

RIP Volumen 10 #1

Revista Iberoamericana de
Psicología

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517

Publicación Semestral



Publicación Científica Seria
Facultad de Educación,
Ciencias Sociales y Humanas

Corporación Universitaria Iberoamericana

Grupo de Investigación

Psicología:
Ciencia y tecnología



IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

e-mail:

revistadepsicologia@iberoamericana.edu.co

website:

revistas.iberoamericana.edu.co/ripsicologia

Corporación Universitaria Iberoamericana

Publicación Científica Seriadada de la
Facultad de Educación,
Ciencias Sociales y Humanas
Grupo de Investigación Psicología: Ciencia y tecnología

Dirección Postal:

Calle 67 #5-27
Código Postal: 110231
Bogotá D.C., Colombia
PBX: [+57] 1 348 9292

Directivos

Javier Alfredo **Barrera Pardo**
Rector

Gustavo **Velásquez Quintana**
Vicerrector Académico

María Victoria **Wittingham Munevar**
Decana Facultad de Educación,
Ciencias Humanas y Sociales

Daniel Enrique **Mejía Durán**
Director programa de Psicología

Aleida **Fajardo Rodríguez**
Líder grupo Psicología: Ciencia y Tecnología

Fernanda Carolina **Sarmiento Castillo**
Directora de Investigaciones

Jaime Alexander **Méndez Medina**
Coordinador de Publicaciones

Editorial Staff

Equipo editorial

Leader | Editor en Jefe:

Jaime Alejandro **Bejarano Gómez**, [MSc] Psi
ORCID: [0000-0003-3322-7001](https://orcid.org/0000-0003-3322-7001)

Issue Leader | Editor de Número:

Aleida **Fajardo Rodríguez**, MSc Psi
ORCID: [0000-0001-8450-6102](https://orcid.org/0000-0001-8450-6102)

Jr. Editor | Editor Asistente:

Alejandra **Sarmiento López**, MA Psi sp
ORCID: [0000-0002-4818-2654](https://orcid.org/0000-0002-4818-2654)

Assistant | Asistentes Editoriales:

Karen Paola **Rodríguez**, [Psi]
Diana Marcela **Castro**, [Psi]

Editorial Committee
Comité Editorial

Alfredo **Ardila Ardila**, PhD Psi
Florida International University, Miami [us]

Ana **Justicia Arráez**, PhD
ORCID: [0000-0002-3274-3015](https://orcid.org/0000-0002-3274-3015)
Universidad de Granada, Granada [es]

Andrés M. **Pérez Acosta**, PhD Psi
AutorID: [17435756400](https://orcid.org/17435756400) Research ID: [C-1561-2013](https://orcid.org/C-1561-2013)
ORCID: [0000-0002-1133-8926](https://orcid.org/0000-0002-1133-8926)
Universidad del Rosario, Bogotá DC [co]

Blanca Eugenia **Cavazos Cisneros**, PhD
Univ. Autónoma de Nuevo León, Nuevo Leon [mx]

Cristian **Berrio Zapata**, PhD MBA Psi sp
ORCID: [0000-0002-7314-6487](https://orcid.org/0000-0002-7314-6487)
Universidad de Oriente, Santiago de Cuba [cu]

Edgardo **Etchezahar**, PhD Psi
AutorID: [55802383900](https://orcid.org/55802383900)
Research ID: [M-5689-2015](https://orcid.org/M-5689-2015)
ORCID: [0000-0002-3289-194X](https://orcid.org/0000-0002-3289-194X)
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires [ar]

Erislandy **Omar Martínez**, PhD Psi
ORCID: [0000-0003-4856-3964](https://orcid.org/0000-0003-4856-3964)
Universidade Federal do Pará, Belém [br]

Marta **Gill Lacruz**, PhD Psi
Research ID: [H-5995-2015](https://orcid.org/H-5995-2015)
ORCID: [0000-0001-8261-058X](https://orcid.org/0000-0001-8261-058X)
Universidad de Zaragoza, Zaragoza [es]

Ricardo **Pérez Almonacid**, PhD Psi
ORCID: [0000-0001-6154-6478](https://orcid.org/0000-0001-6154-6478)
Universidad Veracruzana, Veracruz [mx]

Telmo Eduardo **Peña Correal**, PhD MSc Psi
AutorID: [6507025689](https://orcid.org/6507025689) Research ID: [J-8844-2016](https://orcid.org/J-8844-2016)
ORCID: [0000-0002-1639-4097](https://orcid.org/0000-0002-1639-4097)
Universidad del Rosario, Bogotá DC [co]

Vicente Javier **Prado Gascó**, PhD
Research ID: [K-7276-2014](https://orcid.org/K-7276-2014)
ORCID: [0000-0002-2108-2186](https://orcid.org/0000-0002-2108-2186)
Universidad de Valencia, Valencia [es]

Scientific Committee
Comité Científico

Alejandro **Contino**, PhD Psi
Universidad Nacional de Rosario
Rosario [ar]

Álvaro Roberto **Vallejo Samudio**, PhD Psi
ORCID: [0000-0003-0295-4118](https://orcid.org/0000-0003-0295-4118)
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá DC [co]

Ana **Fernández Poncela**, PhD Psi
Universidad Autónoma Metropolitana
México DF [mx]

Ana **Justicia Arráez**, PhD Psi
Universidad de Granada
Granada [es]

Ana María **Ávila Matamoros**, PhD Psi
Fundación Universitaria Los Libertadores
Bogotá DC [co]

Antonio **Zapata**, PhD Psi
Universidad Central de Bayamón
Bayamón [pr]

Claudia Paz **Pérez Salas**, PhD Psi
AutorID: [34971797700](https://orcid.org/34971797700)
ORCID: [0000-0002-6940-6514](https://orcid.org/0000-0002-6940-6514)
Universidad Concepción de Chile
Concepción [cl]

Enrique **Berra Ruiz**, PhD Psi
Research ID: [D-8950-2017](https://orcid.org/D-8950-2017)
ORCID: [0000-0003-3434-6264](https://orcid.org/0000-0003-3434-6264)
Universidad Nacional Autónoma de México
México DF [mx]

Israel **Mayo Parra**, PhD Psi
ORCID: [0000-0003-0862-6414](https://orcid.org/0000-0003-0862-6414)
Universidad Laica Eloy Alfaro
Manta [ec]

Jairo **Báez**, PhD Psi
ORCID: [0000-0002-5456-718X](https://orcid.org/0000-0002-5456-718X)
Fundación Universitaria Los Libertadores
Bogotá DC [co]

Vicente Javier **Prado Gascó**, PhD
Research ID: [K-7276-2014](https://orcid.org/K-7276-2014)
ORCID: [0000-0002-2108-2186](https://orcid.org/0000-0002-2108-2186)
Universidad de Valencia
Valencia [es]

Index & Resume System
Indexaciones SIR



Diseño, diagramación y Montaje
Editorial IbēAM
Scriptum Scientia Edito
Sello Editorial Institucional



IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

Contenidos

Diez años de
tendencias y desarrollos

V

Principios morales
de la guerra

Actitudes frente a la transgresión

1

Experiencia escrita
a través del cuento

Programa para niños sobresalientes

9

Escala de funcionamiento
familiar

Propiedades psicométricas
modificadas en una muestra
mexicana

19

Estudio del estilo de vida

Teoría fundamentada
e inducción analítica

29

Confiabilidad y validez
del Inapolf-AP

Inventario de recursos sociales,
familiares y laborales

37

Inteligencia emocional
en aprendices de tecnología
en banca y operaciones
financieras

SENA, Centro de Comercio
Regional Antioquia

45

Victimización

Análisis bibliométrico en PsycINFO

55

Abuso de sustancias
psicoactivas

Modelo y terapia cognitiva

65

Relacionamiento, apego y
agresividad

Preadolescentes de colegios
públicos en Santa Marta, Colombia

73

Miedo,
ansiedad y afrontamiento

Estudiantes universitarios
mexicanos

83

Relaciones de poder y
subjetividades laborales

Una reflexión desde
la perspectiva de Foucault

93

Autores

Ana Karina **Gutiérrez Álvarez**

29 Estudio del estilo de vida

Araceli **Lemus Méndez**

9 Experiencia escrita a través del cuento

Areli **Resendiz Rodríguez**

83 Miedo, ansiedad y afrontamiento

Blanca Ivett **Chávez Soto**

9 Experiencia escrita a través del cuento

Carolina **Aranda Beltrán**

37 Confiabilidad y validez del Inapolf-AP

Ever José **López Cantero**

55 Victimización

Fabiola **Zacatelco Ramírez**

9 Experiencia escrita a través del cuento

Israel **Mayo Parra**

29 Estudio del estilo de vida

Jaime **Yañez Canal**

1 Principios morales de la guerra

Jaime Alejandro **Bejarano Gómez**

v Diez años de tendencias y desarrollos

Jenny Josefina **Vicuña**

45 Inteligencia emocional en aprendices de tecnología en banca y operaciones financieras

José Guadalupe **Salazar Estrada**

37 Confiabilidad y validez del Inapolf-AP

Juan Carlos **Marulanda Hernández**

1 Principios morales de la guerra

Manuel **Pando Moreno**

37 Confiabilidad y validez del Inapolf-AP

Mirna **García Méndez**

19 Escala de funcionamiento familiar

María del Pilar **Méndez Sánchez**

19 Escala de funcionamiento familiar

Nestor Raul **Porras Velasquez**

93 Relaciones de poder y subjetividades laborales

Rafael **Peñaloza Gómez**

19 Escala de funcionamiento familiar

Raúl José **Alcázar Olán**

83 Miedo, ansiedad y afrontamiento

Rogelio **Flores Morales**

83 Miedo, ansiedad y afrontamiento

Ronald Alberto **Toro Tobar**

65 Abuso de sustancias psicoactivas

Sara J. **Zabarain Cogollo**

73 Relacionamiento, apego y agresividad

Sofía **Rivera Aragón**

19 Escala de funcionamiento familiar

Verónica **Reyes Pérez**

83 Miedo, ansiedad y afrontamiento

Viviana Marcela **Alzate Duque**

73 Relacionamiento, apego y agresividad

Diez años de tendencias y desarrollos

10 years of trends and developments



v

Próximos a cumplir 10 años como una **publicación científica seriada**, interesada en divulgar tendencias y desarrollos investigativos en el área de la psicología y las ciencias sociales, la **Revista Iberoamericana de Psicología**, se prepara para generar algunos cambios en su operar cotidiano, con miras a fortalecer el perfil de la revista, aumentar la visibilidad y mejorar la calidad de los procesos editoriales desarrollados al interior de la misma. Todo lo anterior tiene un objetivo principal: **mejorar su posicionamiento como una publicación científica rigurosa y con amplia visibilidad, reconocida por la calidad de sus procesos editorial y publicaciones tanto en el contexto nacional como internacional.**

Con el lanzamiento de este primer número, que corresponde al volúmen 10 y al primer semestre de 2017, nuestra comunidad de autores, lectores, pares evaluadores y amigos podrá notar algunos de estos primeros cambios que, sin duda, nos permitirá adaptarnos y competir fuertemente con los retos y tendencias a los que se enfrentan las publicaciones científicas seriadas en la actualidad.

En el número anterior [**V 9(2)/2016**], se anunció que este año la revista cambia su formato de presentación, con lo que se acoge a las tendencias mundiales de difusión de las revistas. Por ello, a partir de este número, la revista se publicará exclusivamente en formato digital, con los registros **ISSN-I: 2027-1786** e **ISSN: 2500-6517** (en línea).

Nuestros lectores podrán notar a primera vista que este cambio trae consigo un efecto notorio sobre la experiencia de usuario que se tendrá con la nueva presentación de la revista: el formato de diagramación, la presentación y cantidad de artículos publicados al año, la organización temática de los números y las posibilidades de navegabilidad e interacción que podrán tener nuestros usuarios y el cambio en la periodicidad a partir del año 2018, serán algunos de los primeros elementos que marcarán una transformación en el operar tradicional de la **RIP: Revista Iberoamericana de Psicología**.

Esta iniciativa, adicionalmente, viene impulsada por la creación de la **Editorial IberAM**, sello editorial de la **Corporación Universitaria Iberoamericana**. Con esta nueva división, el objetivo es liderar procesos de publicación a diversas escalas tales como libros productos de investigación, memorias de eventos, guías de referencia y todo tipo de material escrito de corte académico destinado al beneficio de la disciplina y la sociedad iberoamericana.

Así las cosas, con esta nueva imagen y formato presentamos a nuestros lectores el volumen 10, a través de este primer número de 2017, en el que se publican interesantes trabajos que retoman temas de interés actual y discusiones tradicionales del campo de investigación de la disciplina psicológica.

Jaime Alejandro **Bejarano Gómez**, [MSc] Psi
ORCID: [0000-0003-3322-7001](https://orcid.org/0000-0003-3322-7001)

Source | Filiación:
Corporación Universitaria Iberoamericana

BIO:
Docente Investigador
Corporación Universitaria Iberoamericana,
Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Psicología [en curso], Universidad Nacional de Colombia
Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia

City | Ciudad:
Bogotá DC [co]

e-mail:
alejandro.bejarano@iberoamericana.edu.co



2027-1786.rip.10101

ID:

Principios morales de la guerra

Actitudes frente a la transgresión

The moral principles of war:
Attitudes toward their transgression



Juan Carlos **Marulanda Hernández**
Jaime **Yañez Canal**



Foto: Steen Jepsen

Revista Iberoamericana de

Psicología

ISSN-l: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517

Publicación Semestral

ID: 2027-1786.rip.10101

Title: The moral principles of war
Subtitle: Attitudes toward their transgression
Título: Principios morales de la guerra
Subtítulo: Actitudes frente a la transgresión
Alt Title / Título alternativo:
[en]: Attitudes towards transgression of the moral principles of war
[es]: Actitudes frente a la transgresión de los principios morales de la guerra.
Author (s) / Autor (es):
Marulanda Hernández, & Yañez Canal
Keywords / Palabras Clave:
[en]: war; political attitudes; moral dissonance
[es]: guerra; actitudes políticas; disonancia moral

Resumen

La posibilidad de implementar reglas que regulen las acciones armadas en tiempo de guerra exige una comprensión más amplia de los factores implicados en el respeto o la transgresión de los límites morales establecidos por el derecho internacional humanitario. En el presente estudio se exploran las actitudes frente a un conjunto de conductas y estrategias militares empleadas en la guerra, así como de los factores que pueden dar lugar a un cambio en dichas actitudes. Se contó con la participación de una muestra de 169 personas, conformado por desmovilizados de grupos armados ilegales de Colombia (FARC y AUC), fuerza pública y estudiantes universitarios. Tras el análisis de los resultados, se concluye que las diferencias de grupo y las valoraciones sobre los objetivos de las acciones militares influyen en las actitudes frente a los actos de guerra.

Abstract

The possibility of establishing rules that regulate armed actions in times of war demands a broader understanding of the factors implied in the respect or transgression of moral principles established by International Humanitarian Law. The present paper explores the attitudes towards a set of military conducts and strategies used at war, as well as the conditions or factors that give place to a change in such attitudes. 169 persons participated to make up the sample, which was made up of people who were demobilized from illegal armed groups (FARC and AUC), members of armed forces and university students. After analyzing the results, it was concluded that group differences, as well as the assessments/valuations of the targets of military actions, influence the attitudes towards the acts of war.

Juan Carlos **Marulanda Hernández**, [Dr] MSc Psi

Source | Filiación:

Georg-August Universität Göttingen

BIO:

Estudiante de Doctorado en Georg-August Universität Göttingen, Alemania.

Psicólogo y magister en psicología de la Universidad Nacional de Colombia.

City | Ciudad:

Göttingen [de]

e-mail:

juancmarulandah@gmail.com

Jaime **Yañez Canal**, PhD Psi

ORCID: [0000-0001-9839-1123](https://orcid.org/0000-0001-9839-1123)

Source | Filiación:

Universidad Nacional de Colombia

BIO:

Doctor en Filosofía de la Katholische Universität Eichstätt. Alemania

Psicólogo de la Universidad Javeriana

Profesor Departamento de Psicología Universidad Nacional de Colombia.

City | Ciudad:

Bogotá DC [co]

e-mail:

jyanezc@unal.edu.co

Citar como:

Marulanda Hernández, J. C., & Yañez Canal, J. (2017). Principios morales de la guerra: Actitudes frente a la transgresión. *Revista Iberoamericana de Psicología issn-I:2027-1786*, 10 (1), 1-8.

Principios morales de la guerra

Actitudes frente a la transgresión

The moral principles of war: attitudes toward their transgression

Juan Carlos **Marulanda Hernández**

Jaime **Yañez Canal**

Introducción

En el contexto de la política internacional, por un largo tiempo predominó una postura belicista y reticente a cualquier posibilidad de limitar las acciones armadas mediante marcos éticos y legales. La guerra fue definida como un espacio más allá de la moralidad y la política, como una actividad motivada por la agresividad natural del ser humano y necesaria para el progreso de las naciones. De allí que, cualquier intento de restricción fuese visto como un acto hipócrita y contrario a la lógica del combate. (Hegel, 1807/2008; Clausewitz, 1832/1992; Caneiro & Vidarte, 2002). Sin embargo, como consecuencia de la aparición de formas cada vez más cruentas y destructivas de guerra, durante el siglo XX, el discurso belicista perdió vigor y dio paso a una postura *humanitarista* derivada de una larga tradición de reflexiones filosóficas y políticas conocida como teoría de la guerra justa. (MacIntyre, 2001; Orend, 2006; Fotion, 2007; Bellamy, 2009)

Gracias a las reflexiones sobre la justicia de la guerra fue posible la instauración de códigos de ética militar y marcos regulatorios internacionales para la guerra, entre los que cuentan la declaración de Bruselas, las convenciones de Ginebra y el derecho internacional humanitario. Estos marco éticos y legales se encuentran basados en la convención bélica, o código que establece cuándo y cómo puede hacerse uso de la violencia (Walzer, 2001a; Orend, 2006; Fotion, 2007; Bellamy, 2009). La convención bélica establece la diferencia entre el asesinato como derecho de guerra y el asesinato como crimen, considerando como legítimo sólo el intercambio de violencia entre combatientes. También comprende un conjunto de normas y artículos referentes a la prohibición del uso de cierta clase de armas y formas de combate, el tratamiento de los presos de guerra y los deberes de los soldados durante las épocas de conflicto.

Ética para limitar las acciones

La implementación de los preceptos éticos y legales que buscan limitar las acciones armadas encuentra como obstáculo las circunstancias propias de la guerra, en las que se presenta constantemente el dilema entre el respeto a los límites morales y el cumplimiento de objetivos militares. Existen casos de urgencia extrema en que las decisiones militares se apoyan en cálculos utilitaristas y se justifica la transgresión de la convención bélica como forma de evitación de un mal mayor (Walzer, 2001a; Marulanda Hernández & Yañez Canal, 2015). No obstante, la mayoría de las veces la búsqueda de una ventaja militar rápida y las pretensiones políticas y económicas conllevan al desprecio por la vida y la promoción del genocidio, la tortura y el terrorismo. Las comprensiones de los casos de transgresión de los límites morales requieren de un entendimiento más amplio acerca de los factores que intervienen en la toma de decisiones frente a los dilemas expuesto. Este propósito ha guiado una serie de discusiones y aproximaciones empíricas en el campo de la psicología, en las que se indaga por los aspectos biológicos, cognitivos y contextuales involucrados en las acciones de agresión y violencia desmedida entre seres humanos. Se describen a continuación las diversas líneas de trabajo que anteceden el presente estudio.

Un primer enfoque de aproximación al fenómeno de la violencia es aquel que la considera como una derivación de la agresión natural, definida ésta última como un comportamiento adaptativo producto de la evolución de la especie. La agresión garantiza la supervivencia frente a la escasez de recursos, la amenaza de depredadores o la competencia para la reproducción (Lorenz, 1971). A su vez, coexiste con otro tipo de comportamientos necesarios para la supervivencia, y que han sido pensados como fundamento de la moralidad humana: la cooperación entre organismos, el apego y el cuidado mutuo (Rosas, 2007;

Pinker, 2011; Liddle, Shackelford, & Weekes, 2012). No obstante, al plantearse el vínculo entre agresión y violencia se dejan de lado diferencias que conducen a tratar erróneamente ambos términos como equivalentes. La violencia es un fenómeno determinado por las circunstancias y conflictos propios de las formas de organización social propiamente humanas. En este sentido, escapa de la explicación meramente biológica, pues su carácter complejo involucra estudiar la variedad de discursos político, económico, moral y religioso que configuran las formas de vida social.

El otro enfoque de investigación está integrado por aquellas líneas de investigación interesadas en el estudio de las circunstancias y los factores sociales implicados en las formas extremas de violencia humana y la transgresión de límites morales. Una de estas líneas corresponde a los estudios sobre actitudes hacia la guerra y el actuar militar mediante el diseño y uso de instrumentos psicométricos o escalas de actitud (Jones, Restori, Howard, Himelfarb, & Boluyt, 2007; Bar-Tal, Sharvit, Halperi, & Zafran, 2012). Buena parte de las investigaciones sobre la guerra y la violencia acuden a esta metodología, con la cual se ha establecido la influencia de diferentes factores en las respuestas de las personas. Entre las variables estudiadas se encuentra el género (Brooks & Valentino, 2011), la orientación política y religiosa (Frieze, Fishman, Beatson, Sauerwein, & Rip, 2009; Shaw, Quezada, & Zárate, 2011), las diferencias culturales e identificación grupal (Van der Linden, Bizumic, Stubager, & Mellon, 2011; Bobowik, y otros, 2014; Li, Li, Huang, & Chiu, 2015) y los rasgos de personalidad (Crowson, 2009; Dunwoody, Plane, Trescher, & Rice, 2014; Sundberg, 2014), sin desconocer las ventajas que supone este tipo de metodología, usualmente las investigaciones se agotan en el análisis estadístico entre variables o la descripción de opiniones y reacciones positivas o negativas frente a la guerra, sin comprometerse con discusiones más amplias sobre el rol que cumplen las creencias o concepciones morales en la decisión de dañar a otros.

Una segunda línea de investigación interesada en el fenómeno de la violencia y la transgresión moral es aquella que agrupa diversos trabajos experimentales interesados en ofrecer respuestas frente al comportamiento de los victimarios y la transgresión moral. El experimento de Milgram, en la década de 1960, es quizás el precursor de este tipo de trabajos (Blass, 1991; Milgram, 2001). Sus hallazgos permitieron demostrar como el respeto a la autoridad y la orientación a las normas podrían llevar a las personas a infligir daño, permitiendo explicar algunos crímenes cometidos durante épocas de conflicto armado y político del siglo XX.

Disonancia – desconexión

El trabajo de Milgram dio lugar a la formulación de nuevas investigaciones y modelos teóricos en torno al fenómeno de la transgresión moral. Llamamos la atención la teoría de la disonancia cognoscitiva de Festinger (1957, citada en Martín Baró, 2003) y la teoría de la desconexión moral, propuesta por (Bandura, 1991). El modelo de disonancia cognoscitiva plantea como la existencia de dos conocimientos contradictorios genera confusión al momento de tomar decisiones: por ejemplo, considerar que la idea de que toda forma de tortura es despreciable y, al mismo tiempo, que la tortura es un método efectivo para evitar acciones terroristas. Las personas resuelven este tipo de disonancia añadiendo mayor información al dilema, con el fin de eliminar una de las dos ideas: en el ejemplo anterior, posiblemente considerando que sólo la tortura que no salva vidas es despreciable. Un ejemplo de la aplicación de la teoría de la disonancia cognitiva se encuentra en las investigaciones de (Martín Baró, 2003) sobre los conflictos armados de Centroamérica, en los que analizó la manera en que los perpetradores resolvieron los dilemas morales asociados a hechos de tortura y otro tipo de violencia sistemática y desmedida.

De otro lado, la teoría de Bandura (1991) plantea que la acción de violencia extrema contra otros es el resultado de una desconexión que atraviesa cuatro procesos:

1. la justificación de la acción en términos morales
2. la negación de responsabilidad
3. el menosprecio de las consecuencias negativas
4. la culpabilidad de la víctima.

En estudios recientes se evidencia la manera en que opera esta secuencia de desconexión permitiendo la elaboración de justificaciones frente algunas de las guerras de las últimas décadas (Cohrs & Mochner, 2002; Cohrs, Moschner, Maes, & Kielman, 2003). A diferencia de los estudios sobre actitudes hacia la guerra, los abordajes y modelos explicativos sobre la transgresión moral exploran más el fondo las circunstancias y factores que intervienen en la toma de decisiones en tiempos de conflicto armado o político. No obstante, el estudio sobre las circunstancias externas o las estrategias involucradas en la toma de decisiones no resulta siempre suficiente para comprender la diversidad de acciones y justificaciones que se dan en respuesta a los dilemas que plantea la guerra. De allí la importancia del análisis de los juicios morales o las valoraciones que hacen las personas, pues permite comprender como distintas concepciones o posturas median en la elección y el grado con el cual se aceptan o rechazan ciertas conductas.

Entre los abordajes interesados particularmente en el problema de las concepciones sobre la ética de las acciones militares se encuentran la investigación de (Covell, 1996), en la que se indagó por las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las actitudes sobre el uso de la guerra y los deberes de los combatientes. En este estudio destaca el análisis de las diferencias de género a partir de los planteamientos de Gilligan sobre la ética del cuidado.

Un abordaje más cercano a los planteamientos desde la perspectiva de la guerra justa se encuentra en la investigación de (Halverscheid & Witte, 2008) sobre las justificaciones de la guerra y el terrorismo y los estudios realizados por la Cruz Roja Internacional en torno a las concepciones sobre los límites de la guerra y los principios del derecho internacional humanitario (Comité Internacional de la Cruz Roja, 1999; Muñoz & Frésard, 2004). En el primero de estos estudios se analizaron los discursos de fuerzas armadas y grupos insurgentes alrededor del mundo, con los propósitos de plantear relaciones entre las posturas éticas reflejadas en los discursos (deontologismo, utilitarismo y particularismo) y la justificación del uso de la guerra y las prácticas terroristas. De otra parte, los investigadores del **CICR** realizaron encuestas, sondeos de opinión y entrevistas en **12** países afectados por la guerra indagando principalmente por las actitudes, opiniones y representaciones en torno a las reglas de la guerra, la conducta de los combatientes y los principios consignados en los Convenios de Ginebra. Los resultados de estas investigaciones evidencian que los juicios y creencias de las personas hacia la guerra y la ética de combate están determinadas por las diferencias culturales y por posiciones éticas y políticas particulares. Aunque no abordan directamente el problema de las circunstancias en que se admite la transgresión de estos límites, sugieren que las personas no juzgan la guerra desde una concepción unificada de la justicia, sino que sus juicios toman diferentes formas en función de los dilemas o circunstancias asociados al desarrollo del combate.

La presente investigación pretende dar continuidad a los trabajos citados, planteando un abordaje empírico que considera las ventajas que ofrece el enfoque de medición de actitudes, pero que a su vez integra los diversos modelos que intenta dar cuenta del fenómeno de la transgresión moral en las circunstancias de un conflicto armado. Se exploran las concepciones que tienen las personas que han participado activamente del conflicto armado colombiano, en comparación con personas que no han estado directamente involucradas, con respecto a

las estrategias y prácticas de combate utilizadas por las organizaciones armadas. El propósito es analizar dichas concepciones a la luz de las discusiones sobre la justicia en la guerra y como la aceptación y rechazo de diversas prácticas puede variar cuando se considera que la transgresión directa o indirecta de los límites morales puede contribuir a la consecución de propósitos o victorias militares.

Método

Diseño de investigación

Los hallazgos presentados corresponden a un estudio de tipo cuantitativo, no experimental, que explora y describe las actitudes de aceptación o rechazo de los participantes frente a un conjunto de acciones armadas. Mediante análisis estadístico de las respuestas, se realizaron comparaciones entre los participantes, con el fin de establecer relaciones entre las actitudes expresadas y las diversas variables personales consideradas.

Participantes

La investigación fue realizada con **169** personas de la ciudad de Bogotá, (**119** hombres y **50** mujeres. $M=25.4$ años, rango de edad 16-58 años), divididas en los siguientes cinco grupos: **33** desmovilizados de grupos insurgentes; **31** desmovilizados de grupos paramilitares o de autodefensa; **14** oficiales de la policía metropolitana de Bogotá; **37** patrulleros en formación de la escuela de Policía metropolitana de Bogotá y **54** estudiantes universitarios de primer año de psicología.

A propósito del tamaño y selección de los participantes, en el caso de los excombatientes de grupos ilegales y miembros de la fuerza pública, la selección dependió de los criterios de acceso, logística y disponibilidad de cada una de las instituciones. Por cuestiones de seguridad, estas instituciones exigen ciertos criterios de rigurosidad y plantean distintas restricciones para el desarrollo de investigaciones. De otra parte, el grupo de estudiantes universitarios fue escogido considerando el tamaño de los demás grupos. Vale agregar que, a pesar de los inconvenientes en la selección de la muestra, el número de participantes permite un análisis adecuado para la presentación de conclusiones relevantes en relación con los supuestos teóricos planteados.

Instrumento

Para el presente estudio se diseñó e implementó un cuestionario que evalúa la aceptación o rechazo de distintas prácticas de guerra implementadas en la guerra moderna. El cuestionario agrupa seis listas acerca de las situaciones que pueden ser aceptadas o no, según las condiciones en que se realizan o el objetivo que persiguen:

1. tipo de personas que podrían ser objetivo militar durante un conflicto
2. tipos de armas de diferentes características y nivel de daño
3. métodos de combate
4. engaño y estrategia militar
5. tipo de lugares de contienda
6. tiempos o momentos en que se lleva a cabo el combate.

La mayoría de prácticas o acciones incluidas son consideradas crímenes de lesa humanidad o prácticas ilegítimas dentro de la tradición de la guerra justa o los códigos del derecho internacional vigente.

El participante debe responder a una escala dicotómica que evalúa su aceptación o rechazo, frente a cada una de las acciones agrupadas dentro de las distintas listas, esto teniendo en cuenta dos o más de las siguientes condiciones relacionadas con el momento en que puede ser llevada a cabo dicha práctica o acción:

- en cualquier momento de la guerra
- cuando la acción contribuye significativamente a la victoria
- cuando la acción es un efecto colateral de un ataque permitido
- cuando el enemigo se encuentra dentro del lugar que se ataca.

Para la elaboración de las listas se tomaron en cuenta los principios contenidos en los Convenios de Ginebra y las proscipciones del derecho internacional humanitario (Comité Internacional de la Cruz Roja, 1999; Bellamy, 2009; Muñoz & Frésard, 2004). La construcción y validación del instrumento contó con la colaboración de expertos en las áreas de psicometría, filosofía política y estudios sobre conflicto armado de la Universidad nacional de Colombia. Los enunciados fueron revisados y corregidos considerando las sugerencias de los expertos y los resultados de una prueba piloto realizada con **13** participantes (**7** hombres y **6** mujeres) con características de niveles educativo y condición socioeconómica semejantes a las de la muestra escogida para la aplicación final. El análisis de fiabilidad dio como resultado un *Alfa de Cronbach* igual a **0.72**, lo cual prueba la consistencia interna del instrumento y otorga respaldo los hallazgos presentados.

Procedimiento

Las aplicaciones se realizaron de forma presencial y por escrito, acogiendo las condiciones de espacio y logística ofrecidas de las instituciones participantes. Aunque la mayoría de entrevistas a desmovilizados de grupos armados ilegales se realizaron en grupos reducidos (grupos de 4 a 5 personas), dadas algunas condiciones relacionadas con el espacio, el nivel educativo y la capacidad física de algunos participantes, fue necesario hacer algunas entrevistas de manera individual. En cuanto a los demás grupos, se aplicó el instrumento a grupos más amplios, de 10 a 20 personas según la disponibilidad de voluntarios en las visitas realizadas. La aplicación de los cuestionarios se hizo respetando las condiciones impuestas por las instituciones y siguiendo las prescripciones éticas establecidas por los códigos que reglamentan el ejercicio de la profesión del psicólogo y su actividad investigativa en Colombia.

Resultados

Una vez recolectadas las respuestas de los participantes a través del cuestionario, se calcularon las frecuencias de respuestas para todos los grupos. Esto con el propósito de establecer porcentajes generales de aceptación o rechazo de las acciones militares, con independencia de las circunstancias o momentos del conflicto armado. En la Tabla 1 se exponen aquellas prácticas que tuvieron porcentajes de aceptación superiores a los **15%**, organizadas en orden descendente. Las prácticas que alcanzaron porcentajes de aprobación por encima del **50%** son acciones en las que suelen estar involucrados sólo los combatientes de cada bando. Los porcentajes de aceptación fueron menores ante

Principios morales de la guerra

Actitudes frente a la transgresión

las acciones que implican algún tipo de daño a los no combatientes o que comprometen a los individuos más vulnerables de una sociedad: el asesinato de mujeres y niños (**2.5%**), el envenenamiento de fuentes de agua (**3.6%**) y el uso de civiles como escudo humano (**5.5%**). Junto a estas prácticas, también hubo una aceptación muy baja de cualquier tipo de forma de asesinato que produjera un sufrimiento prolongado a las víctimas (**5.4%**).

Tabla 1 Porcentaje de aceptación frente a conductas militares durante el desarrollo de una guerra

Conductas de combatientes	%	Conductas de combatientes	%
Ataque a Fábricas de armas	60.1	Atacar Vehículos no militares	25.3
Uso de uniformes e insignias del enemigo	58.1	Atacar durante la tregua pactada para prestar ayuda a las víctimas	23.2
Ataque a batallones militares	51.8	Atacar zonas desmilitarizadas	21.6
Llevar a cabo Emboscadas	51.6	Atacar después de firma un acuerdo de paz	20.9
Tomar combatientes como rehenes	50.0	Atacar durante una emergencia de salud o por desastre natural	20.1
Atacar o combatir en edificios gubernamentales	36.8	Atacar o combatir en Centros culturales	19.3
Asesinar personalidades políticas	36.4	Atacar o combatir en Edificios comerciales	19.3
Asesinar civiles colaboradores de uno de los bandos	34.3	Asesinar Soldados capturados	18.6
Usar la bandera blanca para engañar antes de atacar	33.9	Atacar durante tiempo de negociación de paz	18.3
Engañar utilizando organizaciones neutrales como la cruz roja o la ONU	27.9	Asesinar Diplomáticos o miembros de organizaciones de ayuda	17.6
Destruir Infraestructura eléctrica	25.5		

Porcentajes de aceptación o rechazo por parte de los participantes en la investigación, sobre las distintas prácticas de guerra implementadas en la guerra moderna. Fuente: elaboración propia

Después de analizar los porcentajes de respuestas de los distintos grupos, se encontraron diferencias relevantes en las actitudes frente a los siguientes practicas: a diferencia de otros grupos, el grupo de estudiante universitarios mostró una tendencia significativa de aceptación frente a prácticas como el asesinato de personalidades políticas (**59.4%**) y de miembros de organismo internacionales (**34%**). Los estudiantes universitarios también aprobaron en gran medida la práctica del engaño a través del uso de insignias de organismos de ayuda (**48.5%**), el ataque a centro culturales (**37%**) y el ataque a edificios gubernamentales (**62%**). La relación entre la pertenencia a un grupo y las actitudes frente a estas prácticas quedaron sustentadas tras el análisis mediante la prueba de intendencia χ^2 : asesinato de personalidades políticas con $\chi^2(4, N=162) = 15.063, p=0.005$; asesinato de diplomáticos o miembros de organizaciones internacionales con un $\chi^2(4, N=165) = 15.624, p=0.004$; uso de insignias de entidades como la ONU y la Cruz Roja con el fin de engañar al enemigo con $\chi^2(4, N=165) = 17.715, p=0.001$, y ataque a centro culturales con $\chi^2(4, N=165) = 9.6, 21 p=0.047$.

Entre los desmovilizados de grupos subversivos también se observó un porcentaje importante de aceptación frente a la conducta de asesinato de personalidades políticas (**39.6%**). De igual manera, a diferencia de los demás grupos, es este grupo fue mayor aceptación con respecto a los ataques a edificios del gobierno (**45.8%**). Frente a esta última práctica, tras el análisis inferencial se observó una diferencia significativa entre grupos con $\chi^2(4, N=163) = 9.791, p=0.044$.

A propósito de las acciones que involucran la violación de las treguas para atención de víctimas y la negociación de la paz, los mayores porcentajes se encontraron en el grupo de desmovilizados de las autodefensas y en el grupo de estudiantes universitarios. Ante la idea de atacar durante el tiempo de una tregua para ayudar a las víctimas, la aceptación de los universitarios fue del **35.5%**, frente al **32.3%** de los desmovilizados de las autodefensas. En el caso de los ataques durante treguas para la negociación, los desmovilizados de las autodefensas alcanzan el porcentaje más alto con un **33.9%** de aceptación, frente a un **24.8%** por parte de los estudiantes universitarios. La prueba de independencia χ^2 demostró nuevamente la influencia de las diferencias grupales en las respuestas frente a este tipo de prácticas: ataques durante treguas pactadas para prestar ayuda a víctimas con $\chi^2(4, N=167) = 9.655, p=0.048$, y ataques en tiempo de negociación de paz con $\chi^2(4, N=164) = 11.269, p=0.024$.

El segundo aspecto estudiado en la presente investigación tiene que ver con el cambio en la respuesta de los participantes cuando la acción militar era utilizada para alcanzar la victoria definitiva o cuando el daño producido era efecto colateral de una acción militar justa. Se halló que la respuesta a **9** de las **48** acciones cambió cuando la condición de la respuesta implicaba reflexionar sobre el empleo de estas acciones para la rápida victoria o bien considerar que la transgresión del límite moral era un efecto colateral. En la Tabla 2, se presenta los cambios significativos en los porcentajes de las respuestas en relación con el cambio de condiciones para la respuesta, llama la atención particularmente los aumentos significativos en la aceptación del asesinato de no combatientes (hombres adultos no combatientes, soldados herido o capturados, refugiados y personas protegidas), cuando este asesinato otorga ventajas militares. Con el cambio de condición, también se observó un aumento en las respuestas positivas frente a otro tipo de prácticas moralmente cuestionables, entre ellas un aumento significativo frente a la idea de envenenar fuentes de agua, la toma de rehenes, el terrorismo y el uso de armas altamente destructivas.

Tabla 2 Cambio significativo de la aceptación de prácticas bélicas en función de la condición de respuesta, ($p < 0.05$)

Conducta	ECM de la guerra	CC rápida victoria	C. es efecto colateral	χ^2	
Asesinar hombres adultos que no sean combatientes	9.30%	27.20%	24.40%	18.595	
Asesinar Soldados heridos	14.60%	33.80%	32.10%	17.923	
Asesinar soldados capturados	18.80%	29.60%	36.30%	12.327	
Asesinar refugiados o personas protegidas	7.60%	20.40%	18.70%	11.435	
	ECM de la guerra	CC rápida victoria	χ^2		
Uso de armas nucleares	9.10%	18.30%	5.898		
Toma de rehenes no combatientes	12.60%	29.10%	13.751		
Ocultar explosivos en vehículos no militares	7.10%	15.80%	6.111		
Tortura de rehenes	6.10%	13.90%	5.601		
Envenenamiento de fuentes de agua o de alimentos	3.60%	11.00%	6.706		
	ECM de la guerra	C. el enemigo se halla al interior	CC rápida victoria	C. es efecto colateral	χ^2
Ataques en Hospitales y centros de salud	10.80%	16.90%	20.0%	22.80%	8.573

ECM: En cualquier momento; CC: Cuando se contribuye a; C: Cuando | Porcentajes de aceptación o rechazo por parte de los participantes en la investigación, sobre las distintas prácticas de guerra implementadas en la guerra moderna. Fuente: elaboración propia

Al comparar los grupos se evidenció que los estudiantes universitarios tuvieron una mayor tendencia a aceptar el asesinato de políticos combatientes y la toma de civiles como rehenes cuando esto contribuye a una victoria relevante. En ambos casos los porcentajes de aceptación estuvieron por encima del **50%**. Vale mencionar que la respuesta de aceptación ante la práctica de personalidades políticas en los demás grupos estuvo alrededor del **35%**. Ante el asesinato de soldados heridos como estrategia para vencer rápidamente al enemigo, se observó una mayor aceptación entre los estudiantes de la Escuela metropolitana de Policía (**36.4%**) y los desmovilizados de grupos insurgentes (**35.5%**). Por su parte, buena parte de los desmovilizados de grupos insurgentes aceptaron el uso de minas personales como estrategia para lograr una rápida victoria (**46.9%**), mientras en otros grupos el porcentaje de aceptación de esta práctica fue menor al **21%**. Tras el análisis mediante χ^2 , se evidenció nuevamente la dependencia entre la variable grupo poblacional y las actitudes frente a estas prácticas: asesinato de personalidades políticas con $\chi^2(4, N=160) = 10.13, p=0.038$, y toma de rehenes no combatientes con $\chi^2(4, N=165) = 21.93, p=0.0001$.

