de los usuarios que la empiezan a adoptar, o bien, expectativas de uso intensivo para los usuarios que confían en los dispositivos electrónicos.

En contraste, la subescala de percepción de acoso alcanzó valores bajos ($M = 1,19$ y $DE = 0,52$) y altos ($M = 1,03$ y $DE = 0,51$) cercanos a la opción “muy poco probable”. Tales resultados evidencian que la muestra encuestada no tiene expectativas de recibir mensajes indeseables. Del mismo modo, la percepción de riesgo, al igual que la percepción de acoso, está centrada en la opción “muy poco probable” para sus valores altos ($M = 1,17$ y $DE = 0,21$) y bajos ($M = 1,00$ y $DE = 0,41$). Ambos hallazgos significan que las expectativas de incertidumbre con respecto al uso de la tecnología son reducidas a su mínima expresión.

Por último, la subescala de *cyberbullying* obtuvo valores altos ($M = 9,16$ y $DE = 0,68$) y bajos ($M = 8,88$ y $DE = 0,39$) cercanos a la opción “nueve minutos”. Esto supone que cuando los usuarios han recibido un mensaje indeseable, no sólo recuerdan un lapso de tiempo cercano a los nueve minutos después de haber ingresado a alguna red social, sino que además consideran que Facebook, Twitter y Google+ son sistemas informativos que comparten la posibilidad de recibir mensajes que el usuario quiere evitar. En efecto, al parecer los protocolos de las tres tecnologías son cuando menos similares en cuanto a la emisión y recepción de mensajes poco amables para sus usuarios.

En síntesis, las medias y desviaciones expuestas parecen indicar que existen expectativas positivas en torno al uso de redes sociales. Empero, el *cyberbullying* emerge como un fenómeno común a las tres redes sociales implicadas.

Respecto a la distribución normal, es posible observar que los valores de curtosis se aproximan a la unidad por cual se asume que las respuestas de la muestra encuestada respecto a las variables perceptuales y conductual se distribuyen de un modo tal que permite realizar análisis multivariable.

Ello implica que la consistencia interna entre las subescalas y los ítems está dentro del umbral requerido para posteriores análisis. Sin embargo, al estar cercanas a una correlación de 0,60 supone que existen errores de ponderación que pueden afectar su validez.

Precisamente, el análisis de validez sugiere ocho dimensiones en las que cada indicador correlaciona con el factor más allá del requerimiento mínimo (ver tabla 2). El primer factor referido a la percepción de utilidad incluyó los reactivos PU1, PU5, PU7 y PU9 (37% de la varianza total explicada). El segundo constructo relativo a la percepción de compatibilidad incluyó los ítems PCP4, PCP6, PCP7 y PCP8 (33%

Tabla 2. Validez de constructo

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
Subescala de Percepciones de utilidad								
Al utilizar Facebook conoceré más gente	0,578							
Al retwittear me seguirán más personas	0,682							
Al chatear en Google+ obtendré más contactos	0,581							
Al usar una red social tendré más información	0,392							
Subescala de Percepciones de Compatibilidad								
Facebook es como estar en la escuela cuando falta un profesor		0,381						
Twittear es como hablar en una clase para organizar una fiesta		0,492						
Chatear en Google+ es como evitar una postal de un extraño		0,493						
Usar las redes sociales es como tener al lado a mis amigos		0,483						
Subescala de percepciones de Control								
Utilizo la mayoría de las funciones de Facebook			0,382					
Twitteo cada vez más rápido			0,301					
Chateo con cualquier persona en Google+			0,471					
Uso al mismo tiempo las redes sociales			0,382					
Subescala de Percepciones de Acoso								
En Facebook los mensajes indeseables son frecuentes				0,471				
Al twittear los mensajes indeseables son inevitables				0,352				
Al chatear en Google+ los mensajes indeseables son inesperados				0,306				
Al entrar a una red social los mensajes indeseables son intermitentes				0,374				
Subescala de Percepciones de Riesgo								
En Facebook estoy expuesto a cadenas religiosas					0,384			
En Twitter estoy expuesto a comentarios estúpidos					0,525			
En Google+ estoy expuesto a contactos desconocidos					0,493			

Fuente: Elaboración con los datos del estudio.

de la varianza). Una tercera dimensión alusiva a la percepción de control incluyó los síntomas PC2, PC4, PC5 y PC6 (31% de la varianza). El cuarto factor referente a la percepción de acoso se configuró por los indicadores PA4, PA7, PA8 y PA9 (28% de la varianza). La quinta dimensión aludida es la percepción de riesgo compuesta de PR1, PR2, PR6 y PR9 (25% de la varianza). El sexto factor es la eficacia percibida que incluyó a los ítems PE3, PE6, PE8 y PE9 (24% de la varianza). El séptimo factor fue el relativo a la percepción de facilidad de uso que incluyó a los reactivos PF3, PF7, PF8 y PF9 (23% de la varianza). Por último, el constructo de *cyberbullying* se configuró con los síntomas de CB2, CB3, CB5 y CB7 (21% de la varianza).

Las asociaciones más significativas advierten que la percepción de riesgo está más asociada al *cyberbullying* ($r = 0,420$) respecto a los demás factores. Es decir, que las expectativas de incertidumbre tienen un aumento cada vez que el acoso virtual se intensifica (tabla 3).

Tabla 3. Correlaciones

	PR	PA	PU	PCP	PCO	PE	PF	CB
Percepción de Riesgo	0,740							
Percepción de Acoso	0,020	1,210						
Percepción de Utilidad	0,140	0,095	0,728					
Percepción de Compatibilidad	0,050	-0,025	-0,013	0,188				
Percepción de Control	0,150	0,250	0,138	0,188	0,388			
Percepción de Eficacia	0,030	0,540	0,255	-0,175	-0,125	2,410		
Percepción de Facilidad	0,150	-0,100	0,125	0,125	0,325	-0,100	0,750	
Cyberbullying	0,420	0,185	0,183	0,113	0,363	0,065	0,525	2,548

Fuente: Elaboración con los datos del estudio.

Por su parte, la percepción de acoso al estar coludida con la capacidad percibida ($r = 0,540$) demuestra que el incremento de expectativas de acoso, extrañamente, está relacionada con el aumento de percepciones de eficacia al momento de usar las redes sociales de Facebook, Twitter y Google+. Tal hallazgo es relevante, ya que contrario a lo que se esperaba, a mayor percepción de logros mayores son las expectativas de acoso en la red.

Otro resultado digno de discusión es el referente a la correlación entre expectativas de beneficios frente a expectativas de capacidad ($r = 0,255$). El vínculo positivo y significativo es un resultado esperado, pero su proximidad a cero contradice la Teoría de Aceptación de la Tecnología.

En el caso de la asociación entre percepción de control y *cyberbullying* llama la atención el valor de correlación ($r = 0,363$), ya que al parecer cuando más los usuarios son acosados en la red, incrementan e intensifican sus percepciones de control de dispositivos electrónicos.

Para concluir el panorama de las correlaciones, la percepción de facilidad, al igual que la percepción de utilidad y control, está implicada con el *cyberbullying* ($r = 0,525$). Ello quiere decir que una tecnología o dispositivo electrónico del que se derivan expectativas de fácil uso está asociada a acciones de acoso.

Sin embargo, las correlaciones en comparación a las covarianzas, sólo muestran la implicación de una variable con otra y no aclara las demás relaciones entre un factor y los demás (tabla 4).

Tabla 4. Covarianzas

	PR	PA	PU	PCP	PCO	PE	PF	CB
Percepción de Riesgo	1,000							
Percepción de Acoso	0,021	1,000						
Percepción de Utilidad	0,191	0,101	0,728					
Percepción de Compatibilidad	0,134	-0,052	-0,034	1,000				
Percepción de Control	0,280	0,037	0,259	0,696	1,000			
Percepción de Eficacia	0,022	0,316	0,193	-0,260	-0,129	1,000		
Percepción de Facilidad	0,201	-0,105	0,169	0,333	0,603	-0,074	1,000	
Cyberbullying	0,306	0,105	0,134	0,163	0,365	0,430	0,380	1,000

Fuente: Elaboración con los datos del estudio.

La vinculación entre la percepción de riesgo con el *cyberbullying* ($\Phi = 0,306$) hacen suponer que la muestra encuestada desarrolla un indefensión debido a que las expectativas y el acoso en las redes sociales parecen estar acompañadas en referencia a los otros seis factores.

Por su parte, las expectativas de control y las de capacidades no sólo están implicadas positiva y significativamente con respecto a otros seis factores ($\Phi = 0,316$), sino además contribuyen a la demostración de la Teoría de la Acción razonada, la cual señala que las creencias específicas contribuyen a la predicción de acciones delimitadas a través de otras variables intermedias como las percepciones de control. Es decir, el procesamiento de información planificado parte del supuesto según el cual la información disponible en categorías determinará acciones concretas. Entre la percepción de control y el *cyberbullying*, la capacidad percibida con orientación al logro de objetivos parece transferir los efectos del acoso sobre las creencias o el impacto de estas creencias sobre el acoso.

Precisamente, las percepciones de control al estar vinculadas con la categorización de información podrían implicar expectativas de beneficios por manipular dispositivos electrónicos o tecnologías de información y comunicación ($\Phi = 0,259$).

Empero, las expectativas de compatibilidad al asociarse con las percepciones de control ($\Phi = 0,696$) advierten que los beneficios esperados frente a los costos pronosticados son sólo una consecuencia colateral del ajuste de la tecnología a estilos de vida fundamentados en el uso intensivo de redes sociales.

Ello también explica la relación entre percepción de control y expectativas de facilidad de uso de la tecnología ($\Phi = 0,603$). Esto es así, porque los usuarios que llevan a cabo una planificación del uso de tecnologías deben haber percibido que su manipulación está dentro de sus posibilidades.

De la misma manera, la relación entre autoeficacia y el *cyberbullying* ($\Phi = 0,430$), aunque tiende a cero más que a la unidad con respecto a otros factores especificados, advierte un proceso deliberado de capacidades percibidas que al estrecharse con acciones de acoso hacen suponer que los usuarios de redes sociales desarrollan motivaciones al logro de resultados, las cuales coexisten con experiencias de acoso.

Por último, las percepciones de facilidad de uso de dispositivos electrónicos y tecnologías de redes sociales al vincularse con experiencias de acoso en la red ($\Phi = 0,380$) también sugieren que los usuarios desarrollan habilidades de manejo que coexisten con el aumento de experiencias de acoso.

En síntesis, los valores de covarianzas expuestos señalan que la muestra encuestada de usuarios de redes sociales, a pesar de las experiencias de acoso, logran desarrollar habilidades y capacidades que facilitan el uso de dispositivos y motivan su uso intensivo por el cálculo de beneficios esperados.

Sin embargo, el análisis de relaciones de dependencia, al contrario del análisis de correlaciones o covarianzas establece valores que permiten afirmar la incidencia de un factor sobre otro (ver tabla 5).

Si la encuesta aplicada a la muestra de estudio versara en torno al acoso que ejercen sobre sus contactos, entonces este hallazgo resultaría fundamental y esclarecedor, ya que explicaría con cierta solvencia las estrategias que los agresores ejercen sobre sus víctimas en cuanto a acoso virtual se refiere.

Empero, el *cyberbullying* más bien se refiere a la recepción y no a la emisión de mensajes indeseables. Es por ello que el hallazgo principal del presente estudio no es tan relevante si se considera que la capacidad de procesar información determina la recepción de mensajes indeseables. Dicho de otro modo, aquellos usuarios que se perciben a sí mismos como expertos en el manejo de redes sociales, son los más acosados por sus contactos. Es decir, tienen habilidades de socialización en las redes sociales que les perjudica en su estilo de vida, ya que son acosados.

Tabla 5. Relaciones de dependencia

		E	PRE	EE	RC	P
Percepción de Eficacia	← Percepción de Control	-0,095	-	0,801	-0,118	0,006
			,038			
Percepción de Eficacia	← Percepción de Compatibilidad	-0,777	-	0,092	-0,711	0,077
			,217			
Percepción de Eficacia	← Percepción de Utilidad	0,293	,161	0,414	0,708	0,079
Percepción de Eficacia	← Percepción de Acoso	0,408	,289	0,295	0,385	0,066
Percepción de Eficacia	← Percepción de Riesgo	0,046	,025	0,393	0,116	0,007
Percepción de Facilidad	← Percepción de Eficacia	0,013	,023	0,110	0,117	0,007
Percepción de Facilidad	← Percepción de control	0,030	,741	0,384	0,685	0,007
Percepción de Facilidad	← Percepción de utilidad	-0,024	-	0,201	-0,119	0,005
			,023			
Percepción de Facilidad	← Percepción de Compatibilidad	-0,376	-	0,530	-0,709	0,078
			,188			
Percepción de Facilidad	← Percepción de Acoso	-0,116	-	0,148	-0,783	0,434
			,147			
Percepción de Facilidad	← Percepción de Riesgo	0,026	,026	0,188	0,140	0,889
Cyberbullying	← Percepción de Control	0,665	,259	0,798	0,833	0,405
Cyberbullying	← Percepción de Utilidad	-0,195	-	0,356	-0,549	0,583
			,104			
Cyberbullying	← Percepción de Eficacia	0,523	,508	0,195	0,686	0,007
Cyberbullying	← Percepción de Compatibilidad	0,019	,005	0,951	0,020	0,984
Cyberbullying	← Percepción de Acoso	-0,049	-	0,267	-0,183	0,855
			,034			
Cyberbullying	← Percepción de Facilidad	0,432	,234	0,406	0,064	0,287
Cyberbullying	← Percepción de Riesgo	0,361	,195	0,334	0,081	0,280

E = estimación del peso de regresión, PRE = peso de regresión estandarizado, EE = error estándar del peso de regresión, RC = relación crítica para el peso de regresión, p = nivel de significación para el peso de regresión.

Fuente: Elaboración propia.

La percepción de eficacia tiene un efecto directo, positivo y significativo sobre el *cyberbullying* ($\beta = 0,523$; $p = 0,007$).

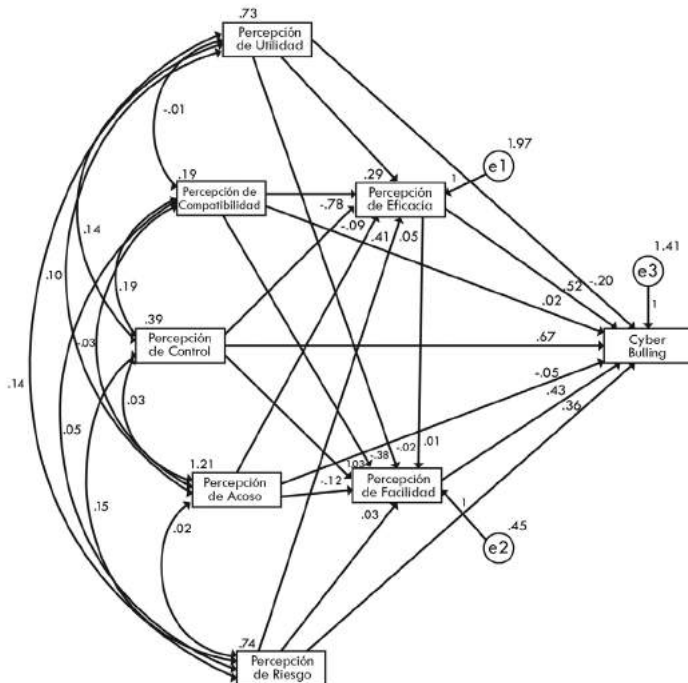
No obstante, el análisis de relaciones de dependencia sólo estima la relación entre una variable independiente y otra dependiente, para conceptualizar el hallazgo expuesto habrá que discutir su trayectoria de dependencia (ver figura 2).

La interrelación entre los factores perceptuales de utilidad con las percepciones de compatibilidad ($\Phi = -0,01$), control ($\Phi = 0,14$), acoso ($\Phi = 0,10$), y riesgo ($\Phi = 0,14$)

más la interacción entre la compatibilidad con el control ($\Phi = 0,19$), acoso ($\Phi = 0,03$) y riesgo ($\Phi = 0,05$) más la asociación entre la percepción de control con acoso ($\Phi = 0,03$) y riesgo ($\Phi = 0,15$), así como la relación entre la percepción de acoso y riesgo ($\Phi = 0,02$) dan por resultado que la percepción de control sea la determinante principal del *cyberbullying* ($\beta = 0,67$).

En efecto, los usuarios de las redes sociales que se perciben con un mayor control sobre los dispositivos electrónicos al momento de incrementar su emisión o recepción de mensajes en Facebook, Twitter y Google+, aumentan la recepción de mensajes indeseables en estas mismas redes sociales.

Figura 2. Estructura de relaciones



Fuente: Elaboración con los datos del estudio.

La estructura de índices de ajuste y parámetros residuales [$X^2 = 80,286$ (36gl) $p = 0,000$; $GFI = 1,000$; $RMR = 0,000$] señala que la hipótesis en torno a la cual la interrelación entre los factores perceptuales determinantes del *cyberbullying* al ajustarse a los hallazgos esgrimidos puede ser aceptada.

DISCUSIÓN

En referencia a los estudios de García *et al.*, (2010); Buelga y Pons (2012); Valdés, Yáñez y Martínez (2013); Kupczynski, Mundi y Green (2013) en los que se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, grupos culturales y grados escolares respecto a la recepción de mensajes indeseables, el presente trabajo ha encontrado que independientemente del sexo, al momento de interrelacionarse siete variables perceptuales, son las expectativas de control del dispositivo electrónico las que determinan la recepción de mensajes indeseables.

Respecto al trabajo de León *et al.*, (2011; 2012), en donde los mensajes de acoso fueron emitidos por los mismos contactos de la víctima, el principal hallazgo del presente estudio fue que la percepción de control no inhibe la recepción de mensajes indeseables.

Esto es relevante, ya que si el *cyberbullying* se gesta desde los contactos y a pesar de que el usuario se considera experto en el uso de la tecnología no puede evitar recibir mensajes indeseables, entonces el *cyberbullying* va más allá de diferencias entre sexos o percepciones. A diferencia del *bullying* que se ejerce en los centros escolares, el *cyberbullying* parece estar determinado por la misma tecnología, ya que si las redes sociales no cuentan con opciones de uso que inhiban la recepción de mensajes indeseables, entonces es probable que Facebook, Twitter o Google+ dependan de otras tecnologías que son aprovechadas por los acosadores para difundir mensajes indeseables a través de los contactos de los usuarios.

En efecto, el fenómeno del *cyberbullying* está más próximo a la geopolítica informacional y rebasa a las redes sociales, así como a los usuarios, ya que si un mensaje identificado como indeseable no puede ser suprimido por el usuario o la red social, entonces estamos ante una problemática que rebasa estas instancias.

CONCLUSIÓN

El *cyberbullying* es un fenómeno inherente a la tecnología más que a las percepciones en torno a su uso, ya que la recepción de mensajes indeseables se gesta, mientras los usuarios desarrollan expectativas de utilidad, compatibilidad, control, acoso, riesgo, eficacia y facilidad de uso en torno a las redes sociales de Facebook, Twitter y Google+.

A diferencia del *Bullying* escolar en donde el acoso es un conjunto de acciones deliberadas, planificadas y sistemáticas, el *cyberbullying* parece no depender del factor humano para manifestarse como una problemática en las redes sociales. En este sentido, las siete percepciones modelizadas para explicar el *cyberbullying* han demostrado un poder predictivo discreto al momento de interrelacionarse, o bien, incidir directamente sobre las acciones de acoso en las redes sociales.

Es menester incluir otras variables inherentes a la tecnología de información y comunicación para explicar sus efectos sobre las acciones de acoso en las redes

sociales, principalmente en la relación que hay entre los contactos y los usuarios, ya que puede tornarse en una relación entre acosadores y víctimas.

Es indispensable profundizar en el análisis de la tecnología misma con respecto a la imposibilidad que los usuarios tienen de suprimir mensajes indeseables. En este sentido, los usuarios no podrán tener los conocimientos y habilidades suficientes para inhibir la recepción de mensajes indeseables, pero tienen la facultad de organizarse para obligar a las redes sociales a cambiar sus protocolos de seguridad.

REFERENCIAS

1. Almahamid, S., McAdmas, A., Kalaldehy, T. y Alsa, T. (2012). The relationships between perceived usefulness, perceived ease of use, perceived information quality, and intention the use e-government. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 1, pp. 30-44.
2. Bakabulindi, F. (2012). Does use of ICT relate with the way it is perceived? Evidence from mekerere university. *International Journal of Computing and ICT Research*, 6, pp. 75-94.
3. Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil e Internet. *Psychological Intervention*, 21, pp. 91-101.
4. Campbell, E. y Smalling, S. (2013). American Indians and Bullying in school. *Journal of Indigenous Social Development*, 2, pp.1-15.
5. Chuo, Y-H., Tsai, C-H., Lan, Y-L. y Tsai, C-S. (2011). The effect of organizational support, self efficacy and computer anxiety on the usage intention of e-learning system in hospital. *African Journal of Business Management*, 5, pp. 5518-5523.
6. Di Russo, D. y Douglas, M. (2013). The validity of the technology acceptance model in coloboration system software. *Business and Management Reviews*, 3, pp.1-5.
7. Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del Bullying, en profesorado mexicano. *Journal of researcg in Educational Psychology*, 8, pp. 353-372.
8. Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education Psychology*, 3, pp. 243-256.
9. García, C., Carreón, J., Hernández, J., Bustos, J., Morales, M. y Limón, G. (2013). Dimensiones utilitarista y eficientista del uso de Internet. *Visión Gerencial*, 12, pp. 281-292.
10. García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Orellana, D., Sotelo, L., Herrera, E., Sotelo, N., Chavez, H. y Fernandi, P. (2011). Intimidación entre iguales (Bullying): empatía e inadaptación social en participantes de Bullying. *Revista de Investigación en Psicología*, 14, pp. 271-276.

11. García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Sotelo, L., Herrera, E., Sotelo, N., Chavez, H., García, N., Macazana, D., Orellana, D. y Fernandini, P. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13, pp. 83-99.
12. Gómez, A. (2013). Bullying el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, pp. 839-870.
13. Hsuan, Y., Hsu, C., Shan, R. y Ming, C. (2013). The effects of website trust, perceived ease of use, and perceived usefulness on consumer on line booking intention: Evidence from Taiwan B2B sector. *Life Science Journal*, 10, pp. 1516-1523.
14. Jalal, A., Marzooj, J. y Nabi, H. (2011). Evaluating the impacts of online banking factors of motivating the process of e-banking. *Journal of Management of a Sustainability*, 1, pp. 32-42.
15. Kabeer, A. y Muhammad, A. (2013). Factors affecting adopting in mobile banking in Paquistan: Empirical evidence. *International Journal and Research in Business and Social Science*, 3, pp. 54-61.
16. Kotaman, H. (2010). Turkish early childhood educators sense of teacher efficacy. *Education & Psychology*, 8, pp. 516-603.
17. Kupczynski, L., Mundi, M. y Green, M. (2013). The prevalence of cyberbullying among ethnicgroups of high school students. *International Journal Educational Research*, 1, pp. 48-53.
18. León, B., Castaño, E., Fajardo, F. y Gómez, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de educación secundaria: variables moduladoras y redes sociales. *Journal of Research in Educational Psychology*, 10, pp. 771-778.
19. León, B., Castaño, E., Gómez, T., López, V. y López, E. (2011). Estudio del fenómeno cyberbullying en primaria en la comunidad extremeña. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1, pp. 553-560.
20. Martínez, A. y Reild, L. (2013). Validación psicométrica del cuestionario "Así nos llevamos en la escuela" para evaluar el hostigamiento escolar (Bullying) en primerías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, pp. 11-36.
21. Mehra, V. y Omidian, F. (2010). Predicting factors affecting university student's attitudes to adopt e-learning in using Technology Acceptance Model. *International Journal of New Trends in Education of Their Implications*, 1, pp. 33-43.
22. Mendoza, B. (2011). Bullying entre pares y el escalamiento de agresión en la relación profesor alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19, pp. 58-71.
23. Mutengezanwa, M. y Fungai, M. (2013). Socio-demographic factors influencing adoption of Internet banking in Zinbabwe. *Journal of Sustainable Development in Africa*, 15, pp. 132-141.
24. Pepper, W., Aiken, M. y Garner, B. (2011). Usefulness and usability of a multilingual meeting system. *Globar Journal of Computer Science and Technology*, 11, pp. 34-39.

25. Quintana, A., Montgomery, J., Malaver, C. y Ruíz, G. (2012). Percepción del Bullying, gestión de conflictos y clima escolar en directivos y docentes de centros educativos. *Revista de Investigación en Psicología*, 15, pp. 35-47.
26. Ramayah, T. y Ignatius, J. (2010). Intention to shop on line: The mediating role of perceived ease of use. *Middle East Journal of Scientific Research*, 5, pp. 152-156.
27. Ramírez, P., Rondán, F. y Arenas, J. (2010). Influencia del género en la percepción y adopción de e-learning: Estudio exploratorio en una universidad chilena. *Journal of Technology, Management of Innovation*. 5, pp. 129-141.
28. Romera, E., Rey, R. y Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en Bullying. Un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20, pp. 61-70.
29. Ruíz, C., Sanz, S. y Tavera, J. (2010). Análisis de los factores determinantes del uso de mensajes SMS para participar en programas de televisión. *Cuadernos de Gestión*, 10, pp. 117-132.
30. Sago, B. (2013). Factors influencing social media adoption and frequency of use: And examination of Facebook, Twitter, Pirenterest and Google+. *International Journal of Business and Commerce*. 3, pp.1-14.
31. San Martín, S. y López, B. (2010). Posibilidades de la compra venta B2C por teléfono móvil en comparación con Internet. *Cuadernos de Gestión*, 10, pp.17-34.
32. Shaheen, Y. (2010). The perceived usefulness of information for investment desicions: Evidence from Palestine securities exchange. *Hebron University Research Journal*, 5, pp.283-307.
33. Sharma, R. y Abrol, S. (2011). Concentration of on line Banking. *International Research & Education Consortium*, 1, pp. 22-35.
34. Shrrrof, R., Denenn, C. y Ng, E. (2011). Analysis of the Technology Acceptance Model in examining student's behavioral intention to use an e-portfolio system. *Australasian Journal of Educational Technology*. 27, pp. 600-618.
35. Teh, P-L., Chong, C-W., Yong, C-C. y Yew, S-Y. (2010). Internet self-efficacy, computer self-efficacy, and cultural factor on knowledge sharing behavior. *African Journal of Business Management*, 4, pp. 4086-4095.
36. Tekeher, S. (2013). Mathematics teacher educator's and pre service teacher's beliefs about the use of technology in teaching in African university. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 12, pp. 9-20.
37. Thiruchelvi, A. y Koteeswari, S. (2013). A conceptual framework of employees' continuance intention to use of e-learning system. *Asian Journal of Research in Business Economic and Management*, 1, pp. 3-6.
38. Torres, C., Robles, J. y Molina, O. (2011). ¿Por qué usamos las tecnologías de la información y comunicaciones? Un estudio sobre las bases sociales de la utilidad individual de Internet. *Revista Internacional de Sociología*, 69, pp. 371-392.
39. Valdés, A., Yañez, A. y Martínez, E. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el Bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *LiberaBit*, 19, pp. 215-222.

40. Wang, D. y Huynh, Q. (2013). An assessment of the role of the perceived usefulness in the adoption of management accounting practices. *African Journal of Social Sciences*, 3, pp. 85-96.
41. Wiedmann, K., Hennings, N., Varelmann, D. y Reeh, M. (2010). Determinants of consumers perceived trust in IT-ecosystems. *Journal of Theoretical Applied Electronic Commerce Research*, 5, pp. 137-154.
42. Zaidel, M. y Zhu, D. (2010). Utilization of technical support by instructorp in comuter supporter learning. *International Journal of Arts and Sciences*, 14, pp. 12-19.
43. Zamiri, M., Mahamed, S. y Baqutayan, S. (2012). Explorin factor that influence knowledge shaing behavior via computer. *Journal of Emerging Trends inc Computing and Information Science*, 3, pp. 799-805.

Envío a dictamen: 14 de febrero de 2014

Reenvío: 20 de marzo de 2014

Aprobación: 30 de junio de 2014

Cruz García-Lirios

Estudios de Doctorado en Psicología Social y Ambiental, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Profesor de asignatura, Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Académica Profesional Huehuetoca. Autor del libro *Hidroexclusión*, editado por la Universidad de Málaga. Correo: garcialirios@uaemex.mx

Javier Carreón-Guillén

Doctor en Administración, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Contaduría y Administración. Profesor Titular "C", Escuela Nacional de Trabajo Social. Autor del libro *Agenda pública de seguridad ciudadana*, editado por la UAEM. Correo: javierg@unam.mx

Francisco Javier Rosas-Ferrusca

Doctor en Administración Pública, Instituto Nacional de Administración Pública. Profesor de tiempo completo, Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Académica Profesional Huehuetoca. Autor del libro *Gobernanza territorial y políticas de desarrollo endógeno*, editado por la UAEM. Correo: fjrosasf@uaemex.mx

José Alfonso Aguilar-Fuentes

Doctor en Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Profesor de tiempo completo, Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad

Académica Profesional Huehuetoca. Autor del libro *Percepción y comunicación de riesgos de salud pública*, editado por la UAEM. Correo: jaaguilarf@uaemex.mx

Jorge Hernández-Valdés

Estudios de Doctorado en Ciencia Política, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Profesor de Titular "C", Escuela Nacional de Trabajo Social. Autor del libro *Impacto de las tutorías en la formación de competencias profesionales*, editado por la UAEM. Correo: jorheval@unam.mx

ANEXO

Tabla 6. Estado del conocimiento

Año	Autor	Definición	Muestra	Instrumento	Resultados
2010	Elizalde	<i>Bullying</i> . "En repetidas ocasiones se ejerce violencia, física, psicológica y/o social de una persona más poderosa hacia otra en estado de indefensión" (p. 356).	N = 130 estudiantes	° Cuestionario de Modos de Afrontamiento al estrés	La revalorización positiva fue la estrategia que estableció diferencias significativas según sexo [$X^2 = 43$; (20 gl) $p = 0,002$]. Respecto a edad, la aceptación de la responsabilidad fue el factor diferencial [$F = 3,22$ (121 gl) $p = 0,025$].
2010	Garaigordobil y Onedarra	Inteligencia emocional. "Se refiere a la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de motivarse y manejar bien las emociones tanto en relación a uno mismo como a los demás" (p. 244).	N = 248 estudiantes	° Inventario de Pensamiento Constructivo ° Cuestionario de Conductas Anti-Sociales Delictivas	El pensamiento constructivo se asoció negativamente con conductas antisociales ($r = -0,27$; $p = 0,000$), con la emotividad ($r = -0,23$; $p = 0,000$), con la tolerancia, la frustración ($r = -0,23$; $p = 0,000$), con la eficacia ($r = -0,27$; $p = 0,000$). Por su parte el <i>Bullying</i> correlacionó negativamente con el pensamiento constructivo ($r = -0,22$; $p = 0,000$), con la eficacia ($r = -0,20$; $p = 0,000$). Por su parte, la agresión y pensamiento constructivo se vincularon negativamente ($r = -0,22$; $p = 0,000$), con la tolerancia a la frustración ($r = -0,21$; $p = 0,000$), con la eficacia ($r = -0,24$; $p = 0,000$). La agresión con la responsabilidad tuvieron una relación negativa ($r = -0,23$; $p = 0,000$), con el pensamiento estereotipado ($r = -0,26$; $p = 0,000$). Por último, la conducta delictiva se asoció negativamente con la responsabilidad ($r = -0,21$; $p = 0,000$).

Continúa...

Año	Autor	Definición	Muestra	Instrumento	Resultados
2011	García, Orellana, Pomalaya, Yanac, Orellana, Sotelo, Herrera, Sotelo, Chavez y Fernandi	<i>Cyberbullying</i> . "Intimidación y victimización moderada y severa por celular e Internet" (p.86).	N = 1703 estudiantes	° Cuestionario de <i>Cyberbullying</i>	Encontraron diferencias significativas entre el cyberbullying llevado a cabo a través del móvil o de Internet [$X^2 = 11,877$; $p = 0,001$], por sexo y víctima [$X^2 = 25,138$; $p = 0,000$], por rendimiento académico y víctima [$X^2 = 72,741$; $p = 0,000$], por rendimiento académico y agresor [$X^2 = 39,000$; $p = 0,000$], por sexo y chat [$X^2 = 22,558$; $p = 0,000$], por sexo y amenazas [$X^2 = 6,897$; $p = 0,000$], por grado y correo [$X^2 = 12,430$; $p = 0,000$], por grado escolar y llamadas anónimas [$X^2 = 20,053$; $p = 0,000$], por rendimiento académico y llamadas anónimas [$X^2 = 65,105$; $p = 0,000$], por rendimiento académico y Facebook [$X^2 = 13,714$; $p = 0,000$].
2011	Romera, Rey y Ortega	<i>Bullying</i> . "Un comportamiento agresivo intencional, sistemático y desequilibrado de poder o fuerza entre sus protagonistas" (162).	N = 3042 estudiantes	° Cuestionario sobre Convivencia, Violencia y Experiencias de Riesgo.	Las relaciones agresivas entre pares determinaron el perfil del agresor ($\beta = 0,872$) y el perfil de la víctima ($\beta = 0,588$). A su vez, las actitudes antisociales incidieron sobre el rol del agresor victimizado ($\beta = 0,930$).

Continúa...

Año	Autor	Definición	Muestra	Instrumento	Resultados
2011	Mendoza	Anti-Bullying. "No justifica el uso de la violencia, acepta la diversidad que exhiben sus compañeros de clase y exhibe tolerancia ante ellas, no es racista, sexista (...) no se identifica con el estereotipo femenino o masculino tradicional, ya que incorpora la totalidad de los valores y comportamientos tanto masculinos como femeninos inmersos en la sociedad" (p. 60).	N = 757 estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Cuestionario sobre la Violencia entre Iguales en la Escuela. ◦ Cuestionario de Maltrato en la Interacción Profesor Alumno. 	Establecieron tres perfiles en torno al <i>Bullying</i> ; Bullies (desafección), Víctimas (acoso) y Neutrales (imparciales).
2011	García, Orellana, Pomalaya, Yanac, Orellana, Sotelo, Herrera, Sotelo, Chavez y Fernandi	Inadaptación escolar. "Percepción de las relaciones para tener amistades y establecer relaciones interpersonales con los compañeros de estudio" (p. 19).	N = 500 estudiantes	◦ Índice de Reactividad Interpersonal	Encontraron diferencias significativas por sexo respecto a la empatía [$t = 4,600$ (655 gl) $p = 0,000$]. También hallaron diferencias respecto al grado escolar con énfasis en la fantasía [$F = 5,130$ (790 gl) $p = 0,000$]. Del mismo modo, las diferencias entre víctimas, victimarios y neutros [$F = 4,02$ (490 gl) $p = 0,02$] y también respecto a la inadaptación social [$F = 106,07$ (500 gl) $p = 0,000$].

Continúa...

Año	Autor	Definición	Muestra	Instrumento	Resultados
2011	León, Castañón, Fajardo y Gómez	<i>Cyberbullying</i> . "Una agresión intencional por parte de un grupo o individuo, utilizando recurrentemente formas electrónicas de contacto sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma" (p. 554).	N = 620 estudiantes	° Cuestionario de <i>Cyberbullying</i>	El 85% de los contactos fueron a través del ordenador, seguidos del móvil con un 75% y las redes sociales con un 30%. Los mensajes SMS fueron las vías de comunicación con un 92%, mientras que las redes sociales se utilizaron hasta en 20,4%. Respecto al sexo, los niños fueron los más agresores y las víctimas de agresión a través del ordenador o el móvil.
2012	Quintana et al.,	<i>Bullying</i> . "Es un fenómeno sistémico, involucra en su afrontamiento a la comunidad educativa. La triada agresor, víctima o espectador no se circunscribe al grupo de pares; es fundamental para su visibilización y abordaje, la participación activa, interactiva y cooperativa de docentes, orientadores, autoridades y la familia" (p. 36).	N = 6 centros educativos	° Test de Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos ° Escala de Percepción de <i>Bullying</i> en Docentes y Directivos de Centros Educativos ° Cuestionario Descriptivo de Clima Organizacional	El acoso entre pares correlacionó negativamente con el compromiso organizacional ($r = 0,312$; $p = 0,10$). La cognición se asoció con las relaciones sociales ($0,315$; $p = 0,010$) y con la directividad ($r = 0,424$; $p = 0,10$), ésta con el compromiso ($0,340$; $p = 0,010$) y el control ($r = 0,277$; $p = 0,010$). El acoso entre pares y las relaciones sociales se vincularon negativamente ($r = -0,383$; $p = 0,010$) y esta última con la restructividad ($r = 0,295$; $p = 0,010$).
2012	León, Castañón, Fajardo y Gómez	<i>Cyberbullying</i> . "Un modo disimulado de acoso verbal y escrito (...) mensajes de texto amenazadores o mensajes multimedia como fotografías y videos de las víctimas para realizar llamadas acosadoras, silenciosas, a horas inadecuadas, con alto contenido sexual" (p. 774).	N = 1700 estudiantes	° Cuestionario de <i>Cyberbullying</i>	Encontraron diferencias significativas por sexo en cuanto al perfil de víctimas [$X^2 = 3,844$ (1 gl) $p = 0,48$], y por perfil de agresor [$X^2 = 3,947$ (1 gl) $p = 0,047$], en víctimas a través del móvil [$X^2 = 14,955$ (3 gl) $p = 0,002$]

Continúa...

Año	Autor	Definición	Muestra	Instrumento	Resultados
2012	Buelga y Pons	<i>Cyberbullying</i> . "Una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente" (p. 92).	N = 1390 estudiantes	° Escala de Cyber Agresiones	Hallaron diferencias significativas por sexo y ridiculización [F = 12,12; p = 0,001], por sexo y amenazas [F = 6,54, p = 0,011] y por exclusión social [F = 7,46; p = 0,001].
2013	Valdés, Yañez y Martínez	Agresores. "Se caracterizan por llevar a cabo conductas violentas de manera repetida hacia sus compañeros" (p. 216). Víctimas. "Sufren, de manera sistemática, violencia por parte de los pares y que manifiestan poca o ninguna conducta agresiva hacia los agresores" (p. 216). Agresores-Víctimas. "refieren tanto agredir como ser víctimas de agresiones por parte de sus compañeros. Su agresión es reactiva, ya que se origina como respuesta a la percepción de hostilidad y presentan una mayor frecuencia de conductas agresivas en especial de tipo físico" (p. 216).	N = 10 secundarias públicas	° Cuestionario de Caracterización de la Violencia ° Escala de Auto-concepto Social ° Escala de Clima Familiar	Encontraron diferencias significativas entre subgrupos de víctimas, agresores y agresores víctimas con respecto a auto-concepto [F = 17,12 (2 gl) p = 0,000], adaptación psicossocial [F = 9,90 (2 gl) p = 0,001] y clima familiar [F 0 8,97 (2 gl) p = 0,000].
2013	Gómez	<i>Bullying</i> . "Se puede definir como la intimidación, el abuso, el maltrato físico y psicológico de un niño o grupo de niños sobre otro u otros. (...) bromas, burlas, golpes, exclusión, conductas de abuso con connotaciones sexuales y, desde	N = 5 primarias	° Registro Etnográfico ° Entrevistas a Profundidad	Las observaciones y discursos tienden a significar al <i>Bullying</i> como acciones violentas. Es por ello que se requiere analizar situaciones específicas y contextos dinámicos en los que el <i>Bullying</i> se presenta para diferenciar al fenómeno de la

Continúa...

Año	Autor	Definición	Muestra	Instrumento	Resultados
		luego, agresiones físicas. (...) una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas —persona, grupo, institución— adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a otro que se ubique en uno de sumisión, causándole con ello un daño que puede ser físico, psicológico, social o moral” (p. 845).			violencia escolar con la sistematización de conflictos entre pares o grupos. A diferencia de un conflicto o acto violento, los acosadores buscan el reconocimiento.
2013	Campbell y Smalling	<i>Bullying. “As physical, verbal or subtle aggression by one or more children for the purpose of hurting another child” (p. 2).</i>	N = 130,918 estudiantes	° Minesota Student Survey	Encontraron diferencias significativas entre blancos y nativos con respecto al <i>Bullying</i> [$X^2 = 305,75$ (2 gl) $p = 0,000$] y también hallaron diferencias entre grupos étnicos; nativos, africanos, asiáticos, latinos y blancos con respecto con experiencias de bienestar [$X^2 = 401,22$ (2 gl) $p = 0,000$], con respecto al bienestar verbalizado [$X^2 = 401,22$ (4 gl) $p = 0,000$] y experiencia física de violencia [$X^2 = 109,78$ (1 gl) $p = 0,000$] y experiencias de amenazas verbales [$X^2 = 15,38$; (2 gl) $p = 0,000$]
2013	Martínez y Reild	Violencia escolar. “Implica la trasgresión de normas por medio de comportamientos antisociales dentro y alrededor de las escuelas como la disrupción en la aulas, la indisciplina, los conflictos entre docentes y alumnos, el vandalismo, el acoso sexual y las extorsiones” (p. 12).	N = 839 estudiantes	° Cuestionario “Así nos llevamos en la escuela”	Establecieron cuatro factores para espec-tadores del <i>Bullying</i> . El primer factor relativo al hostigamiento físico incluyó seis ítems (pesos factoriales R1 = 0,711; R2 = 0,687; R3 = 0,672; R4 = 0,596; R5 = 5,27; R6 = 0,526) alfa = 0,805 y explicó el 12% de la varianza.

Continúa...

Año	Autor	Definición	Muestra	Instrumento	Resultados
		<p><i>Bullying.</i> "Aquellas conductas agresivas que ejerce, de manera repetida, un alumno o grupo de ellos sobre otro. La intención es hacer daño y establecer una relación de control-sumisión en la que el agredido no puede defenderse" (p. 12).</p>			<p>El segundo factor alusivo al hostigamiento social (R7 = 0,92; R8 = 0,637; R9 = 0,609; R10 = 0,523; R11 = 0,435; R12 = 0,406) alfa = 0,776 y explicó el 11,51% de la varianza. El tercer factor referido a daño a la propiedad (R13 = 0,675; R14 = 0,613; R15 = 0,590; R16 = 0,588; R17 = 0,523) alfa = 0,784 y explicó el 11,03% de la varianza. Por último, el cuarto factor se llamó hostigamiento verbal (R18 = 0,720; R19 = 0,621; R20 = 0,555; R21 = 0,512; R22 = 0,509; R 23 = 0,491) alfa = 0,784 y explicó 10,54% de la varianza.</p> <p>Establecieron 4 factores para víctima. El primero relativo a hostigamiento psicológico (R1 = 0,722; R2 = 0,721; R3 = 0,704; R4 = 0,664; R5 = 0,629; R6 = 0,611; R7 = 0,585; R8 = 0,557; R9 = 0,507; R10 = 424) alfa = 0,886 y 17,82% de la varianza. El segundo factor referido a daño a la propiedad (R11 = 0,668; R12 = 0,665; R13 = 0,648; R14 = 0,472; R15 = 0,498) alfa = 0,749 y 12,26% de la varianza. El tercer factor relativo a hostigamiento físico (R16 = 0,713; R17 = 0,658; R18 = 0,647; R19 = 0,598; R20 = 0,492; R21 = 0,529) alfa = 0,651 y 7,29% de la varianza.</p>

Continúa...

Año	Autor	Definición	Muestra	Instrumento	Resultados
					<p>Por último, el cuarto factor alusivo a tocamientos sexuales ($R_{22} = 0,785$; $R_{23} = 0,765$; $R_{24} = 0,514$). Por último, establecieron tres factores para agresor. El primer relativo a hostigamiento psicológico ($R_1 = 0,737$; $R_2 = 0,729$; $R_3 = 0,679$; $R_4 = 0,659$; $R_5 = 0,633$; $R_6 = 0,538$; $R_7 = 0,488$; $R_8 = 0,481$; $R_9 = 0,486$; $R_{10} = 0,407$) alfa = 0,892 y 1658% de la varianza. El segundo factor referido a daño a la propiedad ($R_{11} = 0,664$; $R_{12} = 0,660$; $R_{13} = 0,598$; $R_{14} = 0,592$; $R_{15} = 0,568$) alfa = 0,779 y 14,17% de varianza explicada. Por último, el tercer factor alusivo a hostigamiento físico ($R_{16} = 0,742$; $R_{17} = 0,711$; $R_{18} = 0,649$; $R_{19} = 0,645$; $R_{20} = 0,626$; $R_{21} = 0,450$) alfa = 0,837 y 14,03% de varianza explicada.</p>
2013	Kupczynski, Mundi y Green	Cyberbullying. "Can help to comprehend how adolescent interact in a world where they are being bullying in a more constant and pervasive manner" (p. 50).	N = 361 estudiantes	° Test Perceived Cyberbullying	Encontraron diferencias significativas entre blancos e hispanos [$X^2 = 8,284$; $p < 0,004$], entre blancos e hispanos [$X^2 = 7,863$; $p = 0,005$]

VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE ALEXITIMIA DE TORONTO DE 30 ÍTEMS (TAS-30) EN UNA MUESTRA DE MUJERES CON CÁNCER

VALIDATION OF THE 30-ITEM TORONTO ALEXITHYMIA SCALE (TAS-30) IN A SAMPLE OF WOMEN WITH CANCER

José Moral-de la Rubia, Melina Miaja-Ávila¹

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Correspondencia: jose_moral@hotmail.com, miajaam@live.com.mx

RESUMEN

La alexitimia es un concepto de personalidad, fue introducido en la década de 1970 y ha demostrado ser un factor de riesgo para diversos trastornos mentales y enfermedades. La Escala de Alexitimia de Toronto de 20 ítems (TAS-20) es la más usada para su evaluación. La TAS-20 ha sido recientemente modificada en México, añadiéndose 10 ítems para evaluar con la pobreza de fantasía (TAS-30) que es un aspecto nuclear del concepto de la alexitimia no evaluado por la TAS-20. En el estudio mexicano de revisión, realizado en adolescentes escolarizados, se sugirió redactar directos todos los ítems de la TAS-20. Retomando la TAS-30 y dicha sugerencia, esta investigación tiene como objetivos determinar su consistencia interna, estructura factorial y relación con escolaridad, ingreso y respuestas psicológicas de duelo en población clínica. A una muestra no probabilística de 120 mujeres con cáncer se les aplicó la escala de respuestas psicológicas de duelo ante la pérdida de salud y la TAS-30. Una estructura de 4 factores mostró ajuste aceptable. La TAS-30 correlacionó con escolaridad, ingreso y afecto negativo. Se concluye que la TAS-30 presenta consistencia y validez de constructo y convergente.

Palabras clave: alexitimia, mujeres, cáncer, duelo, psicometría.

ABSTRACT

Alexithymia is a personality concept, it was introduced in the 1970s and has proven to be an important risk factor for several mental disorders and diseases. The 20-item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) is the most used instrument for its evaluation. The TAS-20 has recently been revised in Mexico. Ten items were added to assess poverty of fantasy (TAS-30), which is a core aspect for the concept of alexithymia and is not assessed by the

¹ El estudio fue financiado por los autores, contando la segunda autora con una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para cursar un programa de doctorado.

TAS-20. In the Mexican revision study, which was performed among adolescent students, the wording of all TAS-20 items as positively keyed items was suggested. Retaking the TAS-30 and this latter suggestion, the aims of this research were to determine its internal consistency, factor structure and relationship to educational level, income, and psychological responses of grief in clinical population. The scale of psychological responses of grief before the loss of health and the TAS-30 were administered to a non-probability sample of 120 women with cancer. A 4-factor structure showed acceptable fit. The TAS-30 correlated to educational level, income and negative affect. It is concluded that the TAS-30 has consistency, and construct and convergent validity.

Key words: alexithymia, women, cancer, grief, psychometrics.

INTRODUCCIÓN

Concepto y evaluación de la alexitimia

La alexitimia es un concepto de personalidad (Martínez, Ato y Ortiz, 2003). Fue introducido en la década de 1970 y ha demostrado ser un factor de riesgo importante para diversos trastornos mentales y enfermedades. Se refiere a un déficit en el procesamiento cognitivo de los sentimientos (dificultad para identificar y expresar verbalmente sentimientos), junto con rasgos de pensamiento externamente orientado (sin contacto con el mundo vivencial interno) y pobreza de la fantasía (Taylor y Bagby, 2004). Debido a la desconexión entre el pensamiento y los sentimientos, deseos y fantasías propios, la alexitimia implica dificultades para la regulación afectiva, ajustarse a las relaciones personales y resolver problemas de convivencia, teniendo las personas alexitímicas alta vulnerabilidad a padecer trastornos afectivos, psicosomáticos y adicciones (Taylor y Bagby, 2012).

Se han empleado diversos enfoques y métodos para la evaluación de la alexitimia, como técnicas proyectivas (Porcelli y Meyer, 2002), escalas de observación (Haviland, Warren y Riggs, 2000), entrevistas (Bagby, Taylor, Parker y Dickens, 2006) y pruebas de capacidad (Lumley, Gustavson, Partridge y Labouvie-Vief, 2005). No obstante, la mayoría de los intentos de evaluación se han centrado en escalas tipo Likert, destacando la Escala de Alexitimia de Toronto de 20 ítems, TAS-20 (Bagby, Parker y Taylor, 1994; Kooiman, Spinhoven y Trijsburg, 2002).

La Escala de Alexitimia de Toronto

En estudios realizados en distintos países, la TAS-20 ha mostrado consistencia interna alta (en torno a .80), estabilidad temporal y una estructura de tres factores correlacionados: dificultad para identificar sentimientos (DIS), dificultad para expresar verbalmente sentimientos (DES) y pensamiento externamente orientado (PEO) (Taylor, Bagby y Parker, 2003; Saarijarvi, Salminen, Toikka, 2006). En población clínica, se

ha propuesto una estructura bifactorial, con la fusión de los factores de DIS-DES, en estudios realizados en Alemania (Erni, Lotscher y Modestin, 1997), Francia (Loas, Otmani, Verrier, Fremaux y Marchand, 1996) y Países Bajos (Kooiman *et al.*, 2002); no obstante, varios estudios apoyan también la estructura de 3 factores dentro de la población clínica (Fernández, Pérez, Taylor, Bagby, Ayearst e Izquierdo, 2013; Muller, Buhner y Ellgring, 2003).

La Escala de Alexitimia de Toronto en su versión original, publicada en 1985, contaba con 4 factores, incluyendo el de pobreza de la fantasía. Este último factor fue eliminado en la revisión de la escala de 1994 por presentar correlación con deseabilidad social (Bagby, Parker y Taylor, 1994), esto es, se halló que existía una tendencia general a reportar que se fantasea poco, al considerarse socialmente no deseable e infantil el perder el tiempo en fantasías en lugar de pasar a la acción o ser realista. No obstante, la incapacidad o limitación para expresar y realizar los deseos en fantasías está propuesta como una de las características nucleares de la alexitimia, por lo que debería ser evaluada por una escala de alexitimia (Taylor y Parker, 2012). De ahí que, posteriormente, el factor de pobreza de la fantasía fue incluido en una propuesta de entrevista estructurada para evaluar la alexitimia (Bagby *et al.*, 2006). Recientemente, se han desarrollado 10 ítems que integran un cuarto factor de pobreza de la fantasía en una versión de 30 ítems de la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-30) (Moral, 2011).

Moral (2011) estudió la estructura factorial de la TAS-30 por análisis de componentes principales. Por el criterio de Kaiser, el número de componentes fue cuatro, los cuales explicaron 51.1% de la varianza total. La consistencia interna de los 30 ítems fue alta ($\alpha = .93$). El primer componente correspondió a los 10 ítems de fantasía (ítems del 21 a 30) y tuvo una consistencia interna alta ($\alpha = .88$). El segundo correspondió a los 7 ítems de dificultad para identificar los sentimientos (ítems 1, 3, 6, 7, 9, 13 y 14), reteniendo también el ítem 10 perteneciente al factor original de pensamiento externamente orientado, y tuvo una consistencia interna alta ($\alpha = .86$ con 7 ítems). El tercero correspondió a los 5 ítems de dificultad para expresar sentimientos (2, 4, 11, 12 y 17), reteniendo también el ítem 5 perteneciente al factor original de pensamiento externamente orientado, y tuvo una consistencia interna alta ($\alpha = .82$ con 5 ítems). El cuarto componente correspondió a 6 ítems de pensamiento externamente orientado (8, 15, 16, 18, 19 y 20), no incluyendo los ítems 5 y 10 del factor original, y tuvo una consistencia interna alta ($\alpha = .72$ con 6 ítems).

Al contrastar el modelo esperado de 4 factores correlacionados (DIS con 5 indicadores, DES con 7 indicadores, PEO con 8 indicadores y pobreza de la fantasía con 10 indicadores) por el método de máxima verosimilitud, la bondad de ajuste se rechazó por la prueba chi-cuadrado ($X^2[399, N = 3,189] = 4,314.13, p < .01$) y de Bollen-Stine ($p = 0/2,000 = 0$), pero mostró un ajuste aceptable por otros índices: RMS SR = .05, RMS EA = .06, GFI = .91, AGFI = .90, NFI = .88, NNFI = .88 y CFI = .89. Al especificar el ítem 5 como indicador de DES y PEO y el ítem 10 como indicador de DIS y PEO, considerando

el resultado del análisis exploratorio, la bondad de ajuste resultó significativamente mejor ($\Delta X^2[2, N = 3,189] = 401.82, p < .01$). Tampoco se mantuvo la bondad de ajuste por la prueba chi-cuadrado ($X^2[397, N = 3,189] = 3,912.32, p < .01$) ni de Bollen-Stine ($p = 0/2,000 = 0$), pero el modelo mostró un ajuste aceptable por otros índices: RMS SR = .04, RMS EA = .05, GFI = .92, AGFI = .91, NFI = .90, NNFI = .90 y CFI = .91, variando las correlaciones de .53 a .78 (Moral, 2011).

De los 20 ítems que integran la escala TAS-20, 5 se encuentran redactados en sentido inverso al constructo. Debe señalarse que el factor de pensamiento externamente orientado suele presentar baja consistencia interna en los estudios internacionales (Kooiman *et al.*, 2002; Taylor *et al.*, 2003), estando 4 de 5 ítems inversos en el factor de pensamiento externamente orientado. Así, se ha propuesto revisar la redacción de los ítems para hacerlos todos directos, lo que probablemente incremente la consistencia interna de la escala, especialmente la del factor de pensamiento externamente orientado (Moral, 2011).

Relación de la alexitimia con variables sociodemográficas y otros constructos

Se han formulado críticas al constructo de la alexitimia al considerar que es un estilo de comunicación propio de personas de estatus socioeconómico y escolaridad bajos (Pierloot y Vinck, 1977). Los estudios relevan que, aunque existe una asociación significativa e inversa de la alexitimia con estatus socioeconómico y escolaridad, ésta usualmente tiene una magnitud pequeña en población general, siendo sus valores algo más altos en población clínica, alcanzando magnitudes de asociación moderadas (Taylor, 2004). Estas magnitudes refutan la hipótesis de que la alexitimia pueda reducirse a un estilo de comunicación de una clase social.

Si la alexitimia se refiere a la dificultad para identificar y comunicar verbalmente sentimientos y genera dificultad para la regulación afectiva (Taylor y Bagby, 2012), es esperable que dificulte el proceso del duelo ante la pérdida de la salud, dando lugar a mayor frecuencia de respuestas de negación, ira y depresión y menor frecuencia de la respuesta de aceptación, esto es, a una mayor reacción de afecto negativo. Precisamente, diversos estudios han encontrado que la alexitimia se asocia consistentemente con depresión, ansiedad, ira y afrontamiento evitativo (Chen, Xu, Jing y Chan, 2011; Rueda y Pérez, 2007).

Justificación, objetivos e hipótesis

La alexitimia es un factor de riesgo significativo para diversos trastornos mentales y enfermedades, de ahí la importancia de su estudio e inclusión en programas de prevención y terapéuticos. La TAS-20 es el instrumento más usado para su evaluación y está validado en México (Moral, 2009); no obstante, esta versión carece de ítems para evaluar un factor nuclear de la alexitimia, la pobreza de la fantasía. La TAS-20 ha

sido recientemente modificada en México, añadiéndose 10 ítems para evaluar con la pobreza de fantasía (TAS-30), lográndose consistencia interna alta y reproducción de los 4 factores esperados (Moral, 2011). El estudio mexicano de revisión, realizado en adolescentes escolarizados, sugirió redactar directos todos los ítems correspondientes a la TAS-20 y recomendó replicar la estructura de 4 factores en otras poblaciones, como la clínica (Moral, 2011). Retomando la TAS-30, la sugerencia de redactar los 20 ítems correspondientes a la TAS-20 en sentido directo para aumentar la consistencia interna y estudiar las propiedades psicométricas de la escala a otra población distinta de las adolescentes escolarizados, la presente investigación tiene como objetivos:

1) calcular la consistencia interna de la escala TAS-30 y sus factores, 2) explorar la estructura factorial de los 30 ítems y contrastar modelos factoriales, 3) estudiar la relación de la TAS-30 y sus factores con escolaridad e ingreso económico, y 4) estimar la validar concurrente de la TAS-30 y sus factores con las respuestas psicológicas de duelo ante la pérdida de la salud en una muestra clínica de mujeres con cáncer.

La importancia de tomar a mujeres con cáncer como muestra clínica para validar la escala TAS-30 reside en que la alexitimia claramente ha sido asociada como un factor de riesgo dentro de esta población (De Vries, Forni, Voellinger y Stiefel, 2012; Messina, Fogliani y Paradiso, 2011). La persona alexitímica por sus dificultades para regular las emociones con frecuencia desarrolla indefensión o presenta síntomas depresivos ante estresores crónicos o conflictos no resueltos. Este estado emocional negativo de depresión en la medida que se cronifica genera una elevación excesiva del cortisol en sangre. Este exceso de cortisol induce incompetencia inmunológica, la cual se traduce en reconocimiento y eliminación más deficiente de células cancerígenas; de ahí que la alexitimia constituya un factor de riesgo de cáncer (De Vries *et al.*, 2012; Taylor, 2004).

Se tiene como hipótesis en relación con los objetivos formulados que: 1) valores de consistencia interna de la escala TAS-30 y sus factores altos, incluyendo pensamiento externamente orientado, 2) una estructura de 4 factores correlacionados: DIS, DES, PEO y pobreza de la fantasía o de 3 factores correlacionados: DIS-DES, PEO y pobreza de la fantasía, 3) correlaciones significativas, inversas y con magnitudes bajas o moderadas con escolaridad e ingreso económico, y 4) correlaciones significativas, directas y con magnitudes moderadas o altas con la puntuación total de duelo y la dimensión de reacción de afecto negativo, siendo estas correlaciones significativas aún parcializando la escolaridad e ingreso económico.

MÉTODO

Participantes

Los criterios de inclusión fueron: tener una enfermedad oncológica diagnosticada, recibir tratamiento oncológico, tener al menos 15 años de edad, saber leer y escribir y firmar el consentimiento informado. Los criterios de exclusión fueron: tener fatiga

excesiva que dificultase la atención. Se utilizó una muestra no probabilística de tipo intencional. Quedó configurada por 120 mujeres. El 69% (83 de 120) de las pacientes fueron entrevistadas en tres albergues, 26% (31) en dos clínicas y 5% (6) en dos grupos de autoayuda de Monterrey.

El 2.5% (3 de 120) de las mujeres tenían entre 15 y 19 años de edad, 14.2% (17) entre 20 y 39 años, 48.3% (58) entre 40 y 59 años y 35% (42) entre 60 y 78 años. La media de edad fue 51.84 años ($DE = 13.63$). El 63% (76 de 120) de las mujeres encuestadas dijeron estar casadas, 17% (20 de 120) solteras, 8% (10 de 120) viudas, 7% (8 de 120) separadas y 5% (6 de 120) en unión libre. La escolaridad varió de saber leer y escribir a estudios de posgrado terminados. La mediana de escolaridad correspondió a secundaria terminada y el valor modal a primaria terminada (24%). La mediana de ingreso económico familiar mensual correspondió al intervalo de 3 000 a 5 999 pesos mexicanos y la media correspondió al intervalo de 6 000 a 11 999 pesos mexicanos. El 82% (98 de 120) de las mujeres indicaron ser católicas, 12.5% (15) ser cristianas, 4.2% (5) pertenecer a otra religión distinta de la católica o cristiana y 1.7% (2) a ninguna religión. La media del tiempo transcurrido desde el diagnóstico de cáncer fue de un año y cinco meses ($DE = 2.02$). El 48.3% (58 de 120) indicaron estar recibiendo tratamiento oncológico de radioterapia, 45.8% (55) quimioterapia, 4.2% (5) cirugía y 1.7% (2) hormonal.

Instrumentos

Se hicieron preguntas con formato de respuestas cerradas sobre datos socio-demográficos: sexo, edad, escolaridad, ingreso económico familiar mensual y adscripción religiosa.

La Escala de Alexitimia de Toronto de 30 ítems (TAS-30) fue desarrollada por Moral (2011), añadiendo 10 ítems para evaluar fantasía a una adaptación previa de la escala TAS-20 (Moral, 2009). Como en la adaptación previa de la escala TAS-20, el rango de respuesta de los ítems fue de 6 puntos (de 0 = "totalmente en desacuerdo" a 5 = "totalmente de acuerdo") con tres puntos en cada polo y sin punto neutro. El rango de respuesta total de la escala es de 0 a 150 puntos. Mayor puntuación refleja más alexitimia. Todos los ítems son directos, salvo los ítems 4, 5, 10, 18 y 19 y los 10 ítems de fantasía. Moral (2011) reportó que la consistencia interna de los 30 ítems fue alta ($\alpha = .93$), al igual que la de sus 4 factores: fantasía (con 10 ítems: del 21 a 30, $\alpha = .88$), dificultad para identificar sentimientos (con 8 ítems: 1, 3, 6, 7, 9, 13 y 14, incluyendo el ítem 10 originariamente perteneciente al factor original de pensamiento externamente orientado, $\alpha = .86$), dificultad para expresar verbalmente sentimientos (con 6 ítems: 2, 4, 11, 12 y 17, incluyendo el ítem 5 originariamente perteneciente al factor original de pensamiento externamente orientado, $\alpha = .82$) y pensamiento externamente orientado (con 6 ítems: 8, 15, 16, 18, 19 y 20, sin incluir los ítems 5 y 10 del factor original, $\alpha = .72$). En el presente estudio, se cambió la redacción de los

ítems 4, 5, 10, 18 y 19 para hacerlos directos, pero se conservaron invertidos los 10 ítems de fantasía (véase anexo).

La Escala de Respuestas Psicológicas de Duelo ante la Pérdida de la Salud (RPD-PS-38) fue desarrollada por Miaja y Moral (2014), está integrada por 38 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuestas: 1 = "nunca", 2 = "pocas veces", 3 = "a veces", 4 = "casi siempre" y 5 = "siempre". Miaja y Moral (2014) reportaron que la consistencia interna de los 38 ítems de la escala RPD-PS-38 fue alta ($\alpha = .83$), al igual que la de sus 6 factores de primer orden (negación con 7 ítems [$\alpha = .72$], ira con 6 ítems [$\alpha = .82$], promesas/negociación con un Ser Supremo con 7 ítems [$\alpha = .83$], fe/esperanza en la recuperación con 4 ítems [$\alpha = .80$], depresión con 4 ítems [$\alpha = .73$] y aceptación con 10 ítems [$\alpha = .85$]) y 2 factores de segundo orden o dimensiones (reacción de afecto negativo [$\alpha = .87$ para 27 ítems de las 4 escalas que lo definen] y actitud positiva ante la enfermedad con apoyo en creencias religiosas [$\alpha = .85$ para 11 ítems de las dos escalas que lo definen]). Las puntuaciones en los 6 factores de primer se obtienen por suma simple de ítems. La dimensión de reacción de afecto negativo se obtiene sumando directos los 17 ítems de depresión, ira y negación y sumando invertidos los 10 ítems de aceptación. La dimensión de actitud positiva se obtiene sumando directos los 11 ítems de promesas/negociación y fe/esperanza. La puntuación total de duelo se obtiene sumando directos los 19 ítems de las escalas de negación, ira, depresión y sumando invertidos los 21 ítems de las escalas de aceptación, promesas/negociación y fe/esperanza. La puntuación total refleja un duelo más problemático o con mayor peso del afecto negativo cuanto mayor sea su valor.

Procedimiento

Antes de comenzar el estudio se proporcionó el protocolo de investigación a las instituciones anfitrionas con la finalidad de obtener las aprobaciones por las autoridades para llevar a cabo el proyecto de investigación. Se solicitó el consentimiento informado para la participación en el estudio, garantizando el anonimato y confidencialidad. Se pidió a las pacientes firmar la carta del consentimiento informado. En las menores de edad, la carta de consentimiento informado fue firmada por el cuidador primario (mayor de edad) y por la misma paciente. Las participantes que aceptaron formar parte del estudio respondieron por escrito al instrumento en presencia de la entrevistadora (segunda autora del artículo), en salas polivalentes, cuartos, pasillos o diversos lugares permitidos por cada una de las instituciones donde se llevó a cabo el estudio. La muestra se recolectó de marzo a octubre de 2013.

Análisis de datos

La consistencia interna se calculó por el coeficiente alfa de Cronbach (α). Valores de $\alpha < .60$ se consideraron bajos, de $.60$ a $.69$ aceptables y $\geq .70$ altos.

Se exploró la estructura factorial por análisis de componentes principales. El número de factores se determinó por el criterio de Horn (número de autovalores observados por encima del punto de intersección entre la curva de sedimentación observada y la correspondiente al percentil 95 de 100 curvas procedentes de 100 muestras generadas al azar con el mismo número de casos y variables con distribución normal) (Young, 2010), de la expectativa y Kaiser (autovalores mayores que 1). Se rotó la matriz de componentes por el método Oblimin.

Se usó análisis factorial confirmatorio por el método de máxima verosimilitud (ML). Se contemplaron nueve índices para valorar el ajuste a los datos: estadístico chi-cuadrado de Pearson (X^2), cociente entre el estadístico chi-cuadrado y sus grados de libertad (X^2/gl) de Wheaton, Muthéns, Alwin y Summers, índice de bondad de ajuste (GFI) y su modalidad corregida (AGFI) de Jöreskog y Sörbom, índice de ajuste normado (NFI) y no normado (NNFI) de Bentler y Bonnet, índice comparativo de ajuste (CFI) de Bentler, residuo estandarizado cuadrático medio (RMS SR) de Jöreskog y Sörbom y error cuadrático medio de aproximación (RMS EA) de Steiger y Lind. Se estipularon como valores de buen ajuste para los índices: $p > .05$ para el estadístico X^2 , $X^2/\text{gl} \leq 2$, $\text{GFI} \geq 0.95$, AGFI , NFI , NNFI y $\text{CFI} \geq .90$ y RMS SR y $\text{RMS EA} \leq .05$; y como valores aceptables: $p > .01$ para el estadístico X^2 , $X^2/\text{gl} \leq 3$, $\text{GFI} \geq .85$, AGFI , NFI , NNFI y $\text{CFI} \geq .80$ y RMS SR y $\text{RMS EA} \leq .09$. La parsimonia del modelo se estimó desde la razón de parsimonia (RP) de James, Mulaik y Brett. Los valores de $\text{RP} < .20$ se interpretaron como parsimonia muy baja, de .20 a .39 baja, de .40 a .59 media, de .60 a .79 alta y $\geq .80$ muy alta (Kline, 2010). Para comparar la bondad de ajuste de los modelos se empleó la prueba de la diferencia de los estadísticos chi-cuadrado. Con una $p > .05$ se mantuvo la hipótesis nula de equivalencia de bondad de ajuste.

Se comprobó el supuesto de normalidad multivariada, que asume con el método ML, por medio de la curtosis multivariada de Mardia y su razón crítica. Los valores de la razón crítica comprendidos entre -2 y 2 se consideraron que reflejan cumplimiento del supuesto, y los valores comprendidos entre 2 y 10 o -10 y -2 ligera desviación de la normalidad multivariada (Kline, 2010). Debido al incumplimiento de la normalidad multivariada, la estimación de parámetros y de la bondad de ajuste global se complementó con procedimientos de muestreo repetitivo. Se empleó la prueba de Bollen-Stine para contrastar la bondad de ajuste y la prueba de percentiles libres de sesgo para comprobar la significación de los parámetros. Con una $p > .05$ se mantuvo la hipótesis nula de bondad de ajuste por la prueba de Bollen-Stine. También, con una $p > .05$ se mantuvo la hipótesis nula de equivalencia a 0 del parámetro tanto en la estimación por el método de percentiles libres de sesgo como por el método ML.

La potencia de los contrastes de los modelos estructurales se estimó desde el estadístico RMS EA (Preacher y Coffman, 2006). El cálculo de la potencia se hizo con un nivel de significación de .05. Se empleó como hipótesis nula el valor medio del modelo independiente (mínima restricción) y como hipótesis alternativa el valor medio del

modelo especificado. Los valores $\geq .80$ se interpretaron como potencia alta, $\geq .60$ media y $< .60$ baja.

Las correlaciones se calcularon por el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson (r). Se parcializó el efecto de la escolaridad e ingreso por el coeficiente de correlación parcial de Fisher (r_p). Valores de r o $r_p < .30$ se consideraron magnitudes de asociación bajas, de $.30$ a $.40$ moderadas, de $.50$ a $.69$ altas, de $.70$ a $.89$ muy altas y $\geq .90$ casi perfectas o perfectas.

Los cálculos estadísticos se hicieron con SPSS16 y AMOS16.

RESULTADOS

Consistencia interna y estructura factorial

La consistencia interna de los 30 ítems fue alta ($\alpha = .85$). Al aplicar el análisis paralelo de Horn a los 30 ítems, el punto de intersección se ubicó en 1.75, quedando por encima dos autovalores (11.84 y 3.26) y por debajo uno (1.59). Por el criterio de Horn el número de componentes fue 2.

Al extraer dos componentes se explicó 50.34% de la varianza total. Tras la rotación oblicua, se definió un primer componente con los 20 primeros ítems de la escala TAS-30 que evalúan los rasgos de dificultades para identificar y expresar verbalmente sentimientos y de pensamiento externamente orientado. Todos tuvieron saturaciones $\geq .38$, salvo el ítem 8 que fue de $.29$. La consistencia interna de los 20 ítems fue alta ($\alpha = .95$). A este componente se le denominó alexitimia. El segundo componente quedó definido por los 10 últimos ítems de la escala TAS-30 que evalúan fantasía. Todos tuvieron saturaciones mayores que $.40$. La consistencia interna de estos 10 ítems fue alta ($\alpha = .86$). A este segundo componente se le denominó pobreza de la fantasía. La correlación entre los dos componentes fue significativa, directa y con una magnitud moderada ($r = .38, p < .01$).

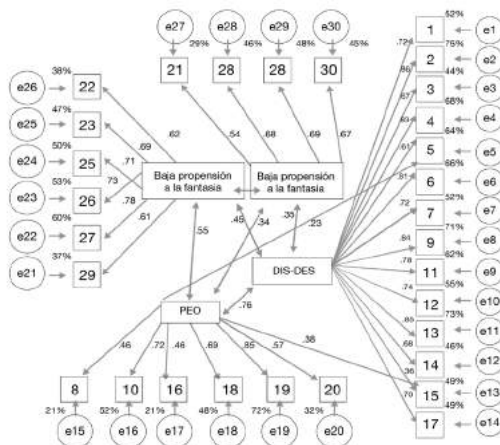
Al extraer 4 componentes, conforme a la expectativa (Moral, 2011), se explicó 60.06% de la varianza total. El primer componente retuvo 14 indicadores (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15 y 17) con consistencia interna alta ($\alpha = .95$) y por su contenido se denominó dificultades para identificar y expresar los sentimientos. El segundo componente quedó integrado por 7 indicadores (ítems 8, 22, 23, 25, 26, 27 y 29), con consistencia interna alta ($\alpha = .83$). De los 7 ítems, 6 fueron de fantasía y uno de pensamiento externamente orientado. Al eliminar este último, su consistencia interna se incrementó ($\alpha = .84$). Por su contenido se denominó baja propensión a la fantasía. El tercero quedó constituido 5 indicadores (ítems 10, 16, 18, 19 y 20) con consistencia interna ($\alpha = .79$). Si se incluyese el ítem 8 en el cálculo de su consistencia interna, su valor seguiría siendo $\alpha = .79$. Por su contenido se denominó pensamiento externamente orientado. El cuarto componente quedó conformado por 4 indicadores (ítems 21, 24, 28 y 30) con consistencia interna alta ($\alpha = .72$) y por su contenido se denominó escasez de

fantasías romántico-sexuales. Los cuatro componentes correlacionaron entre sí, salvo el tercero y cuarto ($r = .11, p > .05$). Las correlaciones significativas variaron de .50 a .20 (ver cuadro 1).

Al contrastar el modelo de dos factores correlacionados (alexitimia con 20 indicadores y fantasía con 10), el ajuste fue aceptable desde 5 indicadores (p de Bollen-Stine = $40/2000 = .02, X^2/gi = 2.01, CFI = .81, RMS SR = .09$ y $RMS EA = .09$), pero fue malo desde los otros 5 indicadores ($X^2[404, N = 120] = 808.57, p < .01, GFI = .69, AGFI = .60, NFI = .68$ y $NNFI = .79$). Todos sus parámetros fueron significativos tanto por la estimación ML como por la de percentiles libres de sesgo. La correlación entre ambos factores tuvo una magnitud alta ($r = .50, p < .01$). La parsimonia del modelo fue muy alta ($RP = .93$).

El modelo de 4 factores correlacionados, considerando a los ítems 5 y 15 como indicadores de DIS-DES y PEO por el resultado del análisis factorial exploratorio (DIS-DES con los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15 y 17, PEO con los ítems 5, 8, 10, 15, 16, 18, 19 y 20, baja propensión a la fantasía con los ítems 22, 23, 25, 26, 27 y 29 y escasez de fantasías romántico-sexuales con los ítems 21, 24, 28 y 30), mostró un ajuste bueno desde 2 índices (p de Bollen-Stine = $232/2000 = .12$ y $X^2/gi = 1.75$), aceptable desde 4 índices ($CFI = .86, NNFI = .84, RMS SR = .09$ y $RMS EA = .08$), pero malo desde 4 índices ($GFI = .73, AGFI = .69, NFI = .73$ y $X^2[397, N = 120] = 696.23, p < .01$). Su bondad de ajuste fue significativamente mejor que la del modelo de dos factores: $\Delta X^2[7, N = 120] = 112.34, p < .01$. Todos sus parámetros fueron significativos tanto por la estimación ML como por la de percentiles libres de sesgo. Las correlaciones variaron de .34 a .76 (ver gráfica 1). Su parsimonia fue muy alta ($RP = .91$).

Gráfica 1. Modelo de 4 factores correlacionados con los parámetros estandarizados estimados por ML para los 30 ítems de la TAS-30



Fuente: Elaboración propia.

Debe señalarse que la consistencia interna se incrementó fuertemente al excluir los 10 ítems de fantasía, pasando de .85 a .95. Por este motivo se exploró de forma independiente la estructura factorial de los 20 primeros ítems (TAS-20) y los 10 últimos ítems (de fantasía).

Al aplicar el análisis paralelo de Horn a los 20 primeros ítems, el punto de intersección fue 1.74. Por encima se ubicó el primer autovalor (10.33) y por debajo el segundo (1.53). Por el criterio de Horn el número de componentes fue uno. Al extraer un único componente se explicó 51.64% de la varianza total. Todos los ítems tuvieron saturaciones mayores que .38. Por el criterio de Kaiser, el número de componentes fue tres. Al extraer los mismos, los 12 ítems de dificultad para identificar y expresar verbalmente sentimientos, junto con los ítems 5 y 15 originariamente de pensamiento externamente orientado, se agrupan en el primer componente. De los 8 ítems de pensamiento externamente orientado dos se agruparon en el segundo componente (ítems 16 y 20) y cuatro en el tercero (ítems 8, 10, 18 y 20). Al extraer dos componentes, estos dos últimos se agruparon en uno, configurándose el primero con los 12 restantes ítems.