La pertenencia a un grupo poblacional también se relacionó significativamente con la respuesta de aceptación a las siguientes acciones militares cuando estas eran empleadas para la consecución de una victoria definitiva sobre el enemigo: asesinato de soldados heridos $\chi^2(4, N=157) = 20.66, p=0.0001$; uso de minas antipersonales, $\chi^2(4, N=163) = 18.49, p=0.001$, y frente al asesinato de soldados heridos cuando este asesinato se proponía como efecto colateral de un ataque entre combatiente, $\chi^2(4, N=159) = 16.59, p=0.002$. En cuanto a estas prácticas, los oficiales de policía tuvieron una mayor tendencia a la aceptación (**61%**), seguidos por el grupo de estudiantes universitarios (**41%**).

El género sólo determinó las actitudes frente a una práctica en particular: el ataque de centros de salud cuando la condición era que el enemigo se hallaba dentro de ese lugar, $\chi^2(1, N=166) = 4.52, p=0.033$. Las mujeres tuvieron una mayor tendencia a aceptar este tipo de ataques (**29.2%**), en comparación con los hombres (**16.4%**).

Comentarios

Para finalizar resulta adecuado formular algunas conclusiones acerca de los hallazgos presentados y sobre la base del marco conceptual. Destaca el hecho de que las prácticas militares con mayores porcentajes de aprobación fueron aquellas que involucran daño a miembros o infraestructura militares. No obstante, los participantes rechazaron otro tipo de tácticas que suponen el combate entre bandos, pero que pueden ser consideradas como poco honrosas o que suponen el rompimiento de acuerdos tradicionales sobre el modo de hacer la guerra. Es el caso de los ataques en tiempos de cese al fuego acordado, el engaño mediante el uso de insignias de organizaciones de ayuda y otras tácticas usadas generalmente en la guerra irregular o de guerrillas; por ejemplo, no usar uniformes para identificarse como combatiente y llevar a cabo emboscadas.

Algunos voluntarios expresaron su consentimiento frente al daño de infraestructura no militar y el asesinato de personas que no eran combatientes y ocupaban cargos políticos y diplomáticos.

En relación con la aprobación de estas y otras prácticas proscritas por el derecho internacional humanitario, percibimos algunas diferencias relevantes entre los grupos. En comparación con el resto de la población estudiada, los estudiantes universitarios presentaron mayores niveles de aceptación ante diversas prácticas de esta índole, lo cual puede interpretarse de dos maneras: bien sea como parte de un menor entendimiento de las reglas de la guerra o como expresión de una menor sensibilidad hacia el daño o destrucción que ocasionan tales prácticas. En cuanto a este último supuesto, destaca el hecho de que Colombia ha tenido una larga historia de violencia y, por ende, sus ciudadanos a estado expuestos a información sobre las acciones, las muertes y la destrucción ocasionada por los actores armados, quienes han transgredido frecuentemente los principios éticos y legales establecidos. Este aspecto sugiere que la violencia prolongada por décadas puede conducir a una desensibilización frente a la guerra particularmente entre aquellos que no han estado involucrados directamente en el conflicto, lo que explicaría su diferencia en la postura frente a la justicia durante el desarrollo del conflicto.

Entre los demás grupos también pueden describirse posiciones particulares, aunque en este caso podrían estar relacionadas con las ideologías propias de los grupos armados a los que pertenecieron sus participantes. Los desmovilizados de la guerrilla fueron más proclives a aceptar el asesinato de personalidades políticas y el ataque a edificios gubernamentales. Por su parte, entre los desmovilizados de autodefensa las prácticas más aceptadas fueron el asesinato de diplomáticos y el uso de insignias de organizaciones de ayuda. No obstante, los niveles de aceptación de ambos grupos no fueron demasiado altos, aspecto que puede estar relacionado con su participación en los programas de reintegración a la vida civil y que promueven un cambio en sus juicios frente al uso de las armas.

Un segundo hallazgo a subrayar tiene que ver con el cambio en las respuestas de acuerdo y desacuerdo de los participantes cuando se sugería que la práctica militar contribuiría a la rápida victoria, el logro de un objetivo militar considerable o que el daño producido era el efecto secundario de una acción legítima. Este cambio en las condiciones de la respuesta dio lugar a que algunos participantes consideraran su anterior respuesta y se mostraran más flexibles y tolerantes ante algunas prácticas anteriormente rechazadas. Salvo los desmovilizados de autodefensas, bajo las nuevas condiciones los voluntarios aceptaron el asesinato de soldados heridos y la muerte de personalidades políticas si esto contribuía a una rápida victoria. De manera similar, se observaron cambios en algunas respuestas cuando se especificaba que los daños ocasionados por una acción o estrategia militar no eran directos sino secundarios. Una parte considerable de los participantes aprobó asesinatos de civiles utilizando una jerarquía en la que se asigna inmunidad dependiendo del grado de vulnerabilidad de las personas.

Estos hallazgos permiten concluir que las personas no toman decisiones sobre las estrategias militares a partir de una sólo regla de justicia, por ejemplo, que sólo debe atacarse a combatientes activos, tal y como lo dicta el derecho internacional humanitario, sino que transforman las reglas en función de la necesidad militar y a partir de cálculos utilitaristas. Un ejemplo interesante es el caso de algunos desmovilizados de la guerrilla que consideraron que podría usarse minas antipersonales cuando esto permitía alcanzar una rápida victoria.

Referencias

- Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of moral thought and action*. En Kurtines, W. & Gewirtz, S. (Eds.), *Morality, Moral behavior, and Moral Development. Volume 1*. New York, E.E.U.U: L. Erlbaum.
- Bar-Tal, D., Sharvit, K., Halperi, E., & Zafran, A. (2012). Ethos of Conflict: The Concept and Its Measurement. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 18 (1), 40-61.
- Bellamy, A. (2009). *Guerras Justas: de Cicerón a Iraq*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Blass, T. (1991). Understanding behavior in the Milgram obedience experiment: The role of personality, situations, and their interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 398-413.
- Bobowik, M., Páez, D., Liu, J., Licata, L., Klein, O., & Basabe, N. (2014). Victorious justifications and criticism of defeated: Involvement of nations in world wars, social development, cultural values, social representations of war, and willingness to fight. *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 60-73.
- Brooks, J., & Valentino, B. (2011). A War of One's Own: Understanding the Gender Gap in Support for War. *Public Opinion Quarterly*, 75(2), 270-286.
- Caneiro, J., & Vidarte, F. (2002). *Guerra y Filosofía. Concepciones de la guerra a través de la historia del pensamiento*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- Clausewitz, K. (1832/1992). *De la Guerra*. Barcelona, España: Labor.
- Cohrs, C., & Mochner, B. (2002). Antiwar Knowledge and Generalized Political Attitudes as Determinants of Attitude Toward the Kosovo War. *Peace and conflict: journal of peace psychology*, 8(2), 139-155.
- Cohrs, C., Moschner, B., Maes, J., & Kielman, S. (2003). Patterns of Justification of The United States' 'War Against Terrorism' in Afghanistan. *Psicología Política*, 27, 105-117.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (1999). *The People on War Report: ICRC worldwide consultation on the rules of war*. Obtenido de Cruz Roja Internacional: <https://shop.icrc.org/the-people-on-war-report-icrc-worldwide-consultation-on-the-rules-of-war.html>
- Covell. (1996). National and Gender Differences in Adolescent's War Attitudes. *International Journal of Behavioral Development*, 19(4), 871-883.
- Crowson, M. (2009). Right-Wing Authoritarianism and Social Dominance Orientation as Mediators of Worldview Beliefs on Attitudes Related to the War on Terror. *Social Psychology*, 40(2), 93-103.
- Dunwoody, P., Plane, D., Trescher, S., & Rice, D. (2014). Authoritarianism, Social Dominance, and Misperceptions of War. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 20(3), 256-266.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fotion, N. (2007). *War and Ethics: a new war theory*. Londres: Continuum.
- Friese, M., Fishman, S., Beatson, R., Sauerwein, K., & Rip, R. (2009). Whose Fault Is it Anyway? Political Orientation, Attributions of Responsibility, and Support for the War in Iraq. *Social Justice Research*, 22, 280-297.
- Halverscheid, S., & Witte, E. (2008). Justification of War and Terrorism: A Comparative Case Study Analyzing Ethical Positions Based on Prescriptive Attribution Theory. *Social Psychology*, 39(1), 26-36.
- Hegel, G. (1807/2008). *Fenomenología del Espíritu*. México, D.F, México: Fondo de de Cultura Económica.
- Jones, G., Restori, A., Howard, B., Himelfarb, I., & Boluyt, M. (2007). A Psychometric Evaluation of Existing Attitude Measures toward Capital Punishment and War. *North American Journal of Psychology*, 9(2), 475-484.
- Li, C., Li, D., Huang, Z., & Chiu, C. (2015). Peace and War: Rewarding Intergroup Contacts Make Past Intergroup Aggression Unforgivable. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 22(2), 166-166. DOI: [10.1037/pac000014](https://doi.org/10.1037/pac000014)
- Liddle, J., Shackelford, T., & Weekes, V. (2012). Why can't we all just get along? evolutionary perspectives on violence, homicide and war. *Review of general psychology*, 16(1), 24-36.
- Lorenz, K. (1971). *On Aggression*. New York, Estados Unidos: Bantam Sociology.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Martín Baró, I. (2003). *Poder, Ideología y Violencia* (3 ilustrated ed.). (A. Blanco Abarca, L. De la Corte, Edits., & L. De la Corte, Trad.) Madrid, España: Trotta [Northwestern University].
- Marulanda Hernández, J. C., & Yáñez Canal, J. (2015). Moralidad y justicia en la guerra: reflexiones para un abordaje desde la psicología moral. En J. Yáñez Canal, J. Chaparro Parra, (L. M. Segovia Nieto, & J. Yáñez Canal Ed.), *Justicia guerra y mundo social* (pág. 228). Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Jaime_Yanez-Canal/publication/280023127_justicia_Guerra_y_mundo_Social/links/55a4007208ae81aec912dfef/justicia-Guerra-y-mundo-Social.pdf
- Milgram, S. (2001). *Behavioral Study in Obedience*. En Ksenych, E. & Liu, D. (Eds) *Conflict, order and Action, Readings ion Sociology*. Toronto, Canada: Canadian Scholars' Press Inc.
- Muñoz, D., & Frésard, J. (2004). *El origen del comportamiento en la guerra: comprender y prevenir las violaciones del DIH*. Obtenido de Comité Internacional de la Cruz Roja : <https://www.icrc.org/spa/resources/documents/publication/p0853.htm>
- Orend, B. (2006). *The Morality of War*. Toronto, Canada: Broadview Press.
- Pinker, S. (2011). *The better angel of our nature: how violence has declined*. Londres, Inglaterra: PenguinBooks.
- Rosas, A. (2007). *El entorno ancestral de las normas de equidad*. En Rosas, A. (Ed) *Filosofía, darwinismo y evolución*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Shaw, M., Quezada, E., & Zárate, M. (2011). Violence With a Conscience: Religiosity and Moral Certainty as Predictors of Support for Violent Warfare. *Psychology of violence*, 1(4), 275-286.
- Sundberg, R. (2014). Violent Values: Exploring the Relationship between Human Values and Violent Attitudes. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 20(1), 68-83.
- Van der Linden, N., Bizumic, B., Stubager, R., & Mellon, S. (2011). Social Representational Correlates of Attitudes Toward Peace and War: A Cross-Cultural Analysis in the United States and Denmark. *Peace and conflict: journal of peace psychology*, 17(3), 217-242.
- Walzer, M. (2001a). *Guerras justas e injustas*. Barcelona, España: Paidós.

2017

Experiencia escrita a través del cuento

Programa para niños sobresalientes

Written experience through stories:
Program for gifted children



Fabiola **Zacatelco Ramírez**
Blanca Ivet **Chávez Soto**
Araceli **Lemus Méndez**



ID: 2027-1786.rip.10102

Title: Written experience through stories

Subtitle: Program for gifted children

Título: Experiencia escrita a través del cuento

Subtítulo: Programa para niños sobresalientes

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Written experience through stories: program for outstanding/gifted children

[es]: Experiencia Escrita a Través del Cuento: Programa para Niños Sobresalientes

Author (s) / Autor (es):

Zacatelco Ramírez, Chávez Soto, & Lemus Méndez

Keywords / Palabras Clave:

[en]: learning; program; enrichment; creativity; outstanding; gifted

[es]: aprendizaje; programa; enriquecimiento; creatividad; sobresalientes

Submitted: 2017-01-25

Accepted: 2017-07-20

Resumen

El propósito del estudio fue explorar los efectos de un programa de enriquecimiento para favorecer aptitudes sobresalientes en niños de primaria a través del cuento. Participaron cinco alumnos identificados con aptitud sobresaliente (tres mujeres y dos hombres) con un rango de edad de 10 a 11 años (Medad = 10.5 años). Las actividades se dividieron en tres bloques y se compararon las puntuaciones medias del bloque inicial con el bloque final. Se realizó la prueba no paramétrica de Friedman, para detectar cambios en las variables que componen la creatividad escrita. Los resultados mostraron incrementos estadísticamente significativos en los indicadores de fluidez, flexibilidad y elaboración. En cuanto a la variable expresión de títulos se aplicó la prueba de Wilcoxon y se obtuvieron incrementos significativos ($F = .042$). En relación con la originalidad ($F = .368$) se observó un incremento, pero no fue significativo. Para determinar los cambios intrasujeto, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas y se vio un incremento significativo $F(2,5) = .000, p \leq .001$, lo que indicó que la creatividad se enriqueció en todos los alumnos. El presente estudio, pone de manifiesto la importancia de brindar atención educativa a través de programas de enriquecimiento creativo a los alumnos identificados con aptitudes sobresalientes, que fortalezcan sus habilidades y que no se pierdan a lo largo del tiempo.

Citar como:

Zacatelco Ramírez, F., Chávez Soto, B. I., & Lemus Méndez, A. (2017). Experiencia escrita a través del cuento: Programa para niños sobresalientes. *Revista Iberoamericana de Psicología issn-I:2027-1786*, 10 (1), 9-18. Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1152>

Abstract

The purpose of the present study was to explore the effects of an enrichment program that stimulates and fosters outstanding skills of children in elementary school, all by means of stories. Five (5) students (three girls and 2 boys) participated in the study, who were identified as having outstanding skills and whose age ranged from 10 to 11 years (Mean age = 10.5 years). The activities were divided into three blocks, and the mean scores obtained in the initial block were compared to those obtained in the final block. The Friedman non-parametric test was applied to detect changes in the variables that make up written creativity. The results showed statistically significant increases in the indicators of fluency ($F = 0.016$, with an α of 0.05), flexibility ($F = 0.015$, with an α of 0.05) and elaboration ($F = 0.007$, with an α , 0.05). A Wilcoxon test was applied for the variable of title expression and significant increases were also obtained ($F = 0.042$, with an α of 0.05). An increase was also observed in originality ($F = 0.368$ of with an α , 0.05), but it was not significant. An ANOVA of repeated measurements was carried out in order to determine intra-subject changes. A significant increase ($F [2.5] = 0.000, p \leq 0.001$) was observed, which indicated that creativity was enriched in all students. The present study thus highlights the importance of providing educational attention through creative enrichment programs, which strengthen the skills of outstanding/gifted children so that these are not lost over time.

Dra Lic Fabiola Zacatelco Ramírez, MA Psi
ORCID: [0000-0003-1824-5412](https://orcid.org/0000-0003-1824-5412)

Source | Filiación:

Universidad Nacional Autónoma de México

BIO:

Doctora en psicología educativa y desarrollo humano, maestra en psicología en el área de educación especial y licenciatura en psicología Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México

City | Ciudad:

México DF [mx]

e-mail:

fabyzacatelco@yahoo.com.mx

Dra Lic Blanca Ivet Chávez Soto, MA Psi
ORCID: [0000-0001-5922-2351](https://orcid.org/0000-0001-5922-2351)

Source | Filiación:

Universidad Nacional Autónoma de México

BIO:

Doctora en psicología educativa y desarrollo humano, maestra en psicología en el área de educación especial y licenciatura en psicología Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México

City | Ciudad:

México DF [mx]

e-mail:

mil_chavez@hotmail.com

Lic Araceli Lemus Méndez, MA Psi

Source | Filiación:

Universidad Nacional Autónoma de México

BIO:

Maestra en psicología en el área de educación especial y licenciatura en psicología Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México

City | Ciudad:

México DF [mx]

e-mail:

aralinda_85@yahoo.com.mx

Experiencia escrita a través del cuento

Programa para niños sobresalientes

Written experience through stories: program for gifted children

Fabiola **Zacatelco Ramírez**

Blanca Ivet **Chávez Soto**

Araceli **Lemus Méndez**

Introducción

Durante mucho tiempo se pensó que no eran necesarios los programas especiales para los alumnos sobresalientes, pero la evidencia empírica reportada en distintas investigaciones (Chávez, Zacatelco, & Acle, 2009), ha demostrado que presentan necesidades educativas especiales, ya que como señalaron (Armenta, 2008; Gómez & Mir, 2011; Chávez, Zacatelco, & Acle, 2014), estos estudiantes pertenecen a un grupo heterogéneo con características diversas que requieren ser atendidas a través de alternativas diferenciadas en las que se proporcionen aprendizajes diversificados, novedosos, con retos que favorezcan sus capacidades cognitivas y promuevan su motivación.

Es importante mencionar que aun cuando en México este interés se inició en el año de 1982 con la estandarización de la prueba **WISC-R** que ayudó a identificar a los niños con Coeficientes Intelectuales (C.I.) superiores a **130**, a lo largo de casi tres décadas se observó que, si bien existen avances en torno a este tema, aún hay claras limitantes, debido principalmente a los cambios en las reformas educativas. Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2005), reconoció que para atender a esta población se debía partir de una definición de los alumnos sobresalientes y señaló que son *“aquellos niños, niñas y jóvenes capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico- tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo”* (pág. 59), si bien lo anterior representa un avance, aún no se ha logrado precisar la conceptualización del sobresaliente. (Armenta, 2008), indicó que la definición actual es ambigua, pues no especifica lo que es destacar significativamente, de igual forma no se ha determinado quienes son las personas encargadas de evaluar y atender a esta población.

Alumnos sobresalientes

Para brindar atención a los alumnos sobresalientes y conocer sus características especiales, es necesario realizar una adecuada identificación. Gómez y Mir (2011), indicaron que este proceso se puede hacer mediante dos fases: una preselección de los alumnos y una evaluación a profundidad de sus habilidades cognitivas. De esta manera, uno de los propósitos del presente estudio fue reconocer a los alumnos sobresalientes, evaluar y determinar sus necesidades educativas para diseñar e instrumentar programas de enriquecimiento. Para lograr lo antes mencionado, se retomó en un primer momento la propuesta de Renzulli y Gubbins (1986) y Renzulli (2011), en la que se estableció que un individuo sobresaliente es aquel que posee altos niveles de inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea. A partir de la cual (Zacatelco, 2005) desarrolló y validó un modelo de detección, que ha permitido identificar a un **7%** de alumnos sobresalientes de escuelas públicas de la delegación Iztapalapa (Zacatelco & Acle, 2009). Así mismo, para complementar la evaluación de los niños se incorporaron otras variables para reconocer su desempeño en el área cognoscitiva (Zacatelco, 2015) y, de esta manera establecer un perfil a partir del cual desarrollar programas de enriquecimiento.

Existen alternativas para la atención de los alumnos sobresalientes dentro de las cuales destaca el enriquecimiento, que es una estrategia de enseñanza individualizada que se estructura de acuerdo con las características de los niños y se aplica de forma simultánea al currículo, son programas, proyectos y actividades específicas que responden a los intereses y aptitudes detectadas en los alumnos (Blanco, 2001; SEP, 2005). Hace referencia a una serie de acciones para mejorar la práctica educativa a través del trabajo colaborativo, dinámico y facilitador. Al respecto, (Martín, 2004) indicó que son diferentes las modalidades bajo las cuales se estructura el enriquecimiento y esto depende de las necesidades educativas de los estudiantes. De ahí que existan algunos dirigidos a favorecer habilidades básicas del pensamiento, la solución de problemas y otros enfocados a la creatividad.

Educación y creatividad

Diversos autores como (Marugán, Carbonero, Torres, & Kéon, 2012), han señalado que el fin de la educación supone el desarrollo integral de la persona, que la prepara para la vida en una sociedad cambiante, democrática y plural en la que se posibilite la convivencia entre diferentes culturas y creencias. Por tanto, el sistema educativo ha de estimular y desarrollar el potencial creativo de todo sujeto a través de procesos formativos desde la etapa infantil, sin embargo, la escuela normalmente relega la creatividad a una actividad secundaria dándole mayor importancia a la adquisición de contenidos y conceptos que tienden a olvidarse debido a su falta de significado para el alumno en otros contextos o situaciones. Duarte (2001) precisó que la creatividad es un aspecto fundamental en la formación del conocimiento humano, debido a que ayuda a promover nuevos estilos de aprendizaje, por lo que, representa una destreza susceptible de enseñarse.

De acuerdo con Guilford (1977), la creatividad hace referencia a las operaciones intelectuales relacionadas con el pensamiento divergente y, desde esta perspectiva, Torrance (2008) la define como un proceso que se expresa en los cambios que se descubren, en los nuevos elementos y relaciones. Asimismo, señaló que la creatividad puede manifestarse en diversas situaciones tales como el juego, en las ciencias, y en el arte entre otras, lo importante es enriquecerla para que no se pierda.

En cuanto a la creatividad escrita es importante resaltar que ésta se manifiesta en edades tempranas y es relevante en el campo educativo, ya que existen técnicas eficaces para estimularla y enriquecerla, entre ellas se encuentran las que abarcan procesos cognitivos y afectivos como lo es el cuento, a través del cual, se incrementa la imaginación y permite una total divergencia del pensamiento (Franco & Justo, 2009). El arte de escribir historias individual y grupalmente, así como crear hechos originales, favorece el aprendizaje de los niños, ya que permite ampliar su vocabulario, experiencias de socialización, habilidades de lenguaje verbal y escrito, así como vigorizar su poder de expresión corporal.

El cuento se ha considerado desde la antigüedad como un medio que favorece la imaginación, creatividad y expresión, pues a través de la fantasía se coloca al niño en un mundo ficticio mediante diversos ambientes, épocas, personajes que pueden ser reales o irreales, tramas y desenlaces (Aller, Márquez, Trigo, & Garrote, 1998). Éste puede ejercer un papel protector contra la pasividad creativa a la que el niño se ve sometido hoy día, además, le posibilita interpretar desde su mundo interior lo que le rodea, facilitándole una gran cantidad de material novedoso y fascinante, que le permiten enriquecer de este modo su mundo imaginario y su actividad lúdica, elementos indispensables para favorecer el potencial creador en la infancia, ya que, a través de ellos, el infante desarrolla, canaliza y expresa su creatividad. (Randall, 2003)

Autores como Borzone (2005) y Franco y Justo (2009) han planteado que, por medio del cuento se propicia el desarrollo de la imaginación, así como la percepción y sensibilidad del niño; además al escuchar y crear cuentos se amplía el léxico, se promueven estrategias de comprensión de textos escritos y la producción de discurso, favorece el aspecto cognitivo al utilizar el lenguaje para realizar operaciones complejas como el establecimiento de relaciones, inferencias y jerarquización de la información. No es fácil definir al cuento debido a que existen varias concepciones de este género literario, sin embargo, Prados y Molina (2000) plantearon que la mayoría de los autores coinciden en que se trata de una creación literaria, oral o escrita, de extensión variable, en la que se relatan con un esquema más o menos común o arquetipo, vivencias fantásticas, experiencias, sueños, hechos reales, es decir,

lo fantástico y/o lo real, de forma intencionalmente artística, con dos objetivos fundamentales: divertir y enseñar.

En este mismo sentido, Gilling (2001) señaló que cuando se da al niño la posibilidad de actuar la historia que ha sido contada, de dibujarla, escribirla, o de inventar otra, se hace un llamado a su creatividad. Así, inventar un cuento nuevo tendrá aún más sentido para el niño, puesto que se inscribe en la estructura del relato. Planteó que sólo se aprende a escribir escribiendo y esto lo debe realizar el niño desde los primeros grados escolares, pues el desarrollo de esta capacidad es progresivo. La escritura de cuentos es una actividad que promueve el uso de la imaginación por parte del autor y a la par estimula el desarrollo del lenguaje oral y escrito, cada uno crea, inventa las situaciones indicadas; luego, a esta base se le pueden agregar otros elementos que permitan darle más descripción, secuencia y un contenido más completo. Para Moreno (2010) las ventajas que tiene el cuento en la vida del niño se dirigen a favorecer el desarrollo de las capacidades sociales, afectivas, intelectuales, del lenguaje y los valores, además de ayudar a canalizar las emociones, proporcionar placer e imaginación.

Papel de la intervención

Otro punto a considerar es el papel de los programas de intervención una vez que se ha realizado una adecuada identificación y como mencionó Turón (2012), se requiere de trabajo y ayuda para obtener logros avanzados en un campo dado y así establecer las mejores pautas educativas para su desarrollo, sugirió que el enriquecimiento debe ser una parte esencial de cualquier intervención escolar. El enriquecimiento es una estrategia integradora, que toma en cuenta el desarrollo personal en los ámbitos educativo, psicológico, emocional, cognitivo y social. Así mismo atiende las necesidades del alumno sin que sea necesario separarlo de su grupo o clase, se adapta al ritmo de aprendizaje, a sus intereses y facilita el aprendizaje autónomo.

En cuanto al enriquecimiento de la creatividad a través del cuento, Gilling (2001), indicó que cuando se le da al niño la posibilidad de inventar una historia, se hace un llamado a su creatividad y se favorece el desarrollo de su imaginación, que se manifestará en producciones fluidas, originales y flexibles, pues la escritura de un cuento encuentra sus fuentes en lo imaginario y en lo simbólico, de ahí que se le debe dar la oportunidad de desarrollar su creatividad, para lo cual recomienda estimular la creatividad literaria a través del cuento y de esta forma concretarse en la producción escrita. A partir de lo antes expuesto, se resalta la importancia de instrumentar programas de enriquecimiento, orientados específicamente a hacia la promoción de la creatividad escrita, en alumnos sobresalientes de educación primaria

El objetivo del estudio fue conocer los efectos de un programa de enriquecimiento a través del cuento para favorecer aptitudes sobresalientes en niños de educación primaria.

Método

Diseño experimental

Se empleó un diseño cuantitativo, cuasi experimental con pre test-post test, con el cual se permitirá conocer los cambios en las variables estudiadas (Creswell, 2008).

Población y muestra

La investigación se realizó en una escuela primaria pública ubicada en la delegación Iztapalapa, al oriente de la Ciudad de México. Para la selección de los estudiantes se empleó un muestreo no probabilístico, intencional. Participaron un total de **110** alumnos (**54** hombres y **56** mujeres) de cuarto grado, con un rango de edad de 8 a 11 años ($M_{edad} = 8$ años), quienes respondieron la *Escala de Compromiso con la Tarea*, *Test de Pensamiento Creativo Versión Figural Forma A* y *Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada*.

También colaboraron tres profesoras que estaban a cargo de los grupos (rango de edad de 40 a 50 años) que contestaron la Lista para Padres y Maestros para Identificar Potencial Sobresaliente. A partir de los resultados de estos instrumentos, se identificó a cinco niños (tres mujeres y dos hombres), con un rango de edad de 10 a 11 años ($M_{edad} = 10.5$ años) que obtuvieron una puntuación igual o superior al percentil **75** (que de acuerdo con Renzulli es la estimación que indica un claro perfil sobresaliente) en por lo menos tres pruebas de las cuatro que fueron contestadas. A los alumnos seleccionados se les aplicó la *Prueba WISC-R* para complementar la evaluación y se encontraron cocientes intelectuales que oscilaba entre **112** y **118**, que los ubicaba en la categoría de normal brillante.

Instrumentos

Compromiso con la tarea

Tiene como propósito identificar los niveles de motivación intrínseca, a través de los siguientes factores: interés, persistencia y esfuerzo, así como su incidencia tanto en áreas curriculares y extracurriculares. Consta de **18** reactivos tipo *likert*, con seis intervalos. La escala cuenta con un índice de confiabilidad de **0.79** obtenida por un *Alfa de Cronbach*. (Zacatelco, 2005)

Test de Pensamiento Creativo Versión Figural Forma A

Tiene como propósito evaluar las producciones creativas con tres actividades, las cuales se califican con los indicadores de fluidez, originalidad, elaboración, títulos y resistencia al cierre prematuro (Torrance, 2008) Cuenta con una validez de constructo realizada en niños de primaria de la delegación Iztapalapa y mostró un índice de confiabilidad de **0.90** obtenido por el Alfa de Cronbach.

Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada

Instrumento de Raven, Court y Raven (1993) que mide la capacidad intelectual a través del factor “g” de inteligencia; consta de 36 problemas de completamiento ordenados de menor a mayor dificultad, distribuidos en tres series A-AB-B. Para emplear el instrumento se realizó una confiabilidad *test-retest* con $r=0.774$, y un Alfa de Cronbach de **0.88**, lo cual apoya su consistencia interna (Chávez S., 2014)

Escala de Inteligencia WISC¹

La prueba de Wechsler, Flanagan y Kaufman (2003), permite obtener un CI total, uno verbal y uno de ejecución. Tiene diez subescalas: Información, Semejanzas, Vocabulario, Comprensión, Retención de Dígitos, Claves, Aritmética, Figuras incompletas, Ordenamiento de dibujos, Diseño con Cubos, Composición de Objetos y Laberintos. Se aplica de forma individual en un tiempo aproximado de 60 a 90 minutos y cuenta con un índice de confiabilidad de **0.96**.

Lista para padres y maestros regulares para identificar potencial sobresaliente

Cuestionario diseñado para que el profesor o padre de familia identifique las características de niños sobresalientes. Se compone de 25 reactivos de respuesta dicotómica. (Covarrubias, 2001)

Programa de enriquecimiento a través del cuento

Está conformado por 33 sesiones de 70 minutos, divididas en tres bloques (11 para cada uno). Dichas actividades se aplicaron dos veces por semana y se evaluaron a través de los siguientes indicadores (Guilford, 1977; Torrance, 2008):

Fluidez: capacidad para generar un gran número de ideas, se dio 1 punto por cada idea diferente en las historias.

Flexibilidad: habilidad para escribir diferentes tipos de textos. 1pto. si las historias sólo eran descriptivas y 2 puntos si incluían diálogos entre los personajes.

Originalidad: aptitud para aportar ideas lejos de lo obvio o común, se evaluó con 1 punto a ideas sencillas o triviales; 2 puntos a aportaciones diferentes a lo común y 3 puntos si las ideas tenían poca probabilidad de que ocurrieran.

Elaboración: habilidad para desarrollar historias con un gran número de detalles, con muchas ideas y con textos extensos. Se asignó 1 punto por cada 10 palabras y 1 punto por cada 2 verbos.

Expresión en títulos: emociones expresadas en la historia. Se dio 1 punto por cada expresión referida a personajes o lugares o en los títulos de los cuentos.

Procedimiento

Se asistió a la escuela, se platicó con los directivos y docentes, se realizó una junta informativa con los padres de los niños, quienes firmaron el consentimiento informado, además se contó con el asentimiento de los estudiantes. Cabe indicar que, para la elaboración del programa se consideraron las características y habilidades de los niños identificados, así como algunas de las sugerencias propuestas por investigadores con experiencia en el enriquecimiento de habilidades educativas (Sattler, 2003):

1 **WISC:** Wechsler Intelligence Scale for Childrens| Escala Wechsler de Inteligencia para Niños

1. Desarrollo del lenguaje verbal, escrito y gráfico.
2. Elaboración de cuentos, narraciones y secuencias.
3. Estudiar la estructura narrativa que tiene un cuento.
4. Técnicas de aprendizaje visoespaciales.
5. Descripción y creación de situaciones nuevas.
6. Actividades perceptuales que se centren en la expresión plástica.
7. Creación y manipulación de objetos.

El programa estuvo integrado por:

11 actividades Tipo I (exploratorias), en las que se realizaron adivinanzas y dibujos a partir de estímulos gráficos, invención historias de animales, y se creó un cuento con sus personajes, escenografía y la actuación del mismo.

11 sesiones Tipo II (actividades prácticas), orientadas a que los niños aprendieran a conocer y recrear la estructura del cuento, se trabajó con la expresión verbal, escrita y corporal.

11 actividades Tipo III (de investigación), los participantes tuvieron la oportunidad de familiarizarse con tareas de investigación (se logró coordinar a los padres y alumnos para que asistieran a un museo, en donde estuvieron en contacto con protagonistas de cuentacuentos, actores de teatro guiñol y representaciones con marionetas).

También se revisaron actividades diseñadas por autores que han trabajado programas para favorecer la creatividad y se hicieron adaptaciones (Duarte, 2001; Garaigordobil L., 2005; Franco & Justo, 2009). Con la intención de promover la motivación en los alumnos y enriquecer diferentes áreas del desarrollo, se combinaron tareas de expresión escrita, verbal, gráfica y plástica constructivo.

Para el análisis de los resultados se emplearon los siguientes procedimientos estadísticos:

1. **Prueba de Friedman** para comparar las puntuaciones medias de los tres bloques de actividades.
2. **ANOVA de medida repetidas** para analizar los cambios intrasujeto
3. **Prueba de Wilcoxon** se utilizó para el pre y post test.

Resultados

Con el propósito de identificar los cambios en la creatividad escrita, se compararon las puntuaciones medias de los tres bloques de las actividades y se encontraron incrementos estadísticamente significativos en la fluidez ($F=.016, \alpha 0.05$), flexibilidad ($F=.015, \alpha 0.05$), elaboración ($F=.007, \alpha 0.05$) y títulos ($F=.042, \alpha 0.05$). Cabe indicar que aun cuando en la variable originalidad ($F=.368, \alpha 0.05$) se observó un incremento, éste no fue significativo (Tabla 1).

Tabla 1 Puntuaciones medias en cada uno de los componentes del instrumento

Componentes Sesiones	Fluidez	Flexibilidad	Originalidad	Elaboración	Títulos	Creatividad
Tipo I	23.2	4.6	9.8	12.6	6.6	54
Tipo II	57.4	5.2	10.4	77	6.6	157
Tipo III	58.6	12.8	11.8	110.4	14.8	200

Puntuaciones obtenidas por los alumnos en la creatividad y sus indicadores durante la instrumentación del programa.

Posteriormente, se realizó un *Análisis de Varianza de Medidas Repetidas* para determinar los cambios intrasujeto y se encontró un incremento significativo $F(2,5)=.000, p \leq .005$ en la creatividad escrita y en los indicadores de elaboración $F(2,5)=.000, p \leq .005$, flexibilidad $F(2,5)=.004, p \leq .005$, fluidez $F(2,5)=.000, p \leq .005$ y en los títulos $F(2,5)=.004, p \leq .005$ de los cuentos creados por los niños durante los tres tipos de actividades del programa. En el caso de la originalidad $F(2,5)=.160, p \leq .00$ sólo se observó aumento en las producciones desarrolladas por tres de los cinco participantes.

Al hacer un análisis cualitativo de los cambios en los participantes al finalizar el programa, se encontró un aumento en su vocabulario al desarrollar su capacidad argumentativa para defender sus opiniones, mostraron más habilidades de expresión escrita en la creación de diferentes tipos de textos (descriptivos y narrativos), sus títulos, personajes y escenarios se caracterizaron por ser expresivos e irreales, asimismo se favoreció la expresión corporal al escenificar las historias:

- En cuanto a la extensión de sus narraciones se apreció que los cuentos desarrollados en las **actividades Tipo I** fueron cortas, poco originales y con escasos elementos.
- En las sesiones **Tipo II**, los alumnos mostraron una extensión mayor en sus producciones, con un vocabulario e ideas diferentes, redactaron diálogos más elaborados, hubo un aumento en la utilización de verbos, adjetivos y personajes de ficción.
- En las **Tipo III**, se observó que los alumnos integraron todos los elementos del cuento, principio, trama, desenlace, la resolución del conflicto, agregaron más lugares en la historia, algo significativo fue encontrar manifestación de emociones en los personajes, tales como: alegría, tristeza, enojo y suspenso tanto en títulos como en los diálogos.

Los resultados mostraron que hubo un incremento en la creatividad, resolución de conflictos en los cuentos, así como un pensamiento más crítico, pues los niños lograron romper con convencionalismos y escribieron con mayor libertad e imaginación.

Resultados del pre-test y post-test de los instrumentos

Para determinar los efectos del programa en los participantes, se llevó a cabo una evaluación post test, en la cual se aplicaron nuevamente los instrumentos y los resultados se analizaron a través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Los datos mostraron incrementos en el compromiso con la tarea ($p=.345, \alpha=0.05$), la inteligencia ($p=.131, \alpha=0.05$) y la creatividad ($p=.50, \alpha=0.05$) aun cuando éstos no fueron significativos, se observó en los alumnos mayor interés, persistencia, esfuerzo y motivación para realizar sus tareas escolares y extracurriculares, aumentó su capacidad de observación, análisis, comparación, síntesis y razonamiento visoespacial.

Los dibujos creados al finalizar el programa se distinguieron por ser más elaborados y con títulos originales. Se obtuvieron las puntuaciones medias del pre test y post test de los indicadores de la creatividad gráfica y se encontró que no se reportaron cambios estadísticamente significativos en la fluidez ($p=.50, \alpha=0.08$), originalidad ($p=.104, \alpha=0.05$), elaboración ($p=.06, \alpha=0.05$), cierre ($p=.06, \alpha=0.05$) y títulos ($p=.06, \alpha=0.05$) (Tabla 2).

Tabla 2 Puntuaciones Pre y post Test

Variables	Compromiso	Inteligencia	Creatividad	Fluidez	Originalidad	Elaboración	Cierre	Títulos
Pre Test	M=82	M=32	M=59	M=31	M=23.8	M=5	M=2.6	M=0.8
Post Test	M=88.8	M=34	M=63	M=23.8	M=18.4	M=7.4	M=6.4	M=8.8

Puntuaciones medias de los alumnos en las variables evaluadas en el pre y post test.

Los resultados antes mencionados se ilustran en los siguientes dibujos desarrollados por una niña y un niño que participaron en el programa. En los diseños elaborados durante el pre test se muestran dibujos convencionales, con pocos detalles, títulos obvios, genéricos, descriptivos, simples y concretos. En comparación con las creaciones del post test que se destacaron por una mayor riqueza, originales, con muchos trazos, variaciones en los sombreados, de igual forma los títulos son imaginativos, abstractos, que van más allá de la descripción física (véase Gráfico 1). Al respecto, se puede señalar que, si bien hubo una disminución en la cantidad de dibujos desarrollados en la segunda evaluación, las producciones de los niños fueron más creativas y elaboradas, con una gran cantidad de líneas para embellecer sus creaciones, con muchos detalles y elementos adicionales. Cabe resaltar que se observaron cambios importantes en la expresión de los títulos, los cuales fueron originales e imaginativos, lo que se vincula con los efectos al finalizar el programa, el cual favoreció las producciones escritas, lo que se reflejó en un incremento en el número de palabras utilizadas, descripciones más detalladas y con ideas imaginativas.

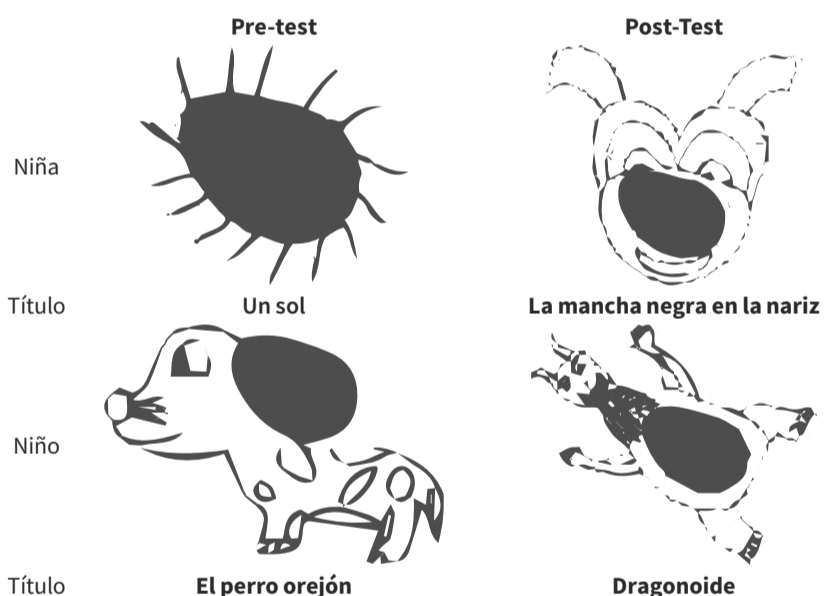


Gráfico 1 Imagen resultado Pre y post test

Ejemplos gráficos de los estudiantes durante las evaluaciones pre-test y post-test.