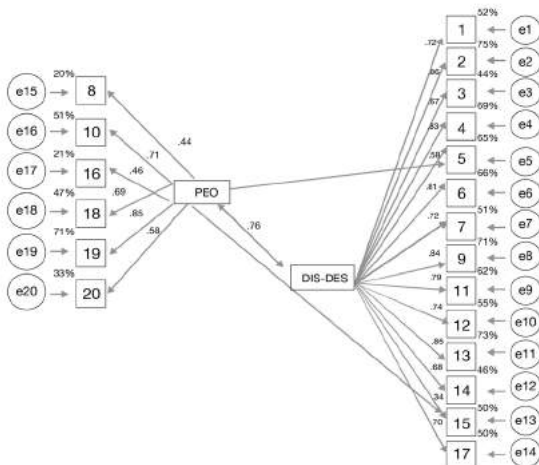
El modelo de un factor con 20 indicadores mostró mal ajuste desde 6 índices (p de Bollen-Stine = $6/2000 < .01$, $X^2[170, N = 120] = 423.73$, $p < .01$, $GFI = .72$, $AGFI = .65$, $NFI = .76$ y $RMS EA = .11$) y aceptable desde 4 índices ($RMS SR = .07$, $X^2/gI = 2.49$, $NNFI = .82$ y $CFI = .84$). Todos sus parámetros fueron significativos tanto por la estimación ML como por la de percentiles libres de sesgo. Su parsimonioso fue muy alta ($RP = .90$).

También, el modelo original de la TAS-20 de tres factores correlacionados (DIS con 5 indicadores, DES con 7 indicadores y PEO con 8 indicadores) mostró mal ajuste desde 6 índices (p de Bollen-Stine = $24/2000 = .01$, $X^2[167, N = 120] = 371.32$, $p < .01$, $GFI = .76$, $AGFI = .70$, $NFI = .79$ y $RMS EA = .10$) y aceptables desde 4 índices ($X^2/gI = 2.22$ y $RMS SR = .07$, $NNFI = .85$ y $CFI = .87$). La correlación entre los factores de DIS y DES fue casi unitaria ($r = .96$, $p < .01$) y las dos correlaciones con el factor PEO tuvieron una magnitud muy alta ($r = .85$, ambas), mostrando lo forzado de la distinción de estos tres factores. La parsimonia del modelo fue muy alta ($RP = .88$). La consistencia interna de los 7 ítems de DIS fue alta ($\alpha = .91$), al igual que la de los 5 ítems de DES ($\alpha = .89$) y la de los 8 ítems de PEO ($\alpha = .85$). Tuvo una bondad de ajuste significativamente mayor que el modelo de un factor ($\Delta X^2[1, N = 120] = 52.41$, $p < .01$).

Al contrastar el modelo de dos factores correlacionados hipotetizados (DIS-DES con 12 indicadores y PEO con 8 indicadores), considerando los ítems 5 y 10 como indicadores de ambos factores desde los resultados de análisis factorial exploratorio (DIS-DES con 14 indicadores y PEO con 8 indicadores), el ajuste fue aceptable desde 7 índices (p de Bollen-Stine = $52/2000 = .03$, $X^2/gI = 2.17$, $CFI = .88$, $NFI = .80$, $NNFI = .87$, $RMS SR = .06$ y $RMS EA = .09$), aunque tuvo mal ajuste desde 3 índices ($GFI = .78$, $AGFI = .72$, y $X^2[167, N = 120] = 353.74$, $p < .01$). Todos sus parámetros fueron significativos tanto por la estimación ML como por percentiles libres de sesgo. La correlación entre ambos factores tuvo una magnitud alta ($r = .76$,

$p < .01$) (gráfica 2). La parsimonia fue muy alta ($R^2 = .88$). Tuvo una bondad de ajuste significativamente mayor que el original de tres factores correlacionados ($\Delta X^2[1, N = 120] = 17.58, p < .01$) y que el unidimensional ($\Delta X^2[3, N = 120] = 70.02, p < .01$).

Gráfica 2. Modelo de 2 factores correlacionados con los parámetros estandarizados estimados por ML para los 20 ítems de la TAS-20



Fuente: Elaboración propia.

Al aplicar el análisis paralelo de Horn a los 10 ítems de pobreza de la fantasía, el punto de intersección fue 1.43. Por encima quedó el primer autovalor (4.39) y por debajo el segundo (1.25). Por el criterio de Horn el número de componentes fue 1. El componente único explicó 43.85% de la varianza total. Todos los ítems presentaron saturaciones mayores que .50.

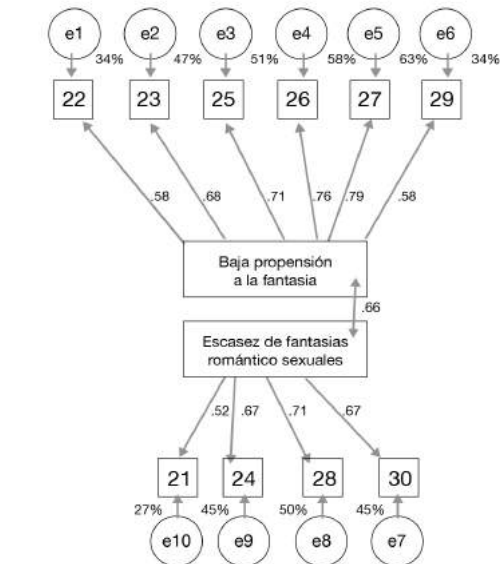
Por el criterio de Kaiser se definieron dos componentes que explicaron 56.30% de la varianza total. Tras la rotación oblicua, el primero quedó definido por 6 indicadores (ítems 22, 23, 25, 26, 27 y 29) con consistencia interna alta ($\alpha = .84$) y por su contenido se denominó baja propensión a la fantasía (BPF). El segundo quedó integrado por 4 indicadores (ítems 21, 24, 28 y 30) con consistencia interna alta ($\alpha = .72$) y por su contenido se denominó escasez de fantasías romántico-sexuales (EFRS). La correlación entre ambos componentes fue significativa, directa y moderada ($r = .51, p < .01$).

Al contrastar el modelo de un factor con 10 indicadores, el ajuste fue aceptable desde 5 índices (p de Bollen-Stine = $23/2000 > .01, X^2/gf = 2.96, GFI = .85, CFI = .83$ y $RMS\ SR = .08$) y malo desde 5 índices ($X^2[35, N = 120] = 103.52, p < .01, AGFI = .77, NFI = .77$ y $RMS\ EA = .13$). No obstante, la bondad de ajuste del modelo unidimensional mejoró significativamente al correlacionar los residuos de los ítems

24, 28 y 30 (fantasías erótico-románticas) ($\Delta X^2[3, N = 120] = 33.91, p < .01$). El ajuste fue bueno desde 2 índices (p de Bollen-Stine = $192/2000 = .10$ y CFI = .91), aceptable desde 7 índices ($X^2/gl = 2.18$, GFI = .90, AGFI = .83, NFI = .85, NNFI = .87, RMS SR = .06 y RMS EA = .09) y malo desde 1 índice ($X^2[32, N = 120] = 69.61, p < .01$). Todos sus parámetros fueron significativos tanto por la estimación ML como por percentiles libres de sesgo. Su parsimonioso fue alta ($RP = .71$).

El ajuste del modelo de 2 factores correlacionados (baja propensión a la fantasía con los ítems 22, 23, 25, 26, 27 y 29, y escasez de fantasías romántico-eróticas con los ítems 21, 24, 28 y 30) fue bueno desde 3 índices (p de Bollen-Stine = $337/2000 = .17, X^2/gl = 1.94$ y CFI = .92), aceptable desde 6 índices (GFI = .91, AGFI = .85, NFI = .85, CFI = .92, RMS SR = .06 y RMS EA = .09) y malo desde 1 índice ($X^2[34, N = 120] = 65.95, p < .01$). La correlación entre los dos factores fue significativa, directa y con una magnitud alta ($r = .66, p < .01$) (gráfica 3). La parsimonia del modelo fue alta ($RP = .76$). La bondad de ajuste fue significativamente mayor que la del modelo unidimensional ($\Delta X^2[1, N = 120] = 37.57 p < .01$).

Gráfica 3. Modelo de 2 factores correlacionados con los parámetros estandarizados estimados por ML para los 10 ítems de fantasía de la TAS-30



Fuente: Elaboración propia.

Correlación con ingreso económico, escolaridad y duelo

Desde los resultados de los análisis factoriales, se considera la puntuación total de los 30 ítems (TAS-30), la suma de los 20 primeros (TAS-20) con la posibilidad de distinguir dos factores (DIES: ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14 y 15, y PEO: ítems 5, 8, 10, 15, 16, 18, 19 y 20) y la suma de los 10 últimos ítems (pobreza de la fantasía) con la posibilidad de distinguir 2 factores (propensión a la fantasía: ítems 22, 23, 25, 26, 27 y 29, y fantasías romántico-sexuales (ítems 21, 24, 28 y 30).

La puntuación total de la TAS-30, los 20 ítems correspondientes a la TAS-20, los factores de dificultad para identificar y expresar sentimientos (DIES) y pensamiento externamente orientado (PEO) correlacionaron negativamente con magnitudes moderadas o bajas con ingreso económico y escolaridad. La pobreza de la fantasía fue independiente del ingreso económico y escolaridad, salvo la correlación significativa, negativa y de baja magnitud entre baja propensión a la fantasía e ingreso económico (ver cuadro 1).

La puntuación total de la TAS-30, los 20 ítems correspondientes a la TAS-20 y los factores DIES y PEO correlacionaron positivamente con magnitudes moderadas o altas con la dimensión de reacción de afecto negativo y los factores de depresión, ira y negación; y con magnitudes de moderadas o bajas con la puntuación total de duelo, permaneciendo todas estas correlaciones significativas al parcializar el efecto de la escolaridad e ingreso. Los factores de pobreza de la fantasía, baja propensión a la fantasía y escasez de fantasías sexuales correlacionaron positivamente con magnitudes bajas con reacción de afecto negativo, depresión, ira y negación, también permaneciendo estas correlaciones significativas al parcializar el efecto de escolaridad e ingreso (ver cuadro 1).

La puntuación total de la TAS-30, los 20 ítems correspondientes a la TAS-20, los factores DIES y baja propensión a la fantasía correlacionaron positivamente con magnitud baja con la dimensión de actitud positiva con apoyo en creencias religiosas y el factor de promesas negociación con un Ser Supremo, pero estas correlaciones dejaron de ser significativas al parcializar el efecto de escolaridad e ingreso (cuadro 1).

Los 20 ítems correspondientes a la TAS-20 y el factor DIES correlacionaron negativamente con baja magnitud con el factor de aceptación, pero estas correlaciones dejaron de ser significativas al parcializar el efecto de escolaridad e ingreso (cuadro 1).

Cuadro 1. Correlaciones de la TAS-30 con ingreso económico, escolaridad y la escala RPD-PS 38

	TAS-30						
	Total	TAS-20			Pobreza de la fantasía		
		Total	DIES	PEO	Total	EPF	EFRS
Correlación producto-momento de Pearson							
Ingreso	-.34***	-.36***	-.36***	-.28**	-.16ns	-.20*	-.03ns
Escolaridad RPD-PS 38	-.27***	-.34***	-.37***	-.22*	-.01ns	-.09ns	.16ns
Duelo	.27**	.30***	.29***	.26**	.12ns	.08ns	.15ns
RANE	.45***	.46***	.46***	.39***	.24**	.24**	.18*
APE	.20*	.18*	.19*	.13ns	.16ns	.22*	<.01ns
Negación	.38***	.37***	.34***	.38***	.28**	.29***	.18*
Ira	.39***	.38***	.37***	.36***	.26**	.24**	.22*
Promesas	.21*	-.19*	.20*	.14ns	.17ns	.22ns	.03ns
Fe/esperanza	.10ns	.10ns	.10ns	.06ns	.07ns	.12ns	-.06ns
Depresión	.48***	.50***	.51***	.39***	.26**	.24**	.20*
Aceptación	-.15ns	-.19*	-.21*	-.10ns	.01ns	.01ns	<.01ns
Correlación parcial de Fisher, parcializando escolaridad e ingreso económico							
Duelo	.28**	.31***	.31***	.26**	.11ns	.08ns	.14ns
RANE	.39***	.40***	.40***	.34***	.22*	.20*	.19*
APE	.08ns	.04ns	.05ns*	.03ns	.14ns	.17ns	.03ns
Negación	.31***	.28**	.25**	.32***	.25**	.25**	.18*
Ira	.37***	.37***	.36***	.34***	.25**	.22*	.22*
Promesas	.10ns	.06ns	.07ns	.05ns	.15ns	.17ns	.05ns
Fe/esperanza	-.01ns	-.03ns	-.04ns	-.03ns	.05ns	.08ns	-.04ns
Depresión	.44***	.45***	.47***	.34***	.24**	.21*	.23*
Aceptación	-.11ns	-.15ns	-.17ns	-.07ns	.02ns	.03ns	-.01ns

ns = $p > .05$, * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

TAS-20 = DIES + PEO, DIES = Dificultad para identificar y expresar verbalmente sentimientos (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14 y 15), PEO = Pensamiento externamente orientado (ítems 5, 8, 10, 15, 16, 18, 19 y 20), Pobreza de la fantasía = BFS + EFS, BFS = Baja propensión a la fantasía (ítems 22, 23, 25, 26, 27 y 29), EFRS = Escasez de fantasías romántico-sexuales (ítems 21, 24, 28 y 30).

RANE = Reacción de afecto negativo ante la enfermedad y APE = Actitud positiva ante la enfermedad con apoyo en la religión.

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

A continuación se discuten los datos en orden de los objetivos formulados para dar respuesta a las preguntas implícitas en los mismos y confirmar o refutar las respuestas adelantadas (hipótesis).

Consistencia interna de la escala TAS-30 y sus factores

Al seguirse la recomendación de Moral (2001), la consistencia interna de los 20 ítems correspondientes a la escala TAS-20 se incrementó con la redacción directa al constructo de todos los ítems, conforme con lo esperado. Esta redacción directa sobre todo aumentó la consistencia interna del factor de pensamiento externamente orientado, la cual suele ser baja en los estudios internacionales, al incluir la mayoría de los ítems inversos (Taylor *et al.*, 2003).

Estructura factorial de los ítems de la TAS-30

Los 20 ítems correspondientes a la escala TAS-20 presentaron claras propiedades de unidimensionalidad, como indican los siguientes hallazgos: 1) la consistencia interna muy alta de los 20 ítems, 2) la definición de sólo un componente por el análisis paralelo de Horn y 3) las saturaciones de los 20 ítems en el componente único con magnitudes de muy altas a moderadas. Al contrastar el modelo de tres factores correlacionados de Bagby *et al.* (1994), la correlación entre los factores DIS y DES resultó casi unitaria y las correlaciones de estos dos factores con el factor de PEO tuvieron magnitudes muy altas, lo que indica lo forzado de la distinción de tres factores y remarca la unidimensionalidad de la escala TAS-20 modificada. No obstante, el análisis factorial exploratorio sí reprodujo la estructura de dos factores esperada en población clínica: dificultad para identificar y expresar sentimientos (DIES) y pensamiento externamente orientado (PEO) (Erni *et al.*, 1997; Kooiman *et al.*, 2002; Loas *et al.*, 1996). El ajuste de este modelo de dos factores correlacionados fue mayor que el de los modelos de un factor y de tres factores correlacionados, no estando la distinción entre dos factores tan forzada como entre los tres factores originales, ya que la varianza compartida fue del 69%, y además siendo el modelo bifactorial más parsimonioso que el trifactorial.

Como en el estudio previo con la TAS-30 (Moral, 2011), dos ítems fueron compartidos por el factor de pensamiento externamente orientado (PEO) y el factor de dificultad para identificar y expresar verbalmente sentimientos (DIES). En ambos estudios uno de los ítems fue el quinto sobre la preferencia de describir los problemas en lugar de interpretarlos, pero ambos estudios difirieron en el segundo ítem. En el presente estudio fue el ítem 15 sobre la preferencia de hablar con la gente de las actividades cotidianas en lugar de sus sentimientos y en el estudio de Moral (2011) fue el ítem 10 sobre la desestimación del contacto con los sentimientos. Por los resultados obtenidos, parece que los ítems 5 y 15 se refieren a una forma de hablar de cuestiones personales sin carga afectiva, debido a la dificultad para identificar y expresar verbalmente sentimientos, aparte de la influencia de un pensamiento orientado hacia el exterior sin contacto con el mundo de sentimientos, deseos y fantasías.

Con los 10 ítems de fantasía, el análisis paralelo de Horn nuevamente mostró unidimensionalidad. No obstante, por el criterio de Kaiser, fueron dos factores. El ajuste del modelo de dos factores correlacionados fue claramente superior al unidimensional. Los dos factores tuvieron consistencia interna alta y no fueron redundantes, pues sólo compartieron 44% de la varianza. El primer componente hace referencia a una baja propensión a la fantasía (BPF). El segundo componente hace referencia a escasez de fantasías sexuales, románticas y de relaciones íntimas (EFRS). Es curioso como el ítem 2 sobre burlas fue interpretado en sentido de infidelidad por la pareja y fantasear venganzas contra la misma.

El análisis de los 30 ítems confirmó estos resultados de analizar por separado los 20 ítems correspondientes a la TAS-20 y los 10 ítems de fantasía. El análisis paralelo de Horn y de consistencia interna de los 30 ítems sugiere distinguir los 20 ítems correspondientes a la TAS-20 como una subescala unidimensional y los 10 ítems de fantasía también como una subescala unidimensional, siendo la correlación entre ambas subescalas de magnitud alta. Esto otorga validez de constructo a la escala TAS-30 como un instrumento para evaluar un perfil completo de alexitimia. Podría cuestionarse qué perfiles incompletos de rasgos (por ejemplo, elevaciones en dificultad para identificar y expresar sentimientos, pero no en pensamiento externamente orientado ni en baja propensión a la fantasía) sean verdaderos casos de alexitimia, aún con puntuaciones por encima de punto de corte. Sin la presencia de los cuatro rasgos nucleares no debería hablarse propiamente de alexitimia.

No obstante, la estructura con mejor ajuste fue la de 4 factores correlacionados: dificultad para identificar y expresar verbalmente sentimientos (DIES), pensamiento externamente orientado (PEO), baja propensión a la fantasía (BPF) y escasez de fantasías erótico-sexuales (EFRS). Los factores no fueron redundantes, ya que ninguna correlación fue casi unitarias o mayores que .80. El modelo mostró un ajuste aceptable, sobre todo considerando la dificultad de reproducir con exactitud una matriz de varianzas-covarianzas de 465 momentos con un modelo con altísima parsimonia de .92. Debe señalarse que estos índices de ajuste aceptables también fueron reportados previamente por Moral (2011).

El modelo de 4 factores de la presente investigación en mujeres con cáncer difiere del modelo reportado por Moral (2009) en estudiantes de ambos sexos. En primer lugar se agrupa la dificultad para identificar y expresar sentimientos, lo que es característico de muestras clínicas (Erni *et al.*, 1997; Kooiman *et al.*, 2002; Loas *et al.*, 1996). En segundo lugar se separa un factor de fantasías romántico-eróticas del resto de ítems de propensión a la fantasía, lo cual podría ser atribuido a la composición femenina de la muestra. Cuando este tipo de fantasías son más comunes en mujeres (Moral, 2010).

Relación con escolaridad e ingreso económico

Conforme a la expectativa, las correlaciones de la alexitimia con escolaridad e ingreso económico fueron significativas, inversas y con magnitudes de bajas a moderadas. Estas correlaciones se debieron a los 20 ítems correspondientes a la TAS-20. La fantasía fue independiente, salvo la correlación inversa entre el factor de propensión a la fantasía con 6 indicadores e ingreso económico, la cual tuvo una magnitud baja. Esto indica la importancia de controlar estas dos variables socio-demográficas al estudiar la relación de la alexitimia con las respuestas psicológicas del duelo, las cuales también se ven afectadas por la escolaridad y el estatus socioeconómico (Ornelas-Mejorada, Tufiño y Sánchez-Sosa, 2011). Los datos refutan la críticas de que la alexitimia se reduce al estilo de comunicación de personas de estatus socioeconómico y escolaridad bajos (Pierloot y Vinck, 1977), pues se requerirían correlaciones muy altas o casi perfectas para poder afirmar que son variables redundantes.

Validez concurrente con las respuestas psicológicas de duelo ante la pérdida de la salud

Se confirma la hipótesis de validez convergente, los factores de ira, depresión, negación y reacción de afecto negativo ante la enfermedad correlacionaron positivamente la puntuación total y los factores de la TAS-30, permaneciendo significativas estas correlaciones al parcializar el efecto de la escolaridad e ingreso económico. Las correlaciones más fuertes aparecieron con depresión y reacción de afecto negativo de la enfermedad. Por lo tanto, la persona alexitímica, al no ser capaz de diferenciar y modular su estado emocional negativo, mantiene un nivel permanente de anhedonia y de malestar emocional (Lumley, 2004). No obstante, la alexitimia no es redundante con depresión y reacción de afecto negativo, pues comparten aproximadamente un cuarto de la varianza, refutándose la hipótesis de la TAS-20 evalúa afecto negativo y no propiamente alexitimia (Marchesi, Ossola, Tonna y De Panfilis, 2014; Taylor, 2004).

Las correlaciones con los factores de negociación/pacto, actitud positiva ante la enfermedad y aceptación de la enfermedad dejaron de ser significativas al parcializar el efecto de la escolaridad e ingreso económico. Además, las correlaciones entre aspectos religiosos y alexitimia fueron directas. Esto debe atribuirse al mayor apoyo de las mujeres con menor ingreso económico familiar y escolaridad en la religión al afrontar el cáncer, debido a las desigualdades para acceder a los procedimientos de diagnóstico y tratamiento, al aumento del gasto médico y a la disminución de ingresos por su mermada capacidad de trabajo (Martínez y Guevel, 2013).

Limitaciones del estudio

Este estudio tiene como limitación el carecer de una muestra poblacional, habiéndose realizado en una muestra intencional de mujeres mexicanas con cáncer bajo

tratamiento oncológico, por lo que los resultados deben manejarse como hipótesis para futuras investigaciones en esta población y otras afines. El tamaño de muestra del presente estudio en población clínica no debe considerarse pequeño e insuficiente. Se superó el mínimo de 100 participantes recomendado para análisis factorial por Gorsuch (2003). A pesar del tamaño de muestra limitado, se alcanzó una potencia unitaria desde el estadístico $RMS\ EA$ en los contrastes de análisis factorial confirmatorio. También, debe considerarse que los tamaños del efecto de los factores sobre los ítems fueron grandes (de .50 a .89), lo que disminuye el efecto de la limitación del tamaño de la muestra en la estimación de parámetros y contraste del ajuste (MacCallum, Widaman, Preacher y Hong, 2001). Se podrían alegar problemas por incumplimiento de normalidad multivariada; no obstante, se acudió a los procedimientos de muestreo repetitivo y se empleó el método de máxima verosimilitud (ML) que es el más robusto en situaciones de incumplimiento de normalidad multivariada (Olsson, Foss, Troye y Howell, 2000).

Conclusiones y sugerencias

La consistencia interna es alta en todos los factores, incluyendo pensamiento externamente orientado. Una estructura de 4 factores correlacionados para los 30 ítems de la TAS-30 trae un ajuste a los datos aceptable con una altísima parsimonia, aunque difiere ligeramente de la esperada. Como es propio de muestras clínicas, los aspectos de dificultad para identificar y expresar verbalmente sentimientos se juntan en un factor (DIES). Aparece el factor de pensamiento externamente orientado, aunque compartiendo dos ítems con el factor de dificultad para identificar y expresar verbalmente sentimientos, los ítems 5 y 15. Los 10 ítems de fantasías definen dos factores: baja propensión a la fantasía y escasez de fantasías romántico-sexuales. Este resultado también se obtiene al analizar por separado los 20 ítems correspondientes a la TAS-20 y los 10 ítems de fantasía. La correlación de la alexitimia con escolaridad e ingreso económico es significativa, inversa y con una magnitud moderada o baja. Debido a estas magnitudes de asociación, la alexitimia no se puede reducir a un fenómeno comunicacional de personas de ingreso económico y escolaridad bajos. La alexitimia correlaciona con la dimensión de reacción de afecto negativo y los factores de depresión, negación e ira con magnitudes de altas a bajas, permaneciendo estas correlaciones significativas al parcializar el efecto del ingreso económico y la escolaridad, lo que proporciona validez convergente a la TAS-30. Las correlaciones con actitud positiva hacia la enfermedad, promesas/negociación con un Ser Supremo y aceptación de la enfermedad son de magnitud baja y están mediadas por ingreso económico y escolaridad. Aquellas mujeres con menor escolaridad e ingreso económico se apoyan más en la religión y aceptan menos la enfermedad probablemente por desigualdades de salud y limitación de recursos materiales ante el cáncer que padecen.

Se sugiere estudiar la invarianza de los modelos factoriales para la TAS-30 de este estudio en ambos sexos. Las hipótesis serían: un modelo de 2 factores correlacionados

(DIES y PEO) en población clínica y de 3 factores correlaciones (DIS, DES y PEO) en población de estudiantes y general para los 20 ítems correspondientes a la TAS-20; de dos factores correlacionados para los 10 ítems de fantasía en mujeres (BPF y EFS) y de 1 factor (FAN) en hombres; y de 4 factores correlacionados para los 30 ítems (DIES, PEO, BPF y EFS en población clínica; y DIS, DES, PEO y FAN en población de estudiantes y general). Se recomienda aplicar la escala de fantasía con sus propias instrucciones, sin que sus 10 ítems aparezcan junto con los 20 ítems correspondientes a la TAS-20 para facilitar la comprensión de la escala. También, se sugiere estudiar la relación del factor de fantasía con deseabilidad social. Finalmente, se recomienda evaluar la alexitimia en casos de reacción de afecto negativo en mujeres con cáncer, y abordar la alexitimia terapéuticamente si resulta elevada, ya que la magnitud de la asociación entre ambas variables es grande.

REFERENCIAS

1. Bagby, R. M., J. D. A. Parker y G. J. Taylor (1994). The twenty-item Toronto alexithymia scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure, *Journal of Psychosomatic Research*, 38 (1), pp. 23-32.
2. Bagby, R. M., G. J. Taylor, J. D. A. Parker y S. Dickens (2006). The development of the Toronto Structured Interview for Alexithymia: Item selection, factor structure, reliability and concurrent validity, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75(1), pp. 25-39.
3. Chen, J., T. Xu, J. Jing, y R. C. Chan (2011). Alexithymia and emotional regulation: A cluster analytical approach, *BMC Psychiatry*, 11 (1), pp. 33.
4. De Vries, A. M., V. Forni, R. Voellinger, y F. Stiefel (2012). Alexithymia in cancer patients: review of the literature, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 81 (2), pp. 79-86.
5. Erni, T., K. Lotscher, y J. Modestin (1997). Two-factor solution of the 20-item Toronto Alexithymia Scale confirmed, *Psychopathology*, 30 (6), pp. 335-340.
6. Fernández, E., M. A. Pérez, G. J. Taylor, R. M. Bagby, L. E. Ayearst y G. Izquierdo (2013). Psychometric properties of a revised Spanish 20-item Toronto Alexithymia Scale adaptation in multiple sclerosis patients. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13 (3), pp. 226-234.
7. Gorsuch, R. L. (2003), Factor analysis. En B. Weiner, J. A. Schinka y W. F. Velicer (eds.), *Handbook of psychology. Volume 2 Research methods in psychology* (pp. 143-164), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
8. Haviland, M. G., W. L. Warren, y M. L. Riggs (2000). An observer scale to measure alexithymia, *Psychosomatics*, 41 (5), pp. 385-392.
9. Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3 ed.), New York: The Guilford Press.
10. Kooiman, C. G., P. Spinhoven y R. W. Trijsburg (2002). The assessment of alexithymia: A critical review of the literature and a psychometric study of the Toronto Alexithymia Scale-20, *Journal of Psychosomatic Research*, 53 (6), pp. 1083-1090.

11. Loas, G., O. Otmani, A. Verrier, D. Fremaux, y M. P. Marchand (1996). Factor analysis of the French version of the 20-item Toronto alexithymia scale (TAS-20), *Psychopathology*, 29 (2), pp. 139-144.
12. Lumley, M. A. (2004). Alexithymia, emotional disclosure, and health: a program of research, *Journal of Personality*, 72 (6), pp. 1271-1300.
13. Lumley, M., B. Gustavson, R. Partridge, y G. Labouvie-Vief (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: Interrelationships among measures, *Emotion*, 5 (3), pp. 329-342.
14. MacCallum, R. C., K. F. Widaman, K. J. Preacher y S. Hong (2001). Sample size in factor analysis: the role of model error, *Multivariate Behavioral Research*, 36 (4), pp. 611-637.
15. Marchesi, C., P. Ossola, M. Tonna y C. De Panfilis (2014). The TAS-20 more likely measures negative affects rather than alexithymia itself in patients with major depression, panic disorder, eating disorders and substance use disorders, *Comprehensive Psychiatry*, 55 (4), pp. 972-978.
16. Martínez, F., M. Ato, y B. Ortiz (2003). Alexithymia-State or Trait?, Spanish, *Journal of Psychology*, 6 (1), pp. 51-59.
17. Martínez, M. L. y C. G. Guevel (2013). Desigualdades sociales en la mortalidad por cáncer de cuello de útero en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1999-2003 y 2004-2006, *Salud Colectiva*, 9 (2), pp. 169-182.
18. Messina, A., A. M. Fogliani, y S. Paradiso (2011). Alexithymia in oncologic disease: Association with cancer invasion and hemoglobin levels, *Annals of Clinical Psychiatry*, 23 (2), pp. 125-130.
19. Miaja, M. y J. Moral (2014, en prensa). Desarrollo y validación de la Escala de Respuestas Psicológicas de Duelo ante la Pérdida de la Salud (RPD-PS-38), *Psico-Oncología*, 11 (3).
20. Moral, J. (2009). Factor structure and reliability of TAS-20 in Mexican samples, *The International Journal of Hispanic Psychology*, 2 (2), pp. 163-176.
21. Moral, J. (2010), "Fantasías sexuales en estudiantes universitarios mexicanos", *Revista Interamericana de Psicología*, 44 (2), pp. 203-212.
22. Moral, J. (2011). Aspectos metodológicos de la investigación. En J. Moral, J. L. Ybarra, J. Álvarez, J. Zapata y J. González (eds.). *Adolescentes escolarizados: sus hábitos de actividad física y alimentación. Un estudio comparativo en el noreste de México* (pp. 33-96), México: Fontamara.
23. Muller, J., M. Buhner, y H. Ellgring (2003). Is there a reliable factorial structure in the 20-item Toronto Alexithymia Scale? A comparison of factor models in clinical and normal adult samples, *Journal of Psychosomatic Research*, 55 (6), pp. 561-568.
24. Olsson, U. H., T. Foss, S. V. Troye y R. D. Howell (2000). The performance of ML, GLS, WLS estimation in structural equation modeling under conditions of misspecification and non-normality, *Structural Equation Modeling*, 7 (4), pp. 557-595.

25. Ornelas-Mejorada, R. E., M. A. Tufiño y J. J. Sánchez-Sosa (2011). Ansiedad y depresión en mujeres con cáncer de mama en radioterapia: prevalencia y factores asociados, *Acta de Investigación Psicológica*, 1 (3), pp. 401-414.
26. Pierloot R. y J. Vinck (1977). A pragmatic approach to the concept of alexithymia, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 28 (1-4), pp. 156-166.
27. Porcelli, P. y G. J. Meyer (2002). Construct validity of Rorschach variables of alexithymia, *Psychosomatics*, 43 (5), pp. 360-369.
28. Preacher, K. J. y D. L. Coffman (2006). Computing power and minimum sample size for RMSEA [programa de computadora en línea], consultado el 14 de abril de 2014, disponible en <http://quantpsy.org/rmsea/rmsea.htm>
29. Rueda, B. y A. M. Pérez-García (2007). Estudio de la alexitimia y de los procesos emocionales negativos en el ámbito de los factores de riesgo y la sintomatología cardiovascular, *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12 (2), pp. 105-116.
30. Saarijarvi, S., J. K. Salminen, y T. Toikka (2006). Temporal stability of alexithymia over a five-year period in outpatients with major depression, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75 (2), pp. 107-112.
31. Taylor, G. J. (2004). Alexithymia: Twenty-five years of theory and research. En I. Nyklicek, L. Temoshok y A. Vingerhoets (eds.), *Emotional expression and health: Advances in theory, assessment and clinical applications* (pp. 137-138), Andover, UK: Brunner-Routledge.
32. Taylor, G. J. y R. M. Bagby (2004). New trends in alexithymia research, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 73 (2), pp. 68-77.
33. Taylor, G. J. y R. M. Bagby (2012). The alexithymia personality dimension. En T. A. Widiger (ed.), *The Oxford handbook of personality disorders* (pp. 648-673), New York, NY: Oxford University Press.
34. Taylor, G. J. y Bagby, R. M. (2004). New trends in alexithymia research, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 73 (2), pp. 68-77.
35. Taylor, G. J., R. M. Bagby y J. D. A. Parker (2003). The 20-Item Toronto Alexithymia Scale. IV. Reliability and factorial validity in different languages and cultures, *Journal of Psychosomatic Research*, 55 (3), pp. 277-283.
36. Young, F. W. (2010). ViSta "The Visual Statistics System", version 7.9.2.5 [programa de computadora], consultado el 14 de abril de 2014, disponible en <http://www.visualstats.org>

Envío a dictamen: 20 de mayo de 2014

Reenvío: 23 de junio de 2014

Aprobación: 21 de agosto de 2014

José Moral-de la Rubia

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, especialidad en Psicología por la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid, España). Psicólogo Especialista en Psicología

Clínica por el Programa de 3 años de Psicólogo Interno Residente (Madrid, España). Licenciado en Psicología por la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid, España). Es profesor-investigador de la Facultad de Psicología de la UANL, cargo que desempeña desde agosto de 1999. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1, posee Perfil PROMEP (docente de calidad) y es miembro de Cuerpo Académico consolidado de Psicología Social y de la Salud, estando inscrito en la línea de variables psicosociales en salud y estudios de familia. Correo: jose_moral@hotmail.com

Melina Miaja-Ávila

Actualmente cursa en el programa de Doctorado en Filosofía con Orientación en Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Posee los grados de Maestra en Ciencias con Orientación en Psicología de la Salud y Licenciada en Psicología por la UANL. Ganadora del premio a la mejor tesis de maestría 2012, área Humanidades, por la UANL. Cuenta con varios artículos publicados sobre psicología de la salud en revistas arbitradas. Correo: miajaam@live.com.mx

ANEXO

Escala de Alexitimia de Toronto de 30 ítems (TAS-30)

A continuación te realizaremos unas preguntas referentes a tus sentimientos y pensamientos. Por favor circula la opción de respuesta que mejor te caracterice.

0	1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. A menudo estoy confuso(a) con las emociones que estoy sintiendo				0	1 2 3 4 5
2. Me es difícil encontrar las palabras correctas para mis sentimientos				0	1 2 3 4 5
3. Tengo sensaciones físicas que incluso ni los doctores entienden				0	1 2 3 4 5
4. Me es difícil expresar mis sentimientos				0	1 2 3 4 5
5. Prefiero sólo describir los problemas que dar interpretaciones				0	1 2 3 4 5
6. Cuando estoy mal no sé si estoy triste, asustado(a) o enfadado(a)				0	1 2 3 4 5
7. A menudo estoy confundido(a) con las sensaciones de mi cuerpo				0	1 2 3 4 5
8. Me choca las personas que se quiebran la cabeza con motivos y emociones en vez de aceptar las cosas como son				0	1 2 3 4 5

Continúa...

0	1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
9. Tengo sentimientos que casi no puedo identificar				0	1 2 3 4 5
10. Estar en contacto con las emociones carece de importancia				0	1 2 3 4 5
11. Me es difícil expresar lo que siento acerca de las personas				0	1 2 3 4 5
12. La gente me dice que exprese más mis sentimientos				0	1 2 3 4 5
13. No sé qué pasa dentro de mí				0	1 2 3 4 5
14. A menudo no sé por qué estoy enfadado(a)				0	1 2 3 4 5
15. Prefiero hablar con la gente de sus actividades diarias mejor que de sus sentimientos				0	1 2 3 4 5
16. Prefiero ver espectáculos simples, pero entretenidos, que profundos dramas psicológicos				0	1 2 3 4 5
17. Me es difícil revelar mis sentimientos más profundos incluso a mis amigos más íntimos				0	1 2 3 4 5
18. Me incomoda mucho el silencio en momentos de intimidad				0	1 2 3 4 5
19. Considero de escasa utilidad examinar mis sentimientos para resolver problemas personales				0	1 2 3 4 5
20. Analizar y buscar significados profundos a películas, espectáculos o entretenimientos disminuye el placer de disfrutarlos				0	1 2 3 4 5
21. Cuando alguien se burla de mí, fantaseo terribles venganzas				0	1 2 3 4 5
22. Cuando estoy haciendo algo aburrido el tiempo se me va en fantasías				0	1 2 3 4 5
23. Tengo fantasías de grandes éxitos y poderes				0	1 2 3 4 5
24. He fantaseado con amores que sólo pueden tener lugar en mi imaginación				0	1 2 3 4 5
25. A veces huyo de la realidad a través de la imaginación				0	1 2 3 4 5
26. Con frecuencia tengo fantasías sobre mi futuro				0	1 2 3 4 5
27. Soy una persona que fantasea mucho				0	1 2 3 4 5
28. Tengo fantasías sexuales				0	1 2 3 4 5
29. Paso mucho tiempo soñando despierto cuando no tengo nada que hacer				0	1 2 3 4 5
30. Cuando conozco a alguien que me gusta, tengo muchas fantasías sobre nuestra relación				0	1 2 3 4 5

DEPRESIÓN Y ANSIEDAD DESDE LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

DEPRESSION AND ANXIETY FROM THE POINT OF VIEW OF GENDER STUDIES BY UNIVERSITY STUDENTS

Carolina Serrano-Barquín*, Adelaida Rojas-García*,
Camilo Ruggero** y Mariana López-Arriaga*

* Universidad Autónoma del Estado de México, México

** Universidad del Norte de Texas, Estados Unidos de América del Norte

Correspondencia: carolinasb@hotmail.com

RESUMEN

Los trastornos de ansiedad y depresión están cada vez más presentes en las ciencias de la salud, del comportamiento y en las sociales, ya que se han convertido en un problema de gran impacto debido a que ambas enfermedades disfuncionan fuertemente al individuo que las padece, afectando no sólo su esfera familiar, sino también económica, laboral y social. La presente investigación tiene como propósito detectar síntomas de depresión y ansiedad en estudiantes de Estados Unidos y México con la finalidad de determinar si las diferencias culturales de la estructuración de sus roles femeninos y masculinos en ellos arroja resultados diferentes con relación a la sintomatología depresiva y ansiosa, para observar, si hay una mayor predisposición en hombres o en mujeres. Se realizará acorde a un análisis comparativo de los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento denominado: inventario de depresión y síntomas de Ansiedad (IDAS) aplicado a hombres y mujeres de la Universidad del Norte de Texas y la Universidad Autónoma del Estado de México.

Palabras clave: depresión, ansiedad, género, estudiantes.

ABSTRACT

Anxiety disorders and depression are increasingly present in the health, behavioral and social sciences, and they have become an issue of great impact, because both diseases strongly make the individual dysfunctional, who suffers, affecting not only his family, but also economic, employment and social sphere. This research aims to detect symptoms of depression and anxiety in students from the United States and Mexico in order to detect whether cultural differences in the structure of its male and female roles in them, gives significantly different results in relation to depressive symptomatology and anxious to observe if there is a predisposition in men or women. Will be conducted according to a comparative analysis of the results obtained from the application of the instrument referred to as: Inventory Depression and Anxiety Symptoms (IDAS) applied to men and women of the University of North Texas and the University of the State of Mexico.

Key words: depression, anxiety, gender, students.

MARCO CONTEXTUAL

La epidemiología acerca de los trastornos de ansiedad menciona que esta patología es más frecuente en mujeres que en hombres (aproximadamente entre 50 y 60% de los casos corresponde al sexo femenino). Se calcula que sólo 1/3 de la población global que padece este problema acude a solicitar ayuda médica, por lo tanto, no se sabe si la parte de la población que no busca ayuda profesional, sean en su mayoría hombres (Leal; Barca; Cervera; Vallejo; Giner y Cuenca, 2010). La obra de Stein y Hollander (2010) refiere que las mujeres corren más riesgo de padecer trastornos de ansiedad que los varones; los mecanismos psicobiológicos y socioculturales de esta predisposición merecen un mayor análisis. Es por ello, que esta investigación pretende indagar sobre estos temas polémicos. El enfoque antropológico de los trastornos mentales, según hacen referencia Stein y Hollander (2010), están determinados fundamentalmente por la cultura; nuestra nosología indica que son artefactos culturales. Estos trastornos están vinculados con la cultura, se expresan y experimentan en un contexto sociocultural concreto. Para entender las formas psicológicas es necesario conocer los factores ambientales e históricos que configuran una cultura.

A través del análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba (IDAS) se puede observar a qué nivel el hombre presenta también sintomatología ansiosa y/o depresiva. Más adelante se abordará la situación en la cual, la mujer a lo largo de la historia ha sufrido una represión en diferentes ámbitos por pertenecer a un supuesto rol femenino menospreciado. Sin embargo, el hombre también ha tenido que enfrentar fuertes presiones para demostrar culturalmente su virilidad, otorgada a su rol social y que se reprime de forma diferente. Se eligió trabajar con las psicopatologías de ansiedad y depresión, ya que si se presentan de manera crónica o de gravedad llegan a ser altamente discapacitantes tanto en las esferas laborales, familiares, personales y sociales (Halgin y Krauss, 2009). La ansiedad tiene un carácter universal como parte de la condición humana que se remonta a sus orígenes. Incluso los médicos la omitían de la lista de enfermedades mentales. Los griegos de la época clásica contaban con términos para la manía, la melancolía, la histeria y la paranoia, pero no disponía de ningún término para la ansiedad.

A inicios del siglo XXI se empezó a conocer la correlación biológica de la ansiedad intensa y cómo determinadas personas “que evitan el daño”, según el léxico de Cloninger (1986), muestran mayor tendencia temperamental, es decir, innata a presentar ansiedad en relación con otras, por ejemplo, individuos con personalidad del grupo ansioso-depresivo (Stein y Hollander, 2010). El miedo es una respuesta de alarma innata con una base biológica ante una situación peligrosa o que amenaza la vida. La ansiedad, en contraste, está más orientada al futuro, refiriéndose al estado en que el individuo se muestra aprensivo, tenso y preocupado de manera desmesurada por la posibilidad de que algo terrible suceda. La ansiedad tiene componentes cognitivos y afectivos. Empieza

por enfocarse en sus preocupaciones internas, mientras se vuelve hipervigilante, o alerta en exceso (Halguin y Krauss, 2008), entre otras formas.

Las concepciones psicoanalíticas vinculan la ansiedad con predisposiciones biológicas, hacia acontecimientos vividos en la infancia, desencadenantes externos y a mecanismos de defensa adoptados. Sin embargo, es importante resaltar las formas de ansiedad que distingue la literatura psicoanalítica, entre ellas, describe, las siguientes: ansiedad automática o primaria (respuestas del yo ante la acumulación de estímulos), ansiedad señal (mecanismos de alerta del yo frente a las amenazas), ansiedad de castración (por amenazas de la función sexual, a daños corporales o pérdida de estatus); ansiedad de separación (por temer a la separación de objetos fundamentales para sobrevivir); ansiedad depresiva (por miedo a la propia hostilidad del sujeto hacia los objetos buenos); ansiedad paranoide o persecutoria (miedo a ser atacado por los objetos malos); ansiedad real u objetiva (frente a peligros externos); ansiedad neurótica (frente a peligros internos); ansiedad psicótica (en referencia a la ansiedad paranoide y a veces a la depresiva); ansiedad generalizada; ansiedad aguda o crisis de angustia (Leal *et al.*, 2010). Existen otros autores que mencionan una clasificación diferente, por lo que se retomarán las más representativas en el marco teórico de esta investigación.

La vida de los seres humanos atraviesa por fases depresivas como episodios comprensibles, el sujeto está consciente de que podrá superarlos por sí mismo. Si esta conciencia falta o no es controlable, el desequilibrio depresivo asume formas psiquiátricas, somatomorfas y afectividad que se caracterizan por una profunda tristeza, monótona y sombría que se resisten a los requerimientos externos, abulia en el comportamiento e inhibición del pensamiento, que surge lento y monótono con pérdida de iniciativa y proyección, en casos de mayor gravedad pueden presentar ideas de muerte o suicidas (Galimberti, 2010). Para este teórico, habrá que revisar las diferentes corrientes psicológicas para abordar la depresión, e inicia con Jaspers, quien consideró que el núcleo de la depresión se conforma por una inmotivada y profunda tristeza, agregándole una inhibición de toda la actividad psíquica, que además de sentirse dolorosamente en sentido subjetivo, también se puede constatar en términos objetivos. Todas las pulsiones instintivas se inhiben, por lo cual, existe una disminución del impulso al movimiento y a la actividad que puede llegar a una completa inactividad. No puede iniciarse ninguna resolución, ni actividad, es así que las asociaciones ya no están disponibles y los enfermos ya no piensan en nada, se lamentan de su memoria trastornada, sienten incapacidad en su rendimiento, se lamentan de su insuficiencia, de la insensibilidad y del vacío, experimentan su profunda aflicción como una sensación en el pecho y en el abdomen. Se busca únicamente el lado desfavorable e infeliz de todo, en el pasado tuvieron muchas culpas (autorreproche, ideas de culpabilidad), el presente les ofrece sólo desgracias (ideas de ineptitud), el provenir les aparece aterrador (ideas de empobrecimiento), entre otras.

En el ámbito psicoanalítico, el mismo autor retoma a Abraham, quien en 1911 contribuyó a la comprensión de la melancolía; identificando la psicogénesis de la depresión como una grave ofensa a la autoestima durante la infancia, que mina la confianza del sujeto en sí mismo, provocando una regresión al estadio oral, caracterizado por la ambivalencia del cenó. Posteriormente, Beck en 1967 consideró que el cuadro sintomatológico de la depresión se basa en distorsiones de la cognición, el pesimismo exagerado, y los autorreproches no realistas son las causas, y no las consecuencias del estado depresivo, por lo tanto tiene una explicación en la distorsión de la “tríada cognitiva” compuesta de expectativas negativas de sí mismo y expectativas negativas para el futuro.

La ansiedad y la depresión no se diferenciaban con rigor en la época anterior al DSM-III, en la que se admitían de forma general que muchos pacientes acudían al médico con síntomas de ambas patologías. En las décadas de 1969 y 1979, los clínicos fueron aceptando cada vez más el concepto de dos categorías diferentes. La depresión y la ansiedad comparten rasgos dimensionales y factores de riesgo comunes, aunque también pueden existir características discriminatorias.

Respecto al género, se sabe que los estudios realizados se han enfocado más en estudiar lo femenino que lo masculino, y por esto, podríamos creer que la desvalorización de la mujer a lo largo de la historia y la concepción de ésta como el sexo débil nos lleve a la creencia de una mayor tendencia a la depresión y la ansiedad por la sumisión y represión bajo la que ha vivido la mujer, sin embargo, lo que interesa analizar en esta investigación, es si el rol masculino y las exigencias a la virilidad lo han hecho vulnerable a la presencia de síntomas depresivos y/o ansiosos, puesto que aunque a nivel cultural al hombre no se le esté permitido demostrar debilidad, esto no significa que no sienta y no desarrolle sintomatología patológica. Ninguno de los dos sexos se encuentra fuera de las exigencias sociales que limitan y reprimen sus conductas y creencias.

Es importante diferenciar entre el concepto de sexo y de género, entendiendo por sexo las características fisiológicas que distinguen a hombres y mujeres, y por género, nos referimos a la construcción sociocultural del rol que cada sociedad le ha otorgado al significado de pertenecer a uno u otro sexo. Dentro de los estudios a nivel global sobre trastornos mentales, el sexo ya es un dato epidemiológico tomado en cuenta, por lo que el objetivo de esta investigación no va dirigido a la influencia de ser hombre o mujer en los trastornos de ansiedad y depresión, lo que se pretende en realidad, es conocer la influencia del rol femenino o masculino sobre estas patologías.

El rol que ha construido la sociedad para la mujer ha contribuido fuertemente al desarrollo de la depresión, en este rol se presentan diversas funciones que reprimen y limitan a la mujer en varios aspectos de su vida. Entre las funciones que forman parte del rol femenino se encuentra el de ama de casa, a pesar de que existen mujeres contentas de no salir a trabajar, hay mujeres que se deprimen por sólo dedicarse al hogar, ya que el trabajo doméstico es muy valioso, pero muchas veces estas tareas no

son reconocidas ni apreciadas por los demás miembros de la familia ni de la sociedad. Las tareas domésticas son muy pesadas, según afirman Lara, Acevedo, Pego, Luna y Villareal (1997), no tienen paga económica, ni un horario, ni vacaciones o descansos. Las mujeres que se dedican al hogar no conviven ni platican con otros adultos, en los que podrían encontrar sustentáculo, en caso de necesitar algún tipo de ayuda.

Estos autores afirman que cada vez es mayor el número de mujeres que trabajan fuera de casa, algunas de ellas lo hacen por necesidad económica, y otras por gusto; pero a pesar de que trabajan, la responsabilidad de que todo marche bien en casa, sigue siendo de ella, no comparte los labores domésticos y aunque, el trabajo de la mujer beneficia a la sociedad, muchas veces son vistas como malas madres por “abandonar a los hijos”, y aún se dan casos en donde el pago que recibe la mujer por su trabajo es menor a la de un hombre, porque, a éste se le considera el proveedor del hogar. A menudo las mujeres son tratadas en su ambiente laboral con inferioridad y en ocasiones sufren de acoso sexual. Muchas madres que laboran viven con la preocupación de cómo están siendo cuidados sus hijos, a pesar, de que con su labor contribuyen a una mejor salud y educación para ellos. Estas preocupaciones en ocasiones provocan alteraciones anímicas.

Asimismo, estos autores comentan que el aspecto sexual es otro ámbito en el que las mujeres han sufrido de discriminación por parte de la sociedad, esta represión de su sexualidad fomenta tanto la ansiedad como la depresión, la cultura le permite al hombre más libertad de decidir cómo, cuándo y con quién mantiene relaciones sexuales y las mujeres deben limitarse a un sólo hombre, muchas veces se les enseña que la sexualidad es sólo con el fin de reproducción, sin considerarse como un placer para su cuerpo. A diversas mujeres se les obliga por medio de la fuerza, coerción o amenazas a tener relaciones sexuales, lo que genera un sentimiento de frustración e ira, sintiéndose un instrumento para el placer sexual del hombre. Es decir, son cosificadas y utilizadas como instrumento de placer masculino, provocando así la violencia de género.

Otros aspectos que influyen en la psiquis de las mujeres es la maternidad y la menopausia. En la primera, la mujer es la responsable principal de la crianza y educación de los hijos, por ello, se culpabiliza de los problemas que los hijos puedan tener. Es así, que no es de extrañar que acaben deprimidas con tanta responsabilidad y poco apoyo. Se les ha enseñado un ideal de madre que consiste en ser abnegada y perfectas, lo cual es imposible de cumplir. En cuanto a la menopausia es importante destacar que es un proceso de fuertes cambios hormonales, personales y familiares, lleno de angustia por el envejecimiento, todo esto provoca en la mujer madura sentimientos de ansiedad, devaluación y depresión (Lara, Medina-Mora, Borges y Zambrano, 1997). Estos autores afirman que la manera en que se educa a la mujer desde niña tiene que ver con que sea propensa en la edad adulta a la depresión, se le enseña a ser pasiva, sumisa y dependiente, a vivir para los demás, tiene poca libertad, se les exige mayor responsabilidad y no se les permite expresar abiertamente el enojo. Es común que al hombre se le considere más valioso, fuerte e inteligente, incluso, es más celebrado el nacimiento de un varón que de una niña.

Los mitos populares sostienen que la mujer es el sexo débil; quizá fue el hombre quien inventó esto basándose en su mayor fuerza muscular o posiblemente fue la astucia femenina quien lo fomentó para adular al varón y someterlo a sus deseos, sin embargo, evidencias fisiológicas y psicológicas favorecen la tesis de que en realidad el hombre es el sexo más débil. El macho tiene que luchar durante toda su vida con las expectativas sociales y que éstas se acomoden con sus ambiciones personales, así como la mujer tiene que cumplir con presiones sociales, como casarse, tener hijos, organizar un hogar, el hombre joven también tiene que renunciar a su libertad para lograr expectativas, alcanzar la madurez para empezar a irrumpir seriamente su psique. El hombre debe adquirir el compromiso paterno que requiere autodisciplina a fin de cumplir un rol de apoyo. Para Moore (1994), la confianza del hombre se basa en su éxito externo, en competir y penetrar, una misión activa, biológicamente está programado para fecundar a todas las hembras que pueda. El éxito y la confianza lo mide en términos de estatus institucional y adquisición de riqueza, por lo que esta confianza está bajo creciente amenaza por la pérdida de poder o impotencia sexual.

La masculinidad, según Gilmore (1995), es la forma aceptada de ser un varón adulto en una sociedad, esta noción pertenece tanto a culturas y tradiciones occidentales como no occidentales. Los hombres tienen que cumplir criterios de su papel que le genera una preocupación generalizada por su virilidad. Por ejemplo, la imagen masculina española, muy similar a la mexicana, es decir, el machismo, palabra que ha pasado incluso a la lengua inglesa, y existe en cierto grado en muchas sociedades, la idea de la masculinidad no es solamente de la psicología individual, sino, es parte de una cultura pública, una representación colectiva. Debe haber motivos tanto socioculturales como psicodinámicos. El individuo tiene que responder tanto a conflictos psicológicos propios como a exigencias para la aceptación cultural. La virilidad es problemática, los muchachos deben cruzar pruebas impuestas por cada sociedad.

En la literatura estadounidense contemporánea, la virilidad es a menudo una confabulación mítica, un Santo Grial que debe conquistarse tras largas y arduas pruebas. El macho debe realizar una gran hazaña, superar pruebas, romper las cadenas con su madre. La lucha por lo masculino es una batalla contra deseos y fantasías regresivas, renunciar a los anhelos del idilio infantil, ya que, tanto varones como hembras, establecen una identidad primaria y un lazo social con el progenitor que les alimenta, es decir, la madre.

Todas las sociedades diferencian lo femenino de lo masculino y proporcionan papeles sexuales aprobados para unos y otras en edad adulta. Papeles convencionales, según los cuales los individuos son juzgados dignos de uno u otro sexo, y evaluados como actores motores. Gilmore (1995) afirma que tales condiciones ideales se convierten en anclajes psíquicos o identidades psicológicas que a menudo los individuos basan su percepción de sí mismo y amor propio. Convirtiéndose así en estereotipos de género.

De acuerdo con este autor, Freud y Jung admitían una mezcla inherente de masculinidad y femineidad en la psique humana, es decir, la masculinidad o femineidad

pura no existe ni siquiera en sentido psíquico o biológico. Los antropólogos biológicos están de acuerdo con que las hormonas y la anatomía influye en la conducta humana, por ejemplo, la testosterona (principal hormona masculina) predispone al varón a la agresividad, pero aún así la biología no determina toda la conducta, las culturas determinan papeles y tareas a seguir para cada sexo, no permite improvisar los roles e ideales sexuales, las sociedades tienden a exagerar los potenciales biológicos, diferenciando la conducta correcta del hombre y de la mujer. La visión psicoanalítica sostiene que los hombres tienden a protegerse del miedo a la castración debido a los propios traumas edípicos de su desarrollo psicosexual. Las normas de la masculinidad se proyectan hacia afuera, desde la psique individual hasta la pantalla cultural. Los hombres son forzados, mediante sanciones sociales a emprender esfuerzos hacia una masculinidad definida culturalmente. Por tal, la explicación no puede basarse sólo en proyecciones psíquicas.

La diferencia sexual, según Lamas (2002), nos va a estructurar psíquicamente y la simbolización cultural de la misma diferencia, el género, no sólo marca los sexos también la percepción de todo lo demás, tal es el caso de lo social, lo político, lo religioso y lo cotidiano. Esta autora comenta que el psicoanálisis estudia la forma en que el sujeto elabora en su inconsciente las diferencias sexuales y la manera en cómo a partir de esto, se posiciona un deseo sexual y su asunción de la masculinidad y feminidad. Es precisamente la teoría psicoanalítica la que ofrece el recuento más detallado de la constitución de subjetividad y de la sexualidad, así como el proceso por el cual el sujeto se resiste o se somete al código cultural. El psicoanálisis ve al sujeto como un ser sexuado y hablante que se constituye a partir de cómo se imagina la diferencia sexual y sus consecuencias serán expresadas a través de la forma que se aceptan o rechazan los atributos y prescripciones del género. Por lo antes mencionado, resulta importante realizar un análisis comparativo entre personas —estudiantes universitarios, para el caso que nos ocupa— sobre síntomas de depresión y ansiedad que podrían manifestarse desde los estudios de género.

Depresión y ansiedad en universitarios

La elevada prevalencia de trastornos de ansiedad y depresión en estudiantes han sido objeto de estudio de las ciencias de la salud; la literatura científica refiere que estudios realizados en universitarios han mostrado que el contexto familiar es un indicador sobresaliente del bienestar social y del ajuste psicológico de los jóvenes; contextos familiares como carga de obligaciones, falta de libertades, altas expectativas puestas en los hijos, problemas en relaciones parentales, situaciones estresantes están relacionadas con la presencia de patologías depresivas y ansiosas en estudiantes de universidad.

Otras investigaciones han revelado que la depresión se está manifestando a temprana edad que en décadas pasadas. Esta situación es alarmante, pues cuando

la depresión ocurre tempranamente, a menudo persiste, recurre y continúa durante la adultez, la depresión en la juventud puede predecir un trastorno más severo durante la vida adulta. Esta patología en las personas jóvenes con frecuencia ocurre conjuntamente con otros trastornos mentales, generalmente ansiedad, comportamiento contraproducente o abuso de sustancias tóxicas (Kytte, 2004). También se menciona que los síntomas de trastornos depresivos en las personas jóvenes a menudo se consideran cambios normales del estado de ánimo típicos de una etapa particular del desarrollo del individuo, incluso profesionales del cuidado médico pueden resistirse a clasificar prematuramente a una persona joven con diagnóstico de enfermedad mental.

Socialización de las emociones

En estudios realizados en España por el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos (2013) en su artículo revisado en línea sobre “Adolescencia, sexismo y violencia de género” se afirma que los estereotipos sexistas van a influir en la construcción de la identidad de la persona, en su interdependencia, y en las estrategias de afrontamiento adquiridas, el sexismo limita y reprime el repertorio de estrategias emocionales para el hombre, provocando más problemas emocionales de internalización para los niños que para las niñas, las cuales tienen una mayor permisividad de estrategias emocionales activas que les permiten expresarse. Martha Lamas (2005) refiere que el género es un conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características “femeninas” y “masculinas” a cada sexo, a sus actividades y conductas y a las esferas de la vida. Esta simbolización cultural de la diferencia anatómica toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discurso, y representaciones sociales que dan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo. El psicoanálisis, por su parte, valora los conflictos infantiles que en el curso del desarrollo instintivo quedan cristalizados y agobian al sujeto desde la intimidad de un yo personal incapaz de armonizar los patrones internos y externos. Finalmente, el conductismo acude a las relaciones de mal aprendizaje que el sujeto adquiere mecánicamente en su relación con el mundo (Padilla, 2011). Este mismo autor menciona que la ansiedad no es sólo algo particular de cada sujeto en cuanto a su desarrollo, aparición, duración, intensidad, entre otros, también es contextual, tiene lugar una subjetividad inconsciente del entorno; por ello, la mejor manera de poner fin a una época ansiosa no es otra que efectuar los ajustes necesarios en la percepción del mundo, así como en la realidad impuesta por la sociedad.

En la *Revista Científica de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, Franchi (2013) en su artículo “La depresión en el hombre”, comenta acerca de los estereotipos sobre el género que asocian lo masculino con una serie de características como la instrumentalidad, dureza, agresividad, competitividad, acción, insensibilidad y a lo femenino características opuestas como la ternura, empatía, expresividad,

debilidad, dependencia, sensibilidad, pasividad y comprensión; esta representación sexista puede actuar como una profecía que se cumpla de manera automática si son transmitidos desde la infancia los valores, cualidades, intereses y actividades con los que se pretende que el infante se identifique acorde a si son varones o mujeres. Los resultados de las investigaciones sugieren, según Martínez *et al.*, (2013), que el estilo de socialización indulgente resultaría el más recomendable por asociarse con menos problemas de conducta en indicadores de salud mental.

MÉTODO

Planteamiento del problema

La cultura es una mediación, los seres humanos nos enfrentamos al hecho básico que es idéntico en todas las sociedades: existe una diferencia corporal entre hombres y mujeres, más notablemente en los genitales. La cultura es resultado de la forma en que interpretamos esta diferencia, la manera en que se simboliza, de cómo elaboramos la angustia y el miedo que nos genera. La cultura es una mediación, un filtro a través del cual percibimos la vida. La conciencia y percepción del ser humano están condicionadas por la cultura en la que habita (Lamas, 2002). Los hombres y mujeres no son resultado de la realidad natural, sino el resultado de una producción histórica y cultural basada en el proceso de simbolización. Esta misma autora, comenta que el papel o también llamado rol de género se configura con normas y prescripciones que dicta una sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino/masculino. Esta dicotomía masculino-femenino, con sus variantes culturales, establecen estereotipos rígidos, que limitan las potencialidades humanas de la personas, ya sea al estimular o reprimir los comportamientos en función a su adecuación al género. Las diferencias sexuales determinan los papeles sociales, esta asignación de roles no depende de lo biológico, sino de un hecho social.

La depresión asociada con ansiedad es de mayor gravedad y tiene peor evolución y mayor cronicidad. Los enfermos que presentan una patología comórbida acuden más a los servicios de salud (The Brain Globe, 2013). De acuerdo con estadísticas presentadas por Huertas en 2007 en Estados Unidos, 16.4% de la población presenta algún tipo de trastorno de ansiedad y en América Latina, 14 al 18% de la población general padece ansiedad y/o depresión clínicamente significativos. Esta revista refiere que en México los principales trastornos que se observan son los de ansiedad y las alteraciones del estado de ánimo como la depresión.

En la actualidad, los trastornos de ansiedad son considerados como los trastornos mentales más comunes en los Estados Unidos. En algún momento de sus vidas se prevé que cerca del 25% de la población experimentará algún tipo de trastorno de ansiedad. Uno de cada ocho Norteamericanos entre los 18-54 años padece algún tipo de trastorno de ansiedad. Este porcentaje de la población representa a más de

19 millones de personas (Puchol, 2003). Según cifras de la OMS (2005), la depresión es el trastorno mental que más afecta a la población y es una de las principales causas de discapacidad en el mundo. Existen más de 350 millones de personas con depresión, un trastorno mental que altera sus vidas, sin embargo, debido a la estigmatización social que todavía existe de este trastorno, muchos de los afectados no reconocen su enfermedad y no buscan tratamiento. Entre los trastornos mentales en América Latina, la depresión es la más común (5%), seguida por los trastornos de ansiedad (3,4%), y la distimia (1,7). Entre 60 y 65% de las personas afectadas por alguna enfermedad mental no reciben tratamiento, debido a la falta de servicios apropiados, de profesionales de la salud capacitados, y a actitudes culturales.

La depresión es el resultado de interacciones complejas entre factores sociales, psicológicos y biológicos, se trata de un trastorno que puede dañar a cualquier persona en algún momento de su vida, la depresión también afecta a su entorno familiar y comunitario, en el peor de los casos puede llevar al suicidio. Casi un millón de personas se quitan la vida cada año en el mundo. La depresión es más común en las mujeres que en los hombres. Entre dos y cuatro de cada diez madres de países en desarrollo sufren de depresión durante el embarazo o postparto (OMS, 2012).

En estudios realizados por Lara, Medina-Mora, Borges y Zambrano (2007), sobre el impacto de los trastornos mentales según la discapacidad, entendiendo por el concepto de discapacidad, al deterioro en el funcionamiento que se espera de un sujeto de cierta edad y sexo en un contexto social, y forma parte del costo social de la enfermedad. En este estudio de la Carga Global de la enfermedad: se considera la depresión, seguida por los trastornos de ansiedad, como la enfermedad más discapacitante. En la población clínica, los trastornos de ansiedad se diagnóstica con más frecuencia en las mujeres respecto a los varones, aproximadamente, entre 55 y 60% de los casos corresponden a mujeres (Leal *et al.*, 2010). Así mismo, se calcula que entre 70 y 95% de enfermos deprimidos padecen también ansiedad, y del 20 y 65% de los pacientes ansiosos se deprimen durante algún momento de la evolución. De cada 100 personas, se estima que aproximadamente 13 hombres y 21 mujeres desarrollan algún trastorno depresivo en algún momento de su vida (Halguin y Krauss, 2009).

Los datos estadísticos indican una fuerte prevalencia de ansiedad y depresión a nivel global y de igual forma arrojan mayor presencia de estos trastornos en mujeres que varones, ambas patologías son de causas multifactoriales, una de ellas se refiere al factor psicosocial, y es precisamente lo que queremos analizar, si el aspecto del rol masculino/femenino influye en el desarrollo de estos trastornos, tomando en cuenta que el género es un constructo social que plantea expectativas para cada sexo. Desconocemos si estos datos, que indican, que casi el doble de mujeres presenta sintomatología ansiosa y/o depresiva, se deba a que la mujer cuenta con más medios y estrategias para demostrar su estado anímico, y en caso de los hombres, hay una mayor represión en cuanto a la expresión de sus emociones por la categorización de ser “el sexo fuerte”. Por lo que pretendemos apreciar a través de los resultados que

arroje el instrumento seleccionado, si existe diferencia significativa entre varones y mujeres, acorde al constructo de género en cada cultura (Estados Unidos y México).

Diseño de la investigación

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables, es decir, no se hace variar intencionalmente las variables independientes, más bien, se observan fenómenos tal como se dan en su contexto natural para después analizarlos. El estudio es comparativo, es decir, se pretende analizar una posible diferencia en la presencia de síntomas de ansiedad y/o depresión entre dos grupos, uno categorizado al género masculino y otro al femenino. En este estudio no se direccionan las hipótesis ni se favorece a ninguno de los grupos al realizar la comparación (Hernández *et al.*, 2010). En el análisis estadístico se trabajó con un análisis comparativo utilizando la prueba estadística T de Student, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) es una prueba que sirve para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias.

Análisis de resultados

De acuerdo con los 19 factores del IDAS, 14 de ellos presentaron diferencias estadísticamente significativas en alguno de sus reactivos, de los cuales cinco son factores de siete indicadores de depresión (depresión general, disforia, cansancio, insomnio y apetito bajo) y nueve de doce factores indicadores de ansiedad (bienestar, aumento de apetito, pánico, ansiedad social, euforia, limpieza, orden, control y evitar intrusiones traumáticas). Un 71.42% de factores indicadores de depresión son significativos en la población universitaria estudiada y un 75% de indicadores de ansiedad presentan significancia en esta misma muestra.

En 14 de los 19 factores del (IDAS), las mujeres mostraron significancia y mayor presencia de síntomas, cinco de ellos referentes a depresión (depresión general, disforia, tendencias suicidas, insomnio e intrusiones traumáticas) y ocho a ansiedad (hipomanía, mal humor, agorafobia, ansiedad social, limpieza, orden, control y evitar intrusiones traumáticas). Los hombres presentaron mayor presencia de síntomas en uno sólo factor de ansiedad (aumento de apetito) y ambos géneros muestran diferencias estadísticamente significativas en dos factores de depresión (cansancio y apetito bajo) y en dos factores de ansiedad (bienestar y euforia).

En cuanto a la comparación de resultados entre la UNT y la UAEM, se observa que la primera de éstas presenta significancia y mayor presencia de síntomas en diez de diecinueve factores, de los cuales cuatro hacen referencia a depresión (depresión general, disforia, cansancio e insomnio) y seis a ansiedad (euforia, pánico, ansiedad social, limpieza, orden y evitar intrusiones traumáticas); mientras que los estudiantes

de la UAEM muestran mayores diferencias significativas en tres factores de la variable ansiedad (bienestar, control y aumento de apetito).

En lo referente a la comparación por género de cada universidad; la UNT arroja resultados con mayor presencia de síntomas y/o significancia en mujeres, ya que diez de diecinueve factores fue más significativo en el género femenino, ocho de ellos de la variable ansiedad (pánico, ansiedad social, limpieza, orden, aumento de apetito, mal humor, agorafobia, control y evitar intrusiones traumáticas) y únicamente uno de depresión (intrusiones traumáticas); tres de los factores fue más significativo y/o mostraron mayor presencia de síntomas en hombres, dos de la variable depresión (insomnio y apetito bajo) y uno de la variable ansiedad (hipomanía). Ambos géneros presentaron resultados significativos en cinco factores, tres de ellos en depresión (depresión general, disforia y cansancio) y dos en ansiedad (euforia y bienestar).

Las mujeres estudiantes de la UAEM muestran mayor significancia o presencia de síntomas en 15 de los 19 factores, nueve de ellos de la variable ansiedad (hipomanía, euforia, mal humor, pánico, agorafobia, ansiedad social, limpieza, orden y evitar intrusiones traumáticas) y seis de la variable depresión (depresión general, disforia, tendencias suicidas, cansancio, insomnio e intrusiones traumáticas); los hombres presentan diferencias estadísticamente significativas en dos de los factores de ansiedad (aumento de apetito y control); mientras que ambos muestran igual significancia en dos factores, uno de depresión y el otro de ansiedad (apetito bajo y bienestar). En ambas universidades se presenta mayor presencia de síntomas depresivos y ansiosos en mujeres que en hombres, sin embargo, los estudiantes del género masculino de la UNT muestran mayor número de factores significativos que los hombres de la UAEM.

Discusión

De acuerdo con lo mencionado en el marco teórico, la depresión seguida por la ansiedad se consideran las patologías mentales más discapacitantes, disfuncionando frecuentemente en la dinámica social, familiar y económica del individuo que la sufre; ya que estos trastornos afectan el organismo, el estado de ánimo, la manera de comer, dormir, la percepción que uno tiene de sí mismo y la manera de pensar (Lara y otros, 2007). Incluso Haddad y Gunn (2013) refieren que la depresión es considerada como la tercera más grande carga de enfermedad en el mundo y calculan que para 2030 será la principal causa de discapacidad a nivel global. Estiman que actualmente 151 millones de personas sufren esta patología en el mundo. Los trastornos de ansiedad son la patología más común en Estados Unidos, 16.4% de la población presenta algún tipo de estos trastornos y 25% de la población en algún momento muestra algún síntoma ansioso (Puchol, 2003). En América Latina los trastornos mentales más comunes son los depresivos.

En esta investigación observamos una alta significancia en estas dos patologías, pues como lo mencionan Balanza, Morales y Guerrero (2009), la elevada prevalencia

de depresión y ansiedad en estudiantes ha sido objeto de estudio de las ciencias de la salud y se ha mostrado que el contexto familiar, la falta de libertades, las altas expectativas de los padres, los problemas parentales y las situaciones estresantes están fuertemente correlacionadas con estas patologías.

La epidemiología, según Leal y otros (2010), refiere mayor frecuencia tanto de ansiedad como de depresión en mujeres que en hombres, mencionando incluso que entre 50 y 60% de los casos es en mujeres. A pesar de esto, en los resultados obtenidos en esta investigación se observa mayor presencia de sintomatología depresiva en hombres estudiantes de la UNT que en mujeres de esta misma universidad. En los resultados de la UAEM sigue habiendo mayor concentración de síntomas ansiosos y depresivos en mujeres. Existe una fuerte comorbilidad entre ambos tipos de trastornos, muchos de los síntomas atribuidos a la ansiedad también se presentan en la depresión y viceversa, sin embargo, existen diferencias que permiten identificarlos (Agudelo y otros, 2007). La depresión se definiría en función de un bajo nivel de afecto positivo y alto nivel de aspecto negativo; mientras que la ansiedad aparece con un alto nivel de aspecto negativo. Esto se puede observar en los factores atribuidos a la depresión y a la ansiedad del instrumento utilizado en esta investigación (IDAS). La importancia de diferenciar estas patologías radica en la necesidad de una adecuada orientación del tratamiento.

No se encontraron resultados significativos en el factor de tendencias suicidas; sin embargo, es importante tener en cuenta que el aumento de probabilidades de suicidio es más del doble para personas con depresión (Haddad y Gunn, 2013). En México, el suicidio es la tercera causa de muerte en jóvenes de entre 15 y 24 años de edad y en la mayoría de los casos existe una comorbilidades con depresión (Osornio y Palomino, 2009). Se observa a través de las medias mayor presencia de síntomas de la categoría tendencias suicidas en mujeres, a pesar de ello, de acuerdo con esta literatura, la muerte por suicidio es cuatro veces más frecuente en hombres que mujeres de Estados Unidos, a pesar de que las mujeres tienden a tener más intentos los hombres usan métodos más letales.

En el caso de la psicología, los estudios de género proporcionan una amplia área de investigación para identificar los problemas que requieren de estrategias de intervención (Aragón y Silva, 2002). Acuña el concepto de género ha permitido distinguir las formaciones culturales (socialización) de la formación natural (nacer con genitales de mujer o de hombre) y por este hecho adjudicar derechos, obligaciones, conductas y características que deben adoptar los varones y otras las mujeres (Lamas, 2005). Aceptar el género se refiere a aceptar las prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que una cultura establece acorde a diferencias anatómicas entre hombres y mujeres (Garaigordobi, 2013). Todas las sociedades se enfrentan a un hecho: existe una diferencia corporal entre hombres y mujeres notables en los genitales; sin embargo, será la cultura la responsable de la simbolización de estas diferencias (Lamas, 2005). Por lo que es importante hablar de las diferencias obtenidas en la comparación entre universitarios de Texas (EE.UU) y de Toluca (UAEM).

En este estudio se asocia la mayor presencia de depresión y ansiedad en mujeres que en hombres, estudiantes de la UAEM, con el rol que la sociedad le ha creado a las mujeres a lo largo de la historia y hasta la actualidad, la mujer ha sido desvalorizada y sea considerado como el sexo débil, viviendo con mayor sumisión y represión. Las mujeres amas de casa no son reconocidas por sus tareas domésticas, no tienen pago económico, vacaciones o descanso, no conviven con otros adultos. Las mujeres que trabajan fuera de casa siguen teniendo la responsabilidad de que todo marche bien en el hogar y en ocasiones son vistas con inferioridad en el ambiente laboral e incluso son menos retribuidas económicamente (Lara y otros, 1997). La sociedad también ha reprimido su sexualidad permitiéndole al hombre más libertad que a la mujer. La violencia de género en la forma más grave de discriminación sobre las mujeres, con fuertes consecuencias físicas y psicológicas. Estos mismos autores refieren que la manera en que se educa a la mujer desde niña se propensa en la edad adulta a la depresión; se le enseña ser pasiva, sumisa y dependiente. Es posible que el hombre se considere más valioso, más inteligente e incluso se celebre más el nacimiento de un varón.

La diferencia entre estudiantes varones, tanto de México como de Estados Unidos, es que se obtuvieron resultados más significativos en depresión que las mujeres, esto lo podemos asociar a que es más frecuente en este país las “nuevas masculinidades” que plantean expectativas más positivas en igualdad de género, disminuyendo las tradiciones machistas; sin embargo, definir la identidad para el hombre hoy en día es más difícil, el niño macho se ve condenado, pero para hacer valer su identidad masculina deberá convencer a los demás de que no es mujer y no es homosexual, así el hombre de este siglo no sabe cómo definirse.