En relación con la *prueba WISC-R* se encontraron incrementos en el C.I. total ($p=.416$, $\alpha=0.05$) de **114.8** a **117.4**, en el CI verbal ($p=.686$, $\alpha=0.05$) de **112.4** a **115.6** y el de ejecución ($p=.689$, $\alpha=0.05$) de **113.2** a **116.2**.

La *prueba no paramétrica de Wilcoxon* reportó que estos cambios no fueron estadísticamente significativos. De esta forma se confirma que a través de las actividades del programa se lograron mantener las habilidades de memoria, desarrollo de lenguaje, coordinación y discriminación visual de los alumnos.

Posteriormente, se analizaron los efectos en las subescalas de la *Prueba WISC* en el área verbal y en la de ejecución y no se encontraron diferencias significativas, lo cual demuestra que las habilidades cognitivas de los alumnos se mantuvieron constantes antes y después de la instrumentación del programa (véase Tabla 3)

Tabla 3 Puntuaciones medias de los alumnos en las subescalas de la prueba WISC-R

Escalas	Subescalas	Pre test		Post test		Wilcoxon Con $\alpha=0.05$
		M	D.E.	M	D.E.	
Verbal	Información	11.4	3.5	11.4	4.2	P=.891
	Semejanzas	14.4	2.3	14	1.8	P=.581
	Aritmética	13.4	2.07	14	3.1	P=.715
	Vocabulario	12.6	1.1	12.4	2.1	P=.785
	Comprensión	8.4	1.8	8.8	1.7	P=.684
Ejecución	Figuras incompletas	12.6	1.9	14.2	1.4	P=.223
	Ordenación de dibujos	12	1.5	14	1.4	P=.223
	Diseño de cubos	13.8	2.5	13.4	3.5	P=.683
	Composición de objetos	9.8	1.7	11.2	.8	P=.066
	Claves	10.4	4.2	8.8	3.2	P=.854

Se evidencia las puntuaciones en la escala verbal y de ejecución de acuerdo al pre test y post test.

Al realizar un análisis de los resultados del C.I total, verbal y ejecución de cada alumno, se encontró que en tres de los niños se dio un incremento significativo (Tabla 4), esto se pudo deber al apoyo constate de los padres, persistencia, interés y esfuerzo de los niños en las actividades del programa, lo cual no se vio al mismo nivel en el resto del grupo.

Tabla 4 Valores totales de C.I.

Alumnos	C.I Total		C.I Verbal		C.I Ejecución	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
VVR	116	109	109	106	117	111
ADE	112	115	109	122	112	104
FCE	115	108	114	98	112	118
HVDA	118	132	119	133	111	124
MRS	113	123	111	119	114	123

C.I total, verbal y de ejecución de los alumnos antes y después del programa

Discusión

Cada vez se hace más evidente el carácter multidimensional de la Aptitud Sobresaliente, en el que se conjugan factores internos y externos, de tal manera que para llevar a cabo una adecuada identificación es preciso tenerlo presente para su posterior atención. En México, el interés por atender a nivel escolar niños con aptitud sobresaliente inició desde los años ochenta cuando la SEP propuso el proyecto denominado *Capacidades y Aptitudes Sobresalientes* (CAS). Esta iniciativa marcó México como el primero en América Latina que desarrolló un programa de esa naturaleza en escuelas públicas. (Saenz, 2001) citado en Zavala Berbena & Rodríguez Gutiérrez, 2004).

Otro hecho importante lo constituyó el artículo 41 de la Ley General de Educación, mediante el cual se brindó un carácter constitucional a la educación especial y reconoció la presencia de los alumnos con capacidades sobresalientes. En el año de 1993 se marcó una ruptura en la historia de la atención educativa de niños CAS, lo que significó un rezago importante. En 1997 se constituyó la *Asociación Mexicana para el Apoyo a Sobresalientes A.C. -Amexpas-*, organización que tiene entre otros fines la misión de apoyar a niños y jóvenes sobresalientes para desarrollar su talento potencial, fomentar estrategias educativas y propiciar el nivel óptimo intelectual y creativo.

Los hechos mencionados demuestran que la preocupación por atender a la población sobresaliente se ha mantenido por varios años, no obstante, se considera que las acciones son insuficientes; así como

también es relevante sostener que los logros en esta materia han sido irregulares y, hasta hoy es una problemática que debe ser atendida. Con relación a esta temática (Zavala Berbena & Rodríguez Gutiérrez, 2004) plantearon que en la agenda educativa nacional aparecen problemas significativos como los siguientes:

- Es necesario definir con claridad a qué se hace referencia cuando se habla de alumnos con aptitudes sobresalientes.
- Otra tarea pendiente es la que consiste en analizar las posibles formas de manifestación de las aptitudes sobresalientes, ya que en algunos casos las personas sobresalen en una o varias áreas o campos de trabajo.

Entre los problemas del ámbito mejicano, también se destaca la carencia de instrumentos de identificación y caracterización de las necesidades de alumnos sobresalientes. Esto no se refiere únicamente a las pruebas de inteligencia o de rendimiento escolar estandarizadas, sino a todo tipo de instrumentos cuantitativos y cualitativos que involucran la participación de padres, profesores y compañeros. Y que estos sean válidos y confiables, que estén bien sustentados, que sean sensibles a nuestro contexto.

Es importante informar adecuadamente a los maestros, padres de familia y directivos escolares, así como a la población en general, sobre la necesidad de atender a estos alumnos.

Se ha hablado mucho sobre el porqué estos niños tienen que recibir una educación especial, algunos opinan que es imperioso considerar su educación porque constituyen una gran posibilidad de mejorar el mundo en que se vive. Otros abogan por la necesidad de una atención especializada para evitar que posteriormente presenten problemas de motivación escolar, bajo rendimiento, problemas conductuales y trastornos emocionales. De aquí que el presente trabajo resalte la importancia de realizar una identificación e intervención temprana para favorecer las capacidades y habilidades en los niños, para lo cual se partió de la propuesta de (Renzulli & Gubbins, 1986), en la que se considera principalmente tres indicadores; la creatividad, el compromiso con la tarea y la habilidad por encima del promedio, a partir de los cuales se les brinde la oportunidad de ser atendidos a través de la estrategia educativa de enriquecimiento, misma que también se retomó para favorecer la habilidad creativa a través del cuento en un grupo de niños con aptitud sobresaliente.

A partir de los resultados presentados en este trabajo, después de instrumentar el programa de enriquecimiento y analizar los datos estadísticos obtenidos, se puede afirmar que es posible enriquecer la capacidad creativa en los niños mediante el desarrollo de cuentos. Así mismo, se logró probar lo que diversos autores como (Garaigordobil M., 1995) han reportado respecto a reconocer que la creatividad es susceptible de ser desarrollada y estimulada de acuerdo con las experiencias que el medio proporciona a los sujetos.

En este sentido, es importante señalar que en el presente estudio se observaron beneficios en la creatividad en general, así como en cada uno de sus componentes pues de las habilidades que más se vieron favorecidas por el programa fueron: la fluidez, la flexibilidad, elaboración y expresión de títulos, de tal forma que se confirmó el hecho de que los alumnos adquirieron gradualmente mayor habilidad y destreza en la escritura creativa del cuento. Así mismo, el cuento resultó ser una herramienta eficaz para estimular habilidades cognitivas debido a que permitió en el alumnado incrementar su vocabulario, imaginación al crear finales novedosos, producciones escritas y su comprensión, así como habilidades de socialización.

El indicador que aumentó en menor grado en comparación con los otros, fue la originalidad, lo cual se puede explicar a partir de lo

señalado por (Guilford, 1977) en cuanto a que, ésta característica es la última en desarrollarse debido a que es la condición más excepcional del individuo creador, y sostiene que la autenticidad de las producciones aumentan con el incremento del tiempo asignado a la tarea, con lo que se podría esperar que de seguir con este tipo de tareas en el alumnado, esta habilidad lograría aumentar aún más.

Respecto a las actividades Tipo I, es importante destacar que los alumnos lograron romper con convencionalismos y además escribían con mayor libertad e imaginación. De estas tareas se pudo observar que a los estudiantes les entusiasmaba trabajar con estímulos visuales y manipulación objetos, y fue así como se integraron actividades de tipo gráfico y plástico constructivo lo que permitió que los alumnos se mantuvieran motivados, ya que como han señalado autores como (Rayo, 2001) esta característica está relacionada con la tenacidad de un sujeto para permanecer con dedicación durante un tiempo prolongado en una tarea o meta de trabajo. En las actividades Tipo II, que estuvieron orientadas a conocer y recrear la estructura de un cuento, trabajar la expresión escrita, los alumnos mostraron en sus producciones una extensión considerablemente mayor, así como uso de vocabulario menos coloquial, ideas originales y poco usuales, además de redactar diálogos más elaborados, utilizaron más verbos, adjetivos y personajes de ficción. De manera general fue aumentando la creatividad y resolución de conflictos en los cuentos, así como un pensamiento más crítico.

En lo que respecta a las actividades Tipo III, los alumnos tuvieron la oportunidad de familiarizarse con tareas de investigación, y se logró en estas últimas producciones la integración de todos los elementos del cuento, principio, trama, desenlace, la resolución del conflicto, agregaron más lugares en la historia, un elemento que no había presentado en las actividades previas fue la manifestación de emociones en sus personajes, tales como: alegría, tristeza, enojo y suspenso tanto en títulos como en los diálogos.

Los resultados obtenidos en el programa concuerdan con los reportados por otros autores como (Bermejo, Ferrando, Hernández, Sáenz, & Soto, 2010; Garaigordobil & Perez, 2002; Pérez, 2006), quienes también demostraron con la puesta en práctica de distintos programas aplicados en contextos educativos (basados en el juego, la motricidad, el cuento, la educación artística, la música o la resolución de problemas), la factibilidad de mejorar la producción creativa del alumnado.

Específicamente, en las investigaciones realizadas con actividades del cuento y que coinciden con los resultados logrados en este trabajo se encuentra a (Franco, 2008) quien reportó que su programa de enriquecimiento de la creatividad a través de este género literario, se logró una mejora significativa de las distintas variables de creatividad (fluidez, flexibilidad y elaboración). También se han desarrollado estudios de tipo cualitativo, relacionados con el cuento en niños de edad escolar, uno de ellos fue realizado por (Alezones, Camero, Ortega, & Tovar, 2005) quienes buscaron conocer el proceso que siguen los niños para elaborar cuentos y los beneficios obtenidos de las tareas para llegar a la producción. De esta manera los datos confirman la idea de que la escritura crea en el niño importantes beneficios en torno a su desarrollo intelectual, creativo, social y afectivo.

Es importante señalar que en el post test, específicamente en relación con el compromiso con la tarea, se logró un incremento en el esfuerzo, interés y persistencia de los niños en las actividades escolares; padres de familia reportaron que los niños mostraron mayor curiosidad por asistir a actividades culturales como: música, pintura, obras teatrales y museos. Datos que son de gran relevancia puesto que autores como (Pomar & Diaz, 1998; Suárez & Fernández, 2005), han señalado que mantener una alta motivación está relacionado con un proceso

Referencias

- Alezones, J., Camero, Y., Ortega, N., & Tovar, R. (2005). El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere*, 9(031), 589-598. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603123>
- Aller, C., Márquez, M., Trigo, C., & Garrote, M. (1998). *El niño de Hoy ante el Cuento. Investigaciones y aplicaciones didácticas*. España: Guadalmena.
- Armenta, C. (2008). Educación incluyente para sobresalientes en las Sociedades del conocimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1, 109-131. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65411190006.pdf>
- Bermejo, M., Ferrando, M., Hernández, D., Sáenz, M., & Soto, G. (2010). Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 97-109. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922010>
- Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de niños y alumnos superdotados*. España: CISS PRAXIS.
- Borzzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psykhé*, 14(1), 193-202. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714115>
- Botías, F., Higuera, E., & Sánchez, F. (1998). *Supuestos prácticos en educación especial*. España: Escuela Española.
- Chávez, B., Zacatelco, F., & Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research Education Psychology*, 7(2), 849-876. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/2931/293121945013/>
- Chávez, B., Zacatelco, F., & Acle, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Diversas variables para su identificación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-33. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371018>
- Chávez, S. (2014). *Evaluación Multidimensional de alumnos con aptitud sobresaliente de educación primaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Covarrubias, P. (2001). *Características cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas sobresalientes de la zona norte de México*. Tlaxcala, México: Universidad Nacional Autónoma de Tlaxcala. Departamento de Educación Especializada.
- Creswell, J. (2008). *Educational Research, Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Publishing. Obtenido de <http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf>
- Duarte, E. (2001). *Modelo para la estimulación del pensamiento creativo (MEPC)*. México: Mc Graw Hill.
- Franco. (2008). Relajación creativa, creatividad motriz y autoconcepto en una muestra de niños de Educación Infantil. *Electronic Journal of Research and Educational Psychology*, 6(14), 29-50. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121940003>
- Franco, C., & Justo, E. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 1-11. Obtenido de <http://rieoei.org/2984.htm>
- Garaigordobil, L. (2005). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. España: Pirámide.
- Garaigordobil, L., & Perez, J. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología*, 18, 95-110. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16718106>
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gilling, J. (2001). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, M., & Mir, V. (2011). *Altas Capacidades en niños y niñas. Detención, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.
- Guilford, J. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Justo, F. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de educación infantil. *Relieve*, 10(2), 245-266. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91610206.pdf>
- Martín, L. (2004). *Niños Inteligentes*. España: Palabra.

de aprendizaje significativo, hace que disfruten sus tareas a través de un compromiso serio con proyectos escolares que ellos mismos empiezan. Al finalizar el programa también se pudo observar que los niños mostraron mayor confianza en sí mismos y en argumentar sus planteamientos frente a grupo, lo que ayudó en gran medida a la buena conducción del programa.

Por otro lado, los resultados de la *Prueba WISC-R* mostraron un incremento en la inteligencia total y, específicamente en las subescalas verbal y ejecución, se observó que las subpruebas con más beneficios fueron figuras incompletas, ordenación de dibujos, composición de objetos, vocabulario y laberintos, lo cual indicó que los alumnos aumentaron su comprensión verbal, entendimiento de palabras, discriminación visual, coordinación visomotora, organización visual y concentración. Si bien como se ha señalado se dieron incrementos favorables en las habilidades del sobresaliente, se sugiere incorporar actividades de tipo gráfico, escrito y plástico constructivo en un mismo número de sesiones para promover el desarrollo en las diferentes áreas del desempeño del sobresaliente.

Finalmente, se puede afirmar que el programa optimizó la creatividad en los estudiantes, además de que, independientemente de que el programa tenía como objetivo el enriquecerla, también se beneficiaron otras habilidades cognitivas como la atención, comprensión, razonamiento, pensamiento abstracto, organización y planeación, capacidades vinculadas con la inteligencia, lo cual concuerda con los hallazgos reportados por otros investigadores como Borzone (2005) y Justo (2004). Los datos presentados resaltan dos aspectos importantes, por un lado, que es posible identificar al alumno sobresaliente a partir de criterios internos como externos y no sólo por un nivel de inteligencia como se cree todavía por algunos integrantes de la sociedad; y, por otra parte, se confirmó que los programas de enriquecimiento de la creatividad favorecieron las habilidades cognitivas en los alumnos.

Por lo tanto, se pone de manifiesto la importancia de ofrecer a los niños con capacidad sobresaliente atención educativa que incluya una gama de actividades que no se les proporcionan en la escuela, y que necesitan para desarrollar al máximo su potencial y éste no se pierda a lo largo del tiempo, ya que como se ha manifestado un niño sobresaliente puede dejar de serlo si no recibe el apoyo adecuado (Botías, Higuera, & Sánchez, 1998). En este estudio se puede señalar que recibir una educación especial también es indispensable porque aprenden de forma diferente que otros niños y además necesita enfrentarse a situaciones nuevas que les posibilite poner en práctica sus aptitudes y que no se pierdan.

Agradecimientos

Se agradece el apoyo del proyecto UNAM-PAPIIT clave IN304713 "Atención de Necesidades Educativas en Alumnos con Aptitudes Sobresalientes: Inteligencia, Creatividad y Valores".

Experiencia escrita a través del cuento

Programa para niños sobresalientes

- Marugán, M., Carbonero, M., Torres, G., & Kéon, B. (2012). Análisis de las relaciones entre creatividad y altas capacidades en primaria y secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1081-1098. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293124654007>
- Moreno, A. (2010). "El cuento como recurso". *Innovación y Experiencias Educativas*, 26, 1-9. Obtenido de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/AMALIA_MORENO_1.pdf
- Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. España: SINTESIS.
- Pomar, C., & Díaz, O. (1998). Desmotivación académica del alumno superdotado. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, 6, 117-135. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS9898110117A>
- Prados, L., & Molina, M. (2000). Cuento Narrado o cuento leído en educación infantil: una experiencia. España, Valencia.
- Randall, R. (2003). *Escribir ficción*. España: Paidós.
- Raven, J. C., Court, J., & Raven, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas Raven. Escala coloreada, General y Avanzada. Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- Rayo, L. (2001). *¿Quiénes y cómo son los superdotados?* España: EOS.
- Renzulli, J. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Kappan. Sage journals*, 92(8), 81-89. Obtenido de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0031721711109200821>
- Renzulli, J., & Gubbins, E. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield*. USA: Creative Learning Press.
- Saenz, J. (2001). Gifted Education Movement in Mexico. En J. Van Tessel-Vaska (Ed.), *14 biennial World Council Conference*. 20 (1), pág. 12. Barcelona [es]: World Council Publications. Obtenido de [https://www.world-gifted.org/World-Gifted-Newsletter/wg-20\(2\).pdf](https://www.world-gifted.org/World-Gifted-Newsletter/wg-20(2).pdf)
- Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil: Aplicaciones conductuales y clínicas. Volúmen II*. México: Manual Moderno.
- SEP. (2005). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Suárez, J., & Fernández, A. (2005). Escalas de evaluación de estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de psicología*, 21(1), 116-128.
- Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. USA: Scholastic Testing Service. Inc.
- Turón, J. (2012). *Perspectivas actuales en la identificación y evaluación de los alumnos de alta capacidad. Talento y Educación*. Obtenido de <http://www.javiertouron.es/2012/09/perspectivas-actuales-en-la.html>
- Wechsler, D., Flanagan, D. P., & Kaufman, A. S. (2003). *WISC-IV. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños -IV: manual técnico y de interpretación* (4 ed., Vol. 1). Madrid: TEA.
- Zacatelco, F. (2005). *Modelo para la Identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zacatelco, F. (2015). *Atención Educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. México: GEDISA-UNAM-PAPIIT.
- Zacatelco, F., & Acle, G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la capacidad sobresaliente en estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Investigación en psicología*, 1(01), 41-53.
- Zavala Berbena, M. A., & Rodríguez Gutiérrez, J. L. (2004). El campo educativo de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Relieves históricos y problemática actual. *Educar (Guadalajara, Jal.)*(29), 35-44.

Escala de funcionamiento familiar

Propiedades psicométricas modificadas en una muestra mexicana

Modified family functioning scale: Psychometric properties in a Mexican sample



Mirna **García Méndez**
 María del Pilar **Méndez Sánchez**
 Sofía **Rivera Aragón**
 Rafael **Peñaloza Gómez**



ID: 2027-1786.rip.10103

Title: Modified family functioning scale

Subtitle: Psychometric properties in a Mexican sample

Título: Escala de funcionamiento familiar

Subtítulo: Propiedades psicométricas modificadas en una muestra mexicana

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Psychometric properties of the modified family functioning scale, a Mexican sample

[es]: Propiedades Psicométricas de la Escala de Funcionamiento Familiar Modificada en una Muestra Mexicana

Author (s) / Autor (es):

García Méndez, Méndez Sánchez, Rivera Aragón, & Peñaloza Gómez

Keywords / Palabras Clave:

[en]: family; factor analysis; support; problems; psychometry

[es]: familia; análisis factorial; apoyo; problemas; psicometría

Financiación / Funding:

Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT clave IN306616

Submitted: 2017-04-16

Accepted: 2017-07-17

Resumen

El objetivo de este estudio fue validar las propiedades psicométricas de la versión modificada de la Escala de Funcionamiento Familiar (García Méndez, 2006). Colaboraron de manera voluntaria 1196 participantes de la Ciudad de México: 471 padres (39.4 % de la muestra) y 725 madres (60.6 % de la muestra), con un rango de edad de 25 a 43 años ($M = 34$, $DT = 5.10$). La muestra fue no probabilística y se dividió en dos grupos con igual número de integrantes cada uno. Con un grupo de 598 participantes, se realizó un análisis factorial exploratorio que agrupó 32 ítems distribuidos en cinco factores, los cuales evalúan el funcionamiento familiar.

La varianza total explicada fue de 44.08% y la consistencia interna global de la escala fue de 0.79. Los factores fueron: ambiente familiar positivo ($\alpha = .885$), conflicto ($\alpha = .848$), diversión ($\alpha = .791$), hostilidad ($\alpha = .721$) y coaliciones ($\alpha = .660$). Para probar la estructura de la escala se realizó un análisis factorial confirmatorio con esos 598 participantes. Los valores obtenidos en los ajustes NFI, CFI, NFI y RMSEA demostraron la estabilidad del modelo con los 5 factores.

Se concluyó que la escala cumple con las propiedades psicométricas requeridas para evaluar el funcionamiento familiar en población mexicana.

Abstract

The aim of this study was to validate the psychometric properties of the modified version of the Family Functioning Scale (García Méndez, 2006). 1196 people from Mexico City participated voluntarily in the study: 471 fathers (39.4 % of the sample) and 725 mothers (60.6 % of the sample), with ages between 25 and 43 years old ($M = 34$, $SD = 5.10$). The sample was non-probabilistic and it was divided into two groups (with the same number of participants per group). An exploratory factor analysis was performed with one group of 598 participants. This analysis grouped 32 items distributed within five factors that evaluate family functioning.

The total explained variance was 44.08 % and the overall internal consistency of the scale was 0.79. The factors were: positive family environment ($\alpha = 0.885$), conflict ($\alpha = 0.848$), fun ($\alpha = 0.791$), hostility ($\alpha = 0.721$) and coalitions ($\alpha = 0.660$). A confirmatory factor analysis was carried out with those 598 participants in order to test the scale structure. The values obtained in the NFI, CFI, NFI and RMSEA adjustments demonstrated the stability of the model with the 5 factors.

It was concluded that the scale fulfills the psychometric properties required to evaluate family functioning in the Mexican population.

Lic Mirna **García Méndez**, [Dr]

ORCID: [0000-0002-2334-0740](https://orcid.org/0000-0002-2334-0740)

Source | Filiación:

Universidad Nacional Autónoma de México

BIO:

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México

City | Ciudad:

México DF [mx]

e-mail:

mina@unam.mx

Lic María del Pilar **Méndez Sánchez**, [Dr]

ORCID: [0000-0003-0066-5582](https://orcid.org/0000-0003-0066-5582)

Source | Filiación:

Universidad Nacional Autónoma de México

BIO:

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México

City | Ciudad:

México DF [mx]

e-mail:

mendezsanchez@gmail.com

Lic Sofía **Rivera Aragón**, [Dr]

ORCID: [0000-0003-1170-2430](https://orcid.org/0000-0003-1170-2430)

Source | Filiación:

Universidad Nacional Autónoma de México

BIO:

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México

City | Ciudad:

México DF [mx]

e-mail:

sofiar@unam.mx

Lic Rafael **Peñaloza Gómez**, [Dr]

ORCID: [0000-0003-3585-7701](https://orcid.org/0000-0003-3585-7701)

Source | Filiación:

Universidad Nacional Autónoma de México

BIO:

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México

City | Ciudad:

México DF [mx]

e-mail:

penaloza.gr@gmail.com

Citar como:

García Méndez, M., Méndez Sánchez, M. d., Rivera Aragón, S., & Peñaloza Gómez, R. (2017). Escala de funcionamiento familiar: Propiedades psicométricas modificadas en una muestra mexicana. *Revista Iberoamericana de Psicología issn-l:2027-1786*, 10 (1), 19-27.

Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1187>

Escala de funcionamiento familiar

Propiedades psicométricas modificadas en una muestra mexicana

Modified family functioning scale: psychometric properties in a Mexican sample

Mirna **García Méndez**

María del Pilar **Méndez Sánchez**

Sofía **Rivera Aragón**

Rafael **Peñaloza Gómez**

Introducción

La familia es el grupo primario básico que pertenece una persona, en el que se mantienen relaciones recíprocas, pautadas y redundantes. En tanto unidad social, mantiene las raíces sociales y culturales, a la vez que enfrenta múltiples tareas de desarrollo, desempeñadas a partir de los parámetros propios de cada cultura (Minuchin, 1974/1995). Los integrantes de la familia, día a día, participan en dichas tareas de manera activa y sus interacciones se organizan de manera dinámica en patrones de interacción semi-regulares, de modo tal que a través de estas interacciones son afectados y a su vez afectan a otros (Larson & Almeida, 1999), es decir, se afectan los miembros que conforman la familia así como otras personas externas a ésta, lo anterior, debido a un nexo de intercambio diario entre sus miembros, y entre éstos y sus ambientes externos, por ejemplo el lugar de trabajo de los padres, la escuela de los hijos y otras instituciones de la comunidad. (Larson & Almeida, 1999)

De acuerdo con lo anterior, la familia es entonces un sistema dinámico vivo que se encuentra en transformación constante a través del tiempo con el propósito de asegurar la continuidad y el crecimiento psicosocial de sus miembros (Andolfi, Angelo, Menghi, & Nicolò Corigliano, 2007; McGoldrick & Gerson, 1993/2009). Esta transformación constante se encuentra matizada por el contexto socio-histórico del momento, en tanto la familia funciona en contextos sociales específicos. Así pues, la familia constituye un sistema sociocultural en transformación, cuyos cambios implican un desplazamiento a través de etapas que exigen una reestructuración, lo cual la dota de cierta flexibilidad y adaptabilidad en tanto su capacidad de ajustarse a las circunstancias cambiantes, siempre manteniendo o procurando su continuidad, cohesión y promoviendo el crecimiento psicosocial de sus integrantes (Minuchin, 1974/1995).

Dinámicas Familiares

Estas dinámicas que se dan al interior de la familia determinan el establecimiento de pautas de interacción entre sus miembros, condición que imprime un significado particular a su estructura y dinámica. Así pues, los cambios *experimentados* por cualquiera de sus miembros, díada o tríada¹, desencadenan en períodos de desequilibrio, durante los cuales las familias co-regulan sus relaciones con el fin de llegar a un nuevo estado de equilibrio (Everri, Fruggeri, & Molinari, 2014), lo que modifica el ciclo de vida de las personas que la integran (Weston & Qu, 2014). De lo anterior se sigue que las experiencias vividas en la familia establecen un legado que influye en sus valores y orientaciones, determinando las pautas de comportamiento con los demás y funcionando como base o modelo para muchas de las elecciones que toman sus integrantes respecto a sus propias vidas. (Anderson & Sabatelli, 2003)

En cuanto a las normas que rigen a la familia, como la afiliación y la abnegación, éstas se relacionan con el familismo y el respeto a los padres, pautas de convivencia que distinguen a la familia mexicana como parte de una cultura colectivista (Díaz Guerrero, 1994). Existen pues un conjunto de premisas histórico-socio-culturales (PHSC) donde la figura de la madre es enaltecida, en tanto encargada de proporcionar amor a los miembros de la familia. En consonancia con lo anterior, se le asocia con la abnegación y el autosacrificio (Díaz Guerrero, 2003), pues este amor incondicional supone anteponer los intereses de la familia sobre los intereses personales. Por otro lado, la figura del padre se asocia con la supremacía y el poder, obteniéndose así una mezcla de amor y poder al interior de la familia (Díaz Guerrero, 1994; 2003). Estas normas y premisas se han retomado en el tratamiento terapéutico con familias

1 En tanto en el curso de la vida familiar intervienen elementos asociados con lazos sociales estrechos: la díada padre-hijo, la relación entre hermanos y la díada conyugal, entre otros. (David Barrett, y otros, 2016)

latinas, haciendo énfasis en el marianismo, el respeto y el familismo, asumido como la cercanía familiar, la colaboración y la unidad. (Zafra, 2016)

En consonancia con lo anterior, al interior de la familia se establecen lazos que mantienen la identidad y privacidad, se llevan a cabo acciones con el propósito de lograr una estabilidad relacionada con el compromiso, la seguridad y la socialización de sus miembros (Donalek, 2009). Así, cuando se presenta algún problema, la persona implicada se describe a sí misma como *'favorecida por su familia'* (Pernice Duca, 2010), la cual, como institución, tiene responsabilidad sobre el bienestar de sus miembros, y de manera indirecta de la comunidad, proveyendo a sus integrantes las bases para una buena salud y para el ejercicio de prácticas saludables de bienestar (Ackerman, 1995; Garst, Baughman, Franz, & Seidel, 2013; Lo Presti, D'Aloisio, & Pluviano, 2016; Williams, 2003). Por ejemplo, el desarrollo de relaciones seguras entre padres e hijos impacta las interacciones con grupos externos y el desarrollo de habilidades (Matheson, y otros, 2005). De acuerdo con lo anterior, en las relaciones familiares el ambiente familiar positivo es un elemento esencial, en el que la comunicación y la cohesión favorecen la cercanía, la expresión de sentimientos positivos, la empatía y la salud familiar. (García Méndez, Rivera Aragón, Reyes Lagunes, & Díaz Loving, 2006; Olson, 1991; Olson, 2000; Olson, Russell, & Sprenkle, 1983; Schrod, 2005)

Sin embargo, existen a su vez patrones de interacción que provocan tensiones al interior de la familia, como la evitación (que se relaciona con la dificultad para resolver problemas, con la falta de involucramiento y de atención). Aunado a las dificultades para resolver problemas, otra variable que afecta el funcionamiento familiar es la naturaleza de las experiencias de los cónyuges y los triángulos primarios en sus familias de origen (las tres partes del triángulo principal frecuentemente las integran: el niño, la madre y el padre, o el niño, los padres y otro miembro de la familia (Klever, 2009).

Dependiendo de la intensidad, frecuencia y contenido, el conflicto marital es otro factor que afecta de manera negativa a los integrantes de la familia, principalmente a los hijos (Fainsilber Katz & Woodin, 2002). Estos elementos favorecen la presencia de patrones de interacción disfuncionales que pueden provocar límites rígidos que afectan la tendencia al cambio y adaptación, a tal punto que los integrantes de la familia pueden presentar serias dificultades para cambiar a medida que las etapas del ciclo de vida así lo requieran. Estos eventos se asocian con familias demasiado rígidas que no propician ni permiten

ningún cambio, o con familias demasiado fragmentadas que están en peligro de dispersión (Hoffman, 1992), que favorecen interacciones distantes acompañadas por falta de demostraciones de afecto.

Funcionamiento familiar

Retomando los planteamientos anteriores, las relaciones entre los miembros de la familia se convierten en pautas de interacción vinculadas al funcionamiento familiar, las cuales se caracterizan tanto por la naturaleza de las relaciones mismas, como por a la influencia de los ambientes externos en los que la familia se desenvuelve. Dichas relaciones familiares implican movimiento y cambio, y el funcionamiento familiar está estrechamente vinculado a estos dos aspectos que, a su vez, implican la capacidad de sus integrantes para llevar a cabo modificaciones y ajustes a sus modos de interacción, de tal manera que respondan a sus propias necesidades y a la etapa del ciclo de vida que estos atraviesen.

Algunos de los elementos asociados al cambio tienen que ver con la estructura de la familia, sus límites y reglas, demostraciones afectivas y cogniciones, con las historias de vida de sus integrantes, y con la cultura a la que pertenecen (Anderson & Sabatelli, 2003; Díaz Loving, 2004). En el caso de México, el sentido de pertenencia y de afiliación a la familia es un factor importante en su funcionamiento, el cual se refleja en la convivencia cotidiana, la recreación, la comunicación, la cohesión y el apoyo entre sus miembros. Estos aspectos se ven fortalecidos gracias a eventos (bodas, bautizos, funerales, entre otros) que se transmiten a través de la cultura y constituyen símbolos universales que ofrecen la oportunidad de aclarar y afianzar el rol o posición que se tiene al interior de la familia y de hacer valer su identidad colectiva. (Bennett, 1991)

De acuerdo con lo anterior, las relaciones familiares pueden ser favorables o desfavorables en tanto las experiencias en la familia son unas de las fuentes más importantes de bienestar y malestar, en tanto son particularmente importantes para el desarrollo de las habilidades interpersonales y de los lazos sociales (Vandeleur, Jeanpretre, Perrez, & Schoebi, 2009). Estas interacciones entre los miembros de la familia, asociadas al cambio, toman lugar en dos dimensiones, a saber: coordinación y oscilación, la primera se asocia a la continuidad familiar y mantiene vivas las relaciones, la segunda refiere al cambio, se expresan viejas y nuevas maneras de interactuar y comunicarse. (Everri, Fruggeri, & Molinari, 2014)

Tabla 1 Instrumentos que evalúan el funcionamiento familiar

Instrumento	Descripción	Dimensiones que evalúa
Cuestionario de funcionamiento familiar (Atri & Zetune, 1987)	Conformado por 40 ítems y 6 factores : involucramiento afectivo funcional, involucramiento afectivo disfuncional, patrones de comunicación disfuncionales, patrones de comunicación funcionales, resolución de problemas, patrones de control de conducta. $\alpha=0.92$, varianza no reportada	Evalúa la percepción de un miembro de la familia sobre el funcionamiento familiar, con la finalidad de identificar áreas de conflicto.
Escala de evaluación de recursos familiares (FAD) (Epstein, Baldwin, & Bishop, 1983)	60 reactivos distribuidos en siete sub-escalas. Tiene un $\alpha=0.70$ a 0.90 y una confiabilidad test-re-test de 0.66 a 0.76	Dimensiones del modelo McMaster.
Escala de evaluación de la adaptabilidad y cohesión familiar (FACES IV) (Olson, FACES IV and the circumplex model: Validation study., 2011)	Contiene 42 ítems : 21 para la escala de cohesión (tres factores: enmarañada, separada y balanceada) 21 para la escala de flexibilidad (tres factores: caótica, rígida y balanceada) Los valores alpha de Cronbach oscilan entre 0.77 y 0.89	Evalúa la cohesión y flexibilidad familiar
Escala de funcionamiento familiar (Palomar, 1999).	46 reactivos y 10 factores . La varianza explicada es de 53% . Sus índices de confiabilidad van de 0.52 a 0.94	Percepción global del funcionamiento familiar
Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.) (Rivera Heredia & Andrade Palos, 2010)	Conformada por 56 ítems y 3 factores (unión y apoyo, expresión y dificultades) que explican el 57% de la varianza, La confiabilidad va de 0.92 a 0.95	Evalúa las relaciones intrafamiliares en jóvenes
Escala de ambiente familiar (FES) (Moos, Insel, & Humphrey, 1974)	Conformada por 90 ítems de falso-verdadero, distribuidos en 10 subescalas que conforman tres dimensiones: de relación (subescalas cohesión, expresividad, conflicto), de crecimiento personal (subescalas independencia, orientación al logro, orientación intelectual-cultural, orientación recreativa-activa, énfasis moral-religioso) y de mantenimiento del sistema (subescalas organización y control). La confiabilidad varía de 0.61 a 0.78	Evalúa el ambiente familiar

Fuente: elaboración propia

En el funcionamiento familiar influyen varios aspectos y elemento, por ejemplo, las habilidades positivas de comunicación (Martin & Martin, 2000), asociadas con la cercanía, la atención y el apoyo, que le permiten a la familia compartir sus necesidades y preferencias. Por otro lado, en contraste, mensajes ambiguos y la crítica contribuyen al establecimiento de patrones de interacción negativos, que reducen la capacidad de sus miembros para compartir sus sentimientos (Olson, 2000). En este proceso, el apoyo de la familia, visible en la expresión de aceptación, apreciación, reconocimiento, elogios y aliento, está negativamente relacionado a la crítica de otros miembros de la familia (Russel, 1979).

Otros factores importantes que influye en el funcionamiento familiar son las reglas y límites establecidos y que modulan las interacciones, los cuales se vuelven rutinarios y se convierten en principios que gobiernan la vida familiar (Anderson & Sabatelli, 2003). Dichos límites deben ser claros y precisos para que cada quien pueda llevar a cabo sus funciones sin interferir con las de los otros y siempre manteniendo la cercanía con los demás integrantes de la familia (Minuchin, 1974/1995). Estos elementos se asumen como patrones recurrentes de interacción que definen los límites de las conductas aceptables y apropiadas en la familia, reflejan sus valores como sistema y definen los roles de sus miembros (Anderson & Sabatelli, 2003).

Debido a las diversas variables implicadas y a la intrínseca complejidad de la familia como sistema, la evaluación de su funcionamiento resulta complejo (Larraín, Zegers, Díez, Trapp, & Polaino Lorente, 2003), lo que deriva en una amplia elaboración de diversos instrumentos de medición, algunos de los cuales se presentan en la Tabla 1.

Queda claro, a partir de las secciones anteriores, que en el funcionamiento familiar intervienen múltiples factores, por ello es considerado un constructo multifactorial y, en consecuencia, existen diferentes instrumentos que evalúan distintos aspectos de este constructo. La Tabla 1 muestra las propiedades de algunos de esos instrumentos. Para el caso específico de la cultura mexicana, se consideraron tres instrumentos:

1. Atri y Zetune (1987) cuya muestra fue de nivel socioeconómico alto
2. Rivera Heredia y Andrade Palos (2010) para jóvenes
3. Palomar (1999) que evalúa el funcionamiento familiar general.

Cada uno de los instrumentos citados tiene características específicas, por lo que su elección depende de los objetivos y alcances de la investigación.

En el García Méndez, Rivera Aragón, Reyes Lagunes y Díaz Loving (2006), elaboraron una escala Likert que evalúa indicadores positivos y negativos de las interacciones familiares. Dicha escala contiene **45** ítems distribuidos en cuatro factores:

1. ambiente familiar positivo
2. hostilidad/evitación del conflicto
3. mando/problemas en la expresión de sentimientos
4. cohesión/reglas.

El análisis factorial empleado en esta versión fue el de componentes principales, con el que se obtuvo una varianza explicada de **56%** y un índice de fiabilidad general de **0.85**. Algunas de las investigaciones en las que se ha empleado la escala tienen que ver con: la identificación de la relación entre el funcionamiento familiar con la resiliencia materna (Roque Hernández & Acle Tomasini, 2013), los problemas de consumo de alcohol (García Cortés, García Méndez, & Rivera Aragón, 2015), la migración y la cultura (Toledano Toledano, 2010), la discapacidad de los hijos (Rea Amaya, Acle Tomasini, Ampudia Rueda, & García Méndez, 2014), y la predicción de la alexitimia (Rojas Ramírez & García Méndez, 2016).

Con el propósito de evaluar de una manera más integral el funcionamiento familiar, se elaboró una versión modificada de la escala, la cual incorpora nuevos ítems a la vez que suprimió los que tenían doble negación, en tanto generaban confusión en los participantes al momento de ser respondidos. En consonancia con lo anterior, el objetivo de este estudio fue analizar las propiedades psicométricas de la **Escala de Funcionamiento Familiar Modificada (EFFAMO)**, con la finalidad de contar con un instrumento válido y confiable para la evaluación de las relaciones familiares, que pueda ser utilizado en el área clínica y en la investigación en torno a la familia.

Método

Participantes

Colaboraron **1196** participantes voluntarios: **471** padres (correspondientes al **39.4%** de la muestra) y **725** madres (correspondientes al **60.6%** de la muestra) de la Ciudad de México, cuyo rango de edad fue de 25 a 43 años ($M = 34$, $DT = 5.10$). De éstos **1196** participantes, **822** estaban casados (**68.7%**) y **374** co-habitaban (**31.2%**). El número de hijos que tenían era entre uno y cinco ($Mo = 2$). En lo que respecta a sus ocupaciones, **442** eran 'amas de casa' (**36.9%**), **360** eran 'empleados' (**30.1%**), **114** 'con oficio' (**9.5%**), **121** 'comerciantes' (**10.1%**), **105** 'profesionistas' (**8.8%**), **13** 'estudiantes' (**1.1%**), **27** estaban 'desempleados' (**2.3%**), y **14** 'técnicos' (**1.2%**). El tiempo que los participantes habían dedicado a sus estudios oscilaba entre 1 y 23 años ($M = 6.09$, $DT = 4.53$), lo que en términos del nivel de escolaridad equivaldría a 'educación básica'. Por último, es preciso agregar que la muestra fue no-probabilística intencional.

Instrumento

El instrumento empleado fue la **Escala de Funcionamiento Familiar Modificada (EFFAMO)**. Se utilizó una versión modificada, basada en la original de García-Méndez et al. (2006) (descrita anteriormente). La **EFFAMO** está compuesta por **40** ítems y **5** intervalos de respuesta (desde 1 = "totalmente en desacuerdo" a 5 = "totalmente de acuerdo").