El género masculino en la UAEM muestra mayor presencia de sintomatología ansiosa que la mujer, asociando esto con un rol que no se salva de reglas y exigencias sociales. El ideal de la virilidad ha hecho al hombre vulnerable a la presencia de síntomas depresivos y/o ansiosos, ya que la virilidad es problemática; el macho debe superar pruebas, luchar contra deseos y fantasías (Gilmore, 1995). El varón debe cumplir con expectativas sociales y ajustarlas a sus propias ambiciones, tiene que adquirir compromiso paterno, cumplir con un rol proveedor, para el hombre la confianza en sí mismo está basado en el éxito externo, en estatus institucionales y adquisición de riqueza, está en constante amenaza de pérdida de poder o impotencia sexual (Moore, 1994). La represión de las emociones es una característica del constructor social de lo masculino, el varón aprende a reprimir afectos y emociones para distinguirse de las niñas, pero la gama de emociones no desaparece sólo se frena (Kaufman, 1989). La falta de vías de expresión se transforma en conductas patológicas contra los demás o contra sí mismo.

REFERENCIAS

1. Aguadelo, D., Buela, C. y Donald, C. (2007). Ansiedad y depresión: El problema de la depresión a través de los síntomas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (30), pp. 33-41.
2. Balanza, S., Morales, I. y Guerrero, J. (2009). Prevalencia de Ansiedad y Depresión en una población de Estudiantes Universitarios: Factores Académicos y Sociofamiliares Asociados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (20), pp.177-187.
3. Consejo General de Colegios Oficial de Psicólogos de España (2013). *Adolescencia, sexismo y violencia de género: Papeles del psicólogo*. [En línea] Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808404>> [2013, enero-abril].
4. Consenso Español sobre el Trastorno de Ansiedad Generalizada (2006). *Estadísticas sobre la ansiedad*. [En línea]. Recuperado de <<http://ansiedad.comocombatir.com/estadisticas-sobre-la-ansiedad.html>> [2006].
5. Franchi, S. (2013). La depresión en el hombre. *Revista Científica de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, (2), pp.135-154.
6. Galimberti, A. (2010). *Diccionario de Psicología*. México: Siglo XXI.
7. Gilmore, D. (1995). *Hacerse hombres*. Argentina: Paidós.
8. Haddad, M. y Gunn, J. (2013). *Fast Facts: Depresión*. España: Ediciones Médicas, S. L.
9. Halgin, R. y Krauss, S. (2009). *Psicología de la anormalidad*. México: Mc Graw Hill.
10. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.
11. Stein, D. J. y Hollander, E. (2010). *Tratado de los Trastorno de Ansiedad*. Barcelona, España: Lexus.
12. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2013). *Estadística de suicidios*, [En línea] Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/suicidio/2011/702825047436.pdf> [2013]
13. Kaufman, Michael (1989). *Hombres. Placer, poder y cambio*. Santo Domingo: CIPAF.
14. Lamas, M. (2005). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.
15. Lara, C., Medina-Mora, ME, Borges G., Zambrano, J. (2007). *Social cost of mental* [En línea] Recuperado de <<http://www.inprf.gob.mx/psicosociales/archivos/encuestaepidemiologia.pdf>> [2007].
16. Leal, C., Barca, E., Cervera, S., Vallejo, J. Giner, J. y Cuenca, E. (2010). *Trastornos Neuróticos*. Barcelona, España: Lexus.
17. Martínez, I., Fuentes, M., García, F. y Madrid, I. (2013). *El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas*. [En línea] Recuperado de <<http://www.psiquiatria.com/articulos/adicciones/60163/>> [2013, sep.].
18. Matud, M. y Bethencourt, J. (2000). Ansiedad, depresión y síntomas somáticos en una muestra de ama de casa. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (32), pp. 91-106.

19. Montecino, S., Acuña, M.E. (1998). *Diálogos sobre el género masculino en Chile*. Chile: Compilaciones.
20. Moore, J. (1994). *¿Y qué pasa con los hombres?*, Chile: Cuatro Vientos.
21. OMS (2012). *Organización Mundial de la Salud*. [En línea] Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/news/notes/2012/mental_health_day_20121009/es/>[2012, oct.].
22. Osornio, L. y Palomino, L. (2009). Depresión en estudiantes universitarios. *Revista Científica de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, (11), pp.1-2.
23. Padilla, F. (2011). *Análisis correlacional entre depresión, ansiedad y rendimiento escolar en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado México*. Tesis Psicología. Toluca: UAEM.
24. Serrano, C. Rojas, A. y Ruggero, C. (2013). Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*, 15 (1), enero-junio 2013, pp. 47-60.

Envío a dictamen: 28 de marzo de 2014

Aprobación: 2 de septiembre de 2014

Carolina Serrano-Barquín

Maestra en Planeación y Evaluación de Educación. Doctora en Ciencias Sociales. Publicaciones: *Creatividad sensorial y creatividad para el diseño*. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la *Universidad Autónoma del Estado de México*. Correo:carolinasb@hotmail.com

Adelaida Rojas-García

Líder del cuerpo académico Intervención en Psicología. Publicaciones: *Problemas sociales de la educación indígena. El perfil actual. Más allá del imaginario eurocéntrico empoderamiento de la mujer indígena*. Correo: rojasgarcia.adelaida@gmail.com

Camillo-Ruggero

Jefe del Departamento de Psicología de la Universidad del Norte de Texas, Estados Unidos de América del Norte.

Mariana López-Arriaga

Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, México.

APRENDIZAJE INVISIBLE: APROPIACIÓN DE LAS HABILIDADES DIGITALES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR. CASO: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

INVISIBLE LEARNING: APPROPRIATION OF DIGITAL SKILLS BY HIGH SCHOOL STUDENTS. CASE: AUTONOMOUS UNIVERSITY OF THE STATE OF MEXICO

Tania Morales-Reynoso, David Aarón Miranda-García,
Javier Margarito Serrano-García y Brenda Mendoza-González
Universidad Autónoma del Estado de México, México
Correspondencia: taniamreynoso@gmail.com

RESUMEN

En 2008, la Secretaría de Educación Pública crea el “Programa de Habilidades Digitales para Todos” que señala una serie de destrezas que los estudiantes y profesores deben tener para un mejor uso del recurso. Sin embargo, ¿hasta qué punto los docentes están fomentando estas habilidades dentro del aula?, ¿los estudiantes cuentan con estas destrezas? Y si es así, ¿cómo las adquieren?; ¿cuál es el papel de los docentes en la formación digital de sus estudiantes? El presente trabajo pretende dar cuenta de estas interrogantes a través de un estudio de tipo cuantitativo entre 810 estudiantes de nivel medio superior pertenecientes a los planteles de la escuela preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México, lo que permitirá obtener una mayor claridad sobre la formación de los estudiantes en materia digital.

Palabras clave: habilidades digitales, TIC, nativos digitales, Internet, digital.

ABSTRACT

In 2008, the Ministry of Education established the Digital Skills Program for all who identifies a number of skills that students and teachers should have for better use of the resource. However, are the teachers using these skills in the classroom? Do students have these skills? And if so how do they acquire?; What is the role of teachers in digital literacy of their students?. This research explain these questions through a quantitative study among 810 high students belonging to the Autonomous University of the State of Mexico which will have greater clarity on the formation students in digital art.

Key words: digital skills, ICT, digital natives, internet, digital.

INTRODUCCIÓN

Somos testigos privilegiados de una nueva transformación cultural como consecuencia de la modificación de los procesos de comunicación y socialización. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son una pieza clave de esta revolución de la comunicación social que comenzó con la posibilidad de compartir toda clase de datos mediante su traslado al mundo digital. Antes de la década de 1990 existía una amplia diversidad de medios que soportaban los diferentes tipos de información: los mecánicos, como la imprenta, los audiovisuales, la radio y la telefonía, los químicos, como la fotografía, y las electrónicas, como la televisión y los ordenadores; todos ellos con formas de almacenamiento que resultaban incompatibles entre sí. Esta situación prevaleció durante gran parte del siglo xx, hasta que en la década de 1990 aparece un nuevo sistema de codificación que permitió a los usuarios de la tecnología compartir toda clase de información, independientemente del medio de almacenamiento que se utilizara: el código binario. Su importancia en materia de información radica en que permite codificar cadenas de caracteres o cadenas de bits. Bajo esta idea, cualquier dato se puede convertir en un archivo binario que luego se interpreta por una computadora. Con la llegada de las TIC, como convergencia de las Telecomunicaciones, la informática y los protocolos de red, el código binario pasó de ser específico para una sola máquina convirtiéndose en el lenguaje universal de todos los procesos de comunicación artificial.

Este tipo de tecnologías no son tradicionales; no es lo mismo que la ingeniería tradicional, “son tecnologías que se transforman con su uso” (Castells, 2001, p. 220), por esta razón se han convertido en el principal motor del cambio social causando un revuelo cultural, que, como lo menciona Joan Majó (2012), provocó una revolución de la comunicación social que se caracteriza principalmente por una anulación del espacio tiempo, la eliminación de la distancia y la posibilidad de integrar varios canales de comunicación en un sólo medio.

En este sentido, las tendencias tecnológicas más recientes en lo que respecta al almacenamiento y distribución de la información son las siguientes (Majó, 2012, p. 69-72):

- a) La digitalización que implica la capacidad de hacer cualquier cosa con todo tipo de información mediante su transformación en bits (código binario).
- b) Las memorias electrónicas y magnéticas. Hemos superado todos los límites de nuestras necesidades de almacenamiento en cualquier aparato o incluso la red.
- c) La fibra óptica que utiliza la tecnología de compresión (tipo ADSL) que permite pasar bits a más presión por el mismo conducto.
- d) La red: este concepto se ha generalizado para el Internet, pero en realidad no se trata de una sola, sino que se conforma por la red telefónica y de televisión. Aunque la Red de Internet de banda ancha, como se le conoce formalmente,

no es todavía generalizada, su consumo sí está creciendo rápidamente entre la población.

- e) Los captadores digitales que se refiere a la posibilidad de realizar grabaciones en código binario, lo cual permite su lectura en diferentes medios electrónicos, lo que no sucedía cuando se realizaba en cintas magnéticas o soportes químicos.
- f) Las ondas y cables juntos: se trata de protocolos de red inalámbricos que hacen posible una conexión sin necesidad de contar con un soporte material como es el cable. Esto implicó el uso masivo de los teléfonos durante la segunda mitad de la década del 2000.

Como se mencionó, las TIC modificaron radicalmente los procesos de codificación y asimilación de la información y del conocimiento. También marcaron todos los aspectos culturales y sociales generando un nuevo orden social, que se conocería como sociedad de la información, cuyos principales rasgos son (Garduño, 2004, p. 34):

1. Sistemas socioeconómicos en donde existe un alto empleo en ocupaciones relacionadas con la información.
2. Difusión de la información a través de tecnologías de vanguardia.
3. Políticas de información con repercusiones nacionales y globales.
4. Infraestructuras documentales eminentemente automatizadas.
5. Infraestructuras tecnológicas de apoyo a los flujos de información en forma local, nacional y mundial.
6. Crecimiento constante en la demanda de la información, rápida difusión y uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Se evidencia que la nueva sociedad se caracteriza por “la evolución acelerada de todo los procesos sociales, así como la rápida transformación de las disciplinas” (Morales, 2012, p. 7), lo que implica que el individuo debe adaptarse y transformarse.

Esta sociedad también tiene como implicaciones el uso desmedido de la comunicación social como canal para el desarrollo social, económico e intelectual, lo que implica estar en contacto constante con los medios, lo hace imposible “sustraer al individuo del bombardeo mediático, por lo que a las desviaciones conductuales han de sumarse las posibilidades por la tecnología actual. Asimismo, en una reflexión que debemos estudiar sobre la nueva era comunicacional, la tendencia a unificar toda la información en una única pantalla. Generará un nuevo riesgo de dependencia de distinto cuño” (Caldevilla, 2010, p. 133).

Esto no tiene que ver sólo con el uso y distribución de la información, sino con las habilidades que se tengan para su manejo y aplicación. El problema es que no tenemos conocimiento de lo que sucede en el mundo virtual, cómo se dan las relaciones, qué características tienen, pero sobre todo, cómo se está aprendiendo y asimilando todos estos datos, y si efectivamente se están transformando en conocimiento.

Aprendizaje y ambiente virtual

La escuela, como espacio de convivencia por excelencia, se ha visto también envuelta en la dinámica de la virtualidad que la ha obligado a una adaptación de los modelos educativos, en donde “es posible detectar un movimiento de péndulo en cuanto a actitudes y formas de utilización de los nuevos medios. Generalmente, se produce en un primer momento la aceptación entusiasta, sobre todo a nivel administrativo, para sedimentarse después con el paso del tiempo en una serie de formas de utilización de indudable interés, pero de menor envergadura que lo esperado en principio” (Rosales, 2009, p. 22). En medio de esta nueva dinámica, una de las preocupaciones de los directivos ha sido adquirir la infraestructura necesaria para el acceso a la información fomentando con ello una democratización del conocimiento. En este sentido, se esperaría que los docentes modificaran su rol tradicional hacia modalidades educativas emergentes, lo que además exige no sólo un cambio de mentalidad, sino también la habilidad para la manipulación de equipos, tener conocimientos sobre diseño instruccional, así como de didáctica y pedagogía.

Pero, ¿hasta qué punto los profesores cuentan con este tipo de perfil? En 2012 se llevó a cabo una investigación dentro de la Universidad Autónoma del Estado de México en tres facultades (Humanidades, Ciencias de la Conducta y Lenguas), con el fin de conocer si los profesores de tiempo completo utilizaban las TIC como apoyo al proceso de enseñanza. De los 102 profesores que participaron en este estudio, un 65% no hace uso de la infraestructura con la que cuenta la UAEM (aulas digitales, portal educativo SEDUCA para cursos en línea, bases de datos digitales, UniRadio y TVUAEMéx), además de que un 25% afirmó ni siquiera tener conocimiento de su existencia. Esto, sin embargo, no corresponde a la falta de interés de los profesores, más bien por que no cuentan con habilidades técnicas ni didácticas que les permitan incursionar en este ámbito, ya que 75% afirmó no contar con los elementos teóricos y manifestó su interés por formarse (Morales y Estrada, 2012, p. 77).

En este sentido, es que la Secretaría de Educación Pública lanza en 2008 el “Programa de Habilidades digitales para Todos”. Lo novedoso de este programa es que no se centra solamente en el profesor, sino que toma en cuenta al alumno, quien debe de tener una serie de destrezas para el adecuado uso de la red. El profesor debe facilitar la adquisición de estas habilidades, que se centran en los siguientes aspectos:

- a) Investigación, pensamiento crítico y manejo de información: aprendizaje de los alumnos sobre el uso de las TIC para recabar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar información, procesar datos y comunicar resultados.
- b) Creatividad e innovación: implica que los alumnos desarrollen materiales donde las TIC se usen creativamente y apoyen la construcción de conocimientos escolares. Como galerías de fotos, videos, presentaciones, documentos, entre otros.

- c) Comunicación y colaboración: utilización de medios y entornos digitales para que los alumnos comuniquen sus ideas, interactúen y aprendan a trabajar colaborativamente con otros.
- d) Funcionamiento y conceptos de las TIC: comprensión sobre el funcionamiento de las TIC para que alumnos seleccionen las más adecuadas, según sus necesidades, y las utilicen productivamente para transferir los conocimientos adquiridos.
- e) Ciudadanía digital: importancia de que la comunidad escolar utilice las TIC a su alcance con una actitud ética, legal, segura y responsable.

Contar con estas pericias es clave para un adecuado uso de la red, además de proteger al estudiante y permitir que navegue de forma segura y al mismo tiempo explotar las ventajas que propicia en Internet para su desarrollo profesional y personal. Este programa fue un importante avance en lo que respecta a la formación de los estudiantes dentro del nuevo mundo digital. Pero a pesar de ello, no existen hasta la fecha estudios que den cuenta sobre el aprendizaje de los estudiantes en la red y las actividades que desarrollan con fines didácticos. Tampoco se sabe la característica de este aprendizaje, es decir, si se manifiesta de manera formal a través del apoyo de los profesores, o si se trata de un autoaprendizaje. En este sentido, ¿los estudiantes cuentan con las habilidades digitales que les permitan un uso adecuado de la red?; y si éste es el caso, ¿esto lo hacen por su cuenta, o guiados por el profesor?

Estas son las interrogantes que motivaron la realización del presente trabajo, tiene como objetivo principal analizar si los docentes tienen una participación activa en el desarrollo de habilidades digitales que les permitan un mejor aprendizaje a sus alumnos o si estos se mantienen al margen. Con ello, se pretenden tener un panorama más amplio sobre lo que los estudiantes realizan de manera informal en la red, eso que los profesores no suelen ver, y por lo tanto, no lo toman en cuenta como manera de reafirmar el aprendizaje dentro del aula, pero que podría ser un área de oportunidad interesante para la modificación de la práctica docente que llevará a una verdadera transformación educativa en la acción y no sólo en el papel.

MÉTODO

El estudio se realizó en una escuela privada de nivel medio superior perteneciente al municipio de Toluca, Estado de México, con una muestra de 810 alumnos. Se diseñó un cuestionario considerando las habilidades digitales marcadas en el proyecto "Habilidades digitales para todos de la SEP".

La siguiente tabla muestra las categorías de análisis para el desarrollo del instrumento:

Tabla 1. Categorías de análisis

HABILIDAD DIGITAL	ÍTEM DEL CUESTIONARIO
Investigación, pensamiento crítico y manejo de información	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Usos de distintos buscadores y bases de datos en línea para obtener información sobre algún tema 2.- Búsqueda de información en diccionarios, enciclopedias, atlas, directorios, almanaques y manuales en línea 3.- Obtención de información de instituciones, asociaciones o personas 4.- Revisión que la información encontrada en internet es cierta 5.- Calificación de la información en línea, basándose en su utilidad o importancia
Creatividad e innovación	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Colocación de etiquetas o palabras clave de temas en línea 2.- Elaboración de materiales como imágenes, videos, canciones, documentos 3.- Trabajo de plataformas virtuales 4.- Organización de la información encontrada en línea 5.- Opinar o comentar constructivamente y fundamentado en foros o blogs
Comunicación y colaboración	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Publicación de información sobre algún tema 2.- Envío de correos para mantenerse en contacto con otras personas 3.- Participación en debates virtuales 4.- Uso de redes sociales para mantener contacto con otras personas
Funcionamiento y conceptos de las TIC	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Utilización de internet para descargar software 2.- Instalación de software 3.- Acceso a etiquetas o palabras clave de temas en línea 4.- Utilización de discos duros virtuales (como dropbox o skydrive) para guardar información 5.- Toma de cursos online para aprender nuevas habilidades y conocimientos
Ciudadanía digital	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Denuncia de páginas con contenido que esté cometiendo algún acto ilícito (plagio, robo, extorsión, etc.) 2.- Uso de contraseñas seguras para proteger mis cuentas en sitios de internet 3.- Responsabilidad por la información que difunde en internet, lectura de los términos y condiciones de uso de las páginas a las que accedo 4.- Lectura de los términos y condiciones de uso del software que ocupo

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a su diseño, consta de dos partes: la primera, son los datos generales de los estudiantes (sexo, semestre, edad), y la segunda, que se refiere específicamente a las habilidades digitales con las que han de contar los estudiantes, descritas anteriormente. En esta parte, se les presentaron cuatro opciones de respuesta que nos permitieran conocer su existencia y el contexto donde se manifestaban (informal, formal, ambos y no lo hace). De esta forma se abarcan todas las posibilidades de acción de los estudiantes y dónde se han adquirido estas habilidades o, en caso contrario, si no cuentan con ellas y el manejo de la red lo realizan de forma arbitraria.

En síntesis, el instrumento nos permitió realizar un análisis de la situación del aprendizaje en línea de los estudiantes, si estos cuentan con las habilidades digitales para ello, o si por el contrario, se encuentran navegando sin ninguna clase de guía y con el riesgo de sufrir o perpetuar algún tipo de violencia virtual.

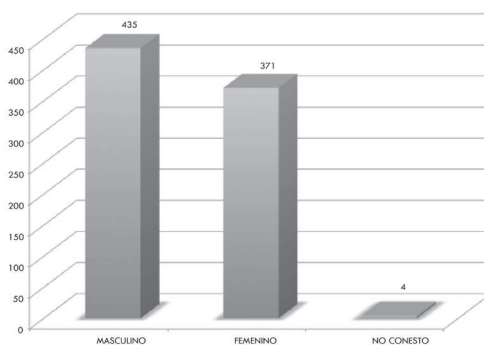
RESULTADOS

Se muestran los datos obtenidos de acuerdo con cada uno de los ítems del cuestionario analizado.

DATOS GENERALES DE LA MUESTRA

En primer lugar tenemos el sexo, en donde no encontramos una diferencia significativa como se observa a continuación:

Gráfica 1. Sexo de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que existe un mayor número de hombres (53.7%) con relación a las mujeres (45.8%), en general la muestra está bastante equilibrada. Solamente 0.5% no indicó a qué sexo pertenecía.

En cuanto a las edades de los participantes, como se trata del nivel medio superior, los resultados fueron los esperados, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2: Edad de los participantes

Edad	Frecuencia	%
19	47	5.8%
18	110	13.6%
17	233	28.8%
16	251	31.0%
15	145	17.9%
Otra	24	3.0%
Total	810	100%

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el mayor número de participantes se concentra entre los 18 y 15 años, edades promedio de los estudiantes del nivel medio superior. Aunque existen estudiantes de 19 años, no es muy significativo el dato. En el caso de otras edades, un 3.0% tiene de 10 a más años, registrándose solamente un estudiante que manifestó contar con 33 años. Esto tiene que ver también con su ocupación, en donde solamente un estudiante (el alumno de mayor edad) manifestó trabajar, mientras que los demás se dedican solamente al estudio. Como la muestra se desarrolló en una escuela de tipo privado, estos datos son los esperados.

En síntesis, los participantes del estudio representan un grupo *sui generis*, ya que tienen las características generales de los estudiantes de este nivel, lo que le da una confiabilidad al estudio de caso.

HABILIDADES DIGITALES PARA EL APRENDIZAJE

Ya entrando en la materia, se presentan los resultados generales de las habilidades de los estudiantes, donde se analizarán cada una de ellas.

Habilidad para la investigación, pensamiento crítico y manejo de información

En este caso, los resultados que se obtuvieron fueron alentadores, ya que son pocos los alumnos que afirman no hacer este tipo de actividades en la red como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 3: Resultados de la categoría de análisis: investigación, pensamiento crítico y manejo de información

ITEM	Ambas	En clases	De manera informal	No lo hace	Total
Usar distintos buscadores y bases de datos en línea para obtener información sobre algún tema	316 (39.0%)	203 (25.1%)	251 (31.0%)	40 (4.9%)	810 (100.0%)
Buscar información en diccionarios, enciclopedias, atlas, directorios, almanaques y manuales en línea	253 (31.2%)	188 (23.2%)	271 (33.5%)	98 (12.1%)	810 (100.0%)
Obtener información de Instituciones, asociaciones o personas	210 (25.9%)	161 (19.9%)	304 (37.5%)	135 (16.7%)	810 (100.0%)
Revisar que la información que encuentro en internet es cierta	224 (27.7%)	157 (19.4%)	282 (34.8%)	147 (18.1%)	810 (100.0%)
Calificar la información que encuentro en línea, basándome en su utilidad o importancia	202 (24.9%)	158 (19.5%)	262 (32.3%)	188 (23.2%)	810 (100.0%)

Fuente: Elaboración propia.

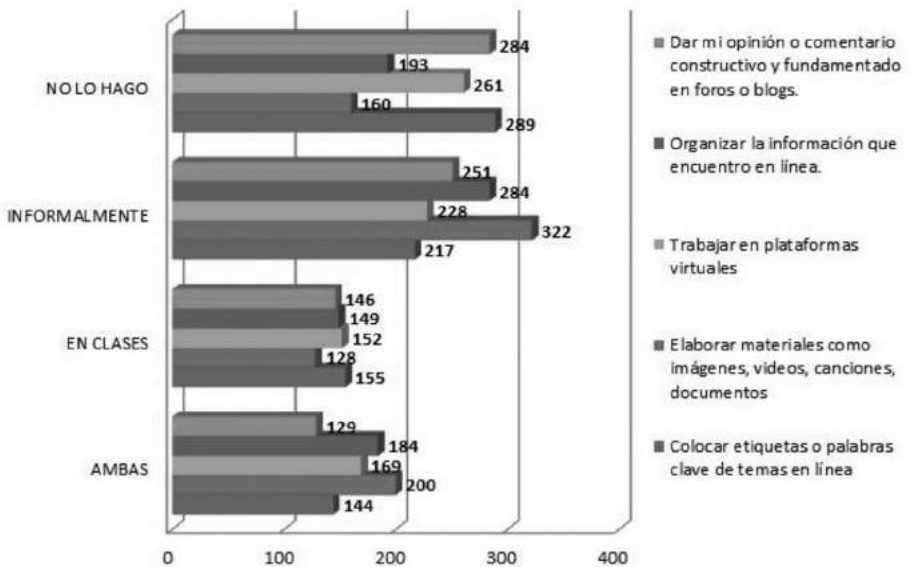
El porcentaje más alto para quienes no realizan las acciones mencionadas es 23.3% y se refiere a calificar la información que encuentran en línea de acuerdo con su utilidad, pero en el resto de los datos se observa que más de la mitad de los estudiantes manifiesta poner atención en la calidad de los datos, sabe buscar información en fuentes fiables y se cerciora de que sea verídico lo consultado. En cuanto a si se da algo formal o informal, en tres de los cuatro ítems el alumno afirma hacerlo informalmente y no en las clases.

Con esto se evidencia que los profesores no ponen atención en el desarrollo de estas habilidades, pero a pesar de ello, los estudiantes las están adquiriendo por su cuenta.

Habilidad para la creatividad e innovación

Para el caso analizado, los estudiantes parecen ser en general creativos en el uso de la red, como lo muestra la siguiente gráfica:

Gráfica 2. Resultados de las Habilidades digitales para la creatividad e innovación



Fuente: Elaboración propia.

Varios estudiantes realizan este tipo de acciones dentro del contexto informal, son pocos los que dicen realizarlo solamente en la clase o en ambos contextos. Esto, una vez más, refuerza la aseveración de que los docentes no fomentan el uso del Internet como parte habitual de su práctica docente, siendo el alumno quien debe de aprender cómo incorporar este tipo de cuestiones para mejorar su aprendizaje.

Habilidades para la comunicación y colaboración

Se incluyen todas aquellas acciones que tienen que ver con la comunicación entre estudiantes con un énfasis en lo colaborativo. En este caso también el porcentaje de alumnos que indica que lo realizan de manera independiente del profesor es mayor, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 4. Resultados de la categoría de análisis: Comunicación y colaboración

ITEM	Ambas	En clases	De manera informal	No lo hace	Total
Publicar en internet información sobre algún tema	159 (19.6%)	132 (16.3%)	294 (36.3%)	225 (27.8%)	810 (100%)
Enviar correos para mantenerme en contacto con otras personas	208 (25.7%)	122 (15.1%)	324 (40.0%)	156 (19.3%)	810 (100%)
Participar en debates virtuales	168 (20.7%)	132 (16.3%)	213 (26.3%)	297 (36.7%)	810 (100%)
Usar redes sociales para mantener contacto con otras personas	236 (29.1%)	111 (13.7%)	340 (42.0%)	123 (15.2%)	810 (100%)

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que los alumnos utilizan en su mayoría el correo y las redes sociales para socializar, destacando a las redes sociales como sus favoritas para el contacto con otras personas (42.0%). Estos resultados fueron los esperados bajo la idea de que nos encontramos con nativos digitales, que “conciben el Internet como su medio de preferencia para la búsqueda de información y para comunicarse con otros actualmente lo hacen a través de redes sociales como Facebook, o simplemente para jugar”(Gasser, 2010, p. 93). Por lo tanto, cuando se trata de habilidades para la comunicación, los estudiantes tienen grandes potencialidades con respecto a la forma en la que manipulan las redes.

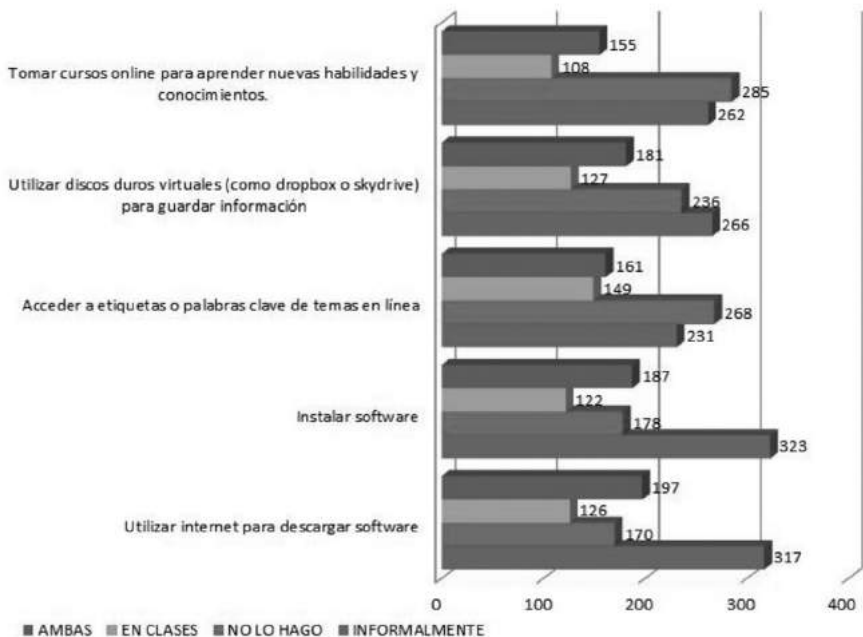
Sin embargo, en cuanto a la colaboración, no parece ser que todos lo tengan claro, debido a que 36.7% de los estudiantes afirman no utilizar los debates virtuales, siendo el porcentaje más alto para este rubro y si bien es cierto que un 36.3% publica información sobre algún tema, 27.8% dice no hacerlo. Por lo tanto, se tendría que trabajar más en esta habilidad.

Nuevamente los datos se centran en la cuestión informal, destacando que en los porcentajes más bajos se refieren a aquellos que trabajan con estas habilidades en la clase. Esto indica que los profesores no promueven el aprendizaje colaborativo, o por lo menos, no mediante el uso de las TIC.

Habilidades para el funcionamiento y conceptos de las TIC:

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Gráfica 3. Frecuencias sobre las Habilidades para el funcionamiento y conceptos de las TIC



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes utiliza Internet para instalar y descargar software y lo hace de manera informal (39.1 y 39.9% respectivamente), mientras que 35.2% indica que no toma cursos en línea para aprender nuevos conocimientos, por lo que el manejo de la red, en este caso el estudiante, en la mayor parte de los casos, lo realiza de manera informal.

Habilidades para la ciudadanía digital

Las habilidades en este ámbito son cruciales para la protección de los estudiantes cuando se convierten en usuarios de la red, pues se refieren a la capacidad de identificar páginas maliciosas, a la denuncia cuando los contenidos son indebidos y a la responsabilidad que tienen los estudiantes con respecto a la información que comparten. También tienen que ver con la ética con la que se desenvuelven en la red, lo cual está relacionado con las formas de convivencia digital. Precisamente en esta parte es donde encontramos un mayor número de alumnos que afirman no llevar a cabo este tipo de actividades. La siguiente tabla muestra los resultados en este sentido:

Tabla 5. Resultados negativos sobre el ítem: Ciudadanía digital

ITEM	Frecuencia	%
Denunciar páginas con contenido que esté cometiendo algún ilícito (plagio, robo, extorción, etc.)	287	35.4%
Usar contraseñas seguras para proteger mis cuentas en sitios de internet	116	14.3%
Responsabilizarme de la información que difundo en internet	170	21.0%
Leer los términos y condiciones de uso de las páginas a las que accedo	257	31.7%
Leer términos y condiciones de uso del software que ocupo	247	30.5%

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que los alumnos no suelen denunciar las páginas ni tampoco leer los términos y condiciones de uso de las mismas. Esto podría tener repercusiones en la manera en la que conviven dentro de la red, y afecta directamente en la protección de su identidad digital. En cuanto a la responsabilidad de lo que comparten, en este caso, se obtuvo un porcentaje de 39.8% que indica que lo hace, pero de forma informal. Por lo tanto, no parece que los profesores se interesen por brindarles a los estudiantes las habilidades de protección digital.

CONCLUSIONES

Los estudiantes cuentan, en un mayor o menor grado, con todas las habilidades digitales requeridas para un manejo adecuado de la Red. Pero la inquietud que nos deja el estudio es que, en la mayoría de los casos, se advierte que las han adquirido de manera informal, lo que implica que los profesores no se involucran demasiado en el aspecto de las TIC y su relación, su práctica docente con lo cual los estudiantes aprenden a utilizar la red y otros recursos de manera empírica y con ello, va generando sus propias normas de convivencia en el ciberespacio. Desde hace tiempo, la idea del binomio enseñanza-aprendizaje ha quedado rebasada a nivel teórico, por los resultados obtenidos, se comprueba esta afirmación. Sin embargo, no sabemos si en la cotidianidad de su práctica, los docentes entiendan que la enseñanza no es una condición para que se dé el aprendizaje, y por lo tanto, su estilo no corresponde a esta realidad.

En este sentido, estamos ante un problema educativo serio. Resulta evidente que los estudiantes están superando los docentes en relación a cuestiones instrumentales (manipulación de aparatos tecnológicos), pero lo grave, es que, parece ser que también los están superando en cuanto a la capacidad de adquirir información y conocimiento a través del uso de estas tecnologías. Es decir, no solamente se tiene una brecha mental, sino también, se está abriendo una brecha digital, en donde podría ser que el profesor quedara rebasado. La idea de que un estudiante sea capaz de manejar mayores datos, organizarlos y procesarlos de manera eficaz que el docente implica que, en algún momento, pueda prescindir de los procesos escolares formales. Obviamente es necesario realizar estudios más profundos para comprobar esta afirmación, pues los resultados obtenidos solamente nos abren un panorama general de la apropiación de estas habilidades por parte de los estudiantes. Sin embargo, debemos advertir que los docentes han de modificar su práctica de acuerdo con este nuevo perfil estudiantil o poco a poco su figura como formador se irá diluyendo en medio de un bombardeo de materiales, medios y tecnologías que lo irán sustituyendo. Tal vez la visión futurista de W:F: Skinner plasmada en su novela *Walden II*, finalmente sea materializada.

Por el momento, esta investigación es parteaguas para la reflexión de los actores involucrados en la enseñanza, invitándonos al análisis de nuestra práctica educativa y su relación con las nuevas necesidades de los estudiantes, antes de que éstos terminen por superarnos desde lo técnico hasta lo intelectual.

REFERENCIAS

1. Caldevilla, D. (2010). El hombre binario. En *Comunicación y Hombre*, (6), España: Universidad Francisco de Vitoria, pp.125-138.
2. Castells, M. (2001). La ciudad de la nueva economía. *Papeles de población*, (27), pp. 207-221.
3. Garduño, R. (2004). *La sociedad de la información en México frente al uso de Internet*. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
4. Gasser, U. (2010). Las nuevas tecnologías de la información y la educación de la juventud. En Moragas, Miquel; Ashley Beale; Peter Dahlgren; Umberto Eco; Tecumseh Fitch; Urs Gasser; Joan Majó. *La comunicación: De los orígenes a internet* (pp. 91-122). Barcelona: Gedisa, España.
5. Majó, J. (2010). Evolución de las tecnologías de la comunicación. En Moragas, Miquel; Ashley Beale; Peter Dahlgren; Umberto Eco; Tecumseh Fitch; Urs Gasser; Joan Majó. *La comunicación: De los orígenes a internet* (pp. 65-90). Barcelona: Gedisa, España.
6. Morales, T. (2012). *Educación a distancia. Teoría y Práctica. Guía para el desarrollo curricular*. Toluca: UAEM.
7. Morales, T. y Estrada, E. (2012). *Diagnóstico del Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como apoyo a la enseñanza. Caso. Profesores de la DES de Educación y Humanidades de la Universidad autónoma del Estado de México*. (Informe final de investigación), Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM.
8. Rosales, C. (2009). Aprendizaje formal e informal con medios. En Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (35), julio, España: Universidad de Sevilla, pp. 21-32.

Envío a dictamen: 2 de julio de 2014

Reenvío: 21 de agosto de 2014

Aprobación: 5 de septiembre de 2014

Tania Morales-Reynoso

Licenciada en Historia y Maestra en Educación Superior por la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta. Publicaciones: coautora del libro *Ciberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles* (2014). Correo: taniamreynoso@gmail.com

David Aarón Miranda-García

Egresado de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, en donde es profesor de tiempo completo. Maestro en Ciencias de la Educación. Integrante del cuerpo académico Psicología y Educación. Línea de investigación: aprendizaje, desarrollo y contexto psicosocial. Correo: damg_01@hotmail.com

Javier Margarito Serrano-García

Licenciatura en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México. Especialidad de Orientación en Educación, Maestro en Planeación y Evaluación de la Educación Superior. Publicaciones: *El estudio psicométrico para fines de Orientación Vocacional, Teorías psicológicas de la Educación, Orientación Vocacional y la flexibilidad y Organización universitaria*. Correo: serrano0406@hotmail.com

Brenda Mendoza-González

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid y Posdoctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo: brenmx@yahoo.com.mx

DIFERENCIAS EN EL AUTOCONCEPTO ENTRE DIADAS DE PADRES-ADOLESCENTES CON Y SIN ANTECEDENTES DE MALTRATO INFANTIL

DIFFERENCES BETWEEN THE SELF-CONCEPT DYADS PARENTS- ADOLESCENTS WITH AND WITHOUT HISTORY OF CHILD ABUSE

Carlos Alberto Alvarado-Martínez, Dulce Rosaura Balderas-Palafox, Marisol Pérez-Ramos
Universidad Autónoma Metropolitana, México

Correspondencia: c-alvrado@hotmail.com; balderas_palafox@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es conocer si existen diferencias en el autoconcepto entre padres y adolescentes con y sin antecedentes de maltrato infantil. Se dividió la muestra y se obtuvieron 16 diadas con antecedentes de maltrato y 16 sin antecedentes de maltrato. Se corrió una prueba Kruskal-Wallis para conocer las diferencias entre los padres y adolescentes. Los resultados indican que los padres sin antecedentes puntúan más alto en la dimensión regulación emocional que los padres con antecedentes. Los adolescentes sin importar si sus padres tienen o no antecedentes de maltrato tienen puntajes más altos en las dimensiones regulación emocional y autonomía que sus padres.