Procedimiento

Dado que los participantes se localizaban en diferentes puntos de la Ciudad de México D.F. (sus hogares, escuelas y otros lugares públicos), fue preciso hablar previamente con las autoridades respectivas con el fin de contar con su aprobación para llevar a cabo la aplicación del instrumento en las escuelas, de ser posible. El objetivo de la investigación se socializó y se explicó a aquellos quienes accedieron a colaborar de manera voluntaria y sin remuneración alguna a cambio de su participación. Posteriormente se llevó a cabo la firma del consentimiento informado, se hizo entrega de la escala en cuestión y se les informó que no habría tiempo límite para responderla. En este punto, se hizo especial énfasis en la importancia del anonimato y la confidencialidad de la información, así como en el hecho que no había respuestas 'buenas/correctas' o 'malas/incorrectas'.

La aplicación en las escuelas se llevó a cabo de manera grupal, en los espacios y horarios asignados por los directivos de las mismas. En los hogares y lugares públicos la aplicación se realizó de manera individual y, en ambos casos, los investigadores y becarios colaboraron

Escala de funcionamiento familiar

Propiedades psicométricas modificadas en una muestra mexicana

respondiendo todas las dudas de los participantes. La investigación se llevó a cabo con la aprobación de la *Comisión de Bioética y Bioseguridad*, de la *Universidad Nacional Autónoma de México*, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Tabla 2 Ponderación de factores con rotación varimax de la escala funcionamiento familiar nuclear

Fact	#	Ítems	CF
Ambiente familiar positivo	15	En mi familia, respetamos los intereses y gustos de todos	.759
	14	Cuando hay un problema, los miembros de mi familia nos reunimos y platicamos sobre las posibles soluciones	.674
	6	expresar nuestro afecto es algo importante para mi familia	.671
	34	A los miembros de mi familia nos agrada consentirnos unos a otros	.658
	23	Los miembros de mi familia tenemos la libertad de decir lo que nos agrada y nos molesta de los demás	.630
	8	A mi familia, nos agrada realizar cosas juntos	.623
	16	En la toma de decisiones familiares, participamos padres e hijos	.608
	40	En mi familia nos gusta pasar tiempo juntos	.529
	21	Mi familia se distingue por sus relaciones armoniosas	.505
	3	En mi familia se buscan actividades recreativas en las que todos podamos participar	.486
Conflicto	30	En mi familia se platican cosas entre hermanos	.481
	4	En mi familia los límites y reglas son poco claros	.650
	37	En mi familia se dice una cosa y se hace otra	.643
	11	Los miembros de mi familia manifestamos, entre nosotros, sentimientos diferentes a los que verdaderamente sentimos	.617
	17	En mi familia cada quien resuelve sus problemas como puede	.614
	24	Las reuniones de mi familia ponen en evidencia las adicciones de algunos de sus miembros	.604
	10	En mi familia se desconoce lo que cada uno espera del otro	.585
	26	Mi familia comunica mensajes ambiguos, se pide una cosa cuando en realidad se quiere que se haga otra	.551
	5	Los integrantes de mi familia mostramos desinterés por los demás	.538
	2	En mi familia nadie sigue la disciplina establecida por los papás	.522
Diversión	20	En mi familia cualquier evento es bueno para celebrar e invitar a nuestros amigos	.748
	22	En mi familia nos agrada reunirnos con nuestros amigos	.680
	13	En mi familia nos gusta organizar convivios y fiestas familiares	.605
	18	Mi familia tiene muchos amigos	.559
	28	Mi familia asiste a reuniones sociales (fiestas, bodas, bautizos, cumpleaños)	.472
Hostilidad	35	En mi familia acostumbramos criticar a la persona que se encuentra ausente	.534
	33	En mi casa los miembros de la familia ocultamos lo que nos desagrada de los demás	.509
	7	Los miembros de mi familia nos criticamos unos a otros	.482
Coaliciones	32	A los miembros de mi familia nos desagrada convivir con personas ajenas a nuestra familia	.402
	12	En mi familia los hijos se ponen de acuerdo entre ellos, para obtener alguna ganancia de mi pareja y de mí	.662
	25	Mis hijos y mi pareja se unen para obtener algún beneficio de mi persona	.602
	39	Mis hijos y yo nos ponemos de acuerdo para obtener algún beneficio de mi pareja	.516

CF: Carga Factorial; Fuente: elaboración propia

significancia menor a **.001**. Los resultados sugieren valores adecuados, por lo que se mantuvieron todos los ítems y se precedió a realizar una prueba de la medida de adecuación muestral de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* (un índice para comparar la magnitud de los coeficientes de correlación observados con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial). Considerando que para que el modelo factorial sea adecuado la correlación parcial entre las dos variables debe ser un valor próximo a 1, es posible afirmar que el **KMO** es adecuado, en tanto el valor obtenido fue de **(0.901)**, además la *Prueba de Esfericidad de Bartlett* fue significativa ($\chi^2 = 6021.38, p < 0.000$).

Para conocer la estructura de la nueva escala, se llevó a cabo un análisis factorial de ejes principales con rotación ortogonal, mediante el método Varimax, minimizando el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor. En cada uno de los factores se consideraron las cargas factoriales iguales o mayores a **0.40**, así como que los ítems puntuaran sólo en un factor. Resultado de este análisis, se eliminaron ocho ítems (1, 9, 19, 27, 29, 31, 36, 38), quedaron **32** distribuidos en cinco factores que explican una varianza total de **44.08%** (Tabla 2). Esta disminución de la varianza, en comparación con la primera versión de la escala, puede deberse a la sensibilidad que tiene el método de ejes principales al tamaño de la muestra. (de la Fuente Fernández, 2011)

El factor *Ambiente Familiar Positivo* se asume como la satisfacción con la relación y el intercambio de ideas que favorecen las interacciones familiares y las manifestaciones de afecto entre los miembros de la familia. El factor dos, *Conflicto*, se caracteriza por patrones de relación en los que prevalece el antagonismo y la no-solución de problemas. El factor tres, *Diversión*, se refiere a las actividades realizadas por los integrantes de la familia, asociadas con el esparcimiento. El factor cuatro, *Hostilidad*, se distingue por el predominio de malestar, desacuerdo y crítica hacia los demás, lo que limita la expresión de afecto entre los integrantes de la familia. El factor cinco, *Coaliciones*, se refiere a las alianzas entre los integrantes de la familia para obtener beneficios de otro(s). Las medias, desviaciones típicas y la varianza explicada por cada factor se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3 Estadísticos descriptivos y la varianza explicada por cada factor de la escala de funcionamiento familiar

Factores	% varianza explicada	Media	Desviación Típica
Ambiente familiar positivo	22.51	3.77	0.79
Conflicto	11.71	1.95	0.75
Diversión	4.17	3.14	0.88
Hostilidad	2.94	2.04	0.83
Coaliciones	2.75	2.03	0.97

Fuente: elaboración propia

La consistencia interna global de la **EFAMO** fue de **0.79**. (Tabla 3). En cuanto a la correlación de cada ítem con el total de la escala, es importante señalar que sus puntuaciones superan el **0.45**, de tal modo que se demuestra su aporte a la medición del constructo *funcionamiento familiar*. (Tabla 4)

Para confirmar la estructura de la **EFFAMO** se realizó un análisis factorial confirmatorio con el método de máxima verosimilitud, debido a que todas las variables del modelo cumplieron con el criterio de normalidad (de la Fuente Fernández, 2011). Los índices de ajuste obtenidos fueron: $\chi^2 = 1037.229, p < 0.001$; **CFI = 0.901, IFI = 0.903, NFI = .850** y **RMSEA = .049 (LO = .046 y HI = .053)**. Estos valores indican ajustes adecuados del modelo (Hu & Bentler, 1999) (Gráfico 1).

Resultados

Con el fin de conocer la distribución de las respuestas (normal o sesgada) se obtuvo la asimetría para cada ítem, la cual osciló entre **-0.064** y **1.369**; y la curtosis con puntajes de **.015** a **1.023**. Se realizó la prueba *t* de Student para grupos extremos, a partir de los percentiles **25** y **75**, con la finalidad de conocer la discriminación de los ítems con una

Tabla 4 Consistencia interna de la escala de funcionamiento familiar

#	Factor	CETC	α:[e]
Ambiente familiar positivo (11 ítems) α = .885			
15	En mi familia respetamos los intereses y gustos de todos	.717	.868
14	Cuando hay un problema los miembros de mi familia nos reunimos y platicamos sobre las posibles soluciones	.676	.870
6	El expresar nuestro afecto es algo importante para mi familia	.624	.874
34	A los miembros de mi familia nos agrada consentirnos unos a otros	.642	.873
23	Los miembros de mi familia tenemos la libertad de decir lo que nos agrada y nos molesta de los demás	.623	.874
8	A mi familia nos agrada realizar cosas juntos	.650	.873
16	En la toma de decisiones familiares, participamos padres e hijos	.575	.878
40	En mi familia nos gusta pasar tiempo juntos	.589	.876
21	Mi familia se distingue por sus relaciones armoniosas	.538	.879
3	En mi familia se buscan actividades recreativas en las que todos podamos participar	.532	.880
30	En mi familia se platican cosas entre hermanos	.464	.884
Conflicto (9 ítems) α = .848			
4	En mi familia los límites y reglas son poco claros	.618	.827
37	En mi familia se dice una cosa y se hace otra	.591	.830
11	Los miembros de mi familia, manifestamos entre nosotros sentimientos diferentes a los que verdaderamente sentimos	.633	.826
17	En mi familia cada quien resuelve sus problemas como puede	.556	.833
24	Las reuniones de mi familia ponen en evidencia las adicciones de algunos de sus miembros	.537	.835
10	En mi familia se desconoce lo que cada uno espera del otro	.574	.832
26	Mi familia emplea el doble mensaje, se pide una cosa cuando en realidad se quiere se haga otra	.555	.834
5	Los integrantes de mi familia, mostramos desinterés por los demás	.533	.836
2	En mi familia nadie sigue la disciplina establecida por los papás	.495	.840
Diversión (5 ítems) α = .791			
20	En mi familia cualquier evento es bueno para celebrar e invitar a nuestros amigos	.645	.726
22	En mi familia nos agrada reunirnos con nuestros amigos	.638	.728
13	En mi familia, nos gusta organizar convivios y fiestas familiares	.547	.758
18	Mi familia tiene muchos amigos	.538	.761
28	Mi familia asiste a reuniones sociales (fiestas, bodas, bautizos, cumpleaños)	.480	.778
Hostilidad (4 ítems) α = .721			
35	En mi familia, acostumbramos criticar a la persona que se encuentra ausente	.537	.645
33	En mi casa los miembros de la familia ocultamos lo que nos desagrada de los demás	.545	.638
7	Los miembros de mi familia nos criticamos unos a otros	.523	.651
32	A los miembros de mi familia nos desagrada convivir con personas ajenas a nuestra familia	.438	.701
Coaliciones (3 ítems) α = .660			
12	En mi familia los hijos se ponen de acuerdo entre ellos, para obtener alguna ganancia de mi pareja y de mí	.502	.523
25	Mis hijos y mi pareja se unen para obtener algún beneficio de mi persona	.465	.571
39	Mis hijos y yo nos ponemos de acuerdo para obtener algún beneficio de mi pareja	.446	.597

CETC: Correlación elemento total corregido; α:[e]: Alfa de Cronbach si se elimina el elemento;
Fuente: elaboración propia

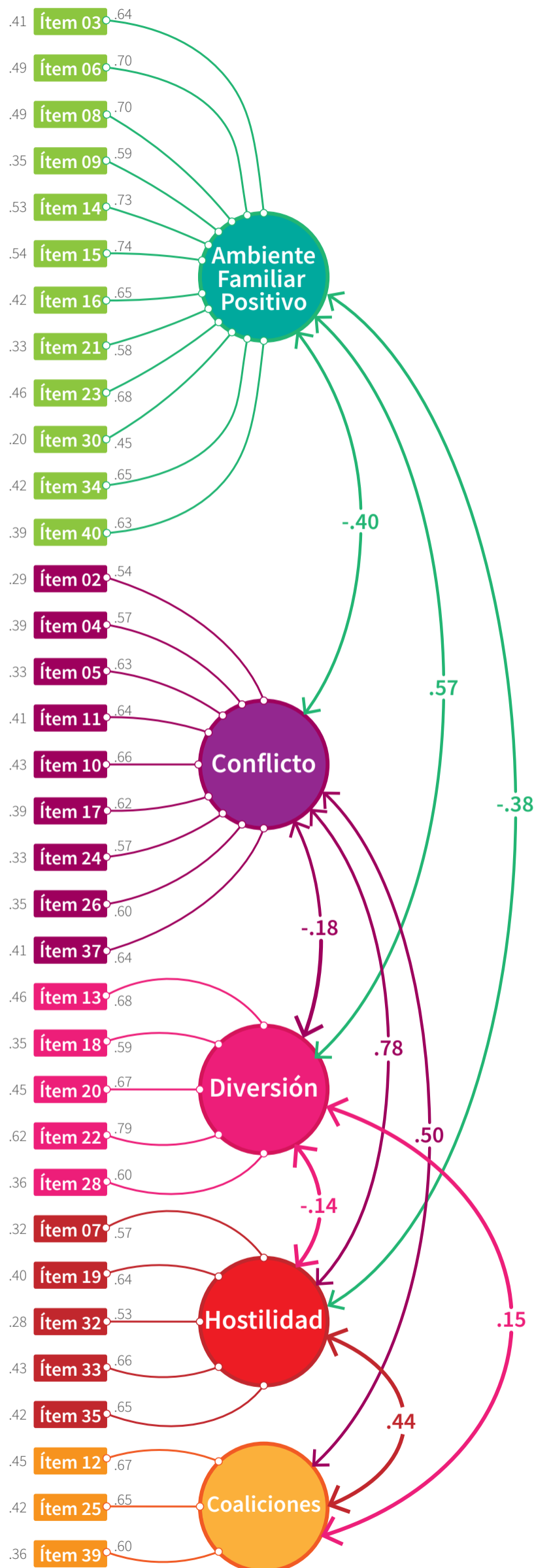


Gráfico 1 Modelo Estructural Confirmatorio de la escala de funcionamiento familiar

Discusión

La familia, como unidad y sistema, se desplaza en un continuo que incluye patrones de interacción que facilitan o entorpecen el movimiento y el cambio, lo cual se refleja en los factores y en los ítems que integran la escala. El objetivo de esta investigación fue obtener las propiedades psicométricas de la **EFFAMO**, en tanto se modificaron ítems y se incluyeron otros relacionados con dimensiones teóricas del funcionamiento familiar que no fueron contempladas en la primera versión (García Méndez, Rivera Aragón, Reyes Lagunes, & Díaz Loving, 2006). Para ello se realizó un análisis factorial exploratorio con el que se obtuvo una escala conformada por cinco factores: ambiente familiar positivo, conflicto, diversión, hostilidad y coaliciones. Esta versión difiere de la primera (que se compone de cuatro factores y 45 ítems). Los análisis de consistencia interna realizados mediante el *Alpha de Cronbach* indicaron ser adecuados, debido a que estimaron por encima de **0.60**, (Streiner, 2003), sugiere que las puntuaciones se mantengan por arriba del valor mencionado.

Una vez realizados los análisis psicométricos, se corroboró la estructura factorial de la escala mediante el análisis factorial confirmatorio. Con este análisis se obtuvieron los índices de ajuste adecuados. Estos resultados permitieron explicar la correlación entre las variables latentes y la asociación de éstas y sus correspondientes variables observadas, lo que es un indicador de que la escala puede ser utilizada para medir el funcionamiento familiar.

Los ítems de la **EFFAMO** tuvieron estimaciones paramétricas iguales o mayores a **0.402**, (Nunnally, 1967/2013) sugiere que para la selección de los ítems el punto de corte sea de **0.25**, por lo que los valores obtenidos fueron adecuados. El primer factor, **Ambiente Familiar Positivo** se mantiene. Los 11 ítems que lo integran se relacionan con el respeto, la expresión de afecto, la cercanía, la colaboración, la armonía y la comunicación entre los integrantes de la familia. (Olson, 1991) establece que estas habilidades positivas facilitan poder compartir las necesidades y preferencias de la familia, así como la generación de alternativas de solución de problemas cuando éstos se presentan.

El segundo factor denominado 'conflicto' forma parte del factor dos de la primera versión de la escala **-hostilidad/evitación del conflicto-** que se dividió en dos: **Conflicto** (factor dos) y **Hostilidad** (factor cuatro). **Conflicto** se integra por nueve ítems que hacen referencia a la desvinculación, la confusión, la falta de cooperación y comunicación, el desinterés y la desorganización en la familia. Así mismo, se relaciona con las habilidades negativas que reducen la capacidad de los miembros de la familia para compartir sus sentimientos, elemento que dificulta el movimiento cuando es requerido. (Olson, 2000)

El factor tres, **Diversión**, es nuevo. Éste se compone de cinco ítems referentes a la convivencia mediante reuniones sociales con la familia y los amigos. Es importante mencionar que Zabrieskie (2001), reporta que la recreación familiar se relaciona con la satisfacción y la cohesión familiar. Este factor se relaciona al hecho que las celebraciones familiares son un elemento que contribuye a la estabilización de la familia y en el que se avala su sistema de creencias compartidas. (Bennett, 1991)

El factor cuatro, **Hostilidad**, contiene cuatro ítems relacionados con la crítica, la incomodidad y la indiferencia, lo que dificulta el acercamiento entre los integrantes de la familia. Se reporta que las relaciones hostiles entre los padres contribuyen en la presencia de problemas en los hijos y en los diferentes niveles del sistema familiar. (Fainsilber Katz & Woodin, 2002)

El factor cinco, **Coaliciones, -al igual que diversión-** es un factor nuevo, integrado por tres ítems que hacen énfasis en la alianza de dos o más integrantes de la familia, lo que puede dañar el funcionamiento familiar. La alianza de uno de los padres con un hijo genera que se aleje de su pareja y haya mayor acercamiento hacia éste, a la vez que el otro padre forma una relación más distante con dicho hijo. (Klever, 2009)

Estos resultados coinciden con la teoría que plantea que el funcionamiento familiar sucede en un continuo (Olson, 2000; Russel, 1979; Schrodt, 2005), en el que intervienen aspectos positivos y negativos. Entre los positivos se encuentran las habilidades de comunicación y solución de problemas, especialmente cuando se considera que la relación puede ser conflictiva entre los miembros de la familia (Martin & Martin, 2000). Por otro lado, las habilidades negativas de comunicación como el mensaje ambiguo y la crítica, reducen al mínimo la capacidad de los miembros de la familia para compartir sus sentimientos (Olson, 1991), reducen la posibilidad de apoyo y genera una pobre mediación para resolver los problemas. (Beavers & Voeller, 1983)

Resultado de este estudio se obtuvo un instrumento válido y confiable para evaluar el funcionamiento familiar, el cual puede ser enriquecido con futuras investigaciones en diferentes contextos y empleando otros instrumentos similares.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Ackerman, N. W. (1995). *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares: psicodinamismos de la vida familiar [Teoría y métodos de la Psicología: Psicología de hoy]* (10 ed., Vol. 4). Argentina: Hormé.
- Anderson, S. A., & Sabatelli, R. M. (2003). *Family interaction: a multigenerational developmental perspective* (3 ed.). Boston: Allyn & Bacon. Obtenido de: <http://trove.nla.gov.au/ork/20990964?&versionId=40876594>
- Andolfi, M., Angelo, C., Menghi, P., & Nicolò Corigliano, A. M. (2007). *Detrás de la máscara familiar* (3 ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Atri, Y., & Zetune, R. (1987). *Confiabilidad y validez del cuestionario de evaluación del funcionamiento familiar*. Mexico: Universidad de las Américas.
- Beavers, W. R., & Voeller, M. N. (1983). Family models: Comparing the Olson circumplex model with the Beavers systems model. *Family Process*, 22(1), 85-97. DOI: [10.1111/j.1545-5300.1983.00085.x](https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1983.00085.x)
- Bennett, L. A. (1991). *Identidad de la familia, ritual y mito: una perspectiva cultural de las transiciones en el ciclo vital*.
- David Barrett, T., Kertesz, J., Rotkirch, A., Ghosh, A., Bhattacharya, K., Monsivais, D., & Kaski, K. (2016). Communication with Family and Friends across the Life Course. (R. Lambiotte, Ed.) *PLoS ONE*, e0165687. DOI: [10.1371/journal.pone.0165687](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165687)
- de la Fuente Fernández, S. (2011). *Análisis Factorial*. Guía de clase, Universidad Autónoma de Madrid, Fac. Ciencias Económicas y Empresariales, Madrid. Obtenido de: <http://www.fuenterrebollo.com/Economicas/ECONOMETRIA/MULTIVARIANTE/FACTORIAL/analisis-factorial.pdf>
- Díaz Guerrero, R. (1994). *Psicología del mexicano: Descubrimiento de la etnopsicología* (6 (1999) ed.). México D.F.: Trillas S.A. de C.V. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/322927542/Psicologia-Del-Mexicano-Rogelio-Diaz-Guerrero>
- Díaz Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura: Psicología del Mexicano* (1 ed., Vol. 1). México D.F.: Trillas.

- Díaz Loving, R. (2004). Una aproximación bio-psico-socio-cultural a la procuración de conductas sanas y al alejamiento de conductas nocivas en la relación de pareja. *Revista Mexicana de Psicología*, 21(2), 157-165.
- Donalek, J. G. (2009). The family research interview. *Nurse Researcher*, 16(3), 21-28. DOI: [10.7748/nr2009.04.16.3.21.c6943](https://doi.org/10.7748/nr2009.04.16.3.21.c6943)
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M., & Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9(2), 171-180. DOI: [10.1111/j.1752-0606.1983.tb01497.x](https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1983.tb01497.x)
- Everri, M., Fruggeri, L., & Molinari, L. (2014). Microtransitions and the Dynamics of Family Functioning. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48(1), 61-78. DOI: [10.1007/s12124-013-9248-9](https://doi.org/10.1007/s12124-013-9248-9)
- Fainsilber Katz, L., & Woodin, E. M. (2002). Hostility, Hostile Detachment, and Conflict Engagement in Marriages: Effects on Child and Family Functioning. *Child development*, 73(2), 636-652. DOI: [10.1111/1467-8624.00428](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00428)
- García Cortés, J. M., García Méndez, M., & Rivera Aragón, S. (2015). Potencial resiliente en familias con adolescentes que consumen y no consumen alcohol. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 163-172. DOI: [10.14718/ACP.2015.18.2.14](https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.14)
- García Méndez, M., Rivera Aragón, S., Reyes Lagunes, I., & Díaz Loving, R. (2006). Construcción de una escala de funcionamiento familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(22), 91-110. Obtenido de: <http://www.aidep.org/sites/default/files/articles/R22/R225.pdf>
- Garst, B. A., Baughman, S., Franz, N. K., & Seidel, R. W. (2013). Strengthening families: exploring the impacts of family camp experiences on family functioning and parenting. *Journal of Experiential Education*, 36(1), 65-77. DOI: [10.1177/1053825913481582](https://doi.org/10.1177/1053825913481582)
- Hoffman, L. (1992). *Fundamentos de la terapia familia: Un marco conceptual para el cambio de sistemas* (2 [es] ed.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica de México S.A. de C.V. Obtenido de: <http://www.verticespsicologos.com/sites/default/files/Fundamentos-de-la-terapia-familiar.pdf>
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. DOI: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Klever, P. (2009). The primary triangle and variation in nuclear family functioning. *Contemporary Family Therapy*, 31(2), 140-159. DOI: [10.1007/s10591-008-9082-2](https://doi.org/10.1007/s10591-008-9082-2)
- Larraín, M. E., Zegers, B., Díez, I., Trapp, A., & Polaino Lorente, A. (2003). Validez y confiabilidad de la versión española de la escala del estilo de funcionamiento familiar (EFF) de Dunst, Trivette & Deal para el Diagnóstico del Funcionamiento Familiar en la población chilena. *Psykhe*, 12(1), 195-211. Obtenido de: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/337/317>
- Larson, R. W., & Almeida, D. M. (1999). Emotional Transmission in the Daily Lives of Families: A New Paradigm for Studying Family Process. *Journal of Marriage and the Family*, 61(1), 5-20. DOI: [10.2307/353879](https://doi.org/10.2307/353879)
- Lo Presti, A., D'Aloisio, F., & Pluviano, S. (2016). With a little help from my family: A mixed-method study on the outcomes of family support and workload. *Europe's Journal of Psychology*, 12(4), 584-603. DOI: [10.5964/ejop.v12i4.1159](https://doi.org/10.5964/ejop.v12i4.1159)
- Martin, D., & Martin, M. (2000). Understanding Dysfunctional and Functional Family Behaviors for the At-Risk Adolescent. *Adolescence*, 35(140), 35, 785-793. Obtenido de: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-70777839/understanding-dysfunctional-and-functional-family>
- Matheson, K., Kelly, O., Cole, B., Tannenbaum, B., Dodd, C., & Anisman, H. (2005). Parental bonding and depressive affect: The mediating role of coping resources. *Social Psychology*, 44(3), 371-395. DOI: [10.1348/014466605X37477](https://doi.org/10.1348/014466605X37477)
- McGoldrick, M., & Gerson, R. (1993/2009). *Genogramas en la evaluación familiar* (2 ilustrada, reimpresión ed.). (C. Ferrari, Trad.) Gedisa.
- Minuchin, S. (1974/1995). *Familias y terapia familiar* (8[es] 1[mx] ed., Vol. 2). (V. Finchman, Trad.) Boston: Gedisa Mexicana, S.A. [Harvard College]. Obtenido de: <https://es.scribd.com/doc/64215656/Familia-y-Terapia-Familiar-Minuchin>
- Moos, R. H., Insel, P. M., & Humprey, B. (1974). *Preliminary manual for family environment scale, work environment scale, group environment scale*. Michigan University. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Nunnally, J. C. (1967/2013). *Teoría psicométrica* (3 Rustica ed.). México D.F.: Trillas.
- Olson, D. H. (1991). Tipos de familia, estrés familiar y satisfacción con la familia: una perspectiva del desarrollo familiar. En C. Falicov (Ed.), *Transiciones de la familia. Continuidad y cambio en el ciclo vital* (págs. 99-128). St. Paul: Amorrort [Buenos aires].
- Olson, D. H. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 144-167. DOI: [10.1111/1467-6427.00144](https://doi.org/10.1111/1467-6427.00144)
- Olson, D. H. (2011). *FACES IV and the circumplex model: Validation study*. St. Paul. doi: [10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x](https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x)
- Olson, D. H., Russell, C. S., & Sprenkle, D. H. (1983). Circumplex Model of Marital and Family Systems: VI. Theoretical Update. *Family Process*, 22(1), 69-83. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1983.00069.x>
- Palomar, J. (1999). Relación entre el funcionamiento familiar y la calidad de vida en familias con un miembro alcohólico. *Salud Mental*, 22(6), 13-21. Obtenido de http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/770; <http://www.inprf-cd.gob.mx/pdf/sm2206/sm220613.pdf>
- Pernice Duca, F. (2010). Family Network Support and Mental Health Recovery. *Journal of Marital and Family Therapy*, 36(1), 13-27. DOI: [10.1111/j.1752-0606.2009.00182.x](https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00182.x)
- Rea Amaya, A. C., Acle Tomasini, G., Ampudia Rueda, A., & García Méndez, M. (2014). Caracterización de los conocimientos de las madres sobre la discapacidad de sus hijos y su vínculo con la dinámica familiar. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(3), 91-103. DOI: [10.14718/ACP.2014.17.1.10](https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.1.10)
- Rivera Heredia, M. E., & Andrade Palos, P. (2010). Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.). *Uaricha Revista de Psicología*, 7(14), 12-29. Obtenido de https://www.academia.edu/6596473/Escala_de_evaluaci%C3%B3n_de_las_Relaciones_Intrafamiliares
- Rojas Ramírez, A. T., & García Méndez, M. (2016). Funcionamiento familiar como predictor de la alexitimia de acuerdo al índice de masa corporal. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(2), 6(2), 2469-2476. DOI: [10.1016/j.aiprr.2016.06.010](https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2016.06.010)
- Roque Hernández, M. d., & Acle Tomasini, G. (2013). Resiliencia materna, funcionamiento familiar y discapacidad intelectual de los hijos en un contexto marginado. *Universitas Psychologica*, 12(3), 811-820. DOI: [10.11144/Javeriana.UPSY12-3.rmff](https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-3.rmff)
- Russel, C. S. (1979). Circumplex Model of Marital and Family Systems: III. Empirical Evaluation With Families. *Family Process*, 18(1), 29-45. DOI: [10.1111/j.1545-5300.1979.00029.x](https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1979.00029.x)
- Schrodt, P. (2005). Family Communication Schemata and the Circumplex Model of Family Functioning. *Western Journal of Communication*, 69(4), 359-376. DOI: [10.1080/10570310500305539](https://doi.org/10.1080/10570310500305539)
- Streiner, D. L. (2003). Being Inconsistent About Consistency: When Coefficient Alpha Does and Doesn't Matter. *Journal of Personality Assessment*, 80(3), 217-222. DOI: [10.1207/S15327752JPA8003_01](https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8003_01)
- Toledano Toledano, F. (2010). *Migración y funcionamiento familiar: su relación con las normas socioculturales*. Universidad Nacional Autónoma de México, Maestría en Trabajo Social. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vandeleur, C. L., Jeanpretre, N., Perrez, M., & Schoebi, D. (2009). Cohesion, Satisfaction With Family Bonds, and Emotional Well-Being in Families With Adolescents. (V. McBride Murry, Ed.) *Journal of Marriage and Family*, 71(5), 1205-1219. DOI: [10.1111/j.1741-3737.2009.00664.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00664.x)
- Weston, R., & Qu, L. (2014). Trends in family transitions, forms and functioning: Essential issues for policy development and legislation. *Family Matters*, 95, 79-84. Obtenido de: <https://aifs.gov.au/publications/family-matters/issue-95/trends-family-transitions-forms-and-functioning>
- Williams, K. (2003). Has the Future of Marriage Arrived? A Contemporary examination of gender, marriage, and psychological well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 44(4), 470-487. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/1519794>; <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4018193/>
- Zabrieskie, R. B. (2001). The Influences of Family Leisure Patterns on Perceptions of Family Functioning. *Family Relations*, 50(3), 281-289. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2001.00281.x>
- Zafra, J. (2016). The Use of Structural Family Therapy With a Latino Family: A Case Study. *Journal of Systemic Therapies*, 35(4), 11-21. DOI: [10.1521/jsyt.2016.35.4.11](https://doi.org/10.1521/jsyt.2016.35.4.11)

2017

İberAM

Postura Teórica | Theoretical

RIP Volumen 10 #1

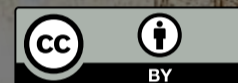
2027-1786.rip.10104

ID:

Estudio del estilo de vida

Teoría fundamentada e inducción analítica

The study of the lifestyle:
Grounded theory and analytic induction



Israel Mayo Parra
Ana Karina Gutiérrez Álvarez



Foto: Brigitte Werner

Revista Iberoamericana de
Psicología

ISSN-l: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517

Publicación Semestral

ID: 2027-1786.rip.10104

Title: The study of the lifestyle
Subtitle: Grounded theory and analytic induction
Título: Estudio del estilo de vida
Subtítulo: Teoría fundamentada e inducción analítica
Alt Title / Título alternativo:
[en]: Grounded theory and analytic induction in the study of lifestyle
[es]: Teoría Fundamentada e Inducción Analítica en el Estudio de Estilo De Vida
Author (s) / Autor (es):
Mayo Parra, & Gutiérrez Álvarez
Keywords / Palabras Clave:
[en]: grounded theory; lifestyle; configuration
[es]: teoría fundamentada; estilo de vida; configuración
Submitted: 2016-09-06
Accepted: 2017-06-26

Resumen

Se presentan los resultados obtenidos en el estudio personológico y configuracional del estilo de vida siguiendo la metodología cualitativa de la Teoría Fundamentada y la inducción analítica. Se realizaron 19 estudios de casos que permitieron identificar y caracterizar dos configuraciones comportamentales del estilo de vida (confluencia crítica y punto crítico) en sujetos hipertensos y una en sujetos no hipertensos (oportunidad de salud). La Teoría Fundamentada ha mostrado sus potencialidades heurísticas en el estudio integral y holístico de la causalidad y el riesgo. En este sentido, constituye una alternativa metodológica que trasciende a nivel individual los estudios positivistas y factorialistas que prevalecen en la investigación psicológica y epidemiológica a partir del enfoque tradicional al estilo de vida.

Abstract

This paper presents the results obtained in a personological and configurational study on lifestyle, following the qualitative methodology of Grounded Theory and analytic induction. 19 case studies were carried out, which helped identify and characterize two behavioral configurations of lifestyle (critical confluence and critical point) in hypertensive subjects and in non-hypertensive subjects (health opportunity). Grounded Theory has shown its heuristic potential in the integral and holistic study of causality and risk. In this sense, it is a methodological alternative that transcends, at the individual level, the positivist and factorial studies that prevail in psychological and epidemiological research those parts from the traditional approach to lifestyle.

Israel **Mayo Parra**, PhD
ORCID: [0000-0003-0862-6414](https://orcid.org/0000-0003-0862-6414)
Source | Filiacion:
Universidad Laica Eloy Alfaro
BIO:
Doctor en Ciencias Psicológicas
City | Ciudad:
Manta [ec]
e-mail:
imayo58@hotmail.com

Ana Karina **Gutiérrez Álvarez**, MA Psi
ORCID: [0000-0002-7712-7291](https://orcid.org/0000-0002-7712-7291)
Source | Filiacion:
Universidad de Ciencias Médicas de Holguín
BIO:
Magister en Psicología de la Salud
City | Ciudad:
Holguín [cu]
e-mail:
anakarina7006@gmail.com

Citar como:

Mayo Parra, I., & Gutiérrez Álvarez, A. K. (2017). Estudio del estilo de vida: Teoría fundamentada e inducción analítica. *Revista Iberoamericana de Psicología issn-I:2027-1786*, 10 (1), 29-36.
Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1068>

Estudio del estilo de vida

Teoría fundamentada e inducción analítica

The study of the lifestyle: grounded theory and analytic induction

Israel Mayo Parra
Ana Karina Gutiérrez Álvarez

Introducción

En las ciencias de la salud y, en particular, en la epidemiología y la psicología de la salud, el estudio de los factores de riesgo a enfermar ha ocupado un lugar preponderante. Dichos estudios se han caracterizado, principalmente, por un abordaje al estilo de vida, uno de los conceptos centrales que ha orientado la investigación en esta línea.

Ampliamente utilizado en la investigación epidemiológica y psicológica desde la década de 1970, el estilo de vida es considerado imprescindible en la comprensión de la salud pública y poblacional y, a pesar de que ha adolecido de una conceptualización que justifica su operacionalización en las múltiples variables que lo caracterizan, reduciéndolo a fragmentos del comportamiento humano, se han logrado establecer asociaciones entre actos aislados de relevancia biológica y la enfermedad. Entre las unidades parciales de comportamiento más frecuentes en este tipo de estudios se encuentran: los hábitos de alimentación, el consumo de alcohol, el hábito de fumar, la práctica de ejercicio físico, entre otros.

Resulta necesario trascender dicho nivel analítico y factorialista en la investigación del estilo de vida. Esta necesidad no sólo responde a una exigencia del desarrollo del conocimiento y su tendencia a la integración intra e interdisciplinaria, sino también a una necesidad práctica. Un enfoque holístico del estilo de vida puede revelar que determinados comportamientos no reconocidos como factores de riesgo, resultan potencialmente disfuncionales para el sujeto debido al modo en que se interrelacionan con otros.

A continuación, se presentan los fundamentos epistemológicos adoptados en la investigación del estilo de vida desde una perspectiva personológica y configuracional con base en la *Teoría Fundamentada* y la *Inducción Analítica*.

Teoría Fundamentada e Inducción Analítica en el estudio personológico del estilo de vida

Los orígenes de la *Teoría Fundamentada* se remontan a la segunda mitad del siglo pasado, cuando sus creadores, Barney Glaserr y Anselm Strauss, la introdujeron en investigaciones en un centro de salud. Esta metodología alude a la posibilidad de formular una teoría en tanto ésta se encuentra subyacente en los datos recabados a partir de la realidad investigada. Entre sus fundamentos epistemológicos se distinguen el interaccionismo simbólico y el pragmatismo de G. Mead y de J. Dewey. (Hernández, y otros, 2011).

La *Teoría Fundamentada* ha sido empleada en la investigación de las representaciones sociales (Campo & Labarca, 2009), en el ámbito de la salud (Carvalho, Luzia, S., & Conceição, 2009), en estudios sobre embarazo en la adolescencia, las experiencias subjetivas de pacientes crónicos (Cuesta Benjumea, 2006) y la desigualdad en la salud materno-infantil. (Hernández, Padilla, Ortiz, & Rodríguez, 2014)

Giraldo (2011) ha destacado que la *Teoría Fundamentada* se puede utilizar, sobre todo, en investigaciones que buscan determinar el significado simbólico que tiene la interacción de distintos grupos de personas, permitiendo así presentar los hallazgos de la investigación como un conjunto de conceptos interconectados en afirmaciones que puedan emplearse para explicar un fenómeno social determinado.

La *Teoría Fundamentada*, según Taylor y Bogdan (1949), está destinada a facilitar la generación de teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones a partir de los datos que se obtienen directamente de

los sujetos, rebasando estas elaboraciones a los supuestos teóricos que inicialmente le permitieron observar el fenómeno al investigador.

Por su parte la **Inducción Analítica**, como método teórico de la investigación cualitativa, tiene la finalidad de verificar o poner a prueba proposiciones teóricas ya elaboradas con anterioridad. Se vale de la búsqueda de casos negativos que refuten dichas proposiciones para refinar las hipótesis planteadas hasta alcanzar la máxima capacidad para explicar todos los casos en una amplia gama. (Álvarez González, 2007)

En la actualidad, y en lo que respecta a los estudios cualitativos, la **Teoría Fundamentada** es de las más empleadas, alcanzando el **39.8%** del total de acuerdo con un estudio bibliométrico *-aunque éste mismo estudio plantea que existe una tendencia a combinar métodos* (Angarita, 2014, pág. 71)-, cuestión ya planteada por (Taylor & Bogdan, 1949, pág. 155) al enfatizar la utilidad de diferenciar la generación de la teoría, de la verificación de la misma.

Este estudio parte del supuesto teórico que, a nivel psicológico individual, la concepción factorialista del riesgo resulta limitada para dar una explicación de las causas de la enfermedad *-en este caso de la hipertensión-*, siendo una alternativa para este estudio el modelo de las configuraciones comportamentales del estilo de vida. (Mayo Parra, 1999). Para verificar estos supuestos teóricos se llevó a cabo una investigación cualitativa basada en la **Teoría Fundamentada** y la **Inducción Analítica**.

Estudio Configuracional del estilo de vida

La relación entre el estilo de vida *-como categoría psicológica-* y la personalidad es un aspecto que cobra especial relevancia a la hora de exponer su valor en la propia causalidad epidemiológica, lo que a la vez podría generar mayor efectividad de los programas de prevención y promoción de salud.

Desde un enfoque personalógico, el estilo de vida se define *“como un componente del modo de vida que abarca la forma de vida típica y estable que identifica al sujeto concreto”* (Mayo Parra, 1999, pág. 23). La personalidad constituye un componente de la subjetividad individual, y el estilo de vida es la subjetividad objetivada, o sea, la expresión comportamental externa de la personalidad del sujeto. Los comportamientos típicos, estables, que tienden a identificar a la persona, son expresiones de la subjetividad manifestadas por la personalidad, quien las concreta en el estilo de vida. (Mayo Parra, 1999, pág. 32). Esta concepción permite hacer un análisis no sólo individualizado del sujeto, sino también contextual, cuestión que en sí misma supera la aproximación fragmentada dada a la categoría.

En la búsqueda de una coherencia entre esta posición teórica y su expresión metodológica, se acudió al análisis configuracional. El empleo del término ‘configuración’ no es casual en la psicología contemporánea, en la **Escuela de la Gestalt** se tomó para ilustrar la totalidad, forma o configuración resultante de la percepción de las partes (Koffka, 1935), pero es en la **Escuela Rusa de Neurofisiología**, específicamente en los estudios sobre el funcionamiento cerebral, donde se describe una cualidad denominada por Luria (1977, pág. 25), como órganos funcionales, que sirve de referente metodológico para autores como Bozhovich (1976) que, si bien no conceptualizan la naturaleza configuracional de estos órganos funcionales, a nuestro juicio constituyen una muestra temprana de lo que en la actualidad entendemos por configuración.

En la literatura psicológica cubana, la investigación configuracional se inicia con los trabajos de González (1993), quien emplea el término por primera vez para calificar el papel mediador de lo psicológico en el proceso de enfermar, haciendo referencia a las **configuraciones psicológicas de riesgo** y las **configuraciones psicológicas de vulnerabilidad al estrés**.

En correspondencia con esta visión configuracional de la personalidad, (Gonzalez, 1994) desarrolla la **metodología configuracional**, definiéndola como *“un proceso progresivo de comunicación en el que la relación entre los instrumentos dan lugar a momentos metodológicos más complejos y profundos en los que el sujeto aporta permanentemente nuevos indicadores de su subjetividad”*. (pág. 81)

Tomando en cuenta estos antecedentes, Mayo (1999) caracterizó el estilo de vida en sujetos portadores de enfermedades psicosomáticas, encontrando que algunos constituyentes del estilo de vida en su expresión negativa, se asocian a los comportamientos disfuncionales de los sujetos, mientras que en su expresión positiva aparecen asociados al estilo de vida de sujetos sanos. A esto le dio el nombre de **configuraciones comportamentales** y las definió como *“la relación relativamente estable de constituyentes del estilo de vida e indicadores funcionales de la personalidad, que adquieren un sentido psicológico en la explicación de la función reguladora de la personalidad expresada en el estilo de la vida del sujeto”*. (pág. 82)

A saber, las configuraciones del estilo de vida, así planteadas, cuentan entre sus atributos el carácter dinámico y funcional, la flexibilidad temporal dada (porque la expresión de una configuración puede darse ante una circunstancia o periodo determinado en que es imprescindible, para luego disolverse o desactualizarse), y la no delimitación concluyente de elementos que se integran (en tanto que un elemento puede simultáneamente integrar otras configuraciones).

Los estudios que establecen configuraciones psicológicas *-en este caso del estilo de vida-*, superan el atomismo de los diagnósticos estandarizados alcanzados a través de los estudios cuantitativos habituales. La exigencia metodológica de estudios en profundidad, facilita un nivel de análisis superior a la hora de establecer regularidades psicológicas causales que median en la aparición de la enfermedad, lo que abre nuevos espacios de discusión a la hora de diseñar estrategias preventivas y de promoción de salud. Así pues, la metodología configuracional abre paso a un rompimiento epistemológico dentro de la psicología positivista imperante y legitima el alcance del conocimiento por vías cualitativas, siendo esta la base metodológica para llegar al conocimiento del complejo mundo individual.

Como vemos, la opción que aporta este enfoque no se puede desestimar, especialmente en tiempos que demandan trascender la generalidad alcanzada (por los estudios estadísticos poblacionales) y exigen centrar la atención en el fenómeno individual como una condición primaria de los procesos sociales, incluyendo la salud del hombre.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en la investigación personalógica y configuracional del estilo de vida de sujetos con hipertensión arterial, una de las condiciones clínicas más frecuentes y sobre la que se ha producido un gran volumen de estudios tradicionales de estilo de vida.

Método

Para los efectos de este artículo, se detallará el tratamiento a los datos obtenidos a partir de los **19 estudios de casos individuales**, lo anterior con el fin de ilustrar la manera como se combinaron los métodos de la *Teoría Fundamentada* y la *Inducción Analítica* en la investigación configuracional del estilo de vida.

Los participantes del estudio fueron seleccionados de acuerdo a criterios de salud pre-establecidos: hipertensos de comienzo reciente y sujetos supuestamente sanos (sin enfermedad hipertensiva), no mayores a 60 años de edad.

Procedimiento

Se llevaron a cabo los estudios de casos pertinentes y, a partir de los datos directamente aportados por los sujetos, se caracterizó el estilo de vida de acuerdo a la participación dinámica de los constituyentes personológicos definidos por Mayo (1999), expresados en indicadores entre los que se encuentran: sistema de roles, sistema de actividades, sistema de comunicación, orientación temporal y autorrealización.

Para cada caso se enunciaron configuraciones comportamentales en forma de **proposiciones** que explicaban su participación como **riesgo a la hipertensión** o **protección a la salud del sujeto**. Estas proposiciones se sometieron a comparación constante con el siguiente caso estudiado y, sirviéndose de tablas, se consignó la información a modo de resumen, con el fin de poner en evidencia aspectos comunes y diferentes entre los sujetos hipertensos y/o los supuestamente sanos.

A partir de la interpretación de estas semejanzas y diferencias, se plantearon hipótesis que con un mayor nivel de abstracción explicaban la asociación con la enfermedad en más de un sujeto, a partir de las regularidades o aspectos comunes encontrados. Estas hipótesis se fueron robusteciendo en la medida que cada caso **-con coincidencias-** aportaba elementos aclaratorios respecto las dinámicas de interrelación entre los constituyentes personológicos del estilo de vida y aspectos particulares de la situación vital y contextual, permitiendo dar una explicación plausible al estado del caso. Cada hipótesis se sometió a contrastación siguiendo el mismo procedimiento, buscando activamente casos que la negaran, lo que condujo a corroborar nuevas formulaciones.

Con el fin de comparar hipótesis, se representaron esquemáticamente las configuraciones comportamentales de cada sujeto, así como su vínculo con los eventos y estrategias de afrontamiento asociados con la enfermedad, o salud, dado el caso. Al superponer estos esquemas, se apreciaron con mayor claridad y precisión los elementos comunes, así como los que quedaban por fuera y que sugerían el planteamiento de una nueva hipótesis debido a su disparidad.

El número total de sujetos a estudiar fue determinado por la saturación de la información y, a diferencia del muestreo teórico, no se determinó por la información directa aportada por los casos, ya que al trabajar un fenómeno personológico existen pocas posibilidades de coincidencia de información entre sujetos. De acuerdo con lo anterior, dependió entonces de la comparación de las proposiciones explicativas construidas para cada sujeto, con el siguiente. Una vez se llegaba a la elaboración de una hipótesis sobre las configuraciones comportamentales que explicaran la aparición de la enfermedad, o en su defecto la protección de la salud, para todos los sujetos, se dejaron de admitir nuevos casos, pues la incorporación de un caso nuevo no

aportaba diferencias suficientes como para plantear nuevas hipótesis, en tanto se adscribía a alguna de las ya elaboradas.

A partir de los elementos esenciales de las hipótesis formuladas, se enunciaron conceptos de configuraciones comportamentales de riesgo y de protección a la salud, alcanzando el mayor nivel de generalización posible para un estudio de este tipo.

La comparación constante de proposiciones e hipótesis, así como la variante de muestreo teórico empleada, fueron estrategias propias de la *Teoría Fundamentada*, mientras que la búsqueda de casos negativos para la verificación de estas últimas correspondió a la *Inducción Analítica*.

Instrumentos

Los instrumentos que se relacionan a continuación fueron aplicados de forma individual a todos los casos de estudio:

Cuestionario exploratorio sobre estilo de vida

Cuestionario cerrado, con múltiples opciones de respuesta, que modela los **constituyentes personológicos** contenidos en el modelo teórico de Mayo (1999). Los resultados obtenidos con este instrumento fueron sometidos a un filtrado, en el que se desecharon las opciones de respuesta intermedias, incluyendo y dando preponderancia a las respuestas que expresaban posiciones extremas (aquellas que el sujeto podía identificar sin dificultad un comportamiento que lo caracterizara o no).

Dichos resultados seleccionados fueron posteriormente interpretados cualitativamente y se trianguló esta información con la obtenida en otros instrumentos. Cabe mencionar que se hizo énfasis en la información contradictoria que emergía y el probable significado para el sujeto. Este instrumento permitió estructurar la lógica de los análisis en cada caso.

Anecdotario

Éste instrumento fue elaborado específicamente para esta investigación. Se le solicitó al sujeto narrar tres anécdotas relevantes de su vida para, posteriormente, analizar el contenido, partiendo de indicadores como:

- el rol o papel del sujeto dentro de la narración
- la etapa de la vida en que ocurre el hecho en cuestión
- las omisiones de información relevante -aportada en otro instrumento-

También se analizó si estos eventos constituían una fuente generadora de estrés, conflictos, o cualquier otro aspecto de interés.

Hoja de vida

Se utilizó como variante de la *Autobiografía*. Se le pidió al paciente que redactara un documento en el que relacionara los momentos más importantes de su vida. El propósito fue constatar la estabilidad de la manifestación de los constituyentes del estilo de vida, así como identificar la etapa de vida más relevante, las omisiones de información que había sido anteriormente provista, los roles por etapas, los conflictos, estrategias de afrontamiento, fuentes generadoras de estrés, entre otros temas de relevancia que emergieran.

Hoja del día

Instrumento aplicado como *auto-reporte* de las actividades habituales durante un día de la vida actual del paciente. La información registrada se interpretó a partir de los roles predominantes en su actividad, los conflictos cotidianos, la diversidad de actividades que se llevan a cabo y la naturaleza de éstas, el sistema comunicativo, los contextos en que las actividades toman lugar, la amplitud de sus contactos de comunicación y la magnitud de esa comunicación. También se tuvo en cuenta si hubo omisiones de información provista en otros instrumentos.

Entrevista

Se realizaron múltiples entrevistas en cada caso, generalmente abiertas y en profundidad, las cuales permitieron abordar temas que emergían con otras técnicas, pero que no quedaban del todo claros.

Implementación

Todas las técnicas sirvieron para triangular la información aportada.

Cada estudio de caso comenzó con el análisis exhaustivo de los datos disponibles, lo que requirió de tres o más lecturas de toda la información recabada. Lo anterior facilitó tener una visión general del sujeto, de modo de expresarse, su comportamiento y permitió comprender su posición, cuestión que resultó muy importante para interpretar su estilo de vida.

Para la integración de la información se adoptó el Cuestionario del Estilo de Vida (Mayo Parra, 1999), como eje estructurador en la construcción del estudio del caso. Con las técnicas restantes se constataron las hipótesis elaboradas a partir del cuestionario y se propusieron unas nuevas a partir de los datos recientes que se fueron integrando. Toda la información recabada se sometió al análisis de contenido con el fin de identificar expresiones de los constituyentes, o para advertir pautas de interpretación del sentido de los comportamientos expuestos.

La interpretación siempre estuvo subyacente al proceso de análisis de la información, por tanto, fue común recurrir al sujeto en varias oportunidades para facilitar la comprensión de algún aspecto poco claro.

Resultados

Los resultados se obtuvieron a partir de las interpretaciones de la información aportada por los sujetos, de modo que favorecieran una comprensión general de la incidencia de su comportamiento en el proceso de enfermar o de mantener buena salud. Dichos resultados reflejan la organización dinámica de los constituyentes personológicos del Estilo de Vida, las peculiaridades contextuales de la realidad en la que se desarrolla la vida actual, así como aspectos significativos del modo de vida y las condiciones de ésta.

Interpretación

El valor explicativo de la interpretación radica en la posibilidad de llevar a cabo una síntesis en proposiciones, que expresen hipótesis, como se ilustra a continuación:

Sujeto A

En este caso, la aparición de la hipertensión arterial está asociada a la ocurrencia simultánea de conflictos en el contexto familiar, los cuales se han **sostenido en el tiempo** como consecuencia de **afrontamientos inadecuados** que expresan las características egocéntricas del sujeto y de imposición de autoridad manifiestas en su estilo comunicativo. Lo anterior funciona como condicionamiento acumulativo y, al aparecer **una situación límite en el trabajo -su contexto más importante en tanto principal fuente de satisfacción-**, quedan rebasados sus recursos y posteriormente deviene la enfermedad. Esto se relaciona con el **descuido del rol personal** en lo que a la salud concierne. (Gutierrez Álvarez, 2003, pág. 63)

Posteriormente se llevó a cabo el siguiente estudio de caso de un sujeto hipertenso, a partir del cual se planteó la siguiente proposición:

Sujeto B

En este caso, el desarrollo de la hipertensión podría vincularse a la estrechez de la estructura de su estilo de vida, **centrado en el contexto familiar**, de donde emergen **escasos elementos de autorrealización**. Este **contexto es percibido en amenaza constante** por la **falta de afrontamientos positivos** ante la situación socioeconómica actual y el **presentismo de su orientación temporal**. Hay un **abandono personal**, que incluye el cuidado de la salud.

Sujeto C

En este caso, la aparición de la hipertensión podría estar condicionada en tanto el sujeto **continuamente tiene que resolver** una contradicción entre su baja autoestima y sus elevadas expectativas de logro respecto su desempeño en los contextos laboral y familiar (los más significativos para él); lo anterior se vincula a su percepción de urgencia temporal y **presentismo en su orientación temporal**, y su **descuido del rol personal**, lo que en conjunto es una fuente permanente de tensión que **agota las resistencias del sujeto y sus afrontamientos**.

Hipótesis

Hemos resaltado los elementos considerados comunes entre estos sujetos, los cuales se incorporaron en **tablas resúmenes**, las cuales facilitaron evidenciar e interpretar dichos aspectos como correspondientes a una dinámica particular; hecho que se expresa en la siguiente hipótesis:

Los sujetos hipertensos presentan un estilo de vida con **un contexto vital dominante del cual se nutre principalmente su autorrealización** personal. Este contexto **es percibido en amenaza**, siendo éste el punto que marca la aparición de la enfermedad, pues **se han mantenido fuentes generadoras de estrés en otros contextos** sin que el sujeto llegase a enfermar.

Esta hipótesis se fue refinando en la medida que se estudiaban nuevos casos que presentaban características similares y que aportaban nexos entre los comportamientos en cuestión, de nuevo resaltando aquellos elementos comunes en las proposiciones, y alcanzando así un mayor nivel de precisión para la siguiente versión propuesta:

Los sujetos hipertensos presentan un **estilo de vida estructuralmente estrecho, centrado en un contexto relevante**, que denota una **pobre autorrealización personal**; este contexto es **percibido en amenaza** (por eventos de aparición brusca o presencia continua, de naturaleza interna o externa) ante lo que se desarrollan **afrentamientos que no controlan las fuentes de estrés**. En lo anterior influye una contradicción entre la orientación temporal hacia el futuro y las dificultades para llevar la vida en el presente, la cual se prioriza, **abandonándose el rol personal**, lo que pudo finalmente estar asociado a la enfermedad (Gutiérrez Álvarez, 2003).

Sintetizando esta hipótesis y resaltando los aspectos más significativos de la dinámica que se establece entre el comportamiento, el contexto vital y las características de personalidad, se planteó el concepto de **Confluencia crítica: Configuración comportamental de riesgo, expresada en un estilo de vida estructuralmente estrecho y centrado en un contexto de la vida, que propicia el abandono del rol personal y en el que confluyen la principal fuente de autorrealización, una percepción de amenaza a su equilibrio y el desarrollo de afrontamientos que no resuelven y no abordan la fuente generadora de estrés**.

Aunque hemos expuesto el resultado de forma directa, el proceso de obtención e interpretación de los datos llevó simultáneamente a la búsqueda activa de casos que no se ajustaran a la hipótesis planteada, lo que condujo a descubrir que los sujetos cuyas proposiciones no se ajustaban a esta secuencia de hipótesis *-en tanto no coincidían con ella-* sí presentaban aspectos comunes entre ellos. Esto a su vez condujo a plantear otras hipótesis de forma paralela y, siguiendo el mismo procedimiento y pautas de interpretación, se planteó la segunda hipótesis en su última versión:

Los sujetos hipertensos presentan un estilo de vida estructuralmente amplio, con un contexto dominante del cual se nutre principalmente la autorrealización personal. Este contexto es percibido en amenaza, siendo éste el punto que marca la aparición de la enfermedad, en tanto se han mantenido fuentes generadoras de estrés en otros contextos sin que se llegase a enfermar. (Gutiérrez Álvarez, 2003, pág. 64)

Tras lo anterior, se llegó a definir el concepto de **Punto crítico: Configuración comportamental de riesgo expresada en un estilo de vida estructuralmente amplio, donde adquieren relevancia varios contextos que pueden ser fuentes generadoras de estrés y actuar como condicionamiento acumulativo. La aparición de una amenaza que ponga en peligro el contexto dominante, del que se obtienen las principales fuentes de autorrealización, marca el punto que desequilibra, sobreviniendo al individuo la enfermedad**.

La búsqueda activa de otros casos que refutaran estas hipótesis no aportó elementos para plantear hipótesis nuevas. Por otra parte, con los sujetos supuestamente sanos *-sin hipertensión-*, el procedimiento fue similar en todos los aspectos; se plantearon proposiciones sobre el mantenimiento de la salud que perfilaron dos hipótesis fundamentales.

Sin embargo, se encontró que en estos sujetos sin hipertensión eran evidentes algunas manifestaciones de los constituyentes, con similar matiz con que aparecieron en los sujetos enfermos, lo cual

obligó a integrar ambas hipótesis y plantear el siguiente concepto de **Oportunidad de Salud: Configuración comportamental que facilita el mantenimiento de la salud, basado en tres elementos esenciales: ausencia de conflictos en los contextos relevantes para el sujeto -particularmente en el dominante-, elevada autorrealización y autocuidado del rol personal**.

Discusión

Resulta relevante, en este acápite y a la luz de los resultados expuestos, analizar la pertinencia del *Estudio Configuracional* para comprender el estilo de vida, y resaltar con ello el valor de la metodología empleada para alcanzar dicho objetivo.

La metodología configuracional, facilitada por el empleo combinado de la *Teoría Fundamentada* y la *Inducción Analítica*, es diferente al enfoque metodológico general y aporta un conocimiento nuevo acerca de un fenómeno tan ampliamente estudiado como lo es el estilo de vida como factor de riesgo de la hipertensión arterial.

Los conceptos construidos a partir de los datos directamente suministrados por los sujetos son una alternativa a los consabidos factores de riesgo asociados exclusivamente a los hábitos alimentarios, la práctica del ejercicio físico y el tabaquismo.

En los estudios tradicionales del estilo de vida afloran dificultades conceptuales y teóricas, producto de la asignación lineal y directa de los atributos estudiados en grupos poblacionales a sujetos individuales, o de errores en la interpretación y/o inclusión de aspectos en el engranaje total.

Ejemplo de lo anterior son algunos estudios epidemiológicos que, si bien aciertan al abordar aspectos sociales, fallan al no interpretarlos e incluirlos como parte del riesgo. Además, la mayoría de estos estudios epidemiológicos clásicos creen agotar el estudio el estilo de vida abordando los comportamientos fraccionados, dejando de lado las condiciones de vida, el contexto y la circunstancialidad en que se expresa el modo de vida (Moreno Moreno, 2009; González, y otros, 2015; Trindade Radovanovic, Alfonso dos Santo, de Barros Carvalho, & Silva Marcon, 2014).

Ejemplos de lo anterior los podemos encontrar en los estudios llevados a cabo por Cedillo y Charry (2015) y Aguas (2013).

En su trabajo, Cedillo y Charry (2015) afirman que al estudiar pacientes de una población rural, obtuvieron que el **48.6%** de ellos eran hipertensos y no encontraron asociación estadística de la hipertensión con los factores de exposición estudiados como el sobrepeso, obesidad, sedentarismo y tabaquismo. En esta misma línea Nelly Aguas (2013), en su estudio con pacientes afro-ecuatorianos, encontró que las personas que reportaban un bajo o un moderado consumo de sal, presentaban hipertensión, y no encontró relación directa entre los factores de riesgo relacionados con el consumo de cigarrillo y alcohol, y la presencia de hipertensión arterial, hecho que contradecía la literatura científica, pues Aguas expresa: *"...pero la literatura científica plantea que a mayor cantidad de cigarrillos y tragos se consuman, mayor es el riesgo de presión arterial alta"* (Aguas, 2013, pág. 78). Este hecho pone de manifiesto la importancia de las características socioculturales específicas de la población en cuestión, entre otros aspectos.

El *Estudio Configuracional* también reveló que comportamientos asociados a los constituyentes del estilo de vida pueden o no ser llevados a cabo por sujetos que desarrollan hipertensión, lo cual difiere de los

planteamientos hechos a partir estudios tradicionales; específicamente respecto a *-cómo esos comportamientos están sujetos a la dinámica de la vida misma del sujeto, su historia personal, su tiempo, biología, tradiciones y peculiaridades familiares-*, superándose con esto el atomismo atemporal de los factores de riesgo.

Los conceptos de **configuraciones comportamentales de riesgo** *-que emergen de este estudio-* sugieren algunas consideraciones:

- El estudio de los casos reveló que los factores de riesgo clásicos (falta de ejercicio físico, no cuidado de la dieta, fumar, ingerir alcohol, etc.) no actúan de manera aislada a nivel individual, por el contrario, se integran de manera particular, en cada caso, a otros comportamientos como el abandono de la apariencia física, la privación en la satisfacción de necesidades personales (recreación, autocomplacencia), comportamientos que fueron denominados como abandono personal para referir a una configuración comportamental que rebase el mantenimiento del equilibrio orgánico con el medio e involucre también el nivel personal del sujeto. Así pues, lo que (Gonzalez, 1994) llama desplazamiento del interés hacia los hijos, es una expresión más del abandono del rol personal, característico de los sujetos hipertensos.
- Si bien el estilo de vida, expresado en configuraciones comportamentales de riesgo a la hipertensión arterial en un sujeto concreto, es un indicador de vulnerabilidad a enfermar, por sí mismo no determina el estado de salud, sino que es la interacción de estas configuraciones con las particularidades hemodinámicas, genéticas y fisiológicas, las que tienen una influencia vital en la aparición de la enfermedad.

El estudio de las configuraciones de riesgo puede trascender el marco del comportamiento e incluir otros aspectos, así los perfiles de riesgo obtenidos de esta manera trascenderán el abordaje tradicional a los factores de riesgo y podrán reflejar más holísticamente el riesgo a enfermar por parte de los sujetos en cuestión.

Referencias

- Aguas, N. (2013). *Prevalencia de Hipertension Arterial y Factores de Riesgo en Poblacion Adulta Afroecuatoriana de la Comunidad La Loma, Canton Mira, Del Carchi 2011*. Repositorio Digital Universidad Tecnica del Norte. Ibarra [ec]: Universidad Tecnica del Norte. Obtenido de: <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/2070/1/TESIS%20COMPLETA%20NELLY%20AGUAS.pdf>
- Álvarez González, A. (2007). *Investigación cualitativa: Selección de lecturas* (Vol. 1). (Y. Pacheco Pérez, Ed.) La Habana [cu]: Ecimed.
- Angarita, L. (2014). Estudio bibliométrico sobre uso de métodos y técnicas cualitativas en investigación publicada en bases de datos de uso común entre el 2011-2013. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 7(2), 67-76. Obtenido de: <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/763/659>
- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil: Investigaciones Psicologicas* (reprint [1981] ed., Vol. 1). La Habana [cu]: Pueblo y Educación.
- Campo, M., & Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31012531004.pdf>
- Carvalho, C., Luzia, J., S., S., & Conceição, M. (2009). Teoría fundamentada en los datos - aspectos conceptuales y operacionales: metodología posible de ser aplicada en la investigación en enfermería. *Revista Latinoamericana de Enfermería*, 17(4).
- Cedillo, B., & Charry, J. (2015). *Prevalencia de hipertensión arterial esencial y factores asociados en adultos entre 44 y 64 años*. Universidad de Cuenca, Facultad de Ciencias Médicas. Cuenca [ec]: Universidad de Cuenca. Obtenido de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21525/1/TESIS.pdf>
- Cuesta Benjumea, C. (2006). La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los Cuidados*, 10(20), 136-140. DOI: [10.14198/cuid.2006.20.19](https://doi.org/10.14198/cuid.2006.20.19)
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, 2(6), 79-86. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/2150/215021914006.pdf>
- Gonzalez Rey, F. (1993). *Problemas epistemológicos de la Psicología* (2 reprint [1996] ed.). (P. Torralba Gil, Ed.) México DF [mx]: Universidad Autónoma de México; Editorial Academia.
- Gonzalez, L. (1994). *Personalidad, modo de vida y salud*. La Habana [cu]: Humanidades y Educación.
- González, R., Llapur, R., Díaz, M., Illa, M., Yee, E., & Pérez, D. (2015). Estilos de vida, hipertensión arterial y obesidad en adolescentes. *Revista Cubana de Pediatría*, 87(3). Obtenido de: http://www.bvs.sld.cu/revistas/ped/vol87_3_15/ped03315.htm
- Gutierrez Álvarez, A. K. (2003). *Las configuraciones comportamentales del estilo de vida en sujetos hipertensos del hospital Lucía Ñíñez*. Escuela Nacional de Salud Pública, Maestría en Psicología de la Salud. Holguin [cu]: Escuela Nacional de Salud Pública. Obtenido de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/revsalud/aanakarina_tesis.pdf
- Hernández, J. G., Herrera, L., Martínez, R., Páez, J. G., Páez, M. A., Hernández, J. G., ... Páez, M. A. (2011). *Generación de teoría: La teoría fundamentada*. Universidad del Zulia; Universidad Nacional Experimental de Guayana, Facultad de Humanidades y Educación [UZ]; Coordinación General de Investigación y Postgrado [UNEG]. Puerto Ordaz [ve]: Universidad del Zulia. Obtenido de: http://www.academia.edu/4976826/SEMINARIO_GENERACION_DE_TEORIA_TEORIA_FUNDAMENTADA
- Hernández, S., Padilla, B., Ortiz, A., & Rodríguez, E. (2014). La importancia de la Teoría Fundamentada para la investigación sobre la desigualdad en salud materno-Infantil en contextos de diversidad: una aproximación psicosociopolítica. *Psychosocial Intervention*, 23(2), 125-133. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179831499006.pdf>
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology* (reprint [1936] ed.). New York [us]: Harcourt, Brace and Company. Obtenido de: <https://archive.org/stream/in.ernet.dli.2015.7888/2015.7888.Principles-Of-Gestalt-Psychology-1935#page/n3/mode/2up>
- Luria, A. R. (1977). *Las funciones corticales superiores del hombre: Alteración de las funciones corticales superiores por lesión cerebral* (reprint [1983] ed., Vol. 2). La Habana [cu]: Editorial Orbe [1977] Fontanella [1983].
- Mayo Parra, I. (1999). *Estudio de los constituyentes personalológicos del estilo de vida*. Universidad de la Habana, Facultad de Psicología. La Habana [cu]: Universidad de la Habana.
- Moreno Moreno, L. P. (2009). *Prevalencia de los principales factores de riesgo de enfermedad cardiovascular y riesgo cardiovascular en pacientes con hipertensión arterial que asisten a una IPS en Bogotá y algunos municipios de Cundinamarca*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Medicina. Bogota DC [co]: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/medicina/tesis39.pdf>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1949). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados [Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource]* (reprint translated [es:1987] ed.). (J. Piatigorsky, Trad.) Madrid [es]: De Vault [1949] Paidós [1987].
- Trindade Radovanovic, C. A., Alfonso dos Santo, L., de Barros Carvalho, M. D., & Silva Marcon, S. (2014). Hipertensión arterial y otros factores de riesgo asociados a las enfermedades cardiovasculares en adultos. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 22(4), 547-553. DOI: [10.1590/0104-1169.3345.24](https://doi.org/10.1590/0104-1169.3345.24)

2017

ĪberAM

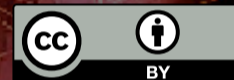
Investigaci3n | Research

RIP Volumen 10 #1

Confiabilidad y validez del Inapolf-AP

Inventario de recursos sociales,
familiares y laborales

Reliability and validity of the Inapolf-AP:
Inventory of social, family and labor resources



Carolina **Aranda Beltr3n**
Manuel **Pando Moreno**
Jos3 Guadalupe **Salazar Estrada**



2027-1786.rip.10105

ID:

Foto: **skeeze**

Revista Iberoamericana de

Psicolog3a

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517

Publicaci3n Semestral

ID: 2027-1786.rip.10105

Title: Reliability and validity of the Inapolf-AP

Subtitle: Inventory of social, family and labor resources

Título: Confiabilidad y validez del Inapolf-AP

Subtítulo: Inventario de recursos sociales, familiares y laborales

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Reliability and validity of the inventory of social, family and labor resources Inapolf-AP

[es]: Confiabilidad y Validez del Inventario de Recursos Sociales, Familiares y Laborales - Inapolf-AP

Author (s) / Autor (es):

Aranda Beltrán, Pando Moreno, & Salazar Estrada

Keywords / Palabras Clave:

[en]: social networks; support; familiar; labor

[es]: redes sociales; apoyo; familiar; laboral

Submitted: 2016-03-10

Accepted: 2017-06-26

Resumen

El objetivo del presente trabajo ha sido validar el Inventario de Recursos Sociales "Inapolf-AP" en sus dos dimensiones: familiares o extralaborales y laborales, en 2372 trabajadores de diversos giros económicos en una ciudad de México. Los datos fueron sometidos a pruebas de fiabilidad a través del programa SPSS. Se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.689 para las redes sociales de apoyo familiar o extralaboral y una varianza explicada del 68.1%; para la red laboral el Alfa de Cronbach fue de 0.714 y su varianza explicada de 64.6%; y para ambas redes el Alfa de Cronbach fue de 0.767 y su varianza de 60.1%. El INAPOLF-AP presenta valores de validez y confiabilidad adecuados para su utilización, en algunos aspectos superiores a los presentados por otras escalas de apoyo social; sin embargo, resulta débil solo en la subdimensión de red secundaria en los aspectos objetivos familiares.

Abstract

The objective of the present study was to validate the INAPOLF-AP Social Resources Inventory in its two dimensions: the family (or extra-labor) dimension and the labor dimension. The validation process was carried out with the collaboration of 2372 workers of the various economic stratum in a city in Mexico. The data were tested for reliability by means of the SPSS program. A Cronbach's alpha of 0.689 was obtained for the family (or extra-labor) support social networks, as well as an explained variance of 68.1%. As for the labor network, a Cronbach's alpha of 0.714 was obtained and it is explained variance was 64.6%. For both networks, Cronbach's alpha was 0.767 and the variance was 60.1%. The INAPOLF-AP presents values of validity and reliability suitable for its use, which is -in some aspects- superior to those presented by other social support scales; however, this inventory is only weak in the secondary network sub-dimension, in the family objective aspects.

Citar como:

Aranda Beltrán, C., Pando Moreno, M., & Salazar Estrada, J. G. (2017). Confiabilidad y validez del Inapolf-AP: Inventario de recursos sociales, familiares y laborales. *Revista Iberoamericana de Psicología issn-I:2027-1786*, 10 (1), 37-44. Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/936>

Lic Carolina **Aranda Beltrán**, [Dr]
ORCID: [0000-0003-1388-8849](https://orcid.org/0000-0003-1388-8849)

Source | Filiacion:

Universidad de Guadalajara

BIO:

Doctorando en Ciencias de la Salud Pública
Departamento de Salud Pública, Universidad de Guadalajara

City | Ciudad:

Guadalajara [mx]

e-mail:

caranda2000@yahoo.com.mx

Dr Lic Manuel **Pando Moreno**

ORCID: [0000-0002-2131-4821](https://orcid.org/0000-0002-2131-4821)

Source | Filiacion:

Universidad de Guadalajara

BIO:

Doctor en Sociología y Metodología de las Ciencias Sociales
Departamento de Salud Pública, Universidad de Guadalajara

City | Ciudad:

Guadalajara [mx]

e-mail:

manolop777@yahoo.com.mx

Dr Lic José Guadalupe **Salazar Estrada**

ORCID: [0000-0002-2199-1275](https://orcid.org/0000-0002-2199-1275)

Source | Filiacion:

Universidad de Guadalajara

BIO:

Doctor en Ciencias de la Salud con Orientación Sociomédica
Centro Universitario de los Valles, Universidad de Guadalajara

City | Ciudad:

Guadalajara [mx]

e-mail:

jsalazar43@gmail.com

Confiabilidad y validez del Inapolf-AP

Inventario de recursos sociales, familiares y laborales

Reliability and validity of the Inapolf-AP: Inventory of social, family and labor resources

Carolina **Aranda Beltrán**

Manuel **Pando Moreno**

José Guadalupe **Salazar Estrada**

Introducción

Los primeras definiciones del concepto de apoyo social se dieron parten del año 1954 (Barnes, 1954; Bott, 1955; Caplow, 1955; Bowly, 1969; Cassel, 1974; Cassell, 1976; Cobb, 1976), a pesar de haber definiciones más actuales (Pérez & Martín, 2004; Pelcastre, Treviño, González, & Márquez, 2011; Barrera, 1981), en realidad no se han hecho avances notables.

Existen algunas divergencias entre los conceptos que cada autor propone sobre lo que significa el apoyo social y las redes sociales de apoyo; sin embargo parece haber un consenso en que el apoyo social son todas aquellas interrelaciones (acciones, funciones y/o conductas de apoyo) que se dan entre las personas (red de social de apoyo) en el que se demuestran, entre otras cosas, cariño, interés, afecto, información, ayuda económica, moral, material, etc., (Castro, Campero, & Hernández, 1997)

Modelos de Apoyo Social

También existen diversos modelos teóricos explicativos para el estudio del apoyo social y las redes sociales de apoyo. Los más descritos, o quizá más funcionales, son el *Modelo Demanda-Control* propuesto por Kasarek (1976), el mismo modelo pero ampliado por Johnson y Hall (1988), el *Modelo de Convoy Social* propuesto por Kahn y Antonucci (1980), y el Modelo Transaccional de Lazarus y Folkman (1986).

Los modelos generales de apoyo social analizan si el apoyo social brindado ofrece efectos positivos sobre la salud de los individuos, ya sea de manera directa o principal, o mediante efectos protectores o de amortiguación. Por su parte, los modelos específicos estudian los componentes mediante los cuales ambas funciones pueden ser cumplidas. (Manrecho & Ávila, 2016; Rhnima, Richard, Núñez, & Pousa, 2016)

Así Winnubst, Buunk y Marcelissen (1988) distinguen cuatro perspectivas teóricas y empíricas del apoyo social:

- desde la integración social
- desde las relaciones de calidad
- como ayuda percibida
- como actualización de conductas de apoyo.

Sin embargo autores como Lin, Deany Ensel (1986), Stewart (1989) y Barrón (1996), prefieren distinguir tres aspectos:

- el nivel de análisis (comunitario, redes sociales y relaciones íntimas)
- las distintas perspectivas (estructural, funcional y contextual)
- La naturaleza del apoyo social (calidad del apoyo, aspectos objetivos y subjetivos).

Por su parte Gracia, Herrero y Musitu (1995), mencionan que el apoyo social debe ser estudiado desde diferentes perspectivas teóricas, es decir, desde la perspectiva estructural (centralizándose principalmente en la presencia, el número de contactos y la pertenencia a las relaciones sociales), la perspectiva funcional (que analiza la función del apoyo social, es decir, el grado o nivel de satisfacción con la red de apoyo).

Aspectos de análisis

Díaz Veiga (1987), identifica tres aspectos a analizar dentro del concepto de apoyo social:

- La integración y participación social (sus indicadores serían la existencia, cantidad y frecuencia de contacto)
- La red social (el tamaño -*número de integrantes de la red*-, la densidad -*cantidad de conocimiento mutuo e interrelación entre los miembros*-), la dispersión geográfica (proximidad o lejanía de los miembros), la multiplicidad (número de

actividades o funciones), la reciprocidad (equilibrio, o no, de las interrelaciones), la homogeneidad (grado de similitud o congruencia entre la red) y otras variables como frecuencia, duración, antigüedad y tiempo invertido

- Desde la funcionalidad del apoyo social, es decir el acceso y mantenimiento de las relaciones sociales, los indicadores son: la multi-dimensionalidad (consecuencias positivas del apoyo sea este emocional, instrumental, de consejo), su procedencia (familia, amigos, hijos, compañeros de trabajo, etc), tipología de problema(s) y la percepción del apoyo (grado de satisfacción o no con su red de apoyo).

Por su parte, King, Mattimore, King y Adams (1995) afirman que el apoyo que la familia (esposa, hijos, etc.), ofrece al trabajador al aceptar su trabajo, entenderlo, comprenderlo, valorarlo, son factores relevantes en la salud del trabajador. Estos autores acuerdan que el apoyo social mantiene dos aspectos: los tipos y fuentes de apoyo -éstas últimas provenientes del apoyo familiar y del laboral-.

Instrumentos teóricos

Con base en la diversidad de modelos teóricos explicativos, han surgido diferentes instrumentos para su evaluación según las necesidades, entre ellos se encuentran:

- Los que evalúan el apoyo instrumental y psicológico (Vaux, 1982; King, Mattimore, King, & Adams, 1995)
- Los que evalúan aspectos estructurales y funcionales (Henderson, Duncan-Jones, Byrne, & Scott, 1980; García, y otros, 2006)
- Los que evalúan aspectos funcionales (Barrera, 1981; Domínguez & Mijana, 2007)
- Los que evalúan aspectos emocionales, interpersonales y materiales, así como el grado de satisfacción con el apoyo social recibido (Bernal, Maldonado, & Scharrón, 2003; Bottomley, 1995)
- Los que ayudan en la evaluación estructural en sistemas informales (Gracia & Musitu, 1990; Gracia, Herrero, & Musitu, 1996)
- Los que evalúan el apoyo social percibido instrumental, emocional e informacional (Gracia, Herrero, & Musitu, 2002; Norbeck, Lindsey, & Carrieri, 1981)
- Los que evalúan aspectos estructurales (Berkman & Syme, 1979)
- Otros. (Stice, Barrera, & Chassin, 1993; Scholte, Cornelis, Van Lieshout, & Van Aken, 2001)

El objetivo del presente trabajo es validar el *Inventario de Recursos Sociales, Familiares y Laborales Inapolf-AP* en sus dos dimensiones: familiares o extra-laborales y laborales, lo anterior, por medio de la aplicación de dicho instrumento a trabajadores de diferentes actividades económicas en una ciudad de México.

Método

Participantes

La población participante la conformaron **2,372** trabajadores (cualificados y no cualificados) de diversos giros laborales (agentes de vialidad, trabajadores del congreso del estado, trabajadores del sistema de tren eléctrico, docentes y administrativos universitarios, y médicos familiares de tres instituciones públicas de salud). El tamaño de la población fue determinado según recomendaciones de Morales (2011), siguiendo el criterio de utilizar una muestra **10** veces mayor que el número de variables o ítems **N=10k** -donde *k* es el número de ítems o variables-.

Del total de participantes, **642** eran mujeres (correspondientes al **27.1%** de la muestra) y el resto hombres. La edad mínima fue **15** años y la máxima **84** años, con un promedio de edad de **42.4** años. La mayoría estaban casados (**1,702** persona, equivalente al **71.8%** de la muestra), **106** en unión libre (**4.5%**), el resto eran solteros, viudos, divorciados o separados.

En cuanto a la escolaridad registrada, **438** (**18.5%** de la muestra) concluyeron alguna especialidad, maestría o doctorado -es preciso mencionar que no se presentaron casos de analfabetismo-.

De la muestra, **1,152** (**48.6%**) trabaja el turno matutino y el resto de la población se distribuye entre turnos vespertinos, nocturnos, jornadas acumuladas, mixtos o variables. La antigüedad laboral oscila entre **1** mes y un poco más de **10** años, concentrándose un **3%** de la muestra (**72** sujetos) en los **10** años exactos de antigüedad.

Instrumento de evaluación

Descripción y metodología del Inventario de Recursos Sociales Inapolf-AP

El *Inapolf-AP* surge a partir de la escala de *Evaluación de Apoyo y Contactos Sociales* de (Díaz-Veiga, 1985), la cual fue construida para analizar las relaciones sociales familiares que mantiene el adulto mayor. En esta se incluyen tanto elementos estructurales como funcionales: dentro de los aspectos estructurales se toma en consideración al tamaño, frecuencia de contactos y tipos de apoyo con los que cuenta el sujeto (emocionales e instrumentales), sobre una escala ordinal de tres puntos. Dentro de los aspectos funcionales se toma en cuenta la satisfacción subjetiva que el sujeto percibe de su red de apoyo.

A partir de esta escala -la cual evalúa sólo a la red familiar- surge la idea y la necesidad de evaluar otra parte importante dentro de la red de apoyo social de las personas, a saber: los aspectos de la red laboral. Con el fin de analizar las redes sociales de apoyo laborales, el instrumento original de Díaz Veiga (1985) fue modificado por (Aranda, Pando, Aldrete, Torres, & Salazar, 2005), quienes agregaron algunas interacciones con compañeros de trabajo, superiores y subordinados, ítems enfocados hacia el apoyo social que reciben y perciben los sujetos dentro de la institución, tanto para los aspectos objetivos como para los subjetivos, los cuales se evalúan de la misma manera que en el análisis de las redes sociales de apoyo familiar (la cual denominamos también *red social extra-laboral*).