Palabras clave: autoconcepto, padres, adolescentes, maltrato, diferencias.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine whether there are differences in self-concept between parents and adolescents with and without a history of child abuse. The sample was divided and obtained 16 dyads with a history of abuse and 16 with no history of abuse. It made a Kruskal-Wallis test for to know to differences between parents and adolescents. The results indicate that parents with no history had higher score in the emotional regulation dimension that parent with history. Adolescents no matter whether their parents have a history of abuse or not they had higher scores on the dimensions of emotional regulation and autonomy than their parents.

Key words: self-concept, parents, adolescents, abuse, differences.

INTRODUCCIÓN

Como antecedentes históricos, el autoconcepto se estudió desde la filosofía con Platón, Descartes, Hobbes, Hume, Condillac y Kant (Onate, 1989). Purkey (1970) lo define como un sistema de creencias que un individuo mantiene acerca de sí mismo respecto de su ambiente. El autoconcepto dirige la conducta de los individuos mediante el mecanismo

de selección y procesamiento de la información y a través de la entrega de un marco interpretativo de las consecuencias de esas conductas (Núñez y González, 1994).

El autoconcepto no es un constructo unitario sino multidimensional. Algunas áreas que comprenden el autoconcepto son: autoconcepto físico, autoconcepto social, autoconcepto académico y autoconcepto personal.

La mayoría de los autores interpretan el autoconcepto globalmente como conjunto integrado de factores o actitudes relativos al yo; básicamente por tres: cognitivos (pensamientos), afectivos (sentimientos) y conativos (comportamientos); que de considerarlos individualmente, quizás podrían identificarse de la siguiente manera: el primer factor como autoconcepto propiamente dicho, el segundo como autoestima y el tercero como autoeficacia (Ramírez y Herrera, 2002).

El autoconcepto se desarrolla a lo largo de la vida y su formación depende de procesos que involucran al niño y al ambiente familiar, lo que repercutirá en un autoconcepto positivo o negativo. Las percepciones que se hacen de sí mismo están conformadas por la información que es entregada por las personas que son significativas y que influyen fuertemente en los individuos, como la madre, los hermanos o los profesores (Sullivan, 1953, citado en Núñez y González, 1994).

Donde más transcendencia tiene las experiencias en orden a la formación del sí mismo es en el seno de la familia. De ahí la importancia de que el niño aprecie que las actitudes de los otros hacia él sean congruentes entre sí (Onate, 1989).

Cuando una persona es víctima de maltrato, sufrirá alteraciones en los diversos aspectos de su autoconcepto. Para Showers, Zeigler-Hill y Limke (2006), el autoconcepto puede servir como un importante mediador de las consecuencias negativas del maltrato infantil. Si los individuos maltratados interiorizan declaraciones abusivas por parte de sus cuidadores, esto influye en baja autoestima, en caso de experiencias sexuales forzadas, las consecuencias negativas en su autoconcepto puede dar lugar a una mala adaptación. El autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad, un autoconcepto positivo está en la base del buen funcionamiento personal y social (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

Por lo tanto, sufrir actos de maltrato en la infancia se asocia con un autoconcepto perturbado, baja autoestima y depresión en la vida adulta (Giant y Vartanian, 2003).

OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es conocer si existen diferencias en el autoconcepto entre diadas de padres y adolescentes con y sin antecedentes de maltrato infantil.

MÉTODO

A través de un muestreo no probabilístico se logró encuestar a 32 diadas (N=64) de padres y adolescentes de secundaria pública en Ixtapaluca. Las edades de los padres oscilan entre los 28 y 54 años ($X = 39$ años). Referente al sexo, 85% fueron mujeres y

15 % hombres. Respecto a los adolescentes, la edad máxima fue de 15 y la mínima de 13 con un promedio de 14. El sexo de los participantes fue de 45% mujeres y 55% hombres.

Para conocer los antecedentes de maltrato en los padres se aplicó el Inventario de Antecedentes de Maltrato en la Infancia (IMI) de Balderas y Alvarado (2012). Consta de 83 ítems agrupados en 6 dimensiones: objeto-espacial ($\alpha = .60$), verbal ($\alpha = .80$), no verbal ($\alpha = .85$), abandono o negligencia ($\alpha = .75$), sobreprotección ($\alpha = .81$) y aislamiento ($\alpha = .83$).

En la tabla 1, se muestran las propiedades psicométricas del Instrumento de Maltrato en la Infancia (IMI). Padres y adolescentes respondieron la escala de Ramírez y Herrera (2002). En las tablas 3 y 4 se observan los valores psicométricos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y valores Eigen para cada dimensión

Dimensión	Rango	Media	D.E.	Asimetría	Curtosis	Valor Eigen	Ítems
Objeto-Espacial	4	0.46	0.83	2.26	5.47	51.91%	4
Verbal	22	9.09	4.88	.231	-.559	55.42%	23
No verbal	22	3.32	3.36	3.05	14.35	50.06%	12
Sobreprotección	28	7.61	3.96	3.04	15.72	60.78%	15
Aislamiento	18	3.14	3.03	2.07	8.05	64.23%	9
Abandono/negligencia	21	5.69	3.95	.919	1.33	65.62%	20

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Propiedades psicométricas de las escala de autoconcepto para papás

Escala	Dimensión	Rango	Media	D.E.	Asimetría	Curtosis	α	Eigen
Autoconcepto	Autorrealización	29	38.13	5.63	-.36	.36	.77	31.7%
	Autonomía	15	22.39	2.48	-.03	.78	.83	73.5%
	Físico	29	35.78	5.22	-.14	.24	.70	56.4%
	Aceptación	24	33.28	4.85	-.52	.27	.66	23.6%
	Competencia	39	58.50	7.85	.44	.42	.75	61.75%
	Ético / Moral	18	38.11	4.72	1.37	-.79	.77	22.36%
	Responsabilidad Emocional	38	33.28	8.41	-.06	-.50	.81	70.7%
	Responsabilidad Social	19	28.87	3.45	-.10	.79	.40	12.3%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Propiedades psicométricas de las escala de autoconcepto para adolescentes

Escala	Dimensión	Rango	Media	D.E.	Asimetría	Curtosis	α	Eigen
Autoconcepto	Autorrealización	28	23.04	5.1	.23	-.28	.81	51.56%
	Autonomía	15	14.62	2.7	.24	.01	.84	56.98%
	Físico	40	23.27	6.9	.36	.12	.79	57.93%
	Aceptación	28	21.61	5.7	.01	-.6	.87	54.82%
	Competencia	36	27.81	5.9	.33	.37	.75	59.43%
	Ético / Moral	33	21.86	6.2	.37	.29	.80	48.23%
	Regulación Emocional	23	27.25	3.3	-.06	1.1	.50	53.47%
	Responsabilidad Social	48	45.8	10.3	.07	-.50	.74	47.39%

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Se dividió la muestra a partir del puntaje obtenido por los padres en el IMI y se obtuvieron 16 diadas con antecedentes de maltrato y 16 sin antecedentes de maltrato. Se corrió una prueba Kruskal-Wallis para conocer las diferencias entre los padres y adolescentes.

En la tabla 4 se muestran los resultados significativos de autoconcepto en las diadas con y sin antecedentes de maltrato infantil. En general, los padres tienen puntajes más altos que los adolescentes en casi todas las dimensiones del autoconcepto. Respecto a los padres con y sin antecedentes hay una clara diferencia en la dimensión personal, subdimensión regulación emocional siendo los padres sin antecedentes quienes puntúan más alto en esta dimensión (rango promedio para padres con antecedentes de maltrato=14, rango promedio para padres sin antecedentes de maltrato= 28, $p=.001$).

Los adolescentes sin importar si sus padres tienen o no antecedentes de maltrato poseen puntajes más altos en la subdimensión del autoconcepto llamada regulación emocional (rango promedio para adolescentes sin antecedentes de maltrato=43, rango promedio para adolescentes con antecedentes de maltrato=42, $p=.001$) y la subdimensión autonomía (rango promedio para adolescentes sin antecedentes de maltrato=47, rango promedio para adolescentes con antecedentes de maltrato =49, $p=.001$) que sus padres (rango promedio para padres con antecedentes de maltrato=17, rango promedio para padres sin antecedentes de maltrato= 15, $p=.001$).

En general, los padres sin antecedentes tienen mejor autoconcepto que los padres con antecedentes, sin embargo, existe una diferencia respecto a las subdimensiones

de regulación emocional y autonomía. Los padres sin antecedentes regulan mejor sus emociones que los padres con antecedentes, los adolescentes, sin importar de qué familia provengan, tienen mejores niveles de regulación emocional y autonomía que sus padres.

La regulación del afecto o regulación emocional se define como la capacidad de modular los estados emocionales de uno sin intentos indebidos de evitar o reprimir las emociones difíciles (Moretti y Craig, 2013). La regulación emocional es considerada un factor protector y de riesgo (Moretti y Craig, 2013) ya que en niveles elevados la regulación del afecto puede tener un efecto protector en el contexto de adversidad, sin embargo, la

Tabla 4. Comparación de autoconcepto en diadas con y sin antecedentes de maltrato infantil

Autoconcepto	Diadas	Rango promedio	Medias
Autorrealización***	Padres SM.	48.53	40.38
	Adolescente SM.	15.09	24.25
	Padres M.	45.13	39.06
	Adolescentes M.	21.25	27.56
Autonomía***	Padres SM.	15.88	10.94
	Adolescente SM.	47.19	19.69
	Padres M.	17.16	11.06
	Adolescentes M.	49.78	21.00
Físico**	Padres SM.	42.25	29.81
	Adolescente SM.	23.59	22.81
	Padres M.	40.75	29.19
	Adolescentes M.	23.41	23.44
Aceptación***	Padres SM.	49.56	39.50
	Adolescente SM.	18.59	23.06
	Padres M.	41.56	33.25
	Adolescentes M.	20.28	23.50
Competencia***	Padres SM.	48.81	61.19
	Adolescente SM.	19.75	43.63
	Padres M.	44.41	58.75
	Adolescentes M.	17.03	41.19
Regulación Emocional***	Padres SM.	28.59	24.88
	Adolescente SM.	43.91	28.44
	Padres M.	14.97	22.06
	Adolescentes M.	42.53	28.25
Ético-Moral***	Padres SM.	49.63	40.25
	Adolescente SM.	17.63	23.00
	Padres M.	45.97	38.69
	Adolescentes M.	16.78	22.13
Responsabilidad Social***	Padres SM.	50.00	77.13
	Adolescente SM.	17.94	47.31
	Padres M.	46.78	74.69
	Adolescentes M.	15.28	45.81

SM= sin maltrato, M= con maltrato

Sig.

*=.05

**=.01

***=.001

Fuente: Elaboración propia.

baja regulación del afecto, o la desregulación afectiva, se asocia con una gran variedad de problemas de salud mental (Romens y Pollak, 2012; Soenke, Hahn, Tull y Gratz, 2010).

Es trascendental considerar que las diferencias individuales en la regulación han sido consideradas una parte del temperamento (Spinrad, Stifter, Donelan-McCall y Turner, 2004). Sin embargo, se cree que las características ambientales (en particular los comportamientos de la madre) juegan un papel central en el desarrollo de la regulación de las emociones particularmente en la infancia (Gottman, Katz, y Hooven, 1996) y posteriormente en la adolescencia.

Se ha descubierto que padres abusivos experimentan más ira y son más propensos a expresar agresividad, presentan problemas de salud mental (como depresión, hostilidad e ideación paranoide), más estrés en la crianza y menor empatía hacia sus hijos (Francis y Wolfe, 2008). Dichos estresores psicosociales afectan la relación entre padres e hijos. El hecho de vivir en un contexto clasificado como agreste crea demandas con las que padres e hijos tiene que enfrentarse y tiene mayor probabilidad de minar la regulación emocional (Thompson y Waters, 2010).

Por lo tanto, la diferencia encontrada respecto a la regulación emocional entre padres y adolescentes se debe a los niveles de maltrato sufridos por los padres. La evidencia sugiere que las primeras experiencias de crianza pueden influir en el desarrollo de las habilidades necesarias no sólo para el desarrollo normal de los bebés, sino también en la capacidad de crianza futura de ese niño (Newman, Harris y Allen, 2011). La infancia es una época importante para el desarrollo, a nivel neurológico, la primera infancia es considerada un periodo crítico para el desarrollo del sistema límbico. Este sistema es crucial para la valoración y respuesta a factores de estrés psicobiológico y ha sido implicado en la interpretación de las señales sociales y la regulación de las emociones (Newman *et al.*, 2011).

Específicamente, los padres desarrollaron estrategias que les posibilitaron adaptarse a su ambiente familiar hostil, se puede inferir que particularmente desarrollaron estrategias autoregulatorias de emoción que los hicieron hipervigilantes a las señales de enojo con el objetivo de predecir el abuso antes de que ocurriera (Thompson y Waters, 2010). Sin embargo, estas estrategias que son funcionales o confieren beneficios en el contexto familiar o social agreste, se puede convertir en una desventaja y crear dificultades en otros contextos relevantes, como es en la relación parental.

Los hallazgos de esta investigación concuerdan con lo reportado en investigaciones anteriores sobre cómo el maltrato infantil se ha asociado con la desregulación emocional (Kim y Cicchetti, 2010; Riggs, 2010; Romens y Pollak, 2012). La literatura reporta que la existencia de abuso emocional en forma de invalidación, ridiculización, o el castigo hacia las experiencias emocionales de un individuo, aumenta el riesgo de desregulación emocional (Soenke, Hahn, Tull y Gratz, 2010).

Los resultados de este estudio concuerda con lo reportado en la literatura acerca de los efectos del maltrato sobre el desarrollo: dificultad para regular la intensidad de las propias emociones y dificultad para controlar los propios impulsos (Gómez, Cifuentes y Ortún 2012).

Springer, Sheridan, Kuo y Carnes (2007) mencionan que los patrones maltratantes durante la infancia impactan de forma crítica aspectos cruciales del desarrollo psiconeurobiológico, especialmente en la conformación de la arquitectura y mecanismos cerebrales que regulan la identificación y manejo de las emociones.

El abuso parental interfiere con la internalización de las estrategias de regulación de las emociones (Moretti y Obsuth, 2011). Esto concuerda con los resultados respecto a que los padres de las diadas con antecedentes tienen una menor regulación emocional en comparación con los padres de las diadas sin antecedentes.

El que los adolescentes regulen mejor sus emociones que sus padres radica en que a pesar de que haya antecedentes de maltrato si los hijos no son víctimas de él, no incidirá en su autoconcepto (De Vargas, Roper, Amar y Amaris, 2003), la privación afectiva, los castigos inadecuados y las limitaciones de tipo físico sí influyen en la formación del autoconcepto. Los resultados de Giant y Vartanian (2003) indican que la forma de percibir el comportamiento agresivo de los padres fue el predictor más importante del autoconcepto en adultos, más que la frecuencia con la cual tienen lugar los comportamientos agresivos de los padres. Se hace importante destacar el estudio del cómo los individuos caracterizan sus experiencias respecto a la agresión parental al examinar los efectos psicológicos de ésta.

La mejor regulación emocional en los adolescentes también puede estar ligada al ambiente escolar y a la relación con los pares. La escuela es una de las principales fuentes de influencia sobre el desarrollo, en ella se amplía el campo de relaciones sociales a otros adultos, se relacionan con un nutrido grupo de iguales, continúan aprendizajes e inician nuevos (Oliva y Palacios, 2002), representando un mundo diferente al de la realidad familiar.

Los chicos llegan a ser más competentes en el manejo de emociones en formas apropiadas contextualmente, sustituyendo estrategias más efectivas después de que otras han probado su ineficacia y usando múltiples estrategias cuando es necesario (Thompson y Waters, 2010). Igualmente desarrollan estrategias adaptativas de auto regulación emocional basadas en las diferentes relaciones que comparten entre pares, pues se requiere que los adolescentes utilicen sus habilidades autoregulatorias para lograr una amistad exitosa (Thompson y Waters, 2010).

Los índices significativos respecto a la autonomía en los adolescentes pueden estar relacionados con la baja regulación emocional de sus padres, ya que al no estar en sintonía con las necesidades de los adolescentes, ellos tendrán que hacerse cargo de sí mismos. Lo que podría ser una condición de riesgo para los adolescentes dado que la búsqueda de apoyo social fuera de la familia, puede involucrar a modelos negativos (Barrera *et al.*, 2002).

Desde la perspectiva del desarrollo humano aplicado, es evidente que todas las formas de abuso colocan al niño en una posición insostenible y extremadamente vulnerable: cuando la persona encargada de su cuidado es el autor del abuso, las oportunidades del niño para aprender a regular las emociones difíciles se atrofian tanto por la intrusión de la angustia abrumadora y el abandono de un padre eficaz que le debería ayudar a interiorizar estrategias de autorregulación eficaces (Moretti y Craig, 2013).

REFERENCIAS

1. Balderas, P. D. R., Alvarado, M. C. A y Pérez-Ramos, M. (2012). *Inventario de Antecedentes de Maltrato en la Infancia (IMI)*, En prensa.
2. De Vargas, R. M., Roper, C., Amar, J. y Amarís, M. (2003). *Familia con violencia conyugal y su relación con la formación del auto concepto*, Colombia: Psicología desde el Caribe, Universidad del norte.
3. Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación, *Revista de Psicodidáctica*, España: Universidad del País Vasco.
4. Francis, K. J., & A.Wolfe, D. (2008). Cognitive and emotional differences between abusive and non-abusive fathers. *Child Abuse & Neglect*, pp. 1127-1137.
5. Giant, C., L. y Vartanian L., R. (2003). Experiences With Parental Aggression During Childhood and Self-Concept in Adulthood: The Importance of Subjective Perceptions. *Journal of Family Violence*, 18 (6).
6. Gómez, E., Cifuentes, B. y Ortún, C. (2012). Padres Competentes, Hijos Protegidos: Evaluación de Resultados del Programa “Viviendo en Familia”. *Psychosocial Intervention*, 21 (3), pp. 259-271.
7. Gottman, J. M., Katz, L. F., y Hooven, C. (1996). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
8. Newman, L. K., Harris, M., y Allen, J. (2011). Neurobiological basis of parenting disturbance. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, pp.109-122.
9. Núñez, J. C. y González, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
10. Núñez, J. C. y González, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
11. Onate, M. P. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones*. Madrid: Narcea, Ediciones.
12. Onate, M. P. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones*. Madrid: Narcea, Ediciones.
13. Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs.
14. Ramírez, M. & Herrera, F.(2002). El Autoconcepto. *Revista Eúphoros*.

15. Romans, S. E., Martin, J. L., Morris, E., y Herbison, G. P. (1999). Psychological defense styles in women who report childhood sexual abuse: A controlled community sample. *American Journal of Psychiatry*.
16. Showers, C. Z.-H. (2006). Self-structure and childhood maltreatment: Successful compartmentalization and the struggle of integration. *Journal of Social and Clinical Psychology*, pp. 473-507.
17. Spinrad, T., L., Stifter, C., A., Donelan-McCall, N. y Turner, L. (2004). Mothers' Regulation Strategies in Response to Toddlers' Affect: Links to Later Emotion Self Regulation. *Social Development*, 13 (1).
18. Springer, K., Sheridan, J., Kuo, D. y Carnes, M. (2007). Long-term physical and mental health consequences of childhood physical abuse: Results from a large population-based sample of men and women. *Child Abuse and Neglect*, 31, pp. 517-530.
19. Thompson, R. A. y Waters, S. F. (2010). Desarrollo de la Regulación Emocional: Influencia de los padres y los pares. En *Regulación emocional: una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales*, UNAM, Facultad de Psicología.

Envío a dictamen: 3 de diciembre de 2013

Reenvío: 10 de enero de 2014

Aprobación: 8 de abril de 2014

Carlos Alberto Alvarado-Martínez

Egresado de la Licenciatura en Psicología Social, fue ayudante de investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM) y es asistente de investigación en el Instituto de Investigación en Crianza y Desarrollo Psicológico. Participó como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales de psicología, obtuvo el 3er lugar en el Concurso de Cartel Interactivo presentado en el XIV Congreso Mexicano de Psicología Social y VI Congreso Internacional de Relaciones Personales.

Tiene más de tres años en la investigación psicosocial enfocándose en temas de familia, crianza y adolescencia, ha dado diversos cursos y conferencias tanto a padres de familia como a adolescentes. Correo: c-alvrado@hotmail.com

Dulce Rosaura Balderas-Palafox

Egresada de la Licenciatura en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, con la tesina: "Diferencias Individuales (Autoconcepto) y Familiares (Estilos Parentales, Apego) entre Padres y Adolescentes con y sin Antecedentes de Maltrato en la Infancia".

Ha participado en diversos congresos como ponente, sobre temáticas dentro del Área de la Psicología Social, las cuales se generaron a través del trabajo realizado

mediante la labor de ser ayudante de investigación dentro de su formación profesional. Actualmente realiza el Diplomado de Terapia Arte en el Centro Integral de Terapia de Arte S.C. Correo: balderas_palafox@hotmail.com

Marisol Pérez-Ramos

Profesora-investigadora de tiempo completo en Psicología Social en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAMI), y es candidata a investigadora por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Egresada de la Licenciatura en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, de donde obtuvo la Medalla al Mérito Universitario (2003), por haber obtenido el mejor promedio de su generación. Obtuvo el Doctorado en Psicología Social en la Facultad de Psicología de la UNAM en 2009 con la tesis: "El conflicto entre padres y adolescentes. Un estudio multimétodo".

Realizó una estancia posdoctoral en la UNAM dentro del Macroproyecto Desarrollo de Nuevos Modelos para la Prevención y el Tratamiento de Conductas Adictivas (2008-2009). Asimismo, fue catedrática de la Universidad Iberoamericana dentro de la Licenciatura en Psicología por dos años (2009-2011).

Se ha dedicado más de 10 años a la investigación cuantitativa en el área psicosocial enfocándose en temas como la familia, adolescencia y conductas de riesgo en jóvenes, es autora de varios artículos de investigación, ha dado múltiples cursos y conferencias tanto a padres de familia como a profesionales de la psicología. Correo: solmardi@gmail.com, solmardi@xanum.uam.mx

CONTRIBUCIÓN DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UAEM PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS

CONTRIBUTION OF PSYCHOLOGY DEGREE UAEM FOR THE FORMATION OF CITIZENS

Jaime Rodolfo Gutiérrez-Becerril*, Adelaida Rojas-García*, Alejandro Lara-Figueroa**,
Javier Rafael Mora Castro***, Anallely Verónica Garduño-García****

*Investigadores de la Facultad de Ciencias de la Conducta UAEM, **Alumno del Doctorado en Ciencias Facultad de Ciencias de la Conducta UAEM, ***Alumno de la Maestría en Psicología

****Alumna becaria

Correspondencia: rojasgarcia.adelaida@gmail.com

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar si la educación superior es un medio propicio para la formación ciudadana de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Se aplicó un cuestionario de asociación libre sobre los conceptos de ciudadano(a) y ciudadanía a estudiantes de los últimos semestres de cinco Unidades Académicas y de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la citada Universidad. Se obtuvieron siete categorías con sus respectivas subcategorías, con palabras asociadas al concepto de ciudadano(a) y ciudadanía; mismas que permitieron construir el cuestionario de caracterización.

Los resultados permitieron concluir que los contenidos de los programas de las unidades de aprendizaje de dicha licenciatura no parecen incorporar información suficiente en referencia a la formación ciudadana y la ciudadanía, no al menos en la parte formal, dado que sólo se incorporan contenidos sobre derechos humanos y pertenencia a la comunidad, que en sentido estricto, no profundizan sobre el cómo sucede el proceso ciudadano, sino simplemente se conforma como contenidos temáticos informativos, más no de aplicación.

Palabras clave: ciudadano (a), ciudadanía, educación superior, educación y psicología.

ABSTRACT

This article aims to present the results obtained in the first phase of research Project entitled: "The civic education in higher education: The case of the BA in Psychology UAEM" about the concept of citizenship an citizenship in students from a degree in Psychology at the Autonomous University of the State of Mexico.

A questionnaire was applied to free association on the above concepts to students in their final semester of 5 Academic Units and Faculty of Behavioral Sciences was

applied. 7 categories with their respective subcategories, with words associated with concepts of citizenship(a) were obtained and citizenship; that allowed us to build the characterization questionnaire.

The results concluded that the contents of the program learning units of this degree does not seem to include enough information referring to civic education and citizenship, at least not in the formal part, since only contents on human rights and ownership join the community, in the strict sense does not delve on how the process occurs citizen but simply meant as informational content areas more not apply.

Keywords: citizen, citizenship, higher education, values, social representations.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo educativo de los sujetos es necesario para la construcción de una nación independiente, justa y democrática; también representa un bien cultural fundamental para el incremento de la calidad de vida. La formación de ciudadanos comprometidos con la transformación social cobra una creciente importancia por varios motivos, uno de ellos es que al ir perdiendo la educación su carácter impulsor de movilidad social y la capacidad de equilibrar la concentración del ingreso y las estructuras sociales, la formación ciudadana es indispensable para asegurar, al menos, una participación más activa y consciente de los sujetos, individuales o colectivos, en la vida política, económica y social de la nación, que permita conformar horizontes promisorios en la construcción de un país más democrático, con menos desigualdad y exclusión (Mejía, 2006).

CIUDADANÍA

El ciudadano es producto de la modernidad y estará presente en la opinión pública, soberanía popular, procesos electorales y en subsistemas sociales (Cisneros, 1994). Esto permite que se puedan detectar o bien trabajar sobre puntos clave de participación colectiva que conlleve a la formación ciudadana ante una realidad actual que es la vigencia del movimiento y colaboración con otras actividades para hacer creciente y crear fortalezas de organización democrática, pues la transformación psicosocial se puede distinguir en el modo de interacción y organización de los miembros que integran un centro educativo.

De inicio, se considera pertinente señalar que el tema de la ciudadanía se ha convertido en una referencia obligada tanto en las discusiones políticas como en los debates académicos actuales. Esto es debido a que su uso se ha multiplicado y su sentido se ha diversificado de manera que aparece vinculado a problemáticas de la más variada índole. Por ejemplo, dentro de la historia:

“El punto de partida del concepto ciudadanía se encuentra en Aristóteles, quien en el libro III de *La Política* sostiene que ser ciudadano significa ser titular de poder público; ciudadano es quien participa en la formulación de las decisiones colectivas...”, a lo que Nicolasa y Castro (2010), agregan que “en su sentido original, que puede encontrarse ya en la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, ciudadanía designa, simplemente, al ser miembro de una comunidad política, independientemente de la forma que esta comunidad adopte” (Fernández Santillán, 2003).

Con dicho vocablo se alude a uno de los referentes identitarios desde donde los sujetos —individuos o instancias sociales— articulan experiencias, sentidos y significados. Es decir, es un elemento configurador de sentidos y significados subjetivos en la vida individual y colectiva, y, a la vez, ese mundo individual y social aporta núcleos de sentido que configuran la ciudadanía en tanto condición y práctica política. Lo anterior tiene una serie de implicaciones significativas en los procesos de formación ciudadana en las instituciones educativas (Ocampo, Méndez y Pavajeau, 2008).

Dentro de la formación ciudadana se pretende tener una formación y organización donde se pueda construir una postura de participación comunitaria. Al respecto, Ignacio Martín-Baró (1998) menciona que la ciudadanía se ejerce tanto en la organización e interacción ciudadana, como en las metas que se establezcan en la sociedad o grupo social, por lo cual se resalta que en la formación ciudadana se encuentran componentes, por ejemplo, para Sermeño (2004, citado por Mejía, 2006) la noción de ciudadanía tiene tres componentes: la posesión de un conjunto de derechos y deberes; la pertenencia a una comunidad política determinada (Estado-nación); y la capacidad de participar en la definición de la vida pública (política, social y cultural). Así mismo, García (2009) refiere que la identidad o pertenencia al grupo es entendida como un fenómeno cognitivo que le permite identificarse a la persona e identificar a los miembros de su propio grupo. Por último, Ugalde (2005, citado por Mejía, 2006) refiere que los derechos a la salud y a la educación son componentes básicos de la ciudadanía social.

Por lo cual es necesario aceptar que, más allá de cualquier intención de estructurar programas y proyectos formales orientados a tal fin, la escuela en sí misma es un escenario político donde se forman ciudadanos y ciudadanas. En su interior, todos los miembros de la comunidad educativa participan de dinámicas relacionales que dan forma a la subjetividad social propia de dicho contexto, la que a su vez se encuentra relacionada con procesos de subjetividad social más amplios, lo que permite afirmar que la vida en la comunidad educativa es una experiencia continua de aprendizaje ciudadano.

Así, la escuela, como espacio de socialización política, se constituye en nicho donde se tensionan las subjetividades individuales y sociales, y se configuran actitudes, emociones, valores, creencias, conocimientos y capacidades, individuales o colectivas, que posibilitan las identidades y prácticas ciudadanas. Tales prácticas son múltiples y

acordes a las particularidades culturales subyacentes a las experiencias de los sujetos en la escuela, en las que las condiciones de género (hombres y mujeres) y generación (adultos y jóvenes) tensionan constantemente la vida comunitaria, demandando un diálogo entre sujetos, cuya acción hace viable el reconocimiento de ciudadanías diferenciadas (Ocampo, 2008).

Dentro del ejercicio educativo, y desde la visión de participación comunitaria se puede distinguir lo que llama Martín-Baró como la conscientización, que es el proceso que:

... articula la dimensión psicológica de la conciencia personal con su dimensión social y política, y pone en manifiesto la dialéctica histórica entre el saber y el hacer, el crecimiento individual y la organización comunitaria, la liberación personal y la transformación social...
(Martín-Baró, 1998, p. 284).

Por otro lado, está la pedagogía crítica de Paulo Freire donde enmarca la importancia de una construcción cotidiana educativa para el logro de la reflexión y praxis para la transformación social, para ello, Palacios (1989) distingue las “ideas-fuerza” del pensamiento de Paulo Freire:

- a) Toda acción educativa debe ir necesariamente precedida de una reflexión sobre el hombre y de un análisis del medio de vida concreto de los hombres a educar.
- b) El hombre llega a ser sujeto mediante una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto; mientras más reflexiona sobre la realidad, sobre su situación concreta, más “emerge”.
- c) En la medida en que el hombre reflexiona sobre este contexto y se compromete, se construye a sí mismo.
- d) El hombre crea cultura en la medida en que, integrándose a las condiciones de su contexto de vida, reflexiona sobre ellas y aporta respuestas a los desafíos que le plantean.
- e) El hombre es creador de cultura y también es hacedor de la historia. La historia es la respuesta del hombre a la naturaleza, a los otros hombres, a las relaciones sociales.
- f) Es preciso que la educación esté adaptada al fin que se persigue, es decir, a permitir al hombre llegar a ser sujeto, transformar el mundo, entablar relaciones de reciprocidad.

Dichas ideas puede fundamentar el ejercicio psicopedagógico, que esté direccionado a la crítica del entorno y que fomente la transformación social, tanto de estudiantes como de docentes.

La ciudadanía no debe quedar fuera del quehacer educativo en tanto la educación tiene, entre otras finalidades, la de formar ciudadanos críticos, reflexivos y transformadores de estructuras sociales, políticas y económicas que producen exclusión, desigualdad e inequidad entre los seres humanos. Así, es necesaria la transformación

de las escuelas en instituciones democráticas para la formación de personas con amplias competencias ciudadanas (Mejía, 2006).

Tratando de contribuir al respecto, Ocampo (2008) acude a la posibilidad de construir una noción que asuma en su configuración el principio de lo que Morin (1998) denomina complejidad. Ello supone, entre otros aspectos, identificar los factores nucleares de la concepción y las múltiples dimensiones que constituyen la ciudadanía, así como tejer las articulaciones y conexiones entre las mismas.

Como núcleos de la concepción de ciudadanía se destacan:

- Un tipo de relación, que es política;
- Unos sujetos de dicha relación, que son el Estado, los ciudadanos, las ciudadanas, y las comunidades de las que hacen parte;
- Unas acciones, que, sobre la base de la participación, fortalezcan el sentimiento de pertenencia y la vivencia del reconocimiento en el interior de las comunidades de referencia;
- Unos principios éticos orientadores de esa acción que conviertan la justicia en experiencia; y
- Un propósito, la construcción de sociedades que afirmen, protejan y posibiliten las diversas formas de vivir y expresar la dignidad humana, en escenarios de convivencia y de cuidado de sí mismo, del otro y del medio ambiente.

Al mirar en conjunto los núcleos anteriores, se ve que la ciudadanía puede ser concebida desde dos planos distintos que la connotan simultáneamente como:

- Una condición socialmente construida en virtud de una relación política entre Estado-sujetos y comunidades; y
- Como una práctica política.

FORMACIÓN CIUDADANA Y CURRÍCULUM

La educación desde sus inicios tiene como objetivo la formación integral de las personas, dicha formación deberá siempre estar dirigida al momento histórico, político, económico y social del país.

El concepto de formación se considera como una categoría pedagógica, que da la idea de orientación o dirección, hacia la cual se deben orientar los procesos de educación, desarrollo e instrucción (Monsalve y Posadas, 2005; citados en Posada, R. 2011).

Por lo tanto, la formación pensada desde la pedagogía y unida a la didáctica de las ciencias sociales genera un tipo de currículo. Se habla entonces, de un currículo tradicional a través del cual se reproducen ideologías dominantes, evitando la transformación de la sociedad para que el conjunto de los ciudadanos alcancen una vida mejor y participativa (Posada, 2011).

La formación también es considerada por Quicenso (2004), como el tener conciencia, es haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación, la educación

del hombre antes que ella se realice. Con esto se favorece la reflexión, la crítica y la transformación del conocimiento.

A través de la formación, el ser humano obtiene la apropiación de hábitos, habilidades, convicciones, el carácter, los sentimientos, los valores y el desarrollo físico, moral y espiritual (Quiceno, 2004; citado en Posada, 2011).

De acuerdo con Cortina (1997), la ciudadanía se transforma en ciudadanías en plural, ya que ciertos grupos minoritarios y excluidos han combinado el ideal republicano con la idea de igualdad, el liberal con la de humanidad, y el comunitarista con la del interés general, que dan cuenta de todas las posibles ciudadanías (ciudadanía política, civil, social, económica, intercultural y cosmopolita) (Quiroz y Arango, 2011).

Es importante resaltar, al respecto, el escaso conocimiento que los estudiantes y en ocasiones los docentes tienen sobre las diferentes concepciones de ciudadanías. Por ello, se enfatiza el papel fundamental que la educación escolarizada deberá asumir en la formación ciudadana de sus propios estudiantes, llevarlos a una formación consciente, crítica y creativa.

Lo anterior conlleva a pensar que la escuela es el primer lugar de actuación pública que experimentan los estudiantes (desde el nivel inicial y hasta el profesional), es el espacio donde se establecen numerosas relaciones con los otros, de alguna forma permanentes. Es el espacio donde se generan transformaciones académicas, de socialización, de autoproducción y auto organización.

El concepto de formación ciudadana en la educación básica y media se encuentra plasmada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el currículo y el plan de estudios, mismos que contemplan elementos de poder y de la comunidad académica ejecutora. Se consideran entonces, temas obligados en los contenidos del plan de estudios, aquellos relacionados a la intervención, innovación y transformación, acordes al sentido político, civil y social.

Para la educación superior, los contenidos en los planes de estudio deberán contemplar un conjunto de conceptos sobre normas constitucionales, deberes y derechos. En este nivel educativo, no se ha tenido la necesidad de abordar nuevas comprensiones de la realidad social, cultural, política y económica propias de cada localidad y de promover nuevas prácticas de relaciones sociales y de ejercicios ciudadanos. Ello, esperando que en los niveles educativos anteriores se haya promovido esta formación.

Respecto a lo anterior, en 2000, la Facultad de Ciencias de la Conducta adquirió un modelo curricular basado en competencias, que surge como una alternativa para combatir la disfunción severa entre educación y trabajo, fomentando el desarrollo de habilidades superiores y lograr reconvertir los sistemas educativos. Este modelo educativo presenta las siguientes características: Flexibilidad curricular, entendida como un plan de estudios basado en créditos, con mínimas seriaciones en las asignaturas, que permite la innovación constante a través de su oferta educativa anual en cuanto a

créditos optativos, posibilita cursar el plan en diferentes rangos de tiempo, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Posteriormente, en 2003 dicho currículum tuvo modificaciones dando paso al adendum, en el cual los programas se encontraban ubicados por áreas del conocimiento y en la actualidad se organizan por núcleos de formación, de igual manera algunas asignaturas sufrieron cambios en su nombre y otras más fueron eliminadas.

MÉTODO

Objetivo

El presente trabajo fue analizar si la educación superior es un medio propicio para la formación ciudadana de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La primera fase de la investigación citada, tuvo como objetivo: identificar el concepto ciudadano(a) y ciudadanía.

Tipo de estudio

Se realizó un estudio de tipo cualitativo que permitió analizar las representaciones sociales sobre el concepto de ciudadano(a) y ciudadanía. Así como, el análisis propio de los contenidos de los programas de las diferentes áreas de formación disciplinar de la licenciatura en Psicología.

Variables

- Ciudadano: es una condición política de los sujetos sociales, sustentada en el reconocimiento de que son diferentes, aunque iguales en su dignidad (A. Ocampo, S. Méndez, C. Pavajeau, 2008).
- Ciudadanía: el término se liga a la concepción del Estado-nación moderno, en el sentido de un individuo igual a otro en derechos y obligaciones frente al Estado (Alcalá, 2010).

Población

En la primera fase se aplicó a 124 estudiantes de un total de 203, de 8° y 10° semestre de tres Unidades Académicas de la Universidad Autónoma del Estado de México (Zumpango, Atlacomulco y Facultad de Ciencias de la Conducta, donde se imparte la Licenciatura en Psicología). Posteriormente, en la segunda fase se aplicó a 253 estudiantes, considerando cinco espacios académicos (Tejupilco, Ecatepec, Atlacomulco, Teotihuacán y la Facultad de Ciencias de la Conducta, donde se imparte la Licenciatura en Psicología).

Instrumentos

En la primera fase se diseñó un instrumento de asociación libre que mide representaciones sociales de los conceptos ciudadano y ciudadanía, obtenidas las categorías de la asociación libre se diseñó un segundo instrumento que permitió el análisis de las materias de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Licenciatura en Psicología, a través de índices evaluativos e índices de similitud apoyados en el Programa de Matriz de Similitud (PMS).