Procedimiento y diseño estadístico

Una vez realizado el levantamiento de las encuestas, se codificaron los ítems y se evaluaron para obtener los datos de confiabilidad y validez correspondientes. Para ello, se diseñó una base en el programa de cómputo *Epi Info* en su versión **6.04**, la cual fue transportada al programa *SSPS* versión **19** para Windows, para su respectivo análisis, con una **N=2372**. La estructura factorial de la guía se evaluó mediante un análisis factorial exploratorio con el método de componentes principales, rotación *Varimax* y determinación del valor *Alpha de Cronbach*. Previo al análisis factorial, se consideraron los *Criterios de Adecuación Muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* y el valor de *Esfericidad de Bartlett* para determinar la pertinencia del análisis factorial. En dicho análisis se determinó el valor propio (*Eigen-Eigenvalue*) para cada ítem y el porcentaje de varianza explicado.

Resultados

Análisis de fiabilidad

Los datos se sometieron a las pruebas de fiabilidad a través del programa **SPSS**. Para las redes sociales de apoyos familiares o extra-laborales se obtuvo un *Alpha de Cronbach* de **0.689**, para la red laboral uno de $\alpha=0.714$ y para la integración de ambas redes uno de $\alpha=0.767$.

Análisis factorial

Se realizó en análisis factorial obteniendo una *Adecuación Muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* lo que resultó en **0.687**. Para la *Prueba de Esfericidad de Bartlett*, la $X^2=10958.112$, con **91gl**, a un nivel de significancia de **0.000**.

La estructura factorial de la escala se evaluó mediante la opción de componentes principales y rotación *Varimax* y la obtención del *Alpha de Cronbach* del cuestionario completo (abarcando ambas redes de apoyo). Todos los ítems obtuvieron *Valores Eigen* aceptables *-por encima de 0.4-*, excepto el ítem ¿con qué frecuencia ve y habla con sus familiares? que presentó un *Valor Eigen* de **0.152**, lo cual lo ubica debajo de lo *aceptable*, con una varianza explicada de **60.1%** y un *Alpha de Cronbach* **0.767** (Tabla 1).

Tabla 1 Factores rotados para la escala de apoyo social Inapolf-AP

Red familiar y laboral objetiva y subjetiva	Componentes	
	1	2
Con que frecuencia ve y habla con su cónyuge	-.002	.827
En qué grado está satisfecho de la relación que tiene con su cónyuge	.097	.747
Con que frecuencia ve y habla con sus hijos	.005	.818
En qué grado está satisfecho de la relación que tiene con sus hijos	.148	.789
Con que frecuencia ve y habla con sus familiares	.152	-.029
En qué grado está satisfecho de la relación que tiene con sus familiares	.680	.195
Con que frecuencia ve y habla con sus amigos	.731	-.019
En qué grado está satisfecho de la relación que tiene con sus amigos	.843	.010
Con que frecuencia ve y habla con sus compañeros de trabajo	.518	.158
En qué grado está satisfecho de la relación que tiene con sus compañeros de trabajo	.488	.115
Con que frecuencia ve y habla con sus superiores	.840	.154
En qué grado está satisfecho de la relación que tiene con sus superiores	.796	.047
Con que frecuencia ve y habla con sus subordinados	.265	.906
En qué grado está satisfecho de la relación que tiene con sus subordinados	.856	.192

Varianza explicada de **60.1%** | *Alpha de Cronbach* **0.767**; ítems con los cuales se obtuvo el valor del *Alpha de Cronbach*; Fuente: elaboración propia.

El análisis factorial para la escala que evalúa la red familiar o extra-laboral se presentó con tres factores: el primero con las redes objetivas y subjetivas de cónyuge e hijos, el segundo factor con las redes objetivas y subjetivas de amigos y las subjetivas de otros familiares, el tercero lo compuso únicamente las redes objetivas de otros familiares (Tabla 2). Al forzar a dos factores, la primera queda sin alteraciones y en la segunda se unen las redes objetivas de otros familiares, pero con una carga factorial muy baja (**-0.034**). Por lo anterior, consideramos que las redes familiares o extra-laborales se componen de dos subdimensiones: las redes sociales familiares primarias y las redes sociales secundarias. (Tabla 2)

Tabla 2 Factores rotados para la escala de apoyo social familiar según el inventario Inapolf-AP

Dimensiones	Red Familiar	FACTORES		
		Red Primaria	Red secundaria	
Subdimensiones		1	2	3
Aspectos objetivos ¿con qué frecuencia ve y habla con su? ...	Cónyuge	.828		
	Hijos	.821		
	Familiares			.998
Aspectos subjetivos ¿En qué grado está satisfecho de la relación que tiene con su? ...	Amigos		.766	
	Cónyuge	.753		
	Hijos	.794		
	Familiares		.712	
	Amigos		.862	

Varianza **68.1%** | *Alpha de Cronbach* **0.689**; Ítems que evalúan redes labores y los factores que permiten el análisis cuantitativo; Fuente: elaboración propia.

Por su parte el análisis de la escala que evalúa las redes laborales se presenta desde un inicio con dos factores:

1. Se integran las redes objetivas y subjetivas de los compañeros de trabajo y los superiores.
2. Se integran las redes objetivas con subordinados.

Las redes subjetivas con subordinados muestran sus valores de carga factorial más altos (**.686**) en el primer factor, pero igualmente aceptables para el segundo (**.595**). (Tabla 3)

Puede aquí observarse un comportamiento similar al de la red familiar o extra-laboral. Podemos entonces considerar que las redes de apoyo laborales tienen también una composición de dos subdimensiones: las redes sociales laborales primarias y las redes sociales laborales secundarias (Tabla 3).

Tabla 3 Factores rotados para la escala de apoyo social laboral según el inventario Inapolf-AP

DIMENSIONES	RED LABORAL	FACTORES	
		1	2
Subdimensiones		Red primaria	Red secundaria
Aspectos objetivos ¿con qué frecuencia ve y habla con su? ...	Compañeros	.570	
	Superiores	.715	
	Subordinados		.746
Aspectos subjetivos ¿En qué grado está satisfecho de la relación que tiene con su? ...	Compañeros	.695	.595
	Superiores	.743	
	Subordinados	.686	.595

Varianza **64.6%** | *Alpha de Cronbach* **0.714**; Ítems evaluados a partir de dos factores de la red laboral primaria y secundaria; Fuente: elaboración propia.

Al integrar las dos escalas en una sola, se conserva lo anteriormente mencionado. Esta integración se presenta en cuatro factores correspondientes a las redes sociales familiares primarias y las redes sociales secundarias, así como a las redes sociales laborales primarias y las redes sociales laborales secundarias; quedando con valor de carga factorial no-aceptable únicamente las redes objetivas con otros familiares (**.152**). (Tabla 4)

Tabla 4 Factores rotados para la escala Inapolf-AP (ambas redes sociales de apoyo)

DIMENSIONES	Subdimensiones	FACTORES			
		1 Familiar o Extralaboral		3 Laboral	
		RP	RS	RP	RS
Aspectos objetivos ¿con qué frecuencia ve y habla con su(s)? ...	Cónyuge	.827	.731	Compañeros	.518
	Hijos	.818		Superiores	.840
	Familiares	.152		Subordinados	.906
	Amigos		.731		
Aspectos subjetivos ¿En qué grado está satisfecho de la relación que tiene con su(s)? ...	Cónyuge	.747		Compañeros	.488
	Hijos	.789		Superiores	.796
	Familiares		.680	Subordinados	.856
	Amigos		.843		
	Compañeros		.493		

Varianza explicada de **60.1%** | *Alpha de Cronbach* **0.767**; Correlación de datos cuantitativos de la red familiar y laboral; Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Se consultaron diversos artículos donde se validaban instrumentos que evaluaban, sobre todo, el apoyo social familiar y laboral -como es el caso del estudio de Domínguez, Salas, Contreras y Procidano (2011) en el que se valida la **Escala de Apoyo Social Percibido de la Familia y los Amigos (PSS-Fa y PSS-Fr)** en estudiantes universitarios mexicanos-. A diferencia de la escala de **Inapolf-AP**, ésta escala, como bien se ha mencionado, evalúa la familia, pero sin hacer referencia a un miembro en particular (es decir, no se sabe si se trata del cónyuge, o los hijos, u otros familiares). Sus resultados resaltan una adecuada validez convergente y divergente, así como su poder discriminante, además que las correlaciones indican que el apoyo social de la familia y los amigos son diferentes, aunque relacionados, y agregan que la familia es el grupo **primario** de apoyo social -dato con el que estamos de acuerdo.

Procidano y Heller (1983), muestran cifras *Alpha de Cronbach* de **0.88** para la **Escala de Apoyo Social Percibido por parte de los Amigos (PSS-Fr)**, y **0.90** para la **Escala de Apoyo Social Percibido por parte de la Familia (PSS-Fa)**. También concuerdan que la familia es el eje primordial dentro del apoyo social. Por su parte Alvarado, Zunzunegui y Delisle (2005), al evaluar el apoyo social percibido, encuentran valores de **0.70** en cuanto a la consistencia interna por factor y una correlación de **0.52**, y una varianza total del **67.1%**, con el cuestionario **DUKE-UNC-11**.

Las cifras de validación del **Inapolf-AP** en lo que refiere al apoyo social laboral son significativas. Escribá, Más y Flores (2001), determinaron la fiabilidad, validez de contenido y de concepto del **Job Content Questionnaire (JCQ)** (demandas, control y apoyo en el trabajo) en profesionales de enfermería, encontrando un *Alpha de Cronbach* de **0.74-0.88** para cada una de las tres dimensiones y una varianza explicada del **40.3%**. Similares fueron los valores encontrados en el **Inapolf-AP** laboral (**0.71**).

Validando la escala multidimensional de apoyo social (**MSPSS**¹)

1 MSPSS: Multidimensional Scale of Perceived Social Support (Zimet, Dahlem, Zimet, y Farley, 1988)

en adultos mayores, Arechabala y Miranda (2002), mencionan que el análisis factorial de tipo exploratorio dio como resultado un modelo de dos factores (siendo un factor '**familia y otros**' y '**amigos**' el otro) con un *Alpha de Cronbach* de **0.86** y una varianza total del **59.2%**. Por su parte, (Zhou, y otros, 2015), empleando también la escala **MSPSS**, encontraron valores $\alpha=0.92$, con un rango entre sub-escalas de **0.84-0.89**, una correlación intra-clase del **0.65** (rango de sub-escalas: **0.57-0.64**), y una mejor validez discriminante. Dos factores fueron extraídos de los **12** ítems, con el factor **1** que abarca principalmente las sub-escalas de amigos y otros significativos (varianza explicada de **55.56%**) y el factor 2 que abarca principalmente la sub-escala familiar (**11.77%** varianza explicada).

Empleando otra escala, Cárdenas, Barrietos y Ricci (2015), muestran adecuados índices de ajuste para el modelo de dos factores (familia y amigos) en la **Escala del Apoyo Social Subjetivo (EASS**²). La validación de este instrumento fue aplicada en estudiantes universitarios, con un *Alpha de Cronbach* de **0.86** en su totalidad, para la dimensión correspondiente a familia fue de $\alpha=0.83$ y para amigos de $\alpha=0.88$. Valores por encima de la escala **Inapolf-AP** en su red familiar o extra-laboral pero también en su totalidad.

La **Escala del Apoyo Social Subjetivo** (Vaux, y otros, 1986), también fue validada por Nava, Bezies y Vega (2015), quienes encontraron valores *Alpha de Cronbach* de **0.89** al principio y de $\alpha=0.90$ posterior al retiro de **4** de los reactivos de la escala original, y valores del **58.1%** para dos factores y del **58.5%** para tres factores. La escala original mide tres dimensiones: familia, amigos y otros, mostrando buenos índices en sus tres factores.

Tanto el **MSPSS** como la **EASS** evalúan la familia, amigos y otros. El **Inapolf-AP** es similar, pero en su escala correspondiente a lo familiar o extra-laboral incluye una interacción, los parientes. Los valores *Alpha de Cronbach* para el **Inapolf-AP** son menores comparados con los reportes anteriormente mencionados, pero adecuados para su empleo, a diferencia de los valores de varianza explicada, los cuales son mayores que los reportados.

Como se observó en el análisis factorial -y a diferencia del **MSPSS** y el **EASS**-, el **Inapolf-AP** (que puede ser utilizado en su totalidad red familiar o extra-laboral y laboral, o sólo la parte que evalúa la red familiar o extra-laboral, ambas con valores óptimos del *Alpha de Cronbach*) se ajustó a 3 factores: el factor 1 correspondiente a la **red primaria** (cónyuge e hijos), y el factor 2 y 3, perteneciente a la **red secundaria** (parientes y amigos). En todo caso, cuando se evalúa en su totalidad, los amigos podrían llegar a formar parte importante dentro de la red primaria.

Con referencia a la parte de apoyo laboral, un cuestionario similar al **Inapolf-AP** en su escala laboral es el **Job Content Questionnaire (C-JCL)**, el cual entre sus dimensiones evalúa a compañeros de trabajo y supervisores. El **C-JCL**, fue aplicado a trabajadores Tailandeses, obteniendo *Alfas de Cronbach* de **0.80** (Cheng, Luh, & Gou, 2003) y concluyendo una consistencia interna **no-muy-buena**.

Comparados estos resultados con el **Inapolf-AP** en lo que respecta sólo a su escala laboral, se observa un *Alpha de Cronbach* de **0.71** y una varianza explicada del **64.6**, siendo el alfa $\alpha=0.76$ y la varianza del **60.1%** cuando se evalúa todo el inventario, es decir ambas redes tanto laborales como familiares o extra-laborales.

Para Araújo y Karasek (2008), los análisis factoriales de las sub-escalas de apoyo por parte de los compañeros y supervisores del cuestionario **Job Content Questionnaire (JCQ)** mostraron mayor coherencia y consistencia (valores que oscilan desde **0.43** para uno de

2 EASS: Escala del Apoyo Social Subjetivo (Vaux, et al., 1986)

Referencias

sus ítems hasta **0.77** en otros). Para los autores, la validez y la fiabilidad de la versión en portugués de dicho cuestionario son buenas entre los trabajadores con empleos formales o informales en Brasil. Cifras similares fueron encontradas en el **Inapolf-AP**.

En cuanto a escalas que evalúan el apoyo social laboral, Martínez y Osca (2002), estudian las características psicométricas de la *Escala de Apoyo Familiar para Trabajadores*³, la cual evalúa -*como su nombre lo indica*- el apoyo que la familia le demuestra al familiar trabajador. Dicho instrumento mide dos dimensiones: apoyo emocional (con un *Alpha de Cronbach* de **0.96**) y el instrumental (de **0.91** con una varianza total de **56.8%**).

Dentro de la gran variedad de instrumentos que existen para la evaluación del apoyo social, podemos concluir que el **Inapolf-AP** es un instrumento creado para evaluar tanto la red familiar o extra-laboral como la laboral, el cual presenta valores de validez y confiabilidad adecuados para su utilización. Es preciso mencionar que es débil sólo en la sub-dimensión de red secundaria para las redes objetivas familiares, sin embargo, ayuda a identificar quiénes o qué miembros de las interacciones que conforman la red social del trabajador pertenecen a la sub-dimensión o red primaria o secundaria.

- Alvarado, B., Zunzunegui, M., & Delisle, H. (2005). Validación de escalas de seguridad alimentaria y de apoyo social en una población afro-colombiana: aplicación en el estudio de prevalencia del estado nutricional en niños de 6 a 18 meses. *Cad. Saúde Pública*, *21*(3), 724-736. Obtenido de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2005000300006
- Aranda, C., Pando, M., Aldrete, M., Torres, T., & Salazar, J. (2005). Síndrome de burnout y apoyo social en los médicos familiares de base del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Guadalajara, México. *Rev de Psiquiatría*, *31*(4), 196-205. Obtenido de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662005000200005
- Araújo, T., & Karasek, R. (2008). Validity and reliability of the job content questionnaire in formal and informal jobs in Brazil. *SJWEH Suppl*, *6*, 52-59. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/41464059-Validity_and_reliability_of_the_Job_Content_Questionnaire_in_formal_and_informal_jobs_in_Brazil
- Arechabala, M., & Miranda, C. (2002). Validación de un escala de apoyo social percibidos en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la región metropolitana. *Ciencia y enfermería*, *8*(1), 49-55. Obtenido de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532002000100007
- Barnes, J. (1954). Class and Committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*, *7*, 39-58. Obtenido de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001872675400700102>
- Barrera, J. (1981). *Social support in the adjustment of pregnant adolescents*. En B.H. Gottlieb. (Ed.), *Social networks and social support*. Beverly Hills: SAGE.
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social. Aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI de España editores.
- Berkman, F., & Syme, L. (1979). Social networks, host resistance and mortality: A nine year follow-up study of Alameda County residents. *American Journal of Epidemiology*, *109*, 186-204. Obtenido de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/425958>
- Bernal, G., Maldonado, M., & Scharrón, M. (2003). Desarrollo de una Breve Escala de Apoyo Social: Fiabilidad y validez en Puerto Rico. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, *3*(2), 251-264.
- Bott, E. (1955). "Urban Families: Conjugal Roles and Social Networks". *Human Relations*, *8*, 345-384. Obtenido de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001872675500800401>
- Bottomley, A. (1995). The Development of the Bottomley Cancer Social Support Scale. *Eur J Cancer-Care Engl*, *4*(3), 127-132. Obtenido de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7551422>
- Bowly, J. (1969). *Attachment and Loss.: Attachmen*. Londres: Hogarth Press.
- Caplow, T. (1955). The definition and Measurement of Ambiences. *Social Forces*, *34*, 28-33. DOI: [10.2307/2574256](https://doi.org/10.2307/2574256)
- Cárdenas, M., Barrietos, J., & Ricci, E. (2015). Estructura factorial de la escala de soporte social subjetivo: validación de una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Act. Colomb. Psicol.*, *18*(1), 95-101. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/798/79838614009.pdf>
- Cassel, J. (1974). Psychosocial processes and «stress»: Theoretical formulation. *International Journal of Health Services*, *4*, 471-482. DOI: [10.2190/WF7X-Y1L0-BFKH-9QU2](https://doi.org/10.2190/WF7X-Y1L0-BFKH-9QU2)
- Cassell, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*, *104*(2), 107-123.
- Castro, R., Campero, L., & Hernández, B. (1997). La investigación sobre apoyo social en salud: situación actual y nuevos desafíos. *Rev. Saúde Pública*, *31*(4), 425-35. Obtenido de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89101997000400012&script=sci_abstract&tlng=es
- Cheng, Y., Luh, W., & Gou, Y. (2003). Reliability and Validity of the Chinese Version of the Job Content Questionnaire in Taiwanese Workers. *International Journal of Behavioral Medicine*, *10*(1), 15-30. DOI: [10.1207/S15327558IJB1001_02](https://doi.org/10.1207/S15327558IJB1001_02)
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, *38*, 300-314.
- Díaz-Veiga, P. (1985). *Redes sociales y comportamiento afectivo en ancianos (Memoria de licenciatura)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

3 Escala de Apoyo Familiar para Trabajadores (King, Mattimore, King, y Adams, 1995)

- Díaz-Veiga, P. (1987). *Evaluación del apoyo social*. En R. Fernández Ballesteros (Comp.), *El ambiente: un análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- Domínguez, A., Salas, I., Contreras, C., & Procidano, M. (2011). Validez concurrente de la versión mexicana de las escalas de Apoyo Social Percibido de la Familia y los Amigos (PSS-Fa y PSS-Fr). *Revista Latinoamericana de Psicología*, *43*(1), 125-137. Obtenido de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-05342011000100011&lng=es&nrm=iso
- Domínguez, L., & Mijana, J. (2007). Factores de riesgo psicosociales al que está expuesto el personal hospitalario, que trabaja en el turno franquero en el Hospital Nacional Alejandro Posadas, septiembre 7 noviembre 2006. *Interpsiquis*, *VIII*. Obtenido de: <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/volumencong.php?artid=3645&idrev=8&idvol=134&pag=160>
- Escribá, V., Más, R., & Flores, E. (2001). Validación del Job Questionnaire en personal de enfermería hospitalario. *Gaceta Sanitaria*, *15*(2), 142-149. Obtenido de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911101715336>
- García, P., Luna, J., Laviana, M., Fernández, L., Perdiguero, D., & López, M. (2006). Adaptación y fiabilidad del Cuestionario de Red Social, versión española del Questionnaire Sulla Rete Sociale, aplicado a personas con trastorno mental severo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, *26*(97), 135-150. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2031442>
- Gracia, E., & Musitu, G. (1990). Integración y participación en la comunidad: una conceptualización empírica del apoyo social comunitario. En G. Musitu, E. Berjano, & J. R. Bueno, *Psicología Comunitaria*. Valencia: Nau Llibres.
- Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU, S.A.
- Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (1996). Cuestionario de Apoyo social Comunitario. En E. Gracia, J. Herrero, & G. Musitu, *Salud y Comunidad. Evaluación de los Recursos y estresores*. Valencia: CSV.
- Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Henderson, S., Duncan-Jones, P., Byrne, G., & Scott, R. (1980). Measuring social relationships: The interview schedule for social interaction. *Psychological Medicine*, *10*, 723-734. Obtenido de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7208730>
- Johnson, J., & Hall, E. (1988). Job strain, workplace social support, and cardiovascular disease: A cross sectional study of a random sample of the Swedish working population. *Am J Public Health*, *78*, 1336-1342.
- Kahn, R., & Antonucci, T. 3. (1980). *Convoys over the life course: Attachment, roles and social support*. In: Baltes, P., Brim, O. (Eds.), *Life Span Development and Behavior vol. 3*. San Diego, CA: Academic Press.
- Karasek, R. (1976). The impact of the work environment on life outside the job. (Tesis doctoral) . Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts.
- King, L., Mattimore, L., King, D., & Adams, G. (1995). Family Support Inventory for Workers: a new measure of perceived social support from family members. *Journal of Organizational Behavior*, *16*, 235-258. DOI: [10.1002/job.4030160306](https://doi.org/10.1002/job.4030160306)
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lin, N., Dean, A., & Ensel, W. (1986). *Social support, life events and depressions*, En Barrón, A. (Ed.), *Apoyo social. Aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Manrecho, A., & Ávila, J. (2016). Dimensiones de apoyo social asociadas con síndrome de burnout en docentes de media académica. *Pensamiento Psicológico*, *14*(2), 7-18. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/801/80146474001.pdf>
- Martínez, M., & Osca, A. (2002). Análisis psicométrico del Inventario de Apoyo Familiar para Trabajadores. *Rev Psicothema*, *14*(2), 310-316. Obtenido de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=725>
- Morales, V. (2011). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?* Universidad Pontificia Comillas. Madrid. Facultad de Humanidades. Obtenido de: <http://www2.df.gob.mx/virtual/evaluadf/docs/gral/taller2015/S0202EAC.pdf>
- Nava, C., Bezies, R., & Vega, C. (2015). Adaptación y validación de la escala de percepción de apoyo social de Vaux. *Rev Liberabit*, *21*(1), 49-58. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68639580005>
- Norbeck, J., Lindsey, A., & Carrieri, V. (1981). The development of an instrument to measure social support. *Nursing Research*, *30*(3), 264-69. Obtenido de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7027185>
- Pelcastre, B., Treviño, S., González, T., & Márquez, M. (2011). Apoyo social y condiciones de vida de adultos mayores que viven en la pobreza urbana en México. *Cad. Saúde Pública*, *27*(3), 460-470. Obtenido de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2011000300007
- Pérez, J., & Martín, F. (2004). El apoyo social. *Ministerio del trabajo y asuntos sociales*, *3*, 25-36.
- Procidano, M., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from Friends and from family: three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, *11*(1), 1-24. Obtenido de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/6837532>
- Rhima, A., Richard, P., Núñez, J., & Pousa, C. (2016). El conflicto trabajo-familia como factor de riesgo y apoyo social del supervisor como factor protector del agotamiento profesional. *Ciencias Humanas y de la Conducta*, *3*(3), 205-218. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10448076005>
- Scholte, R., Cornelis, F., Van Lieshout, F., & Van Aken, A. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research in Adolescence*, *11*, 71-94. DOI: [10.1111/1532-7795.00004/pdf](https://doi.org/10.1111/1532-7795.00004/pdf)
- Stewart, M. J. (1989). Soccial Support Instrument Created By Nurse Investigators. *Nursing Research*, *38*(5), 268-275. Obtenido de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2678014>
- Stice, E., Barrera, J., & Chassin, L. (1993). Relation of parental support and control to adolescents' externalizing symptomatology and substance use: A longitudinal examination of curvilinear effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *21*, 609-629. DOI: [10.1007/BF00916446](https://doi.org/10.1007/BF00916446)
- Vaux, A. (1982). Measures of three levels of social support: Resources, behavior, and feelings. Unpublished manuscript. Southern Illinois University.
- Vaux, A., Phillips, J., Holly, C., Thomson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The Social Support Appraisals (SAS) Scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, *14*, 195-219. DOI: [10.1007/BF00911821](https://doi.org/10.1007/BF00911821)
- Winnubst, J., Buunk, B., & Marcelissen, F. (1988). *Social support and stress: Perspectives and processes: En Gil-Monte, P.R., & Peiró, S.J.M. Desgaste Psíquico en el Trabajo: El Síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Zhou, K., Li, H., Wei, X., Yin, J., Liang, P., Zhang, H., & Zhuang, G. (2015). Reliability and validity of the multidimensional scale of perceived social support in Chinese mainland patients with methadone maintenance treatment. *Comprehensive Psychiatry*, *60*, 182-188. Obtenido de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010440X15000486>

2017

2027-1786.rip.10106

ID:

Inteligencia emocional en aprendices de tecnología en banca y operaciones financieras

SENA, Centro de Comercio Regional Antioquia

Emotional Intelligence in Students of Banking and Financial Operations:
SENA, Regional Trade Center of Antioquia



Jenny Josefina **Vicuña**



UNIVERSIDAD CATÓLICA
LUISAMIGO

Revista Iberoamericana de

Psicología

ISSN-l: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517

Publicación Semestral

D: 2027-1786.rip.10106

Title: Emotional Intelligence in Students Banking and Financial Operations.

Subtitle: Sena, Regional Trade Center of Antioquia

Título: Inteligencia emocional en aprendices de tecnología en banca operaciones financieras

Subtítulo: Sena, Centro de Comercio Regional Antioquia

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Emotional intelligence in students technology in banking and financial operations. SENA, Antioquia Regional Trade Center

[es]: Inteligencia Emocional en Aprendices de Tecnología en Banca y Operaciones Financieras. Sena, Centro de Comercio Regional Antioquia

Author (s) / Autor (es):

Vicuña

Keywords / Palabras Clave:

[en]: emotional intelligence; emotion; self control; empathy

[es]: inteligencia emocional; emoción; autocontrol; empatía

Proyecto / Project:

Inteligencia Emocional en Aprendices de Tecnología en Banca y Operaciones Financieras del SENA

Submitted: 2016-07-05

Accepted: 2017-07-11

Resumen

Este artículo presenta los resultados del estudio titulado Inteligencia Emocional en aprendices de Tecnología en Banca y Operaciones Financieras del SENA, cuyo objetivo fue determinar el nivel de Inteligencia Emocional (IE) y sus dimensiones en los estudiantes que ingresaron al Servicio Nacional de Aprendizaje, Centro de Comercio, Regional Antioquia, durante el año 2015. La metodología empleada estuvo enmarcada en el paradigma empírico-analítico, bajo un enfoque cuantitativo, cuyo tipo de investigación fue descriptiva y diseño de campo no experimental, transversal. La muestra la conformaron 128 aprendices de nuevo ingreso, cursantes del programa de Tecnología en Banca y Operaciones Financieras. Para la recolección de datos se aplicó un instrumento escala tipo Likert, elaborado por la autora, cuya medida de confiabilidad, de acuerdo al método Alpha de Cronbach, es de 0.947. El análisis de datos se basó en estadísticas descriptivas. Los resultados demostraron que, de la población de estudiantes que ingresaron a dicho programa de formación en el SENA, un 51.56% de los individuos tiene un nivel de Inteligencia Emocional Medio-Alto.

Abstract

This article presents the results of the study titled: Emotional Intelligence in Students of Technology in Banking and Financial Operations at SENA. Its objective was to determine the levels of Emotional Intelligence (EI), as well as its dimensions, in students who were enrolled at the National Service of Learning, Antioquia Regional Trade Center, during 2015. The methodology was framed within the empirical-analytical paradigm, under a quantitative approach with a descriptive type of research and a non-experimental transversal field design. The sample was made up of 128 new apprentices who were coursing the program of Technology in Banking and Financial Operations. A Likert-type scale - elaborated by the author- was applied for data collection and its reliability measure, according to Cronbach's Alpha method, was 0.947. Data analysis was based on descriptive statistics. The results showed that 51.56% of the students enrolled at SENA's training program had a medium-high level of Emotional Intelligence.

Dra Lic Jenny Josefina **Vicuña**, MA Psi
ORCID: [0000-0002-8914-9535](https://orcid.org/0000-0002-8914-9535)

Source | Filiación:

Universidad Católica Luis Amigó

BIO:

Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Dr. Rafael Bellosillo Chacín [ve], Magíster en Orientación Educativa de la Universidad del Zulia [ve], Licenciada en Psicopedagogía

City | Ciudad:

Medellín [co]

e-mail:

jennyvrojas@gmail.com

Citar como:

Vicuña, J. J. (2017). Inteligencia emocional en aprendices de tecnología en banca y operaciones financieras: SENA, Centro de Comercio Regional Antioquia. *Revista Iberoamericana de Psicología issn-I:2027-1786*, 10 (1), 45-53.
Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1034>

Inteligencia emocional en aprendices de tecnología en banca y operaciones financieras SENA, Centro de Comercio Regional Antioquia

Emotional Intelligence in Students of Banking and Financial Operations:
SENA, Regional Trade Center of Antioquia

Jenny Josefina **Vicuña**

Introducción

En las últimas décadas se ha venido otorgando mayor importancia a la dimensión afectiva para los procesos de aprendizaje y más aún para la relación educativa propiamente dicha. Sin embargo, esta dimensión continúa siendo hoy, para docentes y estudiantes, un reto permanente debido a la poca atención que ha recibido en las reformas curriculares, sobre todo a nivel universitario. Por ende, el diseño de currículos que tomen en cuenta aspectos cognitivos y emocionales en pro de un elevado rendimiento académico y bienestar psicológico sigue siendo una debilidad en todos los niveles educativos.

En el caso de la formación universitaria, con miras a un exitoso desempeño profesional y ciudadano (Morales Ruiz, 2009), es necesario tener como objetivo y finalidad la formación integral. Sólo concibiendo el desarrollo como proceso de construcción de sentido y significado del ser sobre sí mismo, el mundo, la sociedad y la cultura, se lograría educar integralmente al ser humano. Educar integralmente conlleva el reconocimiento de la educación como proceso complejo que debe ser abordado desde múltiples perspectivas, con miras a construir un cuerpo riguroso de saberes, prácticas y conocimientos que sean sistematizados, organizados y contextualizados para orientar los procesos de formación y de desarrollo humano, por medio de acciones que combinen enseñanza y aprendizaje e investigación. A su vez, asumir la educación como proceso de formación, se define como *“proceso de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales de los seres humanos”* (Gadamer, 1977, pág. 38), donde **dar forma** debe ser entendido como responsabilidad del estudiante de [ponerse en forma] por sí mismo, de ser autónomo, lo que implica no delegar la responsabilidad de su formación a los maestros que acompañan sus procesos educativos.

Los planteamientos anteriormente descritos se relacionan directamente con lo propuesto por Delors (1996) en el informe elaborado para la Unesco hace ya un par de décadas, y sin embargo aún no es un objetivo logrado. En dicho informe se insiste en la construcción del proyecto de vida personal y de sociedad desde cuatro pilares fundamentales: aprender a ser (dimensión ética), aprender a conocer (dimensión del conocimiento), aprender a hacer (dimensión de la praxis) y aprender a convivir (interacción con otros). Tomando en cuenta estos pilares, la educación debe contribuir a la formación emocional, de valores y autocuidado, asumida como *“el desarrollo planificado y sistemático de habilidades de autoconocimiento, autocontrol, empatía, comunicación e interrelación”* (Buitrón Buitrón & Navarrete Talavera, 2008, pág. 8). Además, este tipo de formación posibilita la construcción global de un mundo, que implica habilidades para vivir en comunidad como la confianza en el otro y el respeto a la pluralidad, características del constructo de la **Inteligencia Emocional IE**.

A nivel internacional, países como Argentina, Chile, Finlandia y España, han manifestado su interés por el estudio de la **IE**. En el caso de Argentina, actualmente se está gestionando un proyecto de ley sobre educación emocional para desarrollar, mediante la enseñanza formal, cada una de las habilidades emocionales (conocimiento de sí mismo, autorregulación emocional, motivación o aprovechamiento productivo de las emociones, empatía y habilidades sociales), como las habilidades para elegir en cada niña y niño y tutores/as –docentes y padres– mediante la Educación Emocional (Malasi, 2016). Por otro lado, en España se observan los grandes avances logrados en el área emocional o de educación emocional. Estudios como los liderados por Bisquerra (2008) enfatizan que la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y a lo largo de toda la vida, llevado a la práctica a través de programas que inicien en la educación infantil y se prolongan en la vida adulta.

Ahora bien, al hablar de las emociones es necesario remitirse al concepto y teoría desarrollados por Salovey y Mayer (1990). Para estos autores, la *Inteligencia Emocional - IE* comprende cualidades como la comprensión de las propias emociones, la capacidad de saber ponerse en el lugar de las otras personas y la capacidad de conducir las emociones de forma que mejore la calidad de vida. Entre los primeros estudios sobre la *IE* se destaca el realizado por Schutte, Schuettpelez y Malouff (2001) titulado: *Emotional Intelligence and Task Performance*. De acuerdo con estos autores establecieron por primera vez una definición básica de la *Inteligencia Emocional*, en la que se amplían las capacidades emocionales a cinco esferas principales: conocer las propias emociones, manejar las emociones, la propia motivación, reconocer emociones en los demás y manejar las relaciones.

Posteriormente, Mayer y Geher (1996), desarrollaron un artículo denominado *Inteligencia Emocional y la Identificación de las Emociones*, en el cual se evidenció que la *Inteligencia Emocional* es un concepto empírico viable y susceptible de ser medido fiablemente y válidamente. Aproximadamente 200 participantes intentaron identificar la emoción que encerraban algunos pasajes en prosa. Los que obtuvieron mejores calificaciones eran también los más empáticos y los más abiertos.

Más adelante, en la década de los noventa, Goleman (1997), tomó los planteamientos de Salovey y Mayer (1990), y difundió la teoría de la *Inteligencia Emocional*, que involucra la habilidad de percibir con exactitud, evaluar y expresar la emoción, es la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan pensar, la habilidad para entender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Precisando, la *Inteligencia Emocional* refiere a la capacidad del ser humano para automotivarse y persistir frente a las decepciones, controlar la impulsividad, demorar la gratificación, evitando así que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrando empatía. (Shutte, Schuettpelez, & Malouff, 2001).

Salovey y Mayer (1990) incluyen las inteligencias personales de Gardner (1987) en su definición básica de *Inteligencia Emocional*, ampliándolas a cinco dimensiones principales:

- 1. Conocer las propias emociones.** La conciencia de sí mismo, ser capaz de reconocer un sentimiento mientras ocurre es la clave de la *Inteligencia Emocional*, pero ésta a la vez involucra la capacidad de controlar los sentimientos de un momento a otro. La conciencia de sí mismo significa *“ser consciente de nuestro humor y también de nuestras ideas sobre ese humor”* (Salovey & Mayer, 1990).
- 2. Manejar las emociones:** controlar los sentimientos para que sean adecuados es una capacidad que se basa en la conciencia de sí mismo. Las personas quienes carecen de esta habilidad luchan constantemente contra sentimientos de aflicción, en cambio quienes la desarrollan pueden recuperarse con mayor rapidez de los reveses y trastornos de la vida.
- 3. La propia motivación:** ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención, para la automotivación y el dominio, y para la creatividad. El autodomínio emocional *-postergar la gratificación y contener la impulsividad-* sirve de base a toda clase de logros. Y ser capaz de internarse en un estado de fluidez permite un desempeño destacado en muchos sentidos.
- 4. Reconocer las emociones en los demás:** la empatía es la habilidad fundamental de las personas. Las personas que tienen empatía están mucho más adaptadas a las sutiles

señales sociales que indican lo que otros necesitan o quieren. La empatía se construye sobre la propia conciencia, cuanto más abierto se está a las propias emociones, más habilidad se posee para interpretar los sentimientos.

- 5. Manejar las relaciones:** el arte de las relaciones es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. Dicha habilidad se relaciona con la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. Las personas que destacan en estas habilidades se desempeñan bien en actividades que implican la interacción serena con los demás; son estrellas sociales.

Hoy día hay cientos de programas sociales y emocionales que son parte integral de la educación en muchos colegios. Lo anterior gracias a la colaboración de instituciones como CASEL (Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional), una organización líder mundial en avances en los campos más importantes de la educación, que promueve el aprendizaje académico, social y emocional integrado en todos los niños desde preescolar hasta la escuela secundaria. Con el apoyo de expertos en el campo de salud pública, educadores por todo E.E.U.U. están implementando programas apropiados para el desarrollo como *The School Development Program, The Resolving Conflict Creatively Program, The Child Development Program, Second Steps, The New Haven Social Development Program, Social Decision Making, Social Problem Solving, Promoting Alternative Thinking Strategies* y muchos más.

Todas estas iniciativas apuntan al desarrollo de la *Inteligencia Emocional* como elemento fundamental en el desarrollo integral que persigue la educación. *“El aprendizaje social y emocional es el proceso de conseguir la habilidad de reconocer y dirigir emociones, tomar decisiones responsables y establecer relaciones positivas”* (Elias, Tobias, & Friedlander, 1999).

De acuerdo a los anteriores planteamientos, los beneficios del desarrollo de la *Inteligencia Emocional*, en general, consisten en prevenir factores de riesgo en el aula. En este sentido, se disminuye el número de expulsiones de clase y el índice de agresiones, mejoran las calificaciones académicas y el desempeño escolar, se incrementan los niveles de bienestar y ajuste psicológico, y la satisfacción de las relaciones interpersonales de los alumnos (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2004).

Entre los beneficios específicos que trae la formación en *Inteligencia Emocional* se pueden mencionar (Extremera Pacheco, Fernández Berrocal, Mestre Navas, & Guil Bozal, 2004):

- a. mejor autoestima y auto concepto, que a su vez repercuten en el nivel de las habilidades sociales
- b. disminución en el índice de violencia y agresiones
- c. menor deserción escolar, menor riesgo de inicio en el consumo de drogas, mejor adaptación escolar, social y familiar
- d. mejora del rendimiento académico.

Autores como DiPerna, Elliot, Haynes, Ensign, Malecki y Elliott, (citados por Repetto Talavera, Pena Garrido, Mudarra, & Uribarri, 2007), afirman que la conducta pro-social en clase se relaciona significativamente con resultados intelectuales y académicos positivos. Por el contrario, la conducta antisocial a menudo la manifiestan alumnos de bajo rendimiento, relación que también está ampliamente documentada tal como lo referencian Hawkins, Farrington y Catalano (citados por Repetto Talavera, Pena Garrido, Mudarra, & Uribarri, 2007). Así pues, las intervenciones emocionales resultan particularmente eficaces con aquellos jóvenes más propensos a implicarse en actividades violentas, consumo de alcohol y actividades sexuales que pueden derivar en embarazos no deseados y adquisición de enfermedades de transmisión sexual.

Método

La investigación se realizó bajo el paradigma positivista con metodología cuantitativa, de tipo descriptiva, tal como lo plantean Ary, Jacobs y Razavieh (1972) cuando afirma que en estos está presente la caracterización de un hecho, fenómeno o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Particularmente en esta investigación se dan a conocer hechos y características de las dimensiones de la *Inteligencia Emocional* en aprendices del Centro de Comercio en cuestión quienes cursan *Tecnología en Banca y Operaciones Financieras*.

Dadas las características del estudio, el diseño que se utilizó fue el **no experimental** o **expofacto**. Al respecto, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006) señalan que la investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente la variable, es decir que la observación consiste en estudiar el fenómeno tal cual se presenta, para luego proceder a su análisis a través de los métodos seleccionados. El diseño empleado fue transeccional descriptivo: *“donde se recolectan datos en un solo momento y un tiempo único”* (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006). La competencia emocional de dominio personal es una variable que se midió para posteriormente establecer el nivel de la misma y las necesidades específicas en cada una de sus dimensiones.

Para efectos de esta investigación la población estuvo constituida por los **128** aprendices que ingresaron al programa de formación que ofrece el **SENA** en *Tecnología en Banca y Operaciones Financieras* el segundo trimestre del año 2013. Por su carácter finito y reducido se analizó la totalidad de la población en lugar de tomar una muestra. Los **128** aprendices tenían edades entre los 17 y 23 años aproximadamente, todos residentes del municipio de Medellín y la mayoría provenientes de colegios oficiales. Todos fueron seleccionados en oferta cerrada para cursar sus estudios en el **SENA** y ahí atendían a las jornadas diurna y nocturna.

Para recopilar la información se utilizó la técnica de la encuesta, empleando un instrumento tipo cuestionario contentivo de **57** ítems, con cuatro alternativas de respuesta (siempre, casi siempre, casi nunca y nunca), esto con el fin de medir los indicadores de las dimensiones de la variable *Inteligencia Emocional*; el instrumento fue sometido a juicio de expertos y se aplicó una prueba piloto para determinar finalmente su confiabilidad, cuyo índice fue $\alpha=0.947$ de acuerdo con el coeficiente *Alpha de Cronbach*. Los datos fueron procesados empleando estadística descriptiva y se diseñó un baremo a fin de interpretar los resultados.

Resultados

Para determinar el nivel de presencia de la *Inteligencia Emocional* y sus dimensiones, y por ser ésta un rasgo psicológico susceptible a una escala de medición, se empleó el criterio relativo. Las respuestas obtenidas con el instrumento se cuantificaron con el fin de determinar los niveles de presencia de la variable general y sus dimensiones en la población. Dichos niveles fueron clasificados en dos: *Alto* y *Bajo*, utilizando una escala de baremo construida a partir del percentil **50** de los datos recogidos. No obstante, a fin de identificar las dimensiones más desarrolladas, se compararon sus puntajes promedio usando el intervalo de todas las puntuaciones posibles para cada una como punto de referencia.

En este sentido, es importante conocer las emociones que manifiestan los estudiantes para ayudarlos a resolver dificultades y tener un mayor aprovechamiento en su proceso de aprendizaje, así como en su vida personal. Jóvenes estudiantes con un mayor bienestar personal (sentirse competitivo y apoyado), tienen menor probabilidad de involucrarse en situaciones de riesgo y al mismo tiempo es más probable, de acuerdo con Goleman (1999), que procuren mantener buena salud, buen rendimiento académico, cuidar de sí mismos y de los demás, superar adversidades, entre otros.

Al hablar de la dimensión socio-afectiva, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) se refieren específicamente a las competencias socio-personales o socio-emocionales, definiéndolas como aquellos conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes relacionadas con el desarrollo personal e interpersonal, tales como la autorregulación y la empatía, entre otras, que capacitan a los docentes para el ejercicio de su profesión en lo que respecta a su dimensión afectiva y relacional.

En las últimas décadas investigaciones como la de Goleman (1999), sobre las competencias en relación al ámbito laboral, han demostrado que los aspectos que van más allá de la capacidad intelectual o técnica son altamente tomadas en cuenta en ambientes laborales, valor añadido que se busca y se encuentra relacionado con las competencias personales y sociales aunadas a componentes cognitivos. Este tipo de competencias profesionales son consideradas claves para el desempeño laboral y constituyen aspectos estudiados dentro de la *Inteligencia Emocional*.

Los planteamientos de Bisquerra Alzina (2004), sugieren que las habilidades comprendidas en la *Inteligencia Emocional*, social y práctica, relacionadas con el desempeño en el ámbito personal y profesional, constituyen modelos de aptitud que están en función de las experiencias vitales que el individuo ha tenido. Es decir, que en la medida que dichas experiencias hayan sido exitosas, se experimenta un mayor grado de competencia emocional la cual se pone de manifiesto en posteriores experiencias sociales.

Ahora bien, en el caso del **SENA, Servicio Nacional de Aprendizaje**, específicamente en el programa de *Tecnología en Banca y Operaciones Financieras* del *Centro de Comercio, Regional Antioquia*, el tema de la *Inteligencia Emocional* no había sido estudiado con anterioridad, situación que dio origen a la investigación. Tras recopilar información con docentes instructores del programa y tras observar los diferentes ambientes de aprendizaje, fue posible identificar aprendices que quizás estén presentando índices bajos de *Inteligencia Emocional*, lo cual se evidencia en el desempeño académico y personal.

Objetivo

Tomando en cuenta los planteamientos anteriores y el interés por indagar sobre la *Inteligencia Emocional* de los estudiantes que ingresan a programas de formación para el trabajo, la presente investigación se enfocó en describir el nivel de *Inteligencia Emocional* de los aprendices quienes ingresaron al programa de *Tecnología en Banca y Operaciones Financieras* del **SENA** en el segundo trimestre del año 2013.

Tabla 1 Baremo para el nivel de Inteligencia Emocional y sus dimensiones

	D1 AC	D2 ac	D3 AM	D4 EM	D5 RS	IE
Bajo	29 – 38	19 – 25	23 – 32	36 – 42	22 – 29	141 – 171
Alto	39 – 50	26 – 35	33 – 42	43 – 53	30 – 38	172 – 206

D1|AC: Autoconocimiento; D2|ac: Autocontrol; D3|AM: Automotivación; D4|EM: Empatía; D5|RS: Manejo de las relaciones sociales | Nota: Baremo diseñado para el análisis de los datos. Nótese que el máximo nivel es 206, de acuerdo al percentil 50 | Fuente: elaboración propia

Tabla 2 Estadísticos IE y sus dimensiones

	D1 AC	D2 ac	D3 AM	D4 EM	D5 RS	IE
N	128	128	128	128	128	128
Media	37-5	25-13	32-5	41-5	29-5	166-13
Percentil 50	37	25	32	41	29	164
Desviación Estándar	3-62	3-58	3-50	3-73	3-42	14-17
Mínimo	29	19	23	36	22	141
Máximo	50	35	42	53	38	206

D1|AC: Autoconocimiento; D2|ac: Autocontrol; D3|AM: Automotivación; D4|EM: Empatía; D5|RS: Manejo de las relaciones sociales | Fuente: elaboración propia

Parámetros estadísticos del cuestionario Inteligencia Emocional

La Tabla 2 recoge los parámetros estadísticos arrojados por la aplicación del cuestionario de *Inteligencia Emocional*. Dado que el cuestionario aplicado tiene **57** ítems ponderados del 1 al 4, el máximo **Coficiente de Inteligencia Emocional** posible es de **228** puntos, siendo el mínimo **57** puntos. El promedio es de **158.74** puntos con relación al intervalo completo,

La variable general *Inteligencia Emocional* tiene, según los parámetros en la Tabla 2, una media de **158.74** y una desviación estándar de **14.17** puntos. Dada su distribución normal, puede afirmarse que, estadísticamente, un individuo de esta población tiene un **68%** de probabilidades que su Coeficiente de *Inteligencia Emocional* esté entre **157.58** y **185.91** puntos y un **95%** de probabilidades que esté entre **143.41** y **200.08** puntos.

Tabla 3 D1|AC Autoconocimiento

Pt	Fr	Fr++	%	%++	nP	%P
29	4	4	3.13	3.13	Bajo	
32	6	10	4.68	7.81	Bajo	
33	4	14	3.13	10.94	Bajo	
34	13	27	10.15	21.09	Bajo	
35	11	38	8.59	29.68	Bajo	
36	11	49	8.59	38.27	Bajo	
37	19	68	14.84	53.11	Bajo	
38	15	83	11.71	64.82	Bajo	64.82
39	6	89	4.68	69.5	Alto	
40	4	93	3.13	72.63	Alto	
41	11	104	8.59	81.22	Alto	
42	6	110	4.68	85.9	Alto	
43	6	116	4.68	90.58	Alto	
44	4	120	3.13	93.71	Alto	
45	6	126	4.68	98.39	Alto	
50	2	128	1.61	100	Alto	35.18
Total	128		100		100	

Pt: Puntuación; Fr: Frecuencia; Fr++: Frecuencia Acumulada; %: Porcentaje; %++: Porcentaje Acumulado; nP: Nivel de Presencia; %P: Porcentaje de Presencia | Nota: Puntajes obtenidos en la escala de autoconocimiento | Fuente: elaboración propia

Estadísticas Descriptivas por Dimensión

Dado que los valores obtenidos para esta dimensión tienen distribución normal, según los datos plasmados en la Tabla 3 se puede afirmar que, estadísticamente, para un individuo de esta población existe un **53.88%** de probabilidades que su puntaje de autoconocimiento (la capacidad para distinguir y aceptar las emociones propias) esté entre **34-38** puntos. Igualmente existe un **15%** de probabilidades que esté entre **41** y **43** puntos. No obstante, nótese que existe un 26.55% de bachilleres que en el nivel de presencia en la dimensión Autoconocimiento obtuvieron un valor entre **37** y **38** puntos, lo que compromete hasta cierto punto la simetría de estos datos. Las puntuaciones posibles para esta dimensión están entre **50** y **29** puntos, y el puntaje medio observado (**37**) se ubica en un **53.11%** de este intervalo.

Tabla 4 D2|ac Autocontrol

Pt	Fr	Fr++	%	%++	nP	%P
19	4	4	3.13	3.13	Bajo	
20	3	7	2.3	5.47	Bajo	
21	4	11	3.13	8.6	Bajo	
22	4	15	3.13	11.73	Bajo	
23	19	34	14.84	26.57	Bajo	
24	11	45	8.59	35.16	Bajo	
25	19	64	14.84	50.00	Bajo	
26	15	79	11.71	61.71	Bajo	70.29
27	13	92	10.15	71.86	Alto	
28	9	101	7.03	78.89	Alto	
29	11	112	8.59	87.48	Alto	
30	6	118	4.68	92.16	Alto	
31	3	121	2.3	94.5	Alto	
32	4	125	3.13	97.63	Alto	
33	1	126	0.81	98.44	Alto	
34	1	127	0.81	99.25	Alto	
35	1	128	0.81	100	Alto	29.71
Total	128		100		100	

Pt: Puntuación; Fr: Frecuencia; Fr++: Frecuencia Acumulada; %: Porcentaje; %++: Porcentaje Acumulado; nP: Nivel de Presencia; %P: Porcentaje de Presencia | Nota: Puntajes obtenidos en la escala de autocontrol | Fuente: elaboración propia

La dimensión Autocontrol (capacidad para manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos) también tiene distribución normal por lo que, según los parámetros de media y desviación estándar en la Tabla 2, la estadística recogida señala que un individuo de esta población tiene un **49.98%** de probabilidades de lograr un puntaje para ésta dimensión entre **23** y **26** puntos y un **25.77%** de probabilidades de lograr entre **27** y **29** puntos. De acuerdo a las frecuencias recopiladas en la tabla, la simetría de la distribución empírica se mantiene *-nótese que un 75.75% de los estudiantes obtuvieron entre 23 y 29 puntos-*. Las puntuaciones posibles para esta dimensión van desde **19** hasta **35** puntos y dentro de este intervalo la puntuación media para esta población está en **25**, lo que equivale a **29.68%**.

Los parámetros recogidos en la Tabla 5 para esta estadística, permiten señalar que, según una distribución normal teórica, un individuo de esta población tiene un **77.33%** de probabilidades de lograr un puntaje de automotivación (tendencia emocional que guía la obtención de las metas) entre **29** y **36** puntos y un **8.75%** de probabilidades de lograr entre **23** y **28** puntos. La observación de

las frecuencias en la tabla anterior confirma esta consideración. El intervalo completo para esta dimensión va desde **23** hasta **42** puntos y la media de la población **32.5** puntos.

Tabla 5 D3|AM Automotivación

Pt	Fr	Fr++	%	%++	nP	%P
23	1	1	0.78	0.78	Bajo	
24	1	2	0.78	1.56	Bajo	
26	2	4	1.61	3.17	Bajo	
27	2	6	1.61	4.78	Bajo	
28	5	11	3.94	8.75	Bajo	
29	11	22	8.59	17.34	Bajo	
30	13	35	10.15	27.49	Bajo	
31	12	47	9.4	36.89	Bajo	
32	13	60	10.15	47.04	Bajo	46.88
33	16	76	12.52	59.56	Alto	
34	10	86	7.78	67.34	Alto	
35	13	99	10.15	77.49	Alto	
36	11	110	8.59	86.08	Alto	
37	6	116	4.68	90.76	Alto	
38	4	120	3.13	93.89	Alto	
39	4	124	3.13	97.02	Alto	
40	3	127	2.3	99.32	Alto	
42	1	128	0.78	100	Alto	53.13
Total	128		100			100

Pt: Puntuación; **Fr:** Frecuencia; **Fr++:** Frecuencia Acumulada; **%:** Porcentaje; **%++:** Porcentaje Acumulado; **nP:** Nivel de Presencia; **%P:** Porcentaje de Presencia | Nota: Puntajes obtenidos en la escala de automotivación | Fuente: elaboración propia

Tabla 6 D4|EM Empatía

Pt	Fr	Fr++	%	%++	nP	%P
36	2	2	1.61	1.61	Bajo	
37	5	7	3.94	5.55	Bajo	
38	8	15	6.26	11.81	Bajo	
39	16	31	12.52	24.33	Bajo	
40	10	41	7.78	32.11	Bajo	
41	13	54	10.15	42.26	Bajo	
42	18	72	14.01	56.27	Bajo	56.27
43	8	80	6.26	62.53	Alto	
44	7	87	5.49	68.02	Alto	
45	5	92	3.94	71.96	Alto	
46	9	101	7.03	78.99	Alto	
47	6	107	4.68	83.67	Alto	
48	8	115	6.26	89.93	Alto	
49	5	120	3.94	93.87	Alto	
50	4	124	3.13	97.00	Alto	
51	2	126	1.61	98.61	Alto	
52	1	127	0.78	99.39	Alto	
53	1	128	0.78	100	Alto	43.73
Total	128		100			100

Pt: Puntuación; **Fr:** Frecuencia; **Fr++:** Frecuencia Acumulada; **%:** Porcentaje; **%++:** Porcentaje Acumulado; **nP:** Nivel de Presencia; **%P:** Porcentaje de Presencia | Nota: Puntajes obtenidos en la escala de empatía | Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la Tabla 6, un individuo de la población objeto tiene un **37.6%** de probabilidades que su puntuación en la dimensión empatía (habilidad para captar sentimientos, necesidades e intereses ajenos) esté entre **43** y **49** puntos y un **56.27%** de probabilidades que

esté entre **36** y **42** puntos. Lo anterior según los parámetros estadísticos expuestos en la Tabla 5 para esta dimensión. La observación de las frecuencias confirma esta consideración. La asignación de **18** ítems hace que el intervalo completo de puntuaciones para esta dimensión esté entre **36** y **53** puntos y la media observada de **41.5** puntos.

Tabla 7 D5|rs Manejo de las Relaciones Sociales

Pt	Fr	Fr++	%	%++	nP	%P
22	1	1	0.78	0.78	Bajo	
23	2	3	1.62	2.39	Bajo	
24	1	4	0.78	3.17	Bajo	
25	7	11	5.49	8.66	Bajo	
26	8	19	6.26	14.92	Bajo	
27	9	28	7.03	21.95	Bajo	
28	13	41	10.15	32.1	Bajo	
29	11	52	8.59	40.69	Bajo	40.69
30	18	70	14.01	54.7	Alto	
31	12	82	9.4	64.1	Alto	
32	16	98	12.52	76.62	Alto	
33	13	111	10.15	86.77	Alto	
34	3	114	2.3	89.07	Alto	
35	3	117	2.3	91.37	Alto	
36	3	120	2.3	93.67	Alto	
37	6	126	4.68	98.35	Alto	
38	2	128	1.62	100	Alto	59.31
Total	128		100			100

Pt: Puntuación; **Fr:** Frecuencia; **Fr++:** Frecuencia Acumulada; **%:** Porcentaje; **%++:** Porcentaje Acumulado; **nP:** Nivel de Presencia; **%P:** Porcentaje de Presencia | Nota: Puntajes obtenidos en la escala de manejo de las relaciones sociales | Fuente: elaboración propia

Según los datos plasmados en la Tabla 7 se puede afirmar que, estadísticamente, un individuo de esta población tiene un **83.6%** de probabilidades de obtener un puntaje entre **25** y **33** puntos en la dimensión **Manejo de las Relaciones Sociales** (habilidad para inducir en otros las respuestas deseadas) y un **3.17%** de probabilidades de obtener entre **22** y **24** puntos. Las frecuencias reflejadas en la tabla anterior confirman esta afirmación. Con un total de **17** ítems, la puntuación máxima para esta dimensión era de **40** puntos y la mínima era de **10** puntos, las puntuaciones alcanzadas por la población estuvieron entre **22** y **38** puntos. Dentro de este intervalo, la media observada **29.5** puntos.

Es importante señalar que, tomando como referencia la puntuación media de cada dimensión y su relación con sus intervalos de puntuación completos, la puntuación más destacada es la que corresponde al manejo de las relaciones sociales (con un **53.31%** de la escala completa), y es la única dimensión que, ubicada en el baremo, tuvo un nivel más alto en puntajes grupales. Por tanto, ésta es la habilidad más desarrollada y sólida en la población objeto. La menos desarrollada (y sobre la que hay que plantear cualquier estrategia que busque mejorar la **IE** de la población) es el Autocontrol, con un **70.29%** del intervalo total para esa dimensión.

Discusión

En lo que respecta a la **Inteligencia Emocional**, la utilización de escalas de baremo, según el percentil 50 para la categorización, divide a la población en dos grupos aproximadamente iguales: **Inteligencia Emocional Baja** e **Inteligencia Emocional Alta**.

En cuanto a los resultados obtenidos tras el estudio en la población objeto, se aprecia que el **53.90%** de los encuestados presenta un nivel de inteligencia que los ubica en la categoría baja, con el **46.1%** restante ubicado en la categoría alta. Estos datos son poco satisfactorios puesto que, al detallar en las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones de la *Inteligencia Emocional*, no se encuentran puntuaciones elevadas, sino que se ubican en el límite inferior del baremo para el nivel catalogado como alto.

Los datos analizados remontan a lo planteado por Goleman, Boyatzis y McKee (2002), cuando mencionan que la *Inteligencia Emocional* garantiza el éxito profesional aún más que el coeficiente intelectual, y que a su vez constituye una habilidad que puede desarrollarse con la práctica y a cualquier edad. Para Goleman (2006) la *Inteligencia Emocional* constituye una habilidad básica de los gerentes y de personas que tienen bajo su cargo a otras, es decir, que constituye una habilidad importante a desarrollar en aquellas profesiones que interactúan a diario con los individuos.

Al analizar los datos por dimensiones se destacan los resultados poco satisfactorios, como en el caso de la habilidad de autoconocimiento emocional. Según Bisquerra Alzina (2000) y Goleman (1999), reconocer las propias emociones y los efectos que estas producen incide en las acciones del individuo. A su vez, las personas dotadas de esta competencia saben qué emociones están sintiendo y por qué; comprenden los vínculos existentes entre pensamientos, sentimientos, palabras y acciones. En la población objeto de estudio se observó una pobre conciencia de sus emociones, es decir un bajo nivel de autoconocimiento y conciencia emocional que constituye una habilidad fundamental, en palabras de Bisquerra Alzina (2000) *“es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás”*.

La dimensión menos desarrollada fue el autocontrol, lo cual resulta preocupante en tanto se puede inferir que se trata de estudiantes con dificultades para controlar sus emociones de forma adecuada. En este sentido Goleman (2006) afirma que tener esta capacidad de autodominio o equilibrio, saber gestionar y encauzar adecuadamente las emociones, proporciona la serenidad y lucidez necesaria para afrontar una situación estresante y permite permanecer imperturbable ante situaciones realmente críticas. En otras palabras, el equilibrio emocional es una habilidad invisible porque se manifiesta como la ausencia de explosiones emocionales. Las personas con esta competencia, según Goleman (2006), son capaces de mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos, gobiernan adecuadamente sus sentimientos impulsivos y sus emociones conflictivas, permanecen equilibradas, positivas e imperturbables, aún en los momentos más críticos piensan con claridad y permanecen concentrados a pesar de las presiones.

Por otro lado, tal como se observó en la Tabla 1, la dimensión de la *Inteligencia Emocional* más desarrollada en la población fue la concerniente al manejo de las relaciones sociales, sin embargo, se encuentra en el rango inferior de esta clasificación.

Los resultados para el indicador empatía, tampoco coinciden con lo planteado por Bisquerra Alzina (2000), pues el deseo de ayudar a otros, muestra indicios de querer comprender sus sentimientos y emociones y dejar de lado sentimientos de egoísmo. Para Goleman (2006) ayudar a los demás se resume en percibir las necesidades de desarrollo ajenas y fomentar sus aptitudes. Las personas dotadas de esta habilidad saben reconocer y recompensar la fortaleza, los logros y el desarrollo de los demás. Según los resultados obtenidos, la mayoría de los estudiantes posee poca capacidad para colocarse en el lugar de la otra persona y no es capaz de captar el clima emocional del otro, lo que permite

afirmar que no coincide con planteado por Goleman (2006) ya que, según el autor, el percibir los sentimientos y perspectivas ajenos e interesarse activamente en sus preocupaciones son elementos claves para la comprensión de los demás. Las personas que desarrollan esta competencia permanecen atentas a las señales emocionales y escuchan bien, son sensibles y comprenden los puntos de vista de los demás, ayudan a los demás basándose en la comprensión de sus necesidades y sentimientos.

Ahora bien, al hacer una comparación con los resultados obtenidos en la investigación realizada por Vicuña y Vera Guadrón (2013) sobre competencias emocionales de los estudiantes que ingresaron a la *Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt*, en Venezuela, durante el semestre *A-2012*, se observaron similitudes en los resultados, puesto que la población venezolana, con características socioeconómicas similares a la de los estudiantes del *SENA*, posee un nivel de presencia alto en la variable general de la *IE* y en sus dimensiones, sin embargo tampoco se reflejaron valores en el rango superior de las categorías. La población está dividida en *IE* alta: **51.56%** e *IE* baja: **48.44%**. y de igual forma la dimensión menos desarrollada resultó ser el autocontrol. Lo que podría inferirse como una característica de la juventud en la actualidad.

Finalmente, los resultados en general son poco satisfactorios, en tanto la media de la *IE* general de los estudiantes examinados está en un nivel catalogado como **Bajo** con un puntaje de **164**. Al observar los datos de las dimensiones de la *IE* se determina que los mismos se ubican en un nivel bajo en su mayoría, a excepción de la dimensión de las relaciones con otros. Se deduce que estos estudiantes presentan pocas probabilidades de éxito para alcanzar altos niveles de competencia emocional pues según Bisquerra Alzina (2000), esta habilidad constituye el primer nivel básico de la *Inteligencia Emocional* y determina el dominio personal, el modo como el individuo se relaciona con sí mismo.

Teniendo en cuenta que la *Inteligencia Emocional* facilita la expresión de sentimientos y ello a su vez se encuentra relacionado con el ajuste psicológico (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2004), los resultados aquí reportados permiten indicar que los participantes presentan pocos factores protectores frente a la depresión y ansiedad, lo cual se vincula a la poca tendencia a la afectividad positiva entre sus pares, impidiendo así el fortalecimiento de su calidad de vida y adaptación al medio universitario, en cuanto permite un aumento de la intensidad y frecuencia de emocionalidad negativa, asociados con los eventos adversos de la vida cotidiana (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2004)

A su vez, Goleman (2006) afirma que, en los jóvenes con un mayor bienestar personal, la probabilidad de involucrarse en situaciones de riesgo es menor y, al mismo tiempo, es más probable que procuren mantener buena salud, buen rendimiento académico, cuidar de sí mismos y de los demás, superar adversidades entre otros.

Todo lo anteriormente expresado pone de manifiesto la necesidad de abordar el área afectiva dentro de los currículos educativos, puesto que se trata de poblaciones diferentes, pero que en definitiva el área emocional del ser humano es igual independientemente donde éste se encuentre. El desarrollo de la *Inteligencia Emocional* y su aplicación en las situaciones cotidianas, promueve actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales y empatía, de cara a posibilitar unas mejores relaciones con los demás. El fin último es contribuir al bienestar personal y social y la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado, y este desarrollo es tanto cognitivo como emocional.

Referencias

- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (1972). *Introducción a la investigación pedagógica [Introduction to research in education]* (reprint; translated[es:1999] ed.). (J. M. Salazar P., & J. C. Pecina H., Trans.) Dublin [ie]: Holt, Rinehart and Winston [1979]; Mc Graww Hill [1999].
- Bisquena Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar* (reprint [2007] ed.). Barcelona [es]: Ciss Praxis.
- Bisquena Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. DOI:[10.5944/educxx1.1.10.297](https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297)
- Bisquerra Alzina, R. (2004). Orientación y competencias emocionales. *Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera* (págs. 198-210). Coruña [es]: Universidad de Coruña.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional* (1 ed.). Madrid [es]: Wolters Kluwer.
- Buitrón Buitrón, S., & Navarrete Talavera, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *RIDU, Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1). DOI:[10.19083/ridu.4.8](https://doi.org/10.19083/ridu.4.8)
- Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional* (11 illustrated ed.). (P. Anton, Trad.) Madrid [es]: Plaza & Janés.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Redie, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Obtenido de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105>
- Extremera Pacheco, N., Fernández Berrocal, P., Mestre Navas, J. M., & Guil Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536203>
- Gadamer, H.-G. (1977). Conceptos básicos del humanismo. En H.-G. Gadamer, *Verdad y Método [Wahrheit und Methode]* (7 [1991] ed., págs. 38-48). Sigüeme. Obtenido de: <http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/VerdadMetodo.pdf>
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México DF [mx]: Fondo de Cultura [1987] Paidós [1989].
- Goleman, D. (1997). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona [es]: Circulo de Lectores.
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona [es]: Javier Vergara.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social: La nueva ciencia de las relaciones humanas [Social Intelligence]* (4 reprint[2007] ed.). (D. González Raga, Trad.) Barcelona [es]: Kairos.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más* (reprint 2010 ed.). (D. González Raga, & F. Mora, Trans.) Barcelona [es]: Debolsillo.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (600 ed.). México D.F. [mx]: McGraw-Hill.
- Malaisi, L. J. (2016). *Modo Creativo: Educación emocional del adulto* (1 illustrated ed.). Buenos Aires [ar]: Educación Emocional Argentina.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-113. DOI:[10.1016/S0160-2896\(96\)90011-2](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90011-2)
- Morales Ruiz, J. C. (2009). Formación integral y profesionalismo médico: una propuesta de trabajo en el aula. *ducación Médica*, 12(2), 73-82. Recuperado el 27 de 27 de 2017, de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132009000300003
- Redorta, J., Obiols, M., & Bisquerra Alzina, R. (2006). *Emoción y conflicto: Aprenda a manejar las emociones* (reprint [4 2011] ed.). Madrid [es]: Paidós Ibérica.
- Repetto Talavera, E., Pena Garrido, M., Mudarra, M. J., & Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1), 159-178. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/html/2931/293121941009/>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. DOI:[10.2190%2FDUGG-P24E-52WK-6CDG](https://doi.org/10.2190%2FDUGG-P24E-52WK-6CDG)
- Shutte, N. S., Schuettpelez, E., & Malouff, J. M. (2001). Emotional Intelligence and Task Performance. *Imagination, Cognition and Personality*, 20(4), 347-354. doi:ional Intelligence and Task Performance
- Unesco. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe de la Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jaques Delors* (1 ed.). (J. Delors, & A. Draxler, Edits.) Paris [fr]: Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Santillana. Obtenido de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Vicuña, J., & Vera Guadrón, L. (2013). Competencias Emocionales de Dominio Personal en Estudiantes Universitarios. *Multiciencias*, 13(2), 151-158. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90428841006>

2017

Revisión | Review

RIP Volumen 10 #1

2027-1786.rip.10107

ID:

Victimización

Análisis bibliométrico
en PsycINFO

Victimization: bibliometric analysis
in the PsycINFO database



Ever José **López Cantero**



Foto: **Jonas Nicolae**

Revista Iberoamericana de

Psicología

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517

Publicación Semestral

ID: 2027-1786.rip.10107

Title: Victimization

Subtitle: Bibliometric analysis in the PsycINFO database

Título: Victimización

Subtítulo: Análisis bibliométrico en PsycINFO

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Bibliometric analysis on victimization: the case of the PsycINFO database

[es]: Análisis Bibliométrico de la Victimización: el Caso de la Base de Datos PsychINFO

Author (s) / Autor (es):

López Cantero

Keywords / Palabras Clave:

[en]: victimization; violence; PsychINFO; bibliometrics

[es]: victimización; violencia; PsychINFO; bibliometría

Proyecto / Project:

Análisis bibliométrico sobre victimización de la violencia

Financiación / Funding:

Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana, Puebla

Submitted: 2016-02-09

Accepted: 2017-02-22

Resumen

El artículo presenta los resultados del análisis bibliométrico sobre victimización en la violencia, a partir de las publicaciones registradas en la base de datos PsycINFO entre los años 1974 y 2015. El objetivo principal ha sido consolidar un mapa de las tendencias en publicaciones científicas frente al tema de la victimización, que permita orientar las revisiones teóricas e identificar temas de investigación emergentes y futuros.

La investigación se realizó a partir de los resultados filtrados con las palabras clave 'violencia' y 'victimización'. Fue posible notar que, en su mayoría, los estudios se han realizado con población mixta (hombres y mujeres) y se han llevado a cabo en mayor proporción en países como Estados Unidos, Reino Unido y Países Bajos. Se concluye que el estudio de la victimización, enfocado en la población adulta, presenta una tendencia en aumento en los últimos años, con un punto significativo a partir del año 2000 y con un pico, el cual ha sido objeto de análisis, en el año 1989.

Abstract

This paper presents the results of the bibliometric analysis on victimization in violence, based on the publications registered in PsycINFO database between 1974 and 2015. The research was carried out parting from the review of keywords filtered by the term 'violence' and later by the term 'victimization'. The aim of this was to create a map of trends in scientific publications regarding the topic of victimization, which can guide the theoretical revisions and helps identify emerging and future research topics. It was possible to note that most of the studies have been done using mixed population (men and women), and most of them have taken place in English-speaking countries such as the United States, the United Kingdom and the Netherlands. It is concluded that the study on victimization, focused on adult population, shows an increasing trend in the last years, with a significant peak since the year 2000 and with a peak in the year 1989 (object of later analyzes)

Ever José **López Cantero**, ^[Dr] MA Psi sp

ORCID: [0000-0003-1921-4159](https://orcid.org/0000-0003-1921-4159)

Source | Filiación:

Universidad Nacional de Colombia

BIO:

Psicología, Docente ocasional, Investigador y Profesional adscrito
Doctorando en Psicología, Universidad Autónoma de Baja California
Máster en Justicia Transicional, Desplazamiento Forzado, Paz, Desarrollo y Cooperación, UNED

Magister en Derecho, profundización en Sociología y Política Criminal (Derecho), Universidad Nacional de Colombia

Especialista en Administración Pública Contemporánea, Escuela Superior de Administración Pública

Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia

City | Ciudad:

Bogotá DC [co]

e-mail:

ejlopezc@unal.edu.co

Citar como:

López Cantero, E. J. (2017). Victimización: Análisis bibliométrico en PsycINFO. *Revista Iberoamericana de Psicología issn-I:2027-1786*, 10 (1), 55 -63. Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/910>

Victimización

Análisis bibliométrico en PsycINFO

Victimization: bibliometric analysis in the PsycINFO database

Ever José López Cantero

Introducción

Tal como lo plantean Herrero y Garrido (1995), en los últimos años la **victimología**, entendida como una disciplina que estudia científicamente a la **víctima** y su papel en el hecho delictivo, esta ha tomado mayor relevancia en Colombia debido a la aparición de nueva normatividad que ha fomentado el desarrollo de los procesos judiciales con un abordaje más social, que incluya las particularidades específicas del contexto y de todos los actores participantes en el **fenómeno victimal** (Salgado, 2009; Álvarez, Álvarez, & Núñez, 2007). De ahí que, en la agenda política actual del país, expresada a través del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, el tema de las **Victimas** se plantea como una de las prioridades al afirmar que:

El programa de Gobierno del Presidente Santos para el periodo 2010-2014 tiene como uno de sus ejes el diseño y la implementación de una política pública orientada a la reparación integral de las Víctimas del conflicto armado interno en Colombia, el fortalecimiento de aparato judicial y administrativo y la generación de condiciones propicias para promover y consolidar la paz y la reconciliación nacional.

(MinInterior, 2012)

Víctima como concepto

En el desarrollo de la jurisprudencia colombiana se han llevado a cabo revisiones que pretenden retomar el concepto de **Víctima** y que constituyen los primeros abordajes a las **Victimas** en el proceso penal mediante sentencias que a continuación se relacionan. Partiendo del de un abordaje histórico cronológico se pone de manifiesto la **Sentencia C-293** de 1995 como punto de referencia; por medio de esta sentencia *-emitida a partir de la revisión por parte de la Corte Constitucional*

del artículo 45 del Decreto 2700 de 1991, que versa sobre el principio de oportunidad para que sea constituido el parte civil en los procesos penales- se sientan las bases sobre la perspectiva económica de los civiles en los procesos penales. Posteriormente, la misma Corte, toma lugar un pronunciamiento al respecto, mediante la **Sentencia C-163** del 2000, en particular a los artículos 47, 50 y 55 del mismo decreto y que versan respectivamente sobre los requisitos de la demanda por parte civil, el rechazo de la demanda y las sentencias condenatorias con la pronunciación respecto los perjuicios.

En el año de 2001, mediante la **Sentencia C-1149 -que refiere a aspectos de los artículos 107, 108 y 305 de la Ley 522 de 1999 que presenta el código penal militar-** la Corte Constitucional aborda la doctrina respecto los derechos de las personas víctimas, siendo de especial interés para efectos del presente trabajo el derecho al conocimiento de la verdad y a la justicia en procesos competentes para la justicia penal de carácter militar.

Derechos y principios

Un estudio cronológico más extenso lo realiza la Corte en la **Sentencia C-228** del 2002 (Sentencia C-228/02, 2002), en la cual este cuerpo colegiado pone de presente una nueva forma de ver la parte civil, basado en la Constitución Política Colombiana (1991); dicha sentencia estudia de forma más amplia que los percibidos hasta el momento, los derechos de las personas víctimas y los perjuicios del delito, e identifica por parte de las víctimas un interés de reparación diferente a la forma tradicional de reparación de carácter meramente pecuniario.

Tomando como base la **Constitución Política Colombiana** y el **Derecho Internacional** (derecho a la tutela y teoría del derecho comparado), se logra un avance en materia de los derechos de las víctimas, a saber, el derecho a la verdad y la justicia, introduciéndose de esta forma dos de los elementos que posteriormente vienen a hacer parte de la política de **verdad, justicia y reparación**. El aporte más

importante de esta sentencia en la reconstrucción de la jurisprudencia es la declaración, como exequible, del inciso primero del artículo 137 en la **Ley 600 de 2000**, que reconoce el derecho de la parte civil al resarcimiento, a la verdad y a la justicia.

Por su parte la **Sentencia C-578** del mismo año hace una revisión de la **Ley 742 de 2002**, por medio de la que se crea un estatuto en la Corte Penal Internacional, destacando la efectividad de los derechos por la parte civil (*víctimas*) y la finalidad de combatir la impunidad, y aludiendo a éstas como justificación política para combatir la declaración de exequibilidad de dicha ley.

Como consagración de los tres principios sobre los que se basa la aproximación a la víctima, *-Verdad, Justicia y Reparación-*, aparece la **Sentencia C-805** del año 2002, a partir de la revisión del artículo 392 de la **Ley 600 de 2000**; en esta sentencia la corte presenta el alcance que tienen los derechos de las **Victimas** en las tres dimensiones ya mencionadas.

Verdad, Justicia y Reparación

En lo corrido del año 2003 se encuentran diferentes sentencias que hacen alusión a los derechos de las **Víctima** a la *verdad, la justicia y la reparación*; entre ellas se encuentra la **C-570** de 2003, en la cual la corte realiza un análisis sobre *“Las prerrogativas que se derivan de la constitución de parte civil dentro del proceso penal”* (Sentencia C-570/03). Dichas prerrogativas se desarrollan en el marco de los derechos reconocidos a las **Victimas** en el ámbito penal. Para el mismo año se puede mencionar también la **Sentencia C-775**, que estudió los aspectos constitucionales del artículo 21 de la **Ley 600 de 2000**, respecto al restablecimiento de derechos. Haciendo una vez más pronunciamiento sobre los derechos de las **Víctimas** a la verdad, la justicia y la reparación, otorgando un rol importante a la sociedad en la búsqueda de un orden justo y reiterando la necesidad de llegar a la justicia por la verdad y la reparación: *“no es posible lograr la justicia sin la verdad. No es posible llegar a la reparación sin la justicia”* (Sentencia C-775/03).

En el año 2004 se puede observar una continuidad de la jurisprudencia respecto los derechos de las *víctimas* a la verdad, la justicia y la reparación integral; esta continuidad se puede evidenciar en las **Sentencias C-104, T-114** (en las que se amplía el concepto de **Víctima** y en las que se determinan los alcances de la constitucionalidad de los derechos a personas afectas por las faltas de carácter disciplinario) y **C-998** (que ratifica la legitimidad de la parte civil para que ésta instaure demanda de casación civil contra sentencias absolutorias).

En el año 2005, marcado por la ratificación de la **Ley de Justicia y Paz** (Ley 975 de 2005), las tendencias cambian de objetivo y ya los pronunciamientos se empiezan a realizar sobre la Ley 906 de 2004, encontrándose en la **Sentencia C-979** un pronunciamiento de la Corte respecto la demanda contra los artículos 78, 192, 327, 330 y 527 de la Ley 906 del año 2004, respecto la protección de la **Víctima** y el esquema de justicia distributiva que establece el sistema procesal de tendencia acusatoria.

Como último punto en este análisis constitucional de los inicios de las posturas normativas respecto las víctimas, cabe mencionar la **Sentencia C-454** del año de 2006, en la cual la Corte reitera los derechos de las **Víctimas** y hace énfasis sobre su papel en el proceso, poniendo de presente que ellos no constituyen meros intervinientes

sino que, por el contrario, son sujetos activos (procesales) en el desarrollo del proceso penal y como tal pueden intervenir en el mismo, con los mismos derechos que tienen el procesado, el fiscal y el ministerio público.

De acuerdo con la reconstrucción histórica a nivel jurisprudencial respecto la aparición de las **Víctimas** como actor importante en el proceso penal y la sociedad colombiana, se encuentra que la operacionalización del término: **Víctima**, en el **Derecho Penal**, se refiere a la persona física o jurídica que padece algún daño como consecuencia de un delito. El **Código Penal** y el **Código de Procedimiento Penal Colombiano** establecen que el daño no tiene que ser exclusivamente físico, anotando que también puede haber *víctimas* de delitos que no producen daño corporal *-robo, estafa, acoso, entre otros-*, donde el daño puede considerarse de carácter patrimonial o moral (Ley 906 de 2004; Mañalich, 2004).

Concepto internacional y lingüístico

En el derecho internacional se puede aludir a la definición proclamada por la Organización de las Naciones Unidas, que define *“1- Se entenderá por víctimas las personas que, individual o colectivamente, hayan sufrido daños, inclusive lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo sustancial de los derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente en los estados miembros, incluida la que proscribe el abuso del poder”* (UNO/ONU, 1985).

Por otro lado, se encuentra la definición lingüística de **Víctima**, ofrecida por el diccionario de la Real Academia Española, la cual establece:

Víctima. (Del. lat. *víctima*) f. persona o animal sacrificado o destinado al sacrificio. // 2. Fig. Persona que se expone u ofrece a un grave riesgo en obsequio de otra // 3. Fig. Persona que padece daño por culpa ajena o por causa *fortuita*. (RAE, 2001)

Así pues, revisando el concepto de **Víctima** a nivel de la doctrina jurídica y a nivel lingüístico, se puede concluir que este término encierra una amplitud en las aproximaciones a nivel de investigación, dependiendo del enfoque, el punto de partida y la disciplina en la cual se asiente la investigación. Sin embargo, esta operacionalización extiende el concepto no sólo al sujeto pasivo del delito – el ofendido, quien sufre el daño directamente-, sino también a terceros, que a nivel doctrinal pueden identificarse como dependientes económicamente de la **Víctima** directa.

Finalmente, resulta necesario hacer una conceptualización sobre el término en cuestión, a la luz de las operacionalizaciones ofrecidas, abordando la construcción teórica del término, y entendiendo que, si bien se puede partir de la definición de **victimización** ofrecida por el diccionario de la **Real Academia Española**, esta sólo se refiere a la **victimización** como el resultado de la acción **victimizar**. Partir de un término que se define como resultado de una acción implica en sí la comprensión de la acción misma, la cual, en éste caso, es definida por el mismo diccionario de la Real Academia Española como *“Convertir en Víctimas a personas o animales”*, lo que hace pertinente la operacionalización del término **Víctima** ofrecida al inicio de la introducción.