RESULTADOS

Para identificar la aproximación de la representación social del término de ciudadano, se consiguió realizar un levantamiento de datos que estuvo compuesto por las distintas unidades académicas de la UAEM en las cuales se imparte la Licenciatura en Psicología.

El total de cognemas obtenidos fue de 812, los cuales fueron agrupados según las frecuencias de pronunciación, resultando un total de 369 de ellos. Una vez realizado este procedimiento se prosiguió a llevar a cabo la categorización, la cual debería cumplir los siguientes principios: exhaustividad, exclusividad, inclusividad y semántica. Básicamente, las categorías obtenidas fueron ocho (mayoría de edad, acción, entidad, poder, constitucional, solidaridad, valores e identidad).

La primera de ellas, la cual no conseguía agrupar una gran cantidad de términos es la que hace referencia a la mayoría de edad siendo este cognema el que consiguió mayor número de pronunciaciones (3) seguido por adulto, quien obtuvo (2), así como 18 años y mayor de 18 que lograron una sola enunciación.

La segunda categoría se ubica dentro de la parte práctica, la cual se describe de la siguiente manera:

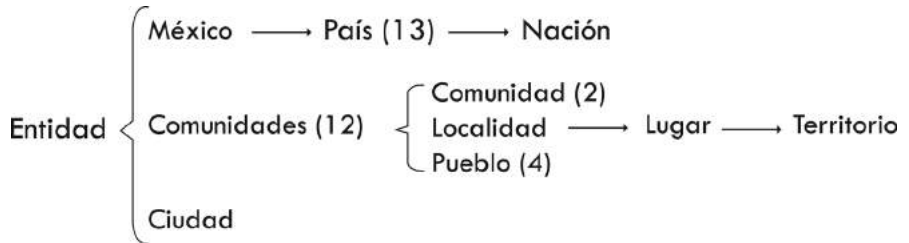
Figura 1. Cognema acción



Fuente: Elaboración propia.

La tercera categoría se remite hacia el espacio físico, donde se puede observar que el cognema posee la mayor pronunciación es país; sin embargo, entidad consigue mayor alcance semántico, dando un sentido más amplio a la categoría.

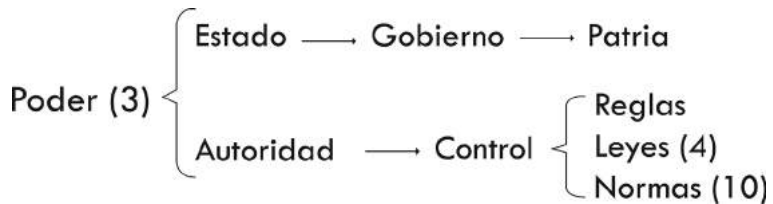
Figura 2. Cognema entidad



Fuente: Elaboración propia.

La cuarta categoría, refiere a la parte normativa del cognema, donde es claro que el poder juega un papel importante al igual que las leyes y normas, lo que permite inferir que para los estudiantes que participaron en el estudio, la vida colectiva está reglada y, de alguna manera, el poder queda subsumido en la normatividad:

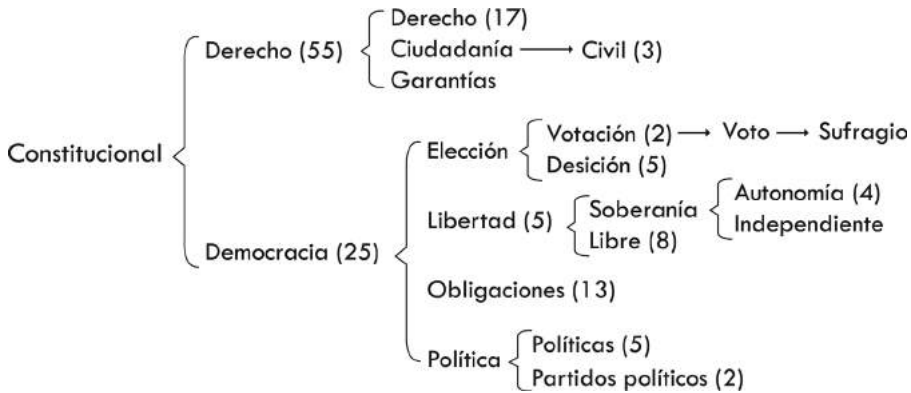
Figura 3. Cognema poder



Fuente: Elaboración propia.

Una quinta categoría, quizá la más amplia, es la que destaca el plano político de los ciudadanos, donde la constitucionalidad queda a la cabeza. Esta categoría se subdivide a la vez en dos grandes vertientes, que parecen ser fundamentales en la construcción del cognema en cuestión; por un lado, están los derechos que se establecen como los principios más prácticos que dan cuerpo al ser ciudadano; por el otro, los haberes simbólicos, representados por la democracia que se ve conformada por ideales, actores y principios:

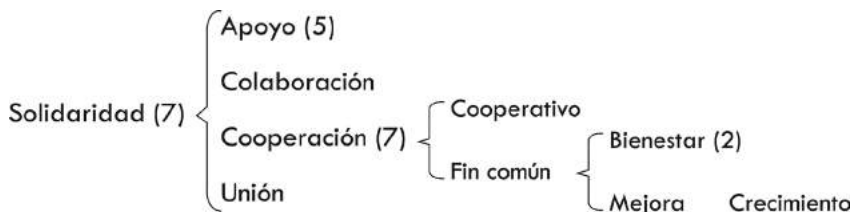
Figura 4. Cognema constitucional



Fuente: Elaboración propia.

La sexta categoría, no tan amplia, es la que encabeza el término de solidaridad, la cual supone mecanismos de acción, que al parecer, apuntan hacia el bienestar común. En ese sentido, cabe destacar la importancia que para los estudiantes representan la cooperación y el apoyo como elementos generadores de la vida colectiva y de la búsqueda compartida del crecimiento social.

Figura 5. Cognema solidaridad



Fuente: Elaboración propia.

En la séptima categoría están los valores, que forman la parte moral de lo que debería ser un ciudadano y, a la vez, se constituyen en principios que orientan el comportamiento de la persona hacia sí mismo y hacia la sociedad en general. En la concepción de los estudiantes, la responsabilidad y el compromiso son las más grandes aspiraciones que, por una parte, los caracterizan y, por otra, se convierten en parte de las metas a que aspiran llegar.

Figura 6. Cognema valores



Fuente: Elaboración propia.

Por último, la octava categoría, en donde identidad abre una nueva serie de cognemas, los cuales muestran la existencia variable de inclusiones, lo que permite no sólo una identificación, sino la aceptación y necesidad de distintos puntos de vista. Destaca, en ese sentido, la importancia que adquieren la cultura, la pertenencia y la nacionalidad como elementos identitarios, así como el papel que asume la sociedad en la construcción de la visión de identidad entre sus miembros.

Figura 7. Cognema identidad



Fuente: Elaboración propia.

La segunda fase consistió en la construcción del cuestionario de caracterización, el cual se desprendió del proceso de categorización de las palabras obtenidas en la primera aplicación. Para el caso del concepto de "Ciudadanía" se consideraron un total de 15 ítems, para el concepto de "Ciudadano" el instrumento contempló 20 términos. Ambas aplicaciones sólo se realizaron a estudiantes de la Licenciatura en Psicología de 8°

y 10° semestres, la población total para esta fase fue de 253, considerando cinco espacios académicos (Teotihuacán, Ecatepec, Atlacomulco, Tejupilco) y FaCiCo.

Como resultado de las aplicaciones, las diferencias entre los distintos espacios académicos no son muy marcadas a excepción de la FaCiCo y Tejupilco que son las unidades que poseen una tendencia desfavorable. En el caso de estos últimos y en específico en la FaCiCo se puede dar cuenta de la falta de claridad en referencia al contenido de la palabra estímulo Ciudadanía, de lo que de alguna manera puede inferirse que no es un tema relevante o que no se cuenta con la información necesaria para hablar de ello, o por lo contrario que el conocimiento sobre ello puede ser amplio, pero los términos resultantes del proceso de categorización no son suficientes para expresar lo que para ellos es la ciudadanía. La poca ambigüedad de sus respuestas pone de manifiesto la inexistencia del concepto mediante el cual ellos pueden comunicarse, que al ser comparado con el caso de Tejupilco, que también posee una tendencia desfavorable, la ambigüedad es menor, dado que la gran cantidad de cliques que llegan a formarse, así como las agrupaciones importantes, marcadas por el índice de conexidad (ic), parecen poseer un punto de encuentro, y que éste se deriva de los actores y los factores psicológicos-sociales que rodean al término estímulo. Si ello se traslada al caso 2, puede argumentarse que al menos algo sí es claro, que no saben en qué consiste la ciudadanía, pero reconocen que sí no es. Volviendo a Tejupilco, la ambigüedad puede considerarse mayor, dado que la existencia de una sola triangulación denota menor claridad, en este caso por el hecho de ser desfavorable, en otras palabras, ya que no existen asociaciones cíclicas con orientación favorable, lo que se esperaría es que existiera mayor cantidad de ciclos desfavorables, pues tomando en cuenta el caso 2 mayor precisión en lo que no se considera como ciudadanía, delimitaría de mejor manera.

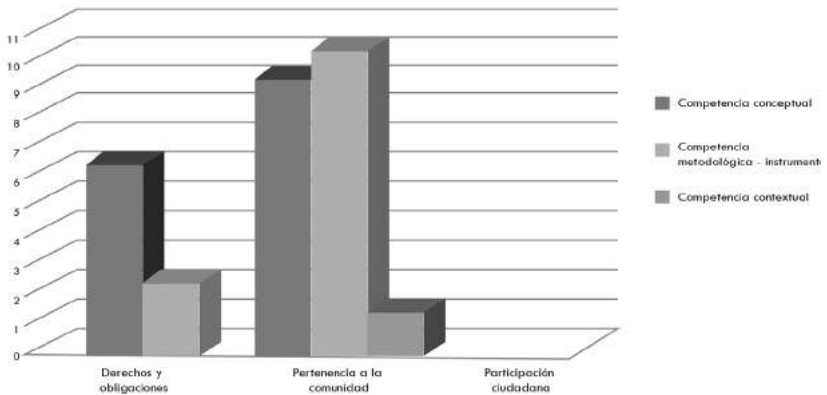
En referencia a los aspectos favorables presentados por los tres espacios académicos restantes, la tendencia es orientarse hacia la incorporación de tres tipos de componentes: actores, procesos y objetivo, para el primero de ellos se ubica a las personas como ejecutantes de los procesos, los cuales están representados por democracia, identidad, participación, organización y convivencia, mismos que apuntan hacia el ejercicio de los derechos como parte final de la triada mencionada. Lo anterior hace suponer la existencia de una idea sobre el término, ello reafirmado por los puntajes, que aun cuando sean bajos muestran un poco de claridad sobre lo que es la ciudadanía.

En su conjunto se puede observar que para la mayoría de los estudiantes encuestados pueden identificar que el ser ciudadano no responde básicamente a aspectos estructurales y legales de la conformación de un Estado o nación, sino a los aspectos puramente subjetivos y abstractos que dan ante todo fortaleza y compromiso interno que posteriormente les permitirá volcarse a la participación en aras de apoyo a la sociedad.

Con respecto al análisis de las unidades de aprendizaje, se consideró necesario entender los componentes de la Formación Ciudadana (derechos y obligaciones,

pertenencia a la comunidad y participación ciudadana), para lo cual se hizo una revisión de los programas de estudio de cada una de las unidades de aprendizaje por núcleo, lo cual permitió conocer qué contenían dichos componentes básicos, mostrándose a continuación las gráficas con los resultados obtenidos:

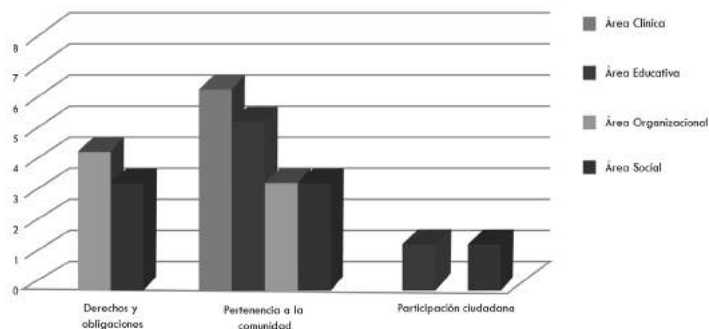
Gráfica 1. Componentes de la formación ciudadana en el Núcleo Básico



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los contenidos temáticos de los programas, los componentes de Formación Ciudadana que se presentan en este núcleo son: derechos y obligaciones y pertenencia a la comunidad.

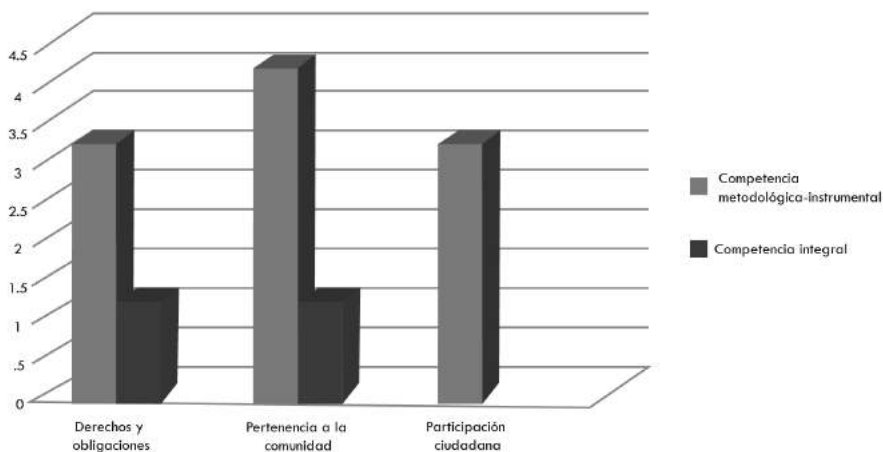
Gráfica 2. Componentes de la formación ciudadana en el Núcleo Sustantivo Profesional



Fuente: Elaboración propia.

Las unidades de aprendizaje se dividen por áreas de aplicación de la Psicología: Clínica, Educativa, Organizacional y Social, en general se manejan los tres componentes de la Formación Ciudadana, siendo de mayor frecuencia: derechos y obligaciones y pertenencia a la comunidad; mostrándose que a diferencia del Núcleo Básico, en este núcleo sí existen contenidos temáticos que propician la participación ciudadana en los programas de la Licenciatura en Psicología.

Gráfica 3. Componentes de la formación ciudadana en el Núcleo Integral Profesional



Fuente: Elaboración propia.

Este núcleo propicia los derechos y obligaciones, la pertenencia a la comunidad y la participación pública en la formación de los alumnos de la Licenciatura en Psicología.

Finalmente, con esto se observa que el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología de la FaCiCo y Unidades Académicas de la UAEM, contribuye en el Núcleo Básico con 34% en el componente de derechos y obligaciones y 86.9% en pertenencia a la comunidad en la formación ciudadana. Mientras que en el Núcleo Sustantivo Profesional 36% de los contenidos temáticos aluden a derechos y obligaciones, sin embargo, 89% incluye elementos relacionados al componente de pertenencia a la comunidad y 10.5% la participación ciudadana; a diferencia del Núcleo Integral Profesional en donde los contenidos temáticos propician los tres componentes de la formación ciudadana, en 50% los derechos y obligaciones, 62.5% en pertenencia a la comunidad y 37.5% en participación ciudadana.

CONCLUSIONES

Ser ciudadano implica un sinnúmero de relaciones de significantes, los cuales se mezclan construyendo o dando forma a partir de ideales, acciones, actores, valores, sentimientos, que sin duda alguna, no pueden ser vistos sino es a través de la interacción no sólo con grupos, sino con la sociedad en general, por decirlo de otra forma, el ciudadano es una construcción social la cual representa a un individuo idealizado, que se forma entre la conjunción de la psique individual y la colectiva, buscando la mejora de la calidad de vida en conjunto con otros.

De igual manera, cabe resaltar que las siete categorías obtenidas, expresan la representación que tienen los conceptos de ciudadano(a) y ciudadanía en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología. Mostrando además una diversidad en la representación social de dichos términos. Como dicen los estudiosos de las representaciones sociales, las personas hacen de éstas, una combinación de lo psicológico y lo social; por tal motivo estos resultados efectivamente representan dicha combinación, el sujeto es y se sujeta a la sociedad.

Finalmente, se pudo observar que el contenido de las unidades de aprendizaje del plan de estudios de la Licenciatura de Psicología propicia medianamente el desarrollo de la formación ciudadana y el ser ciudadano, resaltando, que dicha formación no sólo se circunscribe a la educación formal, al espacio áulico o al proceso de enseñanza-aprendizaje; sino también a la participación en distintos escenarios tanto universitarios como del ámbito comunitario.

REFERENCIAS

1. Alcalá, R. (2010). *Ciudadanía y Autonomía*. México: UNAM.
2. Cisneros, P. (1994). Psicología política: hacia la prospectiva del ciudadano, *Sociología*, 9 (24), enero-abril.
3. Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, 2 ed., Madrid: Alianza.
4. Fernández, J. (2003). *El despertar de la sociedad civil. Una perspectiva histórica*. México: Océano.
5. García, R. E. (2009). *El papel de la educación en la conformación de la ciudadanía indígena. Un enfoque basado en la democracia participativa para el Estado mexicano*. Ponencia presentada en el Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Río de Janeiro, Brasil, 11 al 14 de junio.
6. Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
7. Mejía, Z. (2006). Ciudadanía y educación. En Xihmai, *Revista de Investigación de la Universidad La Salle Pachuca*, 1(1), Facultad de Ciencias Humanas. Recuperado de www.lasallepachuca.edu.mx/xihmai2/htm/7.htm

8. Méndez, S., Ocampo, A. y Pavajeau, C. (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. *Revista Universitas Psychologica* 2008, 7(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64770317.pdf> [20 de abril de 2014].
9. Nicolasa, S. y Castro, O. (2010). *Educación y Construcción de Ciudadanía: aportes para el debate*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires: Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre, Recuperado de www.chubut.edu.ar/.../EDUCCIUDADANIA/RLE2806_Castro.pdf
10. Ocampo A., Méndez S., Pavajeau C. (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. *Univ. Psychol*, 7(3), Bogotá, sep./dec.
11. Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona.
12. Posada, R. (2004). Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de http://www.rieoei.org/edu_sup22.htm
13. Quiroz P., Ruth E. y Alejandro M. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana, *Revista Educere*, 15(52), Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35622379008.pdf>, [15 de mayo de 2014].

Envío a dictamen: 10 de diciembre de 2014

Reenvío: 12 de enero de 2015

Aprobación: 22 de enero de 2015

Jaime Rodolfo Gutiérrez-Becerril

Doctor en Ciencias Sociales, profesor-investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), coordinador de la Licenciatura en Educación de la propia Facultad. Integrante del Cuerpo Académico Intervención en Psicología.

Adelaida Rojas-García

Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Líder del Cuerpo Académico: Intervención en Psicología. Interés particular por trabajo sobre violencia, pobreza, adicciones, depresión y en general factores psicosociales y calidad de vida.

Alejandro Lara-Figueroa

Maestro en Educación Superior, alumno del Doctorado en Ciencias con énfasis en Psicología de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Jefe del departamento de Servicio Social y Prácticas Profesionales de la misma Facultad. Participante en el CA.

Anallely Verónica Garduño-García

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM),
Becaria.

Javier Rafael Mora-Castro

Alumno de la Maestría en Psicología de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la
Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Licenciado en Psicología por la
misma Facultad.

LA TEORÍA DUAL COMO UN MARCO TEÓRICO PARA ENTENDER AL AUTISMO

THE DUAL THEORY AS A THEORETICAL FRAMEWORK FOR UNDERSTANDING AUTISM

Jonatan García-Campos

Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Correspondencia: jongarcam@yahoo.com.mx

RESUMEN

La teoría dual de procesamiento sostiene que el razonamiento se encuentra dividido en dos sistemas distintos. Uno de estos sistemas se caracteriza por contar con procesos intuitivos, automáticos, que son evolutivamente antiguos, universales y compartidos con otros animales; en contraste, un segundo sistema se caracteriza por contar con procesos reflexivos, conscientes, moldeados por la cultura y distintivamente humanos. La teoría dual fue propuesta para explicar la competencia de razonamiento y se ha llevado pocas veces a otros campos de la psicología. En este trabajo, de tipo teórico, propongo una relación entre la teoría dual y la explicación del espectro autista. Defenderé que la teoría dual puede servir como un marco teórico para entender algunos de los rasgos que caracterizan al autismo.

Palabras clave: razonamiento, autismo, teoría de la mente, empatía, sistematización.

ABSTRACT

Dual system theory claims that human reasoning is divided into two different systems. One of these systems is characterized by having intuitive, automatic processes that are evolutionarily ancient, universal and shared with other animals. In contrast, a second system is characterized by having reflective, conscious, and distinctively human processes shaped by culture. The dual theory was proposed to explain reasoning, but it has rarely been applied to other fields of psychology. In this paper, I shall propose a theoretical bridge between dual system theory and autism. I will defend that dual system theory can be used as a theoretical framework for understanding some of the features that characterize autism.

Key words: reasoning, autism, theory of mind, empathy, systemizing.

INTRODUCCIÓN

Por teoría dual de procesamiento se entiende una familia de posturas en la psicología cognitiva que sostienen que el razonamiento se encuentra dividido en dos sistemas distintos. Uno de estos sistemas, el Sistema 1 (S1), se caracteriza por contar con procesos intuitivos, automáticos, que siguen heurísticas, que son evolutivamente antiguos, universales y compartidos con otros animales; en contraste, un segundo sistema, el Sistema 2 (S2), se caracteriza por contar con procesos reflexivos, conscientes, que siguen las reglas de las teorías formales, que son evolutivamente modernos, moldeados por la cultura y distintivamente humanos. Se ha llevado pocas veces la teoría dual a otros campos de la cognición y la psicología, por ejemplo, al estudio del desarrollo cognitivo, la memoria, entre otros.

En este trabajo propongo hacer una conexión que no ha sido explorada, a saber, la relación entre los trabajos de la teoría dual y la explicación del espectro autista. Intentaré defender que la teoría dual puede servir como un marco teórico para entender algunos de los rasgos con que se caracteriza al autismo, viz., rasgos como la falta de sociabilización y la falta de empatía. Además de mostrar cómo la teoría dual podría dar cuenta de algunas deficiencias en el autismo, deseo mostrar cómo algunas explicaciones cognitivas de dicho padecimiento podrían ser entendidas en un marco teórico ofrecido por la teoría dual.

En el primer apartado deseo exponer las tesis centrales de las teorías duales. En segundo lugar me centraré en el autismo, en cómo es que se concibe esta patología, como en algunas teorías psicológicas que intentan explicarla. Una vez que se ha ofrecido un acercamiento al autismo y a las teorías duales exploraré cómo se pueden relacionar. Argumentaré en la última sección del trabajo que la clave para entender el autismo recae en fallas en algunos procesos de información pertenecientes a S1 y en las consecuencias que éstos podrían tener al relacionarse con S2.

LA TEORÍA DUAL

Las primeras teorías duales aparecen en la psicología cognitiva en los años 90s, en general, estas teorías defienden que los diferentes procesos de razonamiento forman parte de dos sistemas distintos: S1 y S2. Existen distintas maneras en que se han defendido las propiedades de los procesos pertenecientes a los dos sistemas postulados por la teoría dual. En general, los defensores de esta teoría sostienen que los procesos de uno de los sistemas, S1, son automáticos, requieren de poca capacidad cognitiva, rápidos, biológicamente adquiridos e influenciados por la experiencia personal, funcionan en paralelo, evolutivamente antiguos, implícitos, inconscientes y tiene poca correlación con la inteligencia. En cambio, las propiedades de los procesos que pertenecen a S2 son controlados, demandan mayor capacidad cognitiva, relativamente lentos, adquiridos culturalmente o a través de la educación formal, funcionan de

manera secuencial, evolutivamente modernos, explícitos, frecuentemente conscientes y altamente correlacionados con la inteligencia. Las características recién enlistadas no son de ningún modo necesarias (en tanto que un proceso puede pertenecer a S1 o S2 sin contar con todas las características de cada uno de los sistemas (Stanovich, 2012); existe cierto consenso en que éstos son los rasgos que definen los procesos de cada sistema (Stanovich y West 2000, 2003; Evans, 2003; Evans y Over, 1996).

Los defensores de la teoría dual se han centrado en cómo los seres humanos resuelven distintos problemas de razonamiento. En la solución de un problema de razonamiento, según teóricos, puede intervenir sólo uno de los sistemas o los dos sistemas de razonamiento. Por ejemplo, un problema de razonamiento (como la tarea de selección de tarjetas)¹ puede ser respondido de manera rápida haciendo uso de procesos que pertenecen a S1 o puede llevarse a cabo mediante el esfuerzo propio de los procesos que pertenecen a S2. Los procesos pueden trabajar de manera independiente, muchas veces los insumos de los procesos pertenecientes a S2 pueden provenir de S1 (Evans y Over, 1996).

En gran medida, como otras teorías cognitivas del razonamiento, la teoría dual ha intentado ofrecer una explicación de la competencia de razonamiento y ha tratado de interpretar los resultados de aquellos experimentos que ponían en duda la racionalidad del ser humano (Kahneman y Tversky, 1982). Según Evans y Over (1996) lo que la teoría dual ha buscado hacer es resolver la aparente “paradoja de la racionalidad”, en la cual los seres humanos son una especie exitosa (prueba de su éxito es el desarrollo de teorías científicas), con la evidencia que parece mostrar que los seres humanos, dentro de los laboratorios (Kahneman y Tversky, 1982), cometen sistemáticos errores de razonamiento.

La propuesta de este trabajo es llevar esta teoría cognitiva del razonamiento al campo de la psicopatología, en particular al estudio del autismo. En las siguientes secciones se revisará qué es el autismo y algunas explicaciones en psicología cognitiva de este padecimiento.

¿QUÉ ES EL AUTISMO?

El autismo es un síndrome neuropsicológico, que aparece en grados (de moderado a severo) y que probablemente tiene un origen neurobiológico (Frith, 2008). Debido a la amplitud del síndrome es común concebirlo bajo un espectro, esto es, el espectro autista. Un diagnóstico de autismo puede darse a partir de los dos años, pero se cree que tiene un origen anterior al nacimiento. Se considera que desde sus orígenes afecta la organización estructural y funcional de los sistemas frontales y prefrontales del cerebro. Los rasgos esenciales del espectro autista, como son señalados en el

¹ La tarea de selección de tarjetas es una prueba de razonamiento deductivo en donde un sujeto se encuentra frente a cuatro tarjetas con información de cada lado de éstas y se le solicita voltear las tarjetas que harían verdadero o falso un enunciado condicional (del tipo “si A, entonces B”).

DSM-V (p. 53), son la incapacidad persistente en la comunicación social recíproca, la interacción social y conducta e intereses que siguen patrones repetitivos o restringidos. Así, conductualmente hablando, el autismo tiene tres rasgos fundamentales: a) un déficit en la sociabilización, b) problemas de comunicación e c) inflexibilidad psíquica. Veamos cada uno de estos rasgos.²

La primera de las características del autismo, un déficit en la sociabilización, se entiende como una falta de interés por las relaciones sociales o una actitud distante frente a otros sujetos. Algunas veces, en el caso de los niños, la distancia se hace patente sobre todo frente a sujetos de su edad. Esta falta de reciprocidad social los hace incapaces de leer las señales sociales de otras personas o entender las reglas sociales en general. Se ha considerado que este rasgo es el más importante del autismo y muchos lo han visto como el síntoma patognomónico del espectro autista (Baron-Cohen *et al.*, 1985).

El segundo de los rasgos apunta a problemas de comunicación o con la ausencia de una comunicación real. Los sujetos dentro del espectro autista tienen problemas para comunicarse no sólo en cuanto a la comunicación oral, sino también para entender la comunicación corporal, como los gestos o las expresiones faciales de otros sujetos. Sin el uso de los signos que acompañan mandar y recibir mensajes, muchas veces no puede haber una comunicación verdadera entre el autista y los sujetos de su entorno. Este rasgo se puede observar también en la lentitud en la que muchos autistas adquieren el lenguaje. Algunos de ellos, aunque conocen el lenguaje, no lo usan para expresar sus creencias o sentimientos, sino para la comunicación más elemental (Frith, 2008).

El último rasgo apuntado refiere a la repetición de actividades y la falta de interés en lo novedoso por parte de los sujetos con autismo. Un niño que tiende a jugar de la misma forma y de manera poco novedosa todos los días podría ayudar a entender este rasgo. Otra manera de ver la conducta repetitiva es pensar en una resistencia extrema al cambio y una aversión a la novedad. Un sujeto autista tiende a seguir rutinas estables que no modifica por tiempos prolongados (Frith, 2008).

Estos rasgos son los centrales para caracterizar al autismo, los mismos dan lugar a otros rasgos conductuales. Por ejemplo, comúnmente se señala que los autistas carecen de juegos de simulación (Baron-Cohen *et al.*, 1985), de atención compartida y no observan a los ojos de los sujetos; rasgos que pueden ser efectos de la falta de sociabilización. En la siguiente sección expondré algunas de las explicaciones psicológicas de tipo cognitivo que se han ofrecido para poder dar cuenta del autismo.

² El DSM-V (pp. 50-51) presenta cinco criterios diagnósticos para el trastorno del espectro autista:

- A. Incapacidad persistente en la comunicación social y en la interacción social a lo largo de múltiples contextos.
- B. Patrones repetitivos o restringidos de conducta, intereses o actividades.
- C. Los síntomas deben estar en un desarrollo temprano.
- D. Los síntomas causan una incapacidad social y ocupacional significativa, que limita su funcionamiento cotidiano.
- E. Estas alteraciones no son explicadas por discapacidades de tipo intelectual o de retraso general del desarrollo.

DOS TEORÍAS SOBRE EL AUTISMO

Existen distintas teorías sobre el autismo. Aquí me centraré en dos teorías cognitivas sobre el mismo, a saber, el autismo como falta de teoría de la mente (ToM) y la teoría de empatía sistematización (E-S).³ El motivo por el cual me enfoco únicamente en las teorías cognitivas sobre el autismo, y no en teorías de tipo neurológico, se debe a que, como se ha señalado, posteriormente intento relacionar a estas teorías cognitivas con otra teoría cognitiva, i. e., la teoría dual.⁴

Teoría del autismo como carencia de ToM

Una de las teorías más famosas para explicar el autismo fue desarrollada en los 80s por Baron-Cohen, Alan Leslie y Utah Frith. La idea central de su propuesta es que los sujetos autistas carecen de ToM. ¿Pero qué es ToM? En términos generales, ToM es una competencia cognitiva general, de naturaleza meta-representacional, de la que disponen los humanos para operar en contextos sociales. ToM puede entenderse como la competencia que le permite a un sujeto atribuir estados mentales a los demás, así como a sí mismo.

Originalmente, el trabajo de Baron-Cohen y su grupo intentó ofrecer una explicación del autismo en la que los rasgos autistas se separasen de la idea de que los autistas tienen necesariamente algún tipo de retraso mental.⁵ A este respecto, Baron-Cohen y su grupo afirman:

Aunque la mayoría de niños autistas tienen retraso mental y aunque algunos de sus síntomas pueden ser atribuidos a este hecho, esto en sí mismo no puede ser una explicación suficiente para sus discapacidades sociales... Para explicar la discapacidad específica del autismo en la niñez es necesario, entonces, considerar otros mecanismos cognitivos subyacentes que son independientes del coeficiente intelectual (Baron-Cohen *et al.*, 1985, p. 38).

La propuesta central de Baron-Cohen y su grupo, es que los autistas carecen de ToM. Este mecanismo subyace a un aspecto crucial de las habilidades sociales, esto es, la posibilidad de concebir estados mentales: saber que otras personas conocen, perciben, dudan o creen cosas. ToM es imposible sin la capacidad de formar meta-

³ Existen otras teorías cognitivas que explican el autismo, que por cuestiones de extensión no abordaré en este trabajo, por ejemplo, la teoría del autismo como una discapacidad en la función ejecutiva (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991) o la teoría de coherencia débil (Frith, 2008).

⁴ El escaso trabajo sobre anatomía del razonamiento parece impedir una conexión entre teorías sobre el autismo y teorías duales del razonamiento que tengan apoyo neurológico (Goel, 2007).

⁵ Según el DSM-V (p. 58), cerca del 70% de individuos con autismo pueden padecer algún otro desorden que no pertenece a los criterios diagnósticos. Entre los desórdenes que pueden tener es algún tipo de retraso mental.

representaciones de segundo orden, por eso se considera que ToM es una competencia de naturaleza meta-representacional. Según el modelo que sigue Baron-Cohen y su grupo, esta capacidad de formar meta-representaciones se manifiesta en ToM, pero también en los juegos de simulación. Estas dos discapacidades pueden explicarse si los niños autistas carecen de ToM y, por supuesto, representan un obstáculo para la sociabilización.

El experimento que sirve de apoyo para sostener que los autistas carecen de ToM proviene de los experimentos de Wimmer y Perner, en los cuales la tarea consiste en que el niño tiene que ser consciente de que las personas pueden tener diferentes creencias acerca de una situación (Baron-Cohen *et al.*, 1985, p. 41).⁶ Este conjunto de experimentos muestra que los niños autistas responden de manera distinta a como lo hacen los niños con síndrome de Down o los niños neurotípicos. En particular, los resultados parecen mostrar que los autistas se equivocan al atribuir estados mentales a otra persona, aun cuando pueden tener un mayor coeficiente intelectual que los niños neurotípicos o niños con síndrome de Down.

La teoría de la empatía-sistematización

La propuesta del autismo como carencia de ToM fue especialmente influyente dentro de la psicología cognitiva, el mismo autor principal de esta propuesta, Baron-Cohen, ha diseñado recientemente, lo que denomina, una teoría de la empatía-sistematización (E-S). Baron-Cohen afirma:

Esta teoría explica las dificultades sociales y de comunicación en el autismo y el síndrome de Asperger en relación a los retrasos y deficiencias en la empatía, mientras que las áreas de fortaleza son explicadas en relación a una habilidad intacta e incluso superior de sistematización (2009, p. 71).

Así, en términos generales Baron-Cohen sostiene que el autista es aquel individuo que tiene capacidades sobresalientes en relación con la sistematización, mientras que tiene deficiencias con la empatía. Veamos cómo entiende Baron-Cohen cada una de estas capacidades:

- **Empatía:** tiene un componente cognitivo que consiste en atribuir estados mentales a otros, esto es, hacer uso de ToM. Además de tal componente, se requiere una

⁶ El experimento más famoso es conocido comúnmente como "Sally y Anne". En este experimento se presenta ante diversos niños autistas, neurotípicos y con síndrome de Down dos muñecas dentro de un escenario: una llamada Sally y otra Anne. Sally coloca una canica dentro de un bote y sale de la escena. Anne, quien permanece en la escena, toma la canica del bote y la pone en una caja. Posteriormente, Sally regresa a escena dispuesta a buscar su canica, la pregunta que se le hace a los niños es: ¿dónde buscará Sally su canica? La mayoría de niños neurotípicos y con síndrome de Down contestaron que la buscaría en el bote (que es donde originalmente la había dejado), la mayoría de niños autistas se equivocan al responder que la buscaría en la caja (donde Anne la había movido).

reacción emocional apropiada, que se ha denominado “empatía afectiva”. Los individuos dentro del espectro autista suelen carecer de empatía (tanto cognitiva como afectiva).

- **Sistematización:** el segundo componente de la teoría E-S hace referencia a la idea de construir sistemas. Un sistema está definido por reglas, de modo que cuando los seres humanos sistematizan, tratan de identificar regularidades o reglas que gobiernan un sistema para predecir cómo es que el sistema se comportará. Los individuos dentro del espectro autista (en especial los de síndrome de Asperger) suelen tener una capacidad sobresaliente para sistematizar.

Es preciso señalar que no es un experimento “crucial” el que lleva a Baron-Cohen a sostener la teoría E-S y/o sustituirlo por la teoría del autismo como carencia de ToM, sino un conjunto de experimentos de laboratorio y descripciones de conductas que lo llevan a proponer su idea. En primer lugar, a favor de la carencia de empatía Baron-Cohen hace referencia a los experimentos usados a favor de que los autistas no cuentan con ToM. La evidencia que parece apoyar a la sistematización proviene de dos trabajos. El primero a partir de pruebas de coeficiente de sistematización en el que, según Baron-Cohen (2009, p. 72), los niños autistas tienen puntajes más altos que los niños neurotípicos. En segundo lugar, están los trabajos de dimorfismo sexual a nivel cerebral. Según Baron-Cohen, hay claras diferencias sexuales en la manera en que se sistematiza (en el cual los hombres son mejores) y en la capacidad de empatía (en la cual las mujeres son mejores). De ese modo, los individuos dentro del espectro autista pueden verse como poseedores de un cerebro masculino extremo (EMB, por sus siglas en inglés).⁷ Según Baron-Cohen, entre la evidencia que apoya la teoría EMB es que a nivel neurológico las partes del cerebro que son más pequeñas en el hombre en comparación con la mujer, en el autista son aún más pequeñas que el promedio de los hombres; mientras que las regiones que son más grandes en el hombre en comparación con la mujer son todavía más grandes en los individuos con autismo.⁸

Es preciso indicar que una de las características que observa Baron-Cohen en esta teoría es que fijarse en la empatía y la sistematización, así como en la idea de que esto se apoye en una diferencia sexual, revaloriza al sujeto con autismo:

La teoría E-S desestigmatiza el autismo y el síndrome de Asperger, relacionándolos con diferencias individuales que vemos en la población (entre y al interior de los sexos), más que como categóricamente distintos o misteriosos. Por muchas décadas, el diagnóstico de autismo

⁷ La teoría EMB, a juicio de Baron-Cohen (2009), quizá podría explicar por qué más hombres que mujeres desarrollan autismo.