Una definición más amplia del término '**victimización**' la ofrece (Quintero, 2009), quien para su estudio define la **Victimización** como el "acto o proceso de Víctimizar o ser Víctimizado". Para este autor una persona es **Víctima** en el momento que le son vulnerados algunos de sus derechos, convirtiéndose en **Víctima** cualquier persona afectada más que directamente por una acción criminal, extendiéndose hasta aquellas personas que por un acto criminal ven violentados sus derechos. (Salgado, 2009)

De acuerdo con lo anterior, se busca identificar las características de la investigación relacionadas al término '**victimización**', en artículos publicados en revistas con procedimientos arbitrados e indexadas en la base de datos **PsychINFO**. Proponiendo como hipótesis que el estudio de la **Victimización** en los últimos años se ha asociado con las tendencias normativas y de proliferación de jurisprudencia en torno a las **Víctimas** del conflicto armado y procesos de reparación, no sólo en Colombia sino a nivel internacional.

Método

Unidad de Análisis

Para la presente investigación se trabajó con **5608** artículos publicados en las revistas indexadas en la base de datos **PsychINFO**, los cuales se obtuvieron como resultado de la búsqueda mediante las keywords '**Violence**' y '**Victimization**'.

Instrumentos

Con el fin de alcanzar el objetivo propuesto, se realiza una búsqueda bibliográfica en la base de datos **PsychINFO**, disponible en acceso remoto desde el portal web de la **Universidad Nacional de Colombia**; esta base de datos recoge información de las publicaciones más importantes para los campos de trabajo específicos de Psiquiatría y Psicología a nivel mundial. La búsqueda se llevó a cabo el día 06 de febrero de 2015, arrojando como resultado **5720** referencias respecto la '**victimización**', de las cuales se eliminaron los duplicados, quedando finalmente **5608** referencias.

Se utilizó el programa **Reference Manager**, versión **11**, para crear la **base de datos** con las publicaciones y se empleó un filtro específico que permitió extraer todos los datos necesarios para este estudio.

Procedimiento

Inicialmente se realizó una búsqueda en la web utilizando la keyword '**Violence**', seguida de la keyword '**Victimization**', ambas en inglés en tanto idioma de mayor uso en la base **PsychINFO**.

Los registros generados tras la búsqueda se importaron a una base de datos, posteriormente se eliminaron los duplicados resultando en **5608** registros, entre el año **1974** y el año **2015**. Éstos fueron objeto de análisis mediante el programa **SPSS** y herramientas de **Microsoft Office 2010** como **Excel** y **Access**.

Durante el desarrollo de la búsqueda fue necesario eliminar referencias de otros productos académicos como libros, informes de investigación y otros que no correspondían a artículos de revistas indexadas, cifra de productos no contemplada en los análisis y que asciende a **528** referencias.

Resultados

Productividad Anual

El análisis realizado a los artículos producto de la base **PsychINFO** arrojó un resultado preliminar respecto la investigación o publicación sobre '**victimización**', según el cual el estudio de este término ha venido en aumento progresivo desde el año 1974 (año en que se identifican las primeras tres publicaciones). Hacia el año 2000 este término comienza a identificarse como más relevante, en tanto la proporción de estudios publicados se da a un ritmo mucho más acelerado y constante, lo cual se evidencia en el Gráfico 1, en el cual no se tienen en cuenta los datos del año 2015, dado que estos aún no representan los consolidados y el término de actualización para la base de datos **PsychINFO** es de 6 meses; sin embargo, a la fecha de realizada la búsqueda van 52 publicaciones respecto la **Victimización**, las cuales serán incluidos en análisis posteriores.

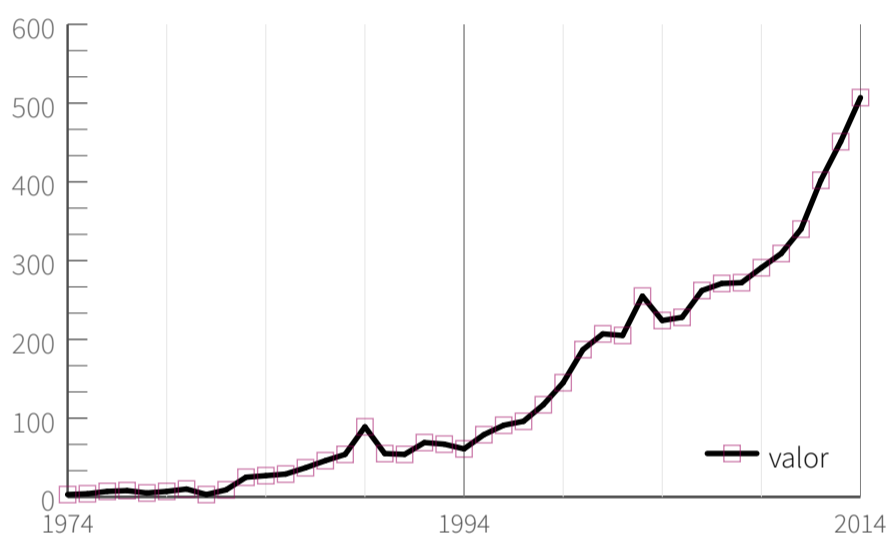


Gráfico 1 Dispersión de los datos, publicaciones al respecto del término **Victimización** entre el año 1974 y el a 2014, para el caso de la base de datos **PsychINFO**

En el gráfico anterior se identifica un pico que no corresponde al periodo señalado como de mayor auge en la investigación y publicación sobre **Victimización**. Éste pico corresponde al año 1989, en el que se evidencia un aumento de **54** publicaciones a **89** y una caída posterior en el año 1990 a **55** publicaciones. Posteriormente éste pico será objeto de análisis en tanto podría estar marcado por una problemática particular o el auge en ciertos procesos de intervención, o podría depender también de la variable '**países**' en los que se han publicado estos **89** artículos, ya sea en su totalidad o en mayor proporción.

En el periodo comprendido entre los años 2000 y 2014, el cual se toma como referencia debido al auge de la investigación y publicación, se encuentra que un porcentaje del **79%** (**4411**) de las publicaciones totales identificadas bajo los términos de búsqueda corresponde a dicho periodo, esto frente a un **21%** (**1196**) que corresponde al periodo de 1974 a 1999, en la revisión total de la base de datos **PsychINFO**.

Productividad según grupos de edad de la muestra

En el análisis se encuentra que, del total de **5608** artículos empíricos sólo **4524** arrojan información sobre las edades de las muestras objeto de su investigación -Véase **Tabla 1**-. La falta de información para el caso restante de artículos (**882**) se puede atribuir a la presencia de artículos empíricos de carácter teórico en la base. Sin embargo, se pueden

encontrar artículos de investigación empírica que no presentan información de las edades de sus muestras, esto por diferentes motivos, entre los cuales podemos mencionar el anonimato de los participantes o errores de ingreso.

Los **4524** artículos que aportan información de las edades de los participantes en sus muestras nos permiten realizar un análisis estadístico de esta variable. Así pues, encontramos en primera instancia que estos artículos representan el **81%** de los artículos objeto de análisis en este estudio. Como se ilustra en la Tabla 1, el grupo etario que más ha sido estudiado respecto el fenómeno de la Victimización es la población adulta; este grupo representa un **58%** de los porcentajes de distribución de los grupos etarios estudiados. A este grupo le siguen aquellos que abarcan diferentes combinaciones en las edades de las muestras estudiadas, grupos etarios que representan el **29%** de los artículos objeto de estudio, los cuales son de carácter longitudinal. Éstos grupos a su vez vienen seguidos por aquellos de adolescentes tomados como muestra, cuyo número de publicaciones corresponden a un **8%**, cerrando con los que toman la infancia como punto de referencia para el estudio de la **Victimización**, con representación en un **4%** de los artículos.

Tabla 1 Número de publicaciones según la edad de las muestras

Grupo etáreo	NP	Edades	% Total
Infancia	215	Hasta los 12 años	5%
Adolescencia	340	De 13 a 17 años	8%
Edad adulta	2635	De 18 años en adelante	58%
Longitudinales	1334		29%
Infancia - Adolescencia	498	Hasta los 17 años	11%
Infancia - Adolescencia - Edad adulta	226	Todos	5%
Infancia - Edad Adulta	98	Hasta los 29 Años	2%
Adolescencia - Edad Adulta	512	De 17 años en adelante	11%
Total	4524		100%

NP: Número de Publicaciones; Fuente: elaboración propia

La tabla anterior puede ser leída atendiendo a las cifras o porcentajes de los grupos longitudinales. De estos, el grupo con mayor porcentaje de publicaciones es la combinación entre adolescentes y edad adulta, con **512** artículos publicados, representando un **11%** del total de artículos objeto de estudio. A estos le siguen los artículos centrados en el estudio de niños y jóvenes, a saber **498 (11%)**, los centrados en los tres periodos etarios -Infancia, Adolescencia y Edad Adulta- que representan un **5%** del total de artículos y, finalmente, los artículos centrados en niños y adultos que representan el **2%** de la base de artículos.

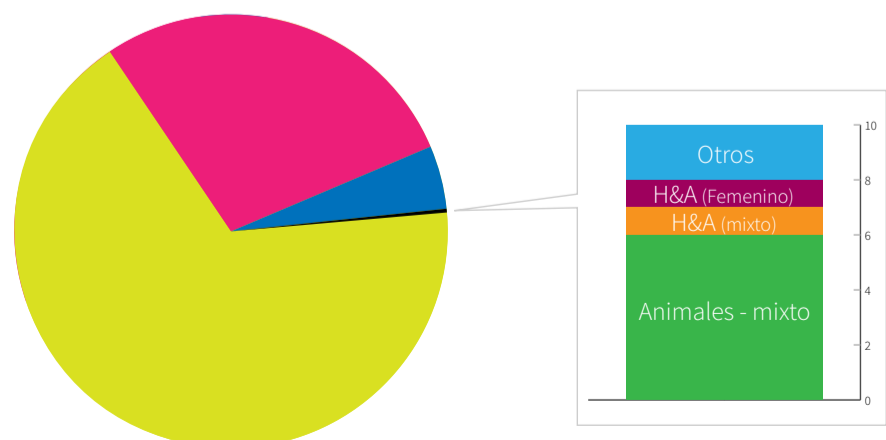


Gráfico 2 Tendencias en las publicaciones según el género de las muestras

Productividad según el género de la muestra

En el análisis del compilado de la base de datos sobre los artículos publicados, basándose en el género de la muestra objeto de estudio para cada investigación, se puede identificar inicialmente que de los **5608** estudios sólo **5568** dan cuenta del género de los participantes objeto de estudio, lo que representa un **99%** de los estudios analizados en esta revisión bibliométrica.

Como se observa en el gráfico anterior, el **67%** de los estudios objeto de análisis emplearon una muestra de carácter mixto para la variable género, seguidos de un **28%** que contaron con participación del género femenino en las muestras y un **5%** de estudios con participantes del género masculino. Adicionalmente aparecen investigaciones con muestras de animales de ambos sexos, combinación de animales y humanos de sexos mixtos, y humanos y animales sólo de sexo femenino.

Productividad según el idioma de las publicaciones

Al analizar los resultados respecto la productividad y tomando en consideración el idioma de publicación, se encuentra que el inglés es el idioma en el cual se ha publicado el mayor porcentaje de artículos en materia de Victimización en la violencia, representando un **95.26%** del total de la productividad de la muestra analizada.

Tabla 2 Porcentajes de productividad en relación al idioma de publicación

N°	Idioma	%	N°	Idioma	%
1	English	95.26%	13	Arabic	0.05%
2	Spanish	1.23%	14	Finnish	0.05%
3	French	1.20%	15	Hebrew	0.05%
4	German	0.73%	16	Catalan	0.02%
5	Portuguese	0.70%	17	Farsi (Iranian)	0.02%
6	Dutch	0.20%	18	Greek	0.02%
7	Japanese	0.16%	19	Hungarian	0.02%
8	Italian	0.14%	20	Lithuanian	0.02%
9	Chinese	0.11%	21	Norwegian	0.02%
10	Czech	0.09%	22	Slovene	0.02%
11	Danish	0.09%	23	Swedish	0.02%
12	Serbo-Croatian	0.07%			
			Total	100%	

Fuente: elaboración propia

Como se puede evidenciar en la Tabla 2, los idiomas que siguen en términos de productividad son el español y el francés, sin embargo, estos no abarcan más del **2.5%** del total de la muestra considerada en este artículo. A éstos le siguen el alemán y el portugués, que a su vez sólo representan el **1.43%** de los artículos objeto de análisis.

Productividad según el país de producción

Los resultados en materia de idioma de publicación coinciden con los porcentajes de participación de los países de habla inglesa, los cuales

se encuentran entre los 5 primeros puestos del top 10 de los países donde más se encuentran publicaciones sobre **Victimización** en la muestra de artículos analizados (ver Gráfico 3).

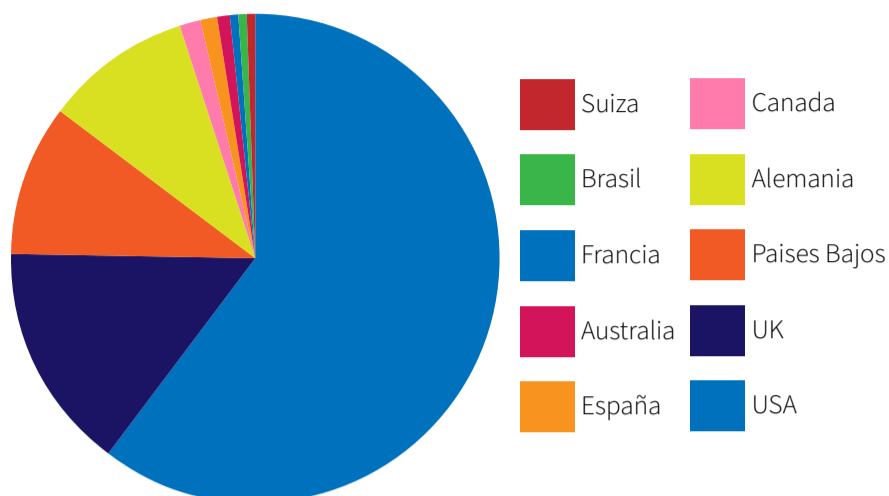


Gráfico 3 Productividad según país donde se publica artículo sobre Victimización

En la Tabla 3 se presentan los porcentajes de producción de cada país, lo cual complementa el Gráfico 3 y tiene como finalidad mostrar los 10 países que más publicaciones tienen de la muestra de los 5608 artículos objeto de análisis. Estados Unidos se encuentra encabezando la lista con un 60% de la productividad en este periodo de tiempo, seguid por Reino Unido con el 14,9%, Países Bajos con el 9,9% y Alemania con el 9,7%. A estos 4 le prosiguen Canadá, España, Australia, Francia, Brasil y Suiza, con porcentajes entre el 1,6% y el 0,4%.

Tabla 3 Porcentaje Top 10, por países donde se publica el artículo

Nº	País	%	Nº	País	%
1	EE.UU.	60.5%	6	España	1.1%
2	Reino Unido	14.9%	7	Australia	0.7%
3	Países Bajos	9.9%	8	Francia	0.7%
4	Alemania	9.7%	9	Brasil	0.6%
5	Canadá	1.6%	10	Switzerland	0.4%
		Total			100%

Fuente: elaboración propia

Productividad según Autores

Al analizar la productividad mediante la variable 'autores de los artículos', el primer hecho relevante es que el número total de autores dobla el número de artículos, 12108 autores, sin que ello lleve a inferir que todos los artículos responden a la categoría de 'múltiples autores' o por lo menos 2, ya que se evidencia la existencia de artículos con un único autor. Esta cifra puede ser resultado de la existencia de más de 2 autores en algunos de los artículos objeto de análisis.

En los porcentajes de publicación por autor se toman como referencia los primeros 20 autores, los cuales corresponden a los 20 investigadores con mayor número de artículos publicados sobre **victimización**, en el periodo comprendido entre 1974 y 2014.

En la Tabla 4, se puede evidenciar que el autor que encabeza en términos de productividad sobre **Victimización**, con un 10.7% de los artículos revisados para el periodo 1974-2014, es el sociólogo estadounidense **Simón David Finkelhor**, quien comenzó a estudiar los problemas de abuso de menores en **Victimización** infantil, el maltrato infantil y la violencia familiar en 1977. A él le siguen autores con porcentajes de productividad comparable, pero que no alcanzan a superar el **10%** del total de autores de artículos analizados.

Tabla 4 Productividad en materia de Victimización por Autores

Nº	Autor	%	Nº	Autor	%
1	Finkelhor, David	10.7%	11	Fisher, Bonnie S.	4.2%
2	Logan, T. K.	8.5%	12	Ullman, Sarah E.	4.2%
3	Flannery, Raymond B. J.	7.0%	13	Brownridge, Douglas A.	3.9%
4	Kilpatrick, Dean G.	5.9%	14	Langhinrichsen-Rohling, Jennifer	3.9%
5	Campbell, Jacquelyn C.	5.6%	15	Resnick, Heidi S.	3.9%
6	Arias, Ileana	5.1%	16	Walker, Andrew P.	3.9%
7	Resick, Patricia A.	4.8%	17	Bossarte, Robert M.	3.7%
8	Gidycz, Christine A.	4.5%	18	Campbell, Rebecca	3.7%
9	Koss, Mary P.	4.5%	19	Raj, Anita	3.7%
10	Walker, Robert	4.5%	20	Simon, Thomas R.	3.7%
		Total			100%

Fuente: elaboración propia

Productividad según Revistas

Una variable muy importante al momento de escoger una revista especializada para el envío y/o publicación de los resultados de una investigación es la cantidad de artículos que ésta revista ha publicado previamente sobre el área de trabajo de la investigación, es decir, el nivel de productividad de ésta revista en la materia, respecto a otras revistas que también pueden estar publicando sobre el tema en particular.

Para el caso de la **victimización** se puede apreciar el Gráfico 4 e identificar las 5 revistas de mayor productividad para el periodo 1974-2014. Así pues, se encuentra que el **Journal of Interpersonal Violence** es la primera, con un porcentaje del **11.9%** del total de las publicaciones objeto de análisis y que junto con el **7.7%** correspondiente a **Violence and Victims** superan el **15%** de la productividad sobre **victimización** en el periodo considerado -por lo menos en lo que respecta a la base de datos **PsychINFO**-. A estas revistas le prosiguen entre las primeras 5, **Violence Against Women** con un **5.4%** de la productividad, **Journal of Family Violence** con un **4.3%** y **Child Abuse & Neglect** con un **1.4%**.

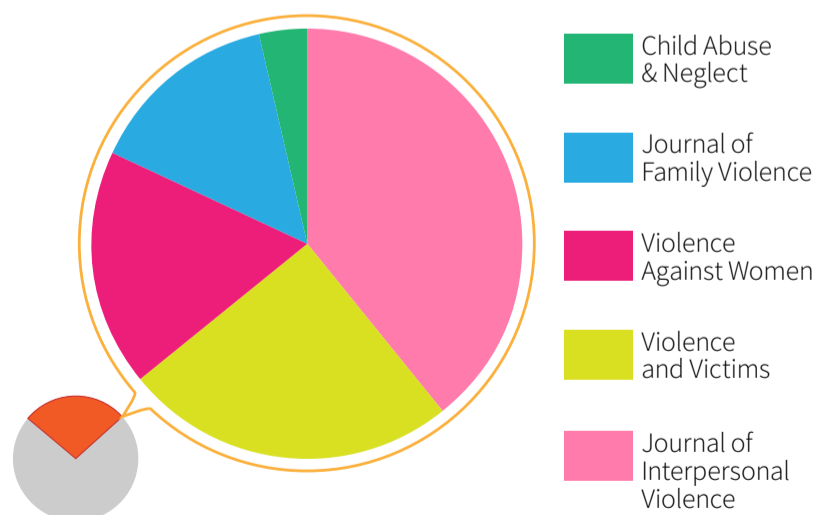


Gráfico 4 Las 5 revistas con mejores porcentajes de productividad

Como se puede apreciar, estas 5 revistas abarcan el **27%** de la productividad, más de un cuarto de lo producido en este periodo se encuentra publicado en estas 5 revistas. Pero este porcentaje no representa la mayoría de la productividad, ni supera el **50%**, motivo por el cual se incluye la Tabla 5, que presenta los porcentajes para las primeras 50 revistas en términos de productividad sobre 'victimización', las cuales a su vez representan un **55.8%** de la productividad para el caso de la base de datos **PsychINFO**.

Tabla 5 50 primeras revistas en producción sobre Víctimización 1974-2014

N°	Revista	%
1	Journal of Interpersonal Violence	11.9%
2	Violence and Victims	7.7%
3	Violence Against Women	5.4%
4	Journal of Family Violence	4.3%
5	Child Abuse & Neglect	1.4%
6	Response to the Victimization of Women & Children	1.4%
7	International Review of Victimology	1.2%
8	Journal of Adolescent Health S2- Journal of Adolescent Health Care	1.1%
9	Aggression and Violent Behavior	1.0%
10	Journal of School Violence	0.9%
11	Journal of Aggression	0.9%
12	Journal of Traumatic Stress	0.9%
13	American Journal of Orthopsychiatry	0.8%
14	Psychology of Women Quarterly	0.8%
15	American Journal of Public Health	0.8%
16	Trauma	0.7%
17	Victimology	0.6%
18	Youth Violence and Juvenile Justice	0.6%
19	American Journal of Preventive Medicine	0.6%
20	Journal of Criminal Justice	0.6%
21	Psychology of Violence	0.6%
22	British Journal of Criminology S2- British Journal of Delinquency	0.5%
23	Criminal Justice and Behavior	0.5%
24	Journal of Consulting and Clinical Psychology S2- Journal of Consulting Psychology	0.5%
25	Journal of Community Psychology	0.5%
26	International Journal of Law and Psychiatry	0.5%
27	The American Journal of Psychiatry S2- American Journal of Insanity	0.4%
28	Adolescence	0.4%
29	Aggressive Behavior	0.4%
30	American Journal of Community Psychology	0.4%
31	Gender & Society	0.4%
32	Journal of Elder Abuse & Neglect	0.4%
33	Psychiatric Services S2- Hospital & Community Psychiatry	0.4%
34	Victims & Offenders	0.4%
35	American Journal of Criminal Justice	0.4%
36	American Psychologist	0.4%
37	Contemporary Nurse	0.4%
38	Issues in Mental Health Nursing	0.4%
39	Journal of Women's Health S2- Journal of Women's Health & Gender-Based Medicine	0.4%
40	Partner Abuse	0.4%
41	Sex Roles	0.4%
42	Behavioral Sciences & the Law	0.4%
43	Child Maltreatment	0.4%
44	Children and Youth Services Review	0.4%
45	Feminist Criminology	0.4%
46	Journal of Research in Crime and Delinquency	0.4%
47	Criminal Behaviour and Mental Health	0.3%
48	International Journal of Emergency Mental Health	0.3%
49	Journal of Marriage and Family S2- Journal of Marriage and the Family	0.3%
50	Journal of Nervous and Mental Disease	0.3%
Total		55,8%

Fuente: elaboración propia

Discusión y Conclusiones

En los últimos años la bibliometría se ha convertido en una herramienta necesaria al momento de abordar la investigación, en tanto permite al investigador establecer una relación entre su exploración bibliográfica y la producción de autores y revistas respecto su temática de interés (Pérez, Gázquez, Fernández, & M., 2011; Agudelo, Buela, & Bretón, 2004; Arch, Pareda, Jarne, & Guardia, 2010; Buela & Zych, 2010; Camps, 2008). Poder brindar al investigador información relevante sobre las fuentes y productividad, específicamente en materia de Víctimización, es uno de los principales objetivos que ha abordado este artículo; para responder a ello se tomaron como referencia **5608** artículos de la base de datos **PsychINFO** y mediante análisis estadísticos se establecieron diferentes indicadores como 'productividad de autores', 'años en los cuales se ha producido más' y 'revistas que más han producido en la materia', entre otros.

Respecto a la productividad anual se han identificados 2 picos (ver Gráfico 1), los cuales han sido de interés para el análisis, y han revelado que no existe un hecho particular al cual se pueda atribuir el aumento y posterior descenso en el número de artículos en dichos años. Sin embargo, entre las posibles explicaciones se ofrece la existencia de números monográficos de revistas especializadas en dichos años. Para el caso del año 1989, año en que se evidencia un pico, se encontró que las keywords con mayor referencia son **abuso sexual** y **violencia doméstica**, las cuales abarcan el **54%** de las keywords referenciadas en los artículos de ese año, con lo cual, de presentarse números monográficos, éstos estarían posiblemente en los temas de **abuso sexual o violencia doméstica**.

En la presentación de los resultados de este artículo le ha proseguido a la productividad anual el análisis de los grupos etarios a los cuales pertenecen los participantes en las investigaciones.; A este respecto es importante considerar que los estudios de corte longitudinal sólo representan el **29%** de la productividad y que la edad adulta representa el **58%**, lo cual hace interesante una revisión de las condiciones que han favorecido la investigación de la **victimización** mayormente en población adulta, para saber si se debe a condiciones inherentes al autor de la investigación u otras. Por su parte, el análisis psicométrico ha permitido realizar una descripción de los participantes con relación al género, encontrándose que la mayor proporción de ellos pertenece a estudios de carácter mixto, es decir femenino y masculino, con **67%** del total de los estudios considerados en los artículos objeto de investigación.

Con los alcances y objetivos propuestos para este artículo es difícil generar inferencias sobre aspectos como la facilidad de acceso a muestras adultas de carácter mixto, ya que esto podría deberse incluso a condiciones específicas de los países o regiones en los cuales se encuentra el mayor número de desarrollos sobre esta temática. Para efectos de esta investigación se ha podido observar que los países con mayor producción son los de lengua inglesa, liderando Estados Unidos con una producción del **60.5%** del total de artículos analizados, que junto al Reino Unido abarcan más del **75%** de la producción.

Finalmente, unos indicadores que permitirán a los investigadores interesados en la Víctimización, o incluso a quienes habiendo realizado su investigación estén interesados en publicarla, son los resultados respecto a los autores y las revistas de mayor producción: donde se encuentra que se conserva la procedencia de los autores y la ubicación de la revista en países de lengua inglesa. Esto podría sugerir a un investigador colombiano o latinoamericano que un buen escenario posicionado para publicar sus trabajos es Estados Unidos, y resalta la importancia de la publicación de estos temas en artículos en Inglés.

Referencias

- Agudelo, D., Buena, G., & Bretón, J. (2004). Análisis bibliométrico de las revistas relacionadas con la Psicología de la Salud editadas en castellano. *Salud Mental*(27), 70- 85. Obtenido de: <http://www.psicothema.com/pdf/1100.pdf>
- Álvarez, D., Álvarez, L., & Núñez, J. (2007). *Aprende a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: CEPE. CIENCIAS DE LA EDUCACION PREESCOLAR Y ESPECIAL. Obtenido de: <https://www.casadellibro.com/libro-aprende-a-resolver-conflictos-programa-para-mejorar-la-convivencia-escolar/9788478696468/1177831>
- Arch, M., Pareda, N., Jarne, A. A., & Guardia, J. (2010). Producción científica de la Psicología forense en España: un estudio bibliométrico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*(1), 155-166. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116406003>
- Buena, G., & Zych, I. (2010). Analysis of the relationship between the number of citations and the quality evaluated by experts in psychology journals. *Psicothema*(22), 270-276. Obtenido de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3726>
- Camps, D. (2008). Limitaciones de los indicadores bibliométricos en la evaluación de la actividad científica biomédica. *Colombia Médica*, 38(3), 290-296. Obtenido de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-95342008000100009
- Constitución Política Colombiana, segunda edición corregida y publicada en la Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991 (Asamblea Nacional Constituyente 20 de 07 de 1991). Obtenido de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Decreto 2700 de 1991, Por el cual se expiden las normas de Procedimiento Penal (Presidencia de la República de Colombia 30 de 11 de 1991). Obtenido de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1774206>
- Herrero, A. C., & Garrido, M. E. (1995). La víctima: El gran Olvido Social. *M. G. Ramírez (Comp.), Psicología Social Aplicada a los Procesos Jurídicos y Políticos*. Obtenido de: <http://institodepsicologiasocialmanuelaleman.org/wp-content/uploads/2017/05/revista-psicosocial-01-texto-02-herrero.pdf>
- Ley 1448 de 2011, Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones (Congreso de la República de Colombia 10 de 6 de 2011). Obtenido de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html
- Ley 552 de 1999, Por la cual se deroga el Título I de la Parte Quinta de la Ley 446 de 1998 (Congreso de la República de Colombia 30 de 12 de 1999). Obtenido de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0552_1999.html
- Ley 600 de 2000, Por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal (Congreso de la República de Colombia 24 de 07 de 2000). Obtenido de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0600_2000.html
- Ley 742 de 2002, Por medio de la cual se aprueba el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, hecho en Roma, el día diecisiete (17) de julio de mil novecientos noventa y ocho (1998) (Congreso de la República de Colombia 05 de 06 de 2002). Obtenido de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0742_2002.html
- Ley 906 de 2004, Por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal (Congreso de la República de Colombia 31 de 08 de 2004). Obtenido de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_09060_204a.html
- Ley 975 de 2005, Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios (Congreso de la República de Colombia 25 de 07 de 2005). Obtenido de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0975_2005.html
- Mañalich, R. J. (2004). El derecho penal de la víctima. *Revista derecho y humanidades*, 253-283. Obtenido de: <http://www.derechoyhumanidades.uchile.cl/index.php/RDH/article/viewFile/17028/17751>
- MinInterior. (2012). *Ley de víctimas y restitución de tierras y decretos reglamentarios*. Bogotá DC [co]: Ministerio del Interior. Obtenido de: <http://www.centrodehistoria.gov.co/micrositios/caminosParaLaMemoria/descargables/ley1448.pdf>
- Pérez, F., Gázquez, J. J., Fernández, B., & M., M. M. (2011). Análisis sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta I*, 39(2), 81-90.
- Quintero, D. (2009). Balances y perspectivas de los estudios de victimización en Colombia: Delincuencia real, oculta y denuncia. *Sociedad y Economía*(17), 159-183. Obtenido de: http://sociedadyeconomia.univalle.edu.co/index.php/sociedad_y_economia/article/view/4182/6388
- RAE. (2001). *Víctima*. Obtenido de Real Academia Española: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=v%C3%ADctima>
- Salgado, F. (2009). “Representaciones sociales acerca de la violencia escolar”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3), 138-152. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114063009.pdf>
- Sentencia C-104/04, Demanda de inconstitucionalidad contra los artículos 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24 y 56 de la Ley 769 de 2002 “por la cual se expide el Código Nacional de Tránsito Terrestre y se dictan otras disposiciones” (Corte Constitucional de Colombia 10 de 02 de 2004). Obtenido de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/C-104-04.htm>
- Sentencia C-1149/01, Demanda de inconstitucionalidad contra los artículos 107, 108 inciso 3º y 305 parcial de la ley 522 de 1999 (Corte Constitucional de Colombia 31 de 10 de 2001). Obtenido de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/c-1149-01.htm>
- Sentencia C-163/00, Acción pública de inconstitucionalidad en contra de los artículos 46-7, 50 (parcial) y 55(parcial) del Decreto Ley 2700 del 30 de noviembre de 1991. (Corte Constitucional de Colombia 23 de 02 de 2000). Obtenido de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/C-163-00.htm>
- Sentencia C-228/02, Demanda de inconstitucionalidad contra el artículo 137 de la Ley 600 de 2000, “(p)or la cual se expide el Código de Procedimiento Penal” (Corte Constitucional de Colombia 03 de 04 de 2002). Obtenido de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/c-228-02.htm>
- Sentencia C-293/1995, Normas acusadas: Artículo 45 del Decreto 2700 de 1991 (Parcial) (Corte Constitucional de Colombia 06 de 07 de 1995). Obtenido de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/C-293-95.htm>
- Sentencia C-454/06, Demanda de inconstitucionalidad contra los artículos 11, 132, 133, 134, 135, 136, 137 y 357 de la Ley 906 de 2004 “Por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal” (Corte Constitucional de Colombia 07 de 06 de 2006). Obtenido de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/C-454-06.htm>
- Sentencia C-570/03, Demanda de inconstitucionalidad contra el artículo 98 de la Ley 599 de 2000 “Código Penal” (Corte Constitucional de Colombia 15 de 07 de 2003). Obtenido de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=20032796>
- Sentencia C-578/02, Revisión de la Ley 742 del 5 de junio de 2002 “Por medio de la cual se aprueba el ESTATUTO DE ROMA DE LA CORTE PENAL INTERNACIONAL, hecho en Roma el día diecisiete (17) de julio de mil novecientos noventa y ocho (1998)” (Corte Constitucional de Colombia 30 de 07 de 2002). Obtenido de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/C-578-02.htm>
- Sentencia C-775/03, Demanda de inconstitucionalidad contra el del artículo 21 de la Ley 600 de 2000, “por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal” (Corte Constitucional de Colombia 09 de 09 de 2003). Obtenido de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2003/C-775-03.htm>
- Sentencia C-805/02, Demanda de inconstitucionalidad en contra del artículo 392 de la Ley 600 de 2000 “Por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal” (Corte Constitucional de Colombia 1 de 10 de 2002). Obtenido de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/c-805-02.htm>
- Sentencia C-998/04, Demanda de inconstitucionalidad contra el artículo 205 (parcial) de la Ley 600 de 2000 “por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal” (Congreso de la República de Colombia 12 de 10 de 2004). Obtenido de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/C-998-04.htm>
- Sentencia C-998/04, Demanda de inconstitucionalidad contra el artículo 205 (parcial) de la Ley 600 de 2000 “por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal” (Corte Constitucional de Colombia 12 de 10 de 2004). Obtenido de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/C-998-04.htm>
- Sentencia T-114/04, Acción de tutela de Tomás Cipriano Armenta González contra el Juzgado Segundo Penal del Circuito de Palmira (Corte Constitucional de Colombia 12 de 02 de 2004). Obtenido de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/T-114-04.htm>
- UNO/ONU. (29 de 11 de 1985). *Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder*. Obtenido de Ohchr/Oacdr Office of the Higher Commissioner for the Human Rights [Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos]: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/VictimsOfCrimeAndAbuseOfPower.aspx>

2017

ĪberAM

Investigaci3n | Research

RIP Volumen 10 #1

Abuso de sustancias psicoactivas

Modelo y terapia cognitiva

Psychoactive substances abuse:
Cognitive model and therapy



Ronald Alberto **Toro Tobar**



Revista Iberoamericana de

PsicologĪa

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517

Publicaci3n Semestral

2027-1786.rip.10108

ID:

Foto: Ulli Hansmann

ID: 2027-1786.rip.10108

Title: Psychoactive substances abuse

Subtitle: Cognitive model and therapy

Título: Abuso de sustancias psicoactivas

Subtítulo: Modelo y terapia cognitiva

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Cognitive model and cognitive therapy for psychoactive substance abuse

[es]: Modelo cognitivo y terapia cognitiva para el abuso de sustancias psicoactivas

Author (s) / Autor (es):

Toro Tobar

Keywords / Palabras Clave:

[en]: cognitive therapy; abuse; beliefs; psychoactive substances; naltrexone

[es]: terapia cognitiva; abuso; creencias; sustancias psicoactivas; naltrexone

Financiación / Funding:

Submitted: 2016-06-20

Accepted: 2017-02-22

Resumen

El objetivo de la revisión fue presentar los fundamentos del modelo cognitivo y la terapia cognitiva para el abuso de sustancias psicoactivas. Se llevó a cabo un análisis del modelo de Beck y la terapia cognitiva, tratamiento basado en la identificación de las distorsiones cognitivas, pensamientos automáticos, creencias intermedias adictivas y permisivas, y los comportamientos compensatorios derivados de la cognición y el 'craving'. Acto seguido, se presentan los elementos claves para llevar a cabo una adecuada evaluación de los casos de trastornos adictivos, la formulación cognitiva de caso y la planeación de la terapia cognitiva. Adicionalmente, se presenta un panorama de la evidencia empírica disponible, la cual fundamenta estos tratamientos denominados CBT entre los más recomendados, principalmente cuando se llevan a cabo de la mano de la ingesta de fármacos como el Naltrexone. Finalmente, se mencionan técnicas recientes basadas en la meditación y la modificación cognitiva, entre otras que demuestran eficacia.

Abstract

The aim of this review was to present the core components of the cognitive model and cognitive therapy for substance abuse disorders. An analysis of Beck's model and his cognitive therapy was carried out. The latter is a treatment based on the identification of cognitive distortions, automatic thoughts, addictive and permissive intermediate beliefs, and compensatory behaviors derived from cognition and craving. The analysis was followed by an introduction of the key elements necessary to carry out an adequate assessment of cases of addictive disorders, the formulation of the cognitive case and the planning of the cognitive therapy. An overview of the available empirical evidence is also put forward (evidence which supports the recognition of the so-called CBT treatment as one of the most recommended, especially in interventions that imply the intake of pharmaceutical drugs such as Naltrexone). Finally, some recent techniques are addressed, ones which are based on meditation and cognitive modification, among others that prove to be effective.

Ronald Alberto **Toro Tobar**, MSc

ORCID: [0000-0001-6061-3499](https://orcid.org/0000-0001-6061-3499)

Source | Filiación:

Universidad Católica de Colombia

BIO:

Magister en Psicología

City | Ciudad:

Bogotá DC [co]

e-mail:

tororonald@gmail.com

Citar como:

Toro Tobar, R. A. (2017). Abuso de sustancias psicoactivas: Modelo y terapia cognitiva. *Revista Iberoamericana de Psicología* [ir al texto] *issn-l:2027-1786*, 10 (1), 65-71. Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1010>

Abuso de sustancias psicoactivas

Modelo y terapia cognitiva

Psychoactive substances abuse: cognitive model and therapy

Ronald Alberto **Toro Tobar**

Introducción

El consumo de **Sustancias Psicoactivas (SPA)**, como uno de los focos de intervención en salud mental, ha sido desde hace décadas uno de los principales objetivos en la comprensión y desarrollo de programas efectivos y eficaces en psicología clínica, principalmente aquellos derivados de los modelos cognitivo-conductuales y acordes al modelo de la práctica en psicología basada en la evidencia –*Evidence-Based Practice*– (APA, 2006; 2005; 1995; 1993). Dicha labor ha requerido una permanente mejora de los procedimientos psicoterapéuticos que buscan hacer frente a los distintos trastornos de consumo patológico, incluidos los relacionados con el consumo abusivo de **SPA**.

Los modelos que han demostrado consistencia lógica y además han reportado soporte empírico, han sido aquellos que analizan los elementos claves explicativos del fenómeno adictivo y las posibilidades terapéuticas, aquellos que están en permanente revisión de sus constructos y sus formas de operacionalización, con el fin de obtener cada vez más mayor precisión de los mismos siguiendo la ruta de la aprobación de la comunidad científica actual (Chambless & Ollendick, 2001).

La Terapia Cognitiva (**TC**), desarrollada en la década de los sesenta por Beck, fue inicialmente aplicada a los trastornos depresivos (Beck A., 1963; 1963; Beck & Steer, 1988; Beck, Epstein, Brown, & Steer, 1988; Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979; Clak, Beck, & Alford, 1999), y luego ampliada a una extensa gama de trastornos (Beck A., 1995), incluido el consumo de **SPA** (Beck, Wright, Newman, & Liese, 1993; Assanangkornchai & Srisurapanont, 2007; Momeni, Moshtagh, & Pourshahbaz, 2010). A continuación, se detallan los elementos fundamentales del modelo cognitivo y el soporte empírico de esta terapia.

Modelo cognitivo de la adicción a SPA

En la conducta de consumo de **SPA** se destacan los impulsos o deseos irrefrenables de consumo de la droga denominados **cravings** (Beck, Wright, Newman, & Liese, 1993, pág. 56). Alrededor de este concepto se han anidado las estrategias de control, cuya función es resistir el efecto del **craving**, en lo posible postergando o deteniendo la movilidad de la persona hacia el consumo.

El consumo de la **SPA** puede llegar a ser permanente en tanto una vez instaurado el hábito, con el paso del tiempo se va reduciendo paulatinamente el tiempo entre el **craving** y el consumo eventual de la **SPA**. Este patrón repetitivo se fortalece con la aparición cada vez más frecuente de la sustancia, lo que fomenta la generalización de estímulos, la ampliación de la tolerancia hacia los efectos de las drogas y el consecuente fortalecimiento de las creencias subyacentes sobre la droga, es decir, aquellas creencias que en principio pudieron estar asociadas a la participación grupal y luego a una forma de solventar una necesidad enteramente personal.

El modelo cognitivo del consumo de **SPA** se basa en un proceso de generalización y fortalecimiento de creencias adictivas e instrumentales. Los esquemas como unidades básicas del aparato cognitivo, guían el procesamiento de la información y contienen los aspectos cognitivos personales, de otros, el mundo y el futuro. contenidos pueden ser creencias superficiales o profundas (denominadas pensamientos automáticos), creencias intermedias y creencias nucleares (aquellas relacionadas con el **auto-concepto** orientado hacia la satisfacción personal respecto a la interacción social (amabilidad) o el logro de metas y la independencia (autonomía) (Beck A., 1963; Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979; Clak, Beck, & Alford, 1999). En la aplicación al modelo cognitivo

del abuso de **SPA**, la clasificación está dada por la activación de creencias y patrones conductuales