⁸ Entre las regiones que se consideran más grandes en el hombre que en la mujer se encuentra la amígdala y el cerebelo. Entre las regiones que en promedio son más grandes en la mujer que en el hombre son el giro temporal superior y la corteza prefrontal. Baron-Cohen (2009, pp. 76-77) confiesa que no hay consenso sobre estos trabajos.

fue algo que los padres temían, ya que sugería que su hijo estaba biológicamente apartado del resto de la humanidad al faltarle la maquinaria básica para la interacción social y en sugerir que el autismo es una enfermedad del cerebro. La teoría E-S se enfoca no sólo en las áreas de dificultad (empatía) sino también en las áreas de fortaleza (sistematización)... ve al espectro autista como una diferencia en estilo cognitivo que es parte de un continuo de diferencias encontradas en todos los seres humanos, más que como una enfermedad (2009, p. 73).

Esta revalorización del sujeto autista no se encuentra en la explicación del autismo expuesta anteriormente.

LA TEORÍA DUAL Y EL AUTISMO

En este apartado deseo abordar dos preguntas. La primera de éstas es si los rasgos conductuales del autismo pueden ser explicados dentro de una teoría dual. La segunda es si las teorías que he expuesto sobre el autismo pueden ser comprendidas dentro del marco teórico ofrecido por la teoría dual. Buscaré contestar teóricamente cada una de estas preguntas en los próximos apartados.

Como he mencionado, la teoría dual es una teoría del razonamiento y, en ese sentido, es una teoría cognitiva sobre las capacidades superiores de los seres humanos. A nivel conductual, la manera de entender el autismo, independientemente de la teoría que nos parezca más adecuada, se relaciona precisamente con deficiencias en ciertas capacidades superiores: lenguaje y sociabilización.⁹ De modo que, en tanto se trata de un estudio de capacidades superiores, parece natural que la teoría dual pueda ser usada como un marco general para explicar el autismo. En particular deseo defender que el espectro autista podría entenderse como una deficiencia específica en algunos de los procesos pertenecientes a S1, mientras que S2 puede permanecer relativamente intacto, aunque sin los insumos de S1, S2 podría funcionar de manera atípica.

La teoría dual y los rasgos que definen al autismo

El autismo tiene tres rasgos conductuales específicos que son la deficiencia en la sociabilidad, los problemas de comunicación y la inflexibilidad psíquica. Cada una de estas conductas y la relación entre éstas da lugar a otras conductas que pueden entenderse como consecuencias de dichas conductas, por ejemplo, la falta de juegos de simulación o la atención conjunta. Las teorías duales distinguen procesos a partir de diferentes rasgos. Los procesos de S1 son rápidos, pueden ser modulares, inconscientes, universales, antiguos en términos evolutivos, etc.; mientras que los procesos de S2 son relativamente lentos,

⁹ Existen varios acercamientos que consideran que los padecimientos mentales, en general, interfieren fundamentalmente con las facultades mentales de alto nivel (Reznek, 2005).

de dominio general, conscientes, moldeados por la cultura y la educación, modernos en términos evolutivos, etc. Sostener que la teoría dual podría explicar algunos de los rasgos del autismo sería sostener que deficiencias en algunos de los procesos de S1 dan lugar a las conductas que presentan los sujetos del espectro autista.

El rasgo que comúnmente se considera más representativo del autismo es el déficit en la sociabilidad. Existen varios mecanismos o procesos que intentan explicar la sociabilidad en términos cognitivos. Por ejemplo, se ha defendido que los seres humanos cuentan con una facultad de cognición social que depende de procesos universales, inconscientes, antiguos en términos evolutivos e, incluso, algunos han defendido que requiere de módulos para su funcionamiento (Cosmides y Tooby, 1992). Estos rasgos son justo el tipo de rasgos que caracterizan los procesos pertenecientes a S1. Así, es fácil argumentar que los procesos que hacen posible la sociabilidad tienen las característica de los procesos pertenecientes a S1, debido a que la sociabilidad es un rasgo que aparece en todas las culturas, no se requiere de instrucción formal para lograr la sociabilidad y parece que depende de procesos inconscientes que no requieren de esfuerzo cognitivo. Además, diferentes teóricos han señalado que la sociabilización es un rasgo antiguo en términos evolutivos, por ejemplo, Mithen (1996) ha defendido que dentro de las capacidades humanas la sociabilidad es el primer tipo de inteligencia que surgió entre los ancestros humanos.

El segundo rasgo típico con el que se asocia al autismo es la falta de comunicación real. Aquí se debe tener en cuenta que no es que necesariamente los autistas carezcan de lenguaje sino que parece que no tienen una pragmática del lenguaje, es decir, no es necesariamente la falta de vocabulario ni tampoco el desconocimiento de las reglas gramaticales, sino el uso del lenguaje. Sin embargo, para poder hacer uso del lenguaje, obviamente, el autista requiere de otro hablante y la comprensión del contexto lingüístico en que se encuentra, situación que se dificulta al carecer de sociabilización. Como he señalado, la falta de sociabilización se puede explicar como las deficiencias en los procesos que pertenecen a S1, pero, para explicar la falta de comunicación, no basta con explicarla como una consecuencia de la sociabilización, sino de los procesos que permiten reconocer el contexto lingüístico.

La idea que deseo defender es que los procesos que subyacen al reconocimiento del contexto lingüístico son procesos automáticos, implícitos, inconscientes y universales. Un modo en que los defensores de la teoría dual han sosteniendo lo anterior es postulando que los seres humanos cuentan con “procesos de relevancia”, que trabajan de forma inconsciente y nos permiten seleccionar lo que es pertinente en la comunicación (Evans y Over, 1996). Estos procesos forman parte de S1, pues son implícitos, automáticos y funcionan de manera inconsciente (Evans y Over, 1996, p. 48). Si esto es así, es posible argumentar que la falta de comunicación real en los autistas se podría ver como una combinación entre la deficiencia en los procesos que subyacen a la sociabilización y en los procesos de relevancia, ambos pertenecientes a S1.

El tercer rasgo a explicar es la inflexibilidad psíquica que, como he señalado, se puede entender como la repetición de actividades siguiendo rutinas establecidas, junto con el rechazo a la novedad y el cambio. No es claro que alguna deficiencia en procesos propios de S1 pueda explicar esta conducta; sin embargo, es probable que sea la relación entre los procesos de S1 y S2 lo que haga posible que esa inflexibilidad conductual pueda ser explicada. Como he señalado en la primera sección, la idea de los defensores de la teoría dual es que los dos sistemas de razonamiento se interrelacionan. Muchas veces S2 puede hacer uso de los insumos que provienen de S1. En estas ocasiones, S2 trabaja como un sistema analítico que toma insumos de S1; no obstante, si existen deficiencias en los *outputs* o resultados provenientes de S1 o simplemente estos insumos no son producidos, entonces S2 parece trabajar de manera fija o poco flexible. La hipótesis que estoy sugiriendo aquí es que este rasgo podría entenderse como un uso de S2 atípico dada la falta de insumos provenientes de S1. Los defensores de la teoría dual han señalado que si el ser humano sólo contara con S2 y tuviera que resolver un problema como cruzar una avenida, quizá se centraría en el número de pasos y la velocidad de éstos para poder cruzar o no, dependiendo del número de vehículos que están en una avenida y del cálculo de la velocidad de los mismos; probablemente, dado todo el cómputo que se debe llevar a cabo, el sujeto nunca podría cruzar la avenida. La falta de S1, consideran los defensores de la teoría dual, imposibilitaría la realización de la mayoría de actividades diarias, actividades que muchos sujetos del espectro autista llevan a cabo con dificultad (Epstein, 2003).

Así, desde la teoría dual se puede argumentar que los tres rasgos distintivos del espectro autista pueden en principio ser abordados a través de deficiencias en algunos de los procesos pertenecientes a S1, mientras que el funcionamiento de S2 resulta prácticamente intacto. La explicación que aquí se ofrece del espectro autista es compatible con los trabajos que señalan que los niños con autismo no parecen tener deficiencias en el razonamiento abstracto que parece típico de S2 (Scott, Baron-Cohen y Leslie, 2009).¹⁰ En el siguiente apartado deseo mostrar cómo algunas de las teorías que intentan explicar el autismo son compatibles y pueden encontrar apoyo en la teoría dual.

¹⁰ Por supuesto, como he señalado muchas veces S2 puede funcionar de manera atípica debido a su relación con S1, el trabajo en razonamiento condicional resulta ilustrativo. Scott *et al.*, (1999) han mostrado que en el razonamiento condicional los niños con autismo parecen superiores a niños neurotípicos; lo que puede interpretarse como que los procesos de S2 no se ven afectados por el autismo. Sin embargo, Scott *et al.*, (1999) también ha defendido que cuando el razonamiento condicional va acompañado de una simulación, en el que al parecer el contexto puede ayudar a resolver un problema de razonamiento, los niños autistas obtienen peores resultados que los niños neurotípicos; lo que puede interpretarse, en el caso de los autistas, como sigue: la intervención de S1 en la simulación hace que al combinarse con los procesos de S2, éstos ofrezcan resultados deficientes en relación con los niños neurotípicos.

La teoría dual y las teorías sobre el autismo

¿Cuál sería la relación particular de las teorías del autismo con la teoría dual de razonamiento? La primera teoría del autismo examinada en este trabajo es aquella que considera que el sujeto autista es aquel que carece de ToM. Carecer de ToM explica la falta de sociabilización en los sujetos autistas. La manera en que comúnmente se ha entendido a ToM es como un mecanismo de carácter modular y en ese sentido cuenta con características modulares como la especificidad de dominio, encapsulamiento, independencia funcional, etc. (Carruthers, 2006).¹¹ Junto con estas características se encuentran ideas como la postura de que seguramente los módulos son antiguos en términos evolutivos, son universales, trabajan de manera automática, son compartidos con otros animales, etc. Estas características de los módulos los hace candidatos a mecanismos que ejecutan procesos pertenecientes a S1. La idea que defendí en la sección anterior es que el autismo podría explicarse como deficiencias en el procesamiento de componentes de S1, esos componentes podrían ser algunos de los mecanismos modulares dedicados a la atribución de estados mentales.¹² De hecho los defensores de la teoría dual han sostenido que los mecanismos modulares son usados por algunos de los procesos pertenecientes a S1. De ese modo, la teoría del autismo como carencia de ToM podría ser entendida como una carencia de procesos que pertenecen a S1. Así, la teoría del autismo como carencia de ToM podría apoyarse en un marco más general sobre la arquitectura del razonamiento como la que propone la teoría dual.

La segunda teoría del autismo expuesta anteriormente es la teoría E-S. Como expuse, ésta sostiene que los sujetos dentro del espectro autista carecen de empatía y sobresalen en la capacidad de sistematización. La empatía se entiende, por un lado, como la capacidad para atribuir estados mentales a otros sujetos y, por otro lado, por la reacción emocional adecuada que acompaña a esta atribución. La sistematización, por su parte, se puede ver como la habilidad para encontrar regularidades y relaciones dentro de un sistema más amplio.

¿Cómo se relaciona la teoría dual con la empatía y la sistematización? A mi juicio, es posible argumentar que la carencia de empatía es el resultado de las deficiencias en el procesamiento de información dentro de S1, la idea de que la

¹¹ Para una crítica a la idea de que ToM es un módulo véase Gerrans y Stone (2008). La idea de estos filósofos es que la atribución de estados mentales puede ser entendida como la relación de mecanismos de dominio específico y su relación con mecanismos de dominio general. Considero que su propuesta, podría negar la existencia de ToM como módulo, pero que es compatible con la tesis que defiende en este trabajo, ya que los mecanismos que ellos consideran son de dominio específico podrían ser aquellos que implementan los procesos pertenecientes a S1.

¹² Es preciso indicar que la tesis que deseo defender es que algunos de los procesos pertenecientes a S1 trabajan de manera deficiente en sujetos dentro del espectro autista, no que todos los procesos de dicho sistema estén afectados. Por ejemplo, se considera que los autistas razonan de manera adecuada en relación con la "física de sentido común" (Scott *et al.*, 1999).

empatía requiere de ToM puede verse como la idea de que ToM es un mecanismo modular perteneciente a S1. Por su parte, la sistematización podría entenderse como una habilidad perteneciente a los procesos de S2, puesto que la búsqueda de reglas que dan lugar a la sistematización requiere de procesos analíticos, reflexivos, controlados, lentos, conscientes, esto es, requiere de procesos que pertenecen a S2. De ese modo, la teoría E-S del autismo puede apoyarse para explicar la carencia de empatía, como deficiencias en los procesos de S1; mientras que la sistematización se puede ayudar en el funcionamiento de los procesos de S2. Existe cierta evidencia que puede apoyar lo que aquí sugiero, pues, como he mencionado, se ha propuesto que los niños autistas tienen menos problemas con el razonamiento contrafáctico en relación con los niños neurotípicos (Scott *et al.*, 1999), lo que podría interpretarse como el funcionamiento adecuado de S2. Si lo que he argumentado es correcto, entonces se puede sostener que la teoría E-S sobre el autismo se puede ubicar dentro de un marco más general sobre la arquitectura del razonamiento como lo es la teoría dual.

Como he señalado en la sección 3 de este trabajo, Baron-Cohen (2009) argumenta que se debe ver al autismo como un estilo cognitivo más que como una enfermedad. Una ventaja de integrar a la teoría E-S del autismo dentro del marco de las teorías duales, es que de ese modo se facilita la idea de que el autismo es un rasgo —quizá extremo— de un estilo cognitivo que en principio se encuentra en el ser humano. Epstein (2003), de hecho, ha señalado la importancia de las teorías duales como teorías de la personalidad; para este defensor de la teoría dual, la preferencia de un sistema de razonamiento por otro, conduce a diferentes estilos de pensamiento.

Si lo argumentado es correcto, entonces la teoría dual podría servir como un marco teórico que brinde apoyo a las teorías sobre el autismo que aquí he expuesto. Antes de dar por terminada esta sección deseo abordar una preocupación que podría surgir de la propuesta de que el autismo puede ser entendido en el marco de las teorías duales, a saber, si éstas son compatibles con las explicaciones no cognitivas sobre el autismo.

Una de las propuestas más conocidas del autismo en la actualidad es aquella en donde se explica por un defecto en las neuronas espejo (Hadjikhani, Joseph, Snyder y Tager-Flusberg, 2006). La idea básica de esta propuesta psicobiológica, que a veces se le denomina la “teoría de las neuronas espejo rotas”, es que los sujetos dentro del espectro autista tienen un adelgazamiento anormal en el sistema de neuronas espejo, lo que puede explicar los déficits característicos en la cognición social y el reconocimiento de emociones. Frente a la explicación del autismo como la de teoría de las neuronas espejo rotas se debe mencionar que las explicaciones psicobiológicas del autismo no tienen por qué ser incompatibles con las explicaciones cognitivas. La explicación cognitiva del autismo en el marco de la teoría dual, representa un nivel de explicación que pretendidamente se debe complementar en un nivel biológico, como lo es el que ofrece la teoría de las neuronas espejo rotas.

OBSERVACIONES FINALES

En este trabajo he argumentado que una familia de teorías sobre la arquitectura del razonamiento, en particular, las teorías duales, puede ser la base teórica sobre la cual se ofrezca una explicación cognitiva sobre el espectro autista. Las razones que he ofrecido para defender la tesis anterior es que la deficiencia en diversos procesos pertenecientes a S1 y su posible consecuencia en el funcionamiento de los procesos pertenecientes a S2 puede explicar tanto a) los rasgos con los que comúnmente se asocia la conducta autista, como b) al menos dos explicaciones cognitivas que se han ofrecido para entender este síndrome. Para dar cuenta de a) y b) se debe poner especial atención a algunos de los procesos que son automáticos, inconscientes, universales, antiguos en términos evolutivos y que requieren de poco esfuerzo cognitivo, esto es, procesos que forman parte de S1. Sin embargo, algunas veces los insumos de ciertos procesos pertenecientes a S2 son tomados de S1; por lo que los sujetos del espectro autistas podrían contar con procesos atípicos que pertenecen a S2, si éstos dependen de los resultados de S1 para su funcionamiento.

Una posible consecuencia práctica de mi propuesta es que si las deficiencias del autismo se centran de manera fundamental en S1, el abordaje terapéutico debe centrarse en hacer uso de S2; de modo que se creen estrategias que pueden completar las labores de S1 haciendo uso de procesos pertenecientes a S2. Por supuesto, algunos procesos de S2 pueden tomar como insumo los resultados provenientes de S1, por lo que el trabajo terapéutico debería centrarse en aquellos procesos de S2 que pueden funcionar independientemente de S1.

Si lo que aquí he propuesto es correcto, las teorías duales podrían extenderse más allá del plano de la arquitectura del razonamiento, pues podrían ser usadas para el entendimiento que se tiene sobre algunas psicopatologías, como lo es el autismo. Esta extensión no ha sido abordada por la literatura actual y resulta un campo fértil en el cual la teoría dual podría desarrollarse.

REFERENCIAS

1. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V* (5th ed). Washington: American Psychiatric Association.
2. Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?, *Cognition*, 21 (81), pp. 37-46.
3. Baron-Cohen, S. (2009). Autism: the empathizing-systemizing (E-S) Theory. *Annals of New York Academy of Science*, 1156 (marzo), pp. 68-80.
4. Carruthers, P. (2006). The Case for Massively Modular Models of Mind. En R. Staiton (ed.), *Contemporary Debates in Cognitive Science* (pp. 3-21) Oxford: Blackwell Publishing.

5. Cosmides, L., Tooby, J. (1992). Cognitive adaptations for social exchange. En J. Barkow, L. Cosmides y J., Tooby, *The Adapted Mind* (pp. 163-228) New York: Oxford University Press.
6. Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self-theory of personality. En T. Millon y M. Lerner (eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology, V. 5. Personality and Social Psychology* (pp. 159-184) Hoboken: Wiley & Sons.
7. Evans, J. (2003). In two minds: Dual-process accounts of reasoning. *Trends in Cognitive Science*, 7 (10), pp. 454-459.
8. Evans, J. y Over, D. (1996). *Rationality and Reasoning*. East Sussex: Psychology Press.
9. Frith, U. (2008). *Autism*. Oxford: Oxford University Press.
10. Gerrans, P. y Stone, V. (2008). Generous or parsimonious cognitive architecture? Cognitive neuroscience and theory of mind. *British Journal of Philosophy of Science*, 59 (2), pp. 121-141.
11. Goel, V. (2007). Anatomy of deductive reasoning. *Trends in Cognitive Sciences*, 11 (10), pp. 435-441.
12. Hadjikhani, N., Joseph, R., Snyder, J. y Tager-Flusberg, H. (2006). Anatomical differences in the mirror neuron system and social cognition network in autism. *Cerebral Cortex*, 16 (9), pp. 1276-1282.
13. Kahneman, D., Tversky, A. (1982). Judgment under uncertainty: heuristics and biases. En D. Kahneman, P. Slovic y A. Tversky (eds.), *Judgment under Uncertainty* (pp. 3-20) Cambridge: Cambridge University Press.
14. Mithen, S. (1996). *The prehistory of mind*. Londres: Thames & Hudson.
15. Ozonoff, S., Pennington, C. y Rogers, S. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individual: relationship to theory of mind. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32 (7), pp. 1081-1105.
16. Reznick, L. (2005). *The Philosophical Defense of Psychiatry*. Londres: Routledge.
17. Scott, F., Baron-Cohen, S. y Leslie, A. (1999). 'If pigs could fly': A test of counterfactual reasoning and pretence in children with autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 17 (3), pp. 349-362.
18. Stanovich, K. y Toplak, M. (2012). Defining features versus incidental correlates of Type 1 and Type 2 processing. *Mind and Society*, 11 (1), pp. 3-13.
19. Stanovich, K. y West, R. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate?, *Behavioral and Brain Sciences*, 23 (5), pp. 645-726.
20. Stanovich, K. y West, R. (2003). Evolutionary versus instrumental goals: How evolutionary psychology misconceives human rationality. En David Over (ed.), *Evolution and the Psychology of thinking* (pp. 171-230) East Sussex: Psychological Press.

Envío a dictamen: 3 de diciembre de 2014

Reenvío: 19 de febrero de 2015

Aprobación: 19 de marzo de 2015

Jonatan García-Campos

Doctor en Filosofía de la Ciencia por la UNAM. Profesor-investigador de tiempo completo en el Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de Juárez del Estado de Durango. Miembro del SNI nivel I. Correo: jongarcam@yahoo.com.mx

RESEÑAS

Tania Morales Reynoso, Martha Carolina Serrano Barquín, David Aarón Miranda García y Aristeo Santos López (2014) *Ciberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Ciberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles es un libro que invita a reflexionar sobre una cuestión esencial: la brecha digital no está sólo en la disponibilidad y el acceso (o no) a la tecnología, tiene que ver también con la capacidad de hacer uso de ella inteligentemente. En este texto de Tania Morales, Carolina Serrano, David Aarón García y Aristeo Santos, el lector encontrará las generalidades del “ciberacoso”, los resultados de una investigación realizada con jóvenes universitarios del Estado de México y la percepción que tienen éstos del *ciberbullying*. Hallará también las consideraciones que hacen los autores sobre un fenómeno que sólo está siendo estudiado profundamente y que, además, exige ser abordado desde una perspectiva multidisciplinaria.

Y es que los adelantos tecnológicos nos invitan a reflexionar sobre el uso y abuso informáticos, pero también sobre los costos sociales que trae consigo el hecho de volver público lo que en otro tiempo fue privado. El mundo ciber ha modificado nuestra conducta exigiéndonos nuevos comportamientos, conocimientos, habilidades y destrezas; asimismo ha diversificado e intensificado la violencia. La intimidación, el maltrato, las agresiones y extorsiones, el acoso escolar o *bullying* se valen ahora de la tecnología para provocar daño intencionalmente. Como afirman autores de este libro, “Internet presenta una dicotomía interesante pues, por un lado, posee amplias posibilidades para la comunicación, el acceso a la información y aporta elementos tecnológicos interesantes como componentes del desarrollo social y cultural, pero, por otro, da las pautas para el desarrollo de conductas negativas, como es el caso de la violencia virtual y el acoso cibernético”.

Desde su perspectiva, el problema no está en la Red sino en la falta de formación para un adecuado uso de ésta. Así, si en otro tiempo se habló de desinformación hoy podemos afirmar que el desafío se halla en un exceso de la misma. La sobreinformación exige a los nativos digitales (y aún a los inmigrantes) una capacidad de selección, ordenamiento, clasificación y categorización indispensable. Son la cibercultura y la ciber socialización la que nos llevan a pensar en la ciberconvivencia y la ciberética. Éstas permitirán hacer uso adecuado de los recursos dispuestos en la súper carretera de la información e inhibir, incluso desalentar, los comportamientos violentos que tienen a la tecnología como mediadora.

Los autores aseguran que el *ciberbullying* es un nuevo fenómeno y una forma reciente de violencia derivada del acoso escolar tradicional. Señalan que, como “forma específica de violencia”, se vale de diversos recursos: insultos electrónicos, provocación, agresión, hostigamiento, denigración, exclusión, manipulación... Los

acosadores virtuales inician discusiones en el chat o los muros de las redes sociales, eligen a una persona como blanco y la atormentan con mensajes ofensivos. Pero también pueden distribuir información falsa de sus víctimas, suplantar su identidad, violar su intimidad o hacer que éstas revelen datos comprometedores sobre sí mismas. Por ello, los autores de este libro sostienen que “las formas de acoso que se suscitan mediante un medio tecnológico son múltiples”. Dos de ellas, la ciberpersecución y el ostracismo, dañan psicológica y emocionalmente a las personas que las sufren. El *ciberbullying* plantea nuevos problemas frente al acoso tradicional: la tecnología, como medio impersonal, dificulta identificar al agresor y el anonimato obstaculiza la denuncia, le permite al acosador actuar desde cualquier espacio (ya no sólo la escuela) y hacerlo, además, de forma atemporal y de maneras más diversas y sofisticadas.

El reto no sólo está en entender este fenómeno sino en atender las causas y los efectos que provoca. Por ello, frente a la permisibilidad de la violencia, la indiferencia ante ella y el descompromiso social, se requiere la participación de psicólogos, educadores, padres de familia, orientadores y autoridades educativas y civiles para proponer mecanismos legales que sancionen no sólo el robo de datos sino también la violencia virtual y el así llamado terrorismo on-line. Es cierto, la Red es un medio masivo de información y comunicación pero, sin control, tiene una peligrosidad alta si no se usa con sensatez y responsabilidad.

Germán Iván Martínez
Escuela Normal de Tenancingo

CRITERIOS EDITORIALES

para la aceptación de colaboraciones

La *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, México, es una publicación semestral, arbitrada, de carácter académico, científico, editada por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, donde se incluyen temas relevantes de los procesos psicosociales de las Ciencias de la Conducta, que signifiquen un avance en esas disciplinas y que reflejen la práctica profesional, la docencia e investigación. La revista se dirige a los investigadores, profesionales, docentes, a los estudiantes en formación y a los ex alumnos. 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 de los investigadores, de éstos con los docentes y de todos con los estudiantes.

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

CRITERIOS DE CONTENIDO

1. Las colaboraciones que sean puestas a consideración para su publicación, serán resultado de investigación, ensayos científicos, estudios de caso, análisis teóricos y metodológicos. Se aceptan reseñas de investigación, de tesis y de libros.
2. Todas las colaboraciones deben ser originales e inéditas, y no haber sido publicadas con anterioridad o estar consideradas al mismo tiempo a dictamen para su publicación en otros medios. Se debe firmar una carta sobre este asunto, asegurando la originalidad e incluir los nombres de los autores, domicilio, afiliación, teléfono, correo y título del trabajo.
3. Los trabajos de investigación empírica deben conservar los datos crudos durante los tres años siguientes a la publicación.
4. Hay que incluir un resumen con cinco palabras clave, esto en español e inglés, con una extensión entre 100 y 150 palabras, que describa tema, objetivo, método, procedimiento, resultados y conclusiones. El título del trabajo debe estar en español e inglés.
5. Los autores deben conceder la Propiedad de los Derechos de Autor a la *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México* para que las colaboraciones puedan ser reproducidas, comunicadas, transmitidas y distribuidas en cualquier forma o medio para fines culturales, científicos o de divulgación sin fines de lucro. Los autores deben firmar la Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor.

PROCESO DE REVISIÓN

6. Las colaboraciones serán sometidas a una revisión anónima por dos pares especialistas en los temas bajo la modalidad de doble ciego. Los dictaminadores no conocen los nombres de los autores de las colaboraciones ni éstos a los dictaminadores.
7. Las colaboraciones se envían por la dirección de la revista a dos dictaminadores, uno de los cuales será externo a la Facultad de Ciencias de la Conducta, que en un tiempo determinado darán su dictamen por escrito. El dictamen tiene como resultado tres opciones: aceptación, rechazo y aceptación con modificaciones.

En este último caso, los autores de las colaboraciones deben atender las modificaciones en un lapso de tiempo determinado, el cual se indicará. Los dictámenes son inapelables, sin embargo, las sugerencias y recomendaciones fundamentadas de los autores se enviarán a un miembro del Consejo Editorial para su estudio y consideración para otras colaboraciones posteriores. En el caso de discrepancias notables entre los dictaminadores, la colaboración se enviará a un tercero del Consejo Editorial. El resultado se comunicará al o a los autores en un tiempo razonable, que puede variar dependiendo del número de colaboraciones a dictaminar.

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

8. El dictamen del Comité Editorial retroalimenta a los autores sobre la pertinencia y calidad de sus trabajos describiendo a los autores de manera didáctica los pasos a seguir para la elaboración adecuada del escrito.
9. Cada número de la revista se integrará con los trabajos que en el momento de cierre de edición cuenten con la aprobación del comité dictaminador. No obstante, con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, la revista se reserva el derecho de publicar los artículos en un número posterior.

CRITERIOS DE FORMATO

10. La extensión mínima será de 12 cuartillas y máxima de 20, incluyendo tablas, figuras y referencias, tipografía Arial 12, interlineado 1.5. Las reseñas de libros deben tener una extensión entre 2 y 4 cuartillas.
11. Los cuadros, gráficas y figuras diversas se incorporarán como anexos debidamente numerados y rotulados al reverso. En el texto se indicará el lugar en el que deben colocarse.

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

13. El texto debe seguir los lineamientos del Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (APA), 2012. Las referencias en el texto anotan, entre paréntesis, el primer apellido del autor o autores, después de una coma sigue el año y la página de referencia (en citas textuales) por ejemplo: (Castañeda, 1994, p. 82), o Castañeda (1992, p. 82), cuando el nombre del autor es parte del texto "indagó que..." Cuando un trabajo tiene dos autores se citan los dos p. e. Lazarus y Folkman (1986).

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

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

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

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

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

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

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

Se debe prestar atención a las referencias actualizadas y a los asuntos éticos. La revista acepta el código ético de la American Psychological Association (APA) (www.apa.org/ethics/code/index.aspx) para los colaboradores de la publicación: editores, revisores y autores. Los autores de los artículos deben cumplir con dicho código; dan su anuencia para que se pueda aplicar a sus colaboraciones un programa para detectar duplicidades de información.

Todos los autores de un mismo artículo se hacen responsables del contenido del artículo, al cual deben haber contribuido de forma importante; se comprometen a no reutilizar trabajos ya dados a conocer en otras publicaciones y deben dar crédito a las ideas de otros autores mencionadas es su texto.

DATOS

Anotar en hoja aparte los datos curriculares: nombre(s) y apellidos del autor(es), institución de procedencias, nivel de estudios (grado académico, disciplina, organismos e instituciones otorgantes); publicaciones relevantes, trabajos de investigación, premios, reconocimientos o distinciones en los últimos tres años, dirección, teléfono y/o fax y dirección de correo electrónico.

RESPONSABILIDAD

El contenido de los textos publicados por la revista es responsabilidad de los autores del texto, no constituye la opinión oficial de la revista. La revista se reserva el derecho de publicación y de devolución de los artículos entregados.

DIRECCIÓN

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

Nota: el nombre de la publicación periódica es *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, pero para efectos prácticos se puede abreviar como *Revista de Psicología/Revista de Psicología de la UAEM*.

EDITORIAL POLICY

In order to accept collaborations

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

CONTENT

1. The contributions considered to be published must be a result of research, scientific essays, case study, theoretical or methodological analysis. Research, thesis or book reviews will be accepted.
2. Every collaboration must be original and unpublished before and must not be submitted to any other printed media at the same time. A letter must be signed about the matter as a guarantee of originality including the name of the author, address, affiliation, telephone, e- mail and job credentials.
3. The empiric research study must keep the raw data during the next three years after its publication.
4. An abstract must be included with 5 key words, in Spanish and English, with an extension of 100 to 150 words describing the topic, introduction, the objective, method, results, discussion and conclusions, including the title.
5. The authors have to concede the author's copyright to the *Psychology Journal from Universidad Autónoma del Estado de México* so that their articles and materials are publicly reproduced, published, edited, fixed, communicated and transmitted by any form or medium; as well as distributing among the general public in the required numbers for their public communication, in each of their modalities, included its availability through electronic, optical means or any other technology with exclusively scientific, cultural, diffusion, nonprofit ends. To do so, the author(s) must send the format of copyright concession-letter properly filled and signed by the author(s).

REVIEWING PROCESS

6. All the articles will be submitted to an anonymous dictum process performed by two academic peers, under the modality of double blind. The prestigious academics are unknown and don't even know the author's name. The authors don't even know the examiners.
7. The collaborations are sent by the Journal director to two referees, one of them is extern to the Faculty, that in a period of time have to come out with a written resolution of the dictum process. There are three options: approved for publication with no changes; refused; approved for publication once minor corrections are applied in a specific period. Dictum results are unappealable even though the author's supporting suggestions and arguments will be sent to the Journal Editing Committee to be studied and considered for next publications. In case of remarkable disagreement among the examiners, the collaboration will be sent to a third referee from the Journal Editing Committee. They will inform each of the authors in a reasonable period of time, determined by the number of articles. The editorial direction of the Journal reserves the right to carry out any editorial amends or proofreading it deems necessary to improve the text.
8. The Editorial Committee judgement will let the authors know about the quality and relevance of their contributions, the Committee will give a didactic feedback to the authors in order to create and adequate their job.
9. Each Journal issue will be done with the contributions that at the closing editing time have the approval of the Dictaminating Committee. Not even, in order to give the best thematic composition possible to each issue, the Journal Editors have the right to publish some accepted articles in a subsequent issue.

FORMAT

10. The journal will only accept articles with an extension between 12 and 20 pages, including graphs, tables, footnotes and bibliography, letter size page, at a line spacing of 1.5, written in 12-point size Arial font. Book reports must have an extension between 2 and 4 pages.
11. Charts, graphs and figures must be added as appendix, properly numbered and rotulated on the back. It has to be indicated on the text the place where they shall be.
12. The text must be delivered as an electronic file in a CD or via electronic or postal mail, unformatted Microsoft Word, line spacing, headlines or automatic notes.
13. The text must follow the APA (2010) (American Psychological Association) style. The references in the text in parenthesis, the surname of the author(s),

a comma, the publishing year and the reference page (in textual references) for example: Castañeda, 1994, p. 82 or Castañeda (1994, p. 82) when the name of the author is in the text "it was founded that..." When there are two authors them both have to be named p. e. Lazarus and Fokman (1986).

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

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

If it's about journal articles or a periodical publication, the name of the publication must be in italic, the volume, number in parenthesis and the text pages. Diener, E., Suh, E., Lucas, R. y Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), pp. 276-302.

For electronic references, a complete link must be added i.e. Clay, R. (june, 2008) Science vs ideology. Psychologists fight back about the misuse of research. *Monitor of Psychology*, 39 (6). Retrieved from <http://www.apa.org/monitor/> If the authors have many publications in the same year, they will be distinguished by a case letter after the year i.e. Valenciano, 2011a, 2011b. Acronyms must be extended the first time they appear in the text, in the bibliography, tables, charts and graphs. For instance, in the text the first time it must be written: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación e Psicología (CNEIP), then subsequently: CNEIP.

Recent references and ethical issues must be observed. The journal accepts the ethical code of the American Psychological Association (APA) (www.apa.org/ethics/code/index.aspx) for the collaborators of the publication: editors, reviewers and authors, who must comply with this code; also they must consent to the use of a software which will uncover information duplicities. Everyone of the authors of a certain paper take responsibility for the content to which they have substantially contributed; they pledge not to reuse texts that have been already published; and to give credit to the authors of the ideas mentioned in their paper.

DATA

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

Accountability

The text content published by the journal are responsibility of the text authors, not the official journal opinion. The journal reserves the right to publish or not the articles as well as their devolution.

Address

The contributions will be sent to: Facultad de Ciencias de la Conducta
Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México Av. Filiberto Gómez s/n, col. Guadalupe, Toluca, México, C.P. 50010. Teléfonos: (01 722) 2 72 00 76, fax: (01 722) 2 72 15 18 Correo electrónico: revista_psicologia@uaemex.mx

Note: the official publication name is *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, but for practical purposes it could be presented as *Revista de Psicología/Revista de Psicología de la UAEM*.

Artículos del número anterior, Vol. 4, No. 7, enero-junio 2015.

Trastornos alimentarios: historia y criterios diagnósticos, diferencias y novedades del DSM-IV-TR al DSM-5

Eating disorders: history and diagnostic criteria, differences and developments from DSM-IV-TR to DSM-5

Ximena Ruesga-Lozano y Teresa Chávez-Aguilar

Aspectos descriptivos de los trastornos alimentarios

Descriptive aspects of eating disorders

Ricardo Díaz-Castillo y Araceli Aizpuru-de la Portilla

Anorexia y bulimia en América Latina y España: reporte cuantitativo de actitudes expresadas en un Blog

Anorexia and bulimia in Latin America and Spain: quantitative report of attitudes expressed in a blog

Rodolfo Sierra-Márquez

Modelo terapéutico de la Clínica Ellen West

Therapeutic model of Ellen West Clinic

Marcela Arzaluz-Zamora

Tratamiento Integral de la bulimia nerviosa: estudio de caso

Integral treatment of bulimia nerviosa: a case study

Araceli Aizpuru-de la Portilla

Alexitimia como factor de riesgo para los Trastornos Alimentarios

Alexithimia as a risk factor for eating disorders

Ricardo Díaz-Castillo

La Construcción de estereotipos de género a través de las imágenes del XXII Catálogo de Ilustradores de publicaciones infantiles y juveniles en México

The construction of gender stereotypes through images of the XXII catalog of illustrators of publications for children and young readers in México

Alejandro Ramírez-Nava, Carolina Serrano-Barquín, Patricia Zarza- Delgado, Héctor Paulino Serrano-Barquín

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR GENERAL

José Antonio Vírveda Heras

ASISTENTES EDITORIALES

Mónica Rodríguez Villafuerte, Jorge Armando Balderas Escobar, Lilia Pérez Jlménez,
Jessica Paola Martínez Orozco

CONSEJO EDITORIAL

Manuel Gutiérrez Romero, Universidad Autónoma del Estado de México, México;
Marta Calderero, Universidad de Granada, España; Mónica Díaz Peralta, Quidam
Latinoamérica, México; José Antonio Flórez Lozano, Universidad de Oviedo, España;
Telmo Marcon, Revista Espazo Pedagógico, Brasil; Rosa María Ramírez Martínez,
Universidad Autónoma del Estado de México, México; Joan Riart Vendrell, Colegio
Oficial de Psicólogos de Cataluña (COPC), España; Michael Schmid, Instituto de Servicios
Sociales, Voralberg, Austria; Alfonso Tello Iturbe, Universidad Autónoma de Tamaulipas,
México.

COMITÉ EDITORIAL

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

DISEÑO

Paola Aranda Delgado

RESPONSABLE DE REDES SOCIALES

Bethel Mejía Guerrero, Sandra Gutiérrez

COORDINACIÓN INSTITUCIONAL E INTERNACIONAL

Jaime Rodolfo Gutiérrez Becerril

CORRECCIÓN DE ESTILO

Erika Mendoza Enríquez

TRADUCCIÓN

Mónica Rodríguez Villafuerte, Eunice Ortega Rico

EDITORES ANTERIORES

Jaime Rodolfo Gutiérrez Becerril, Leonor González Villanueva, Francisco Argüello Zepeda.

ISSN: 1870-8706

REVISTA DE
PSICOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
Vol. 4, No.8, julio - diciembre 2015



Agnes Cecilia
Lines hold the moments, 2012-2015



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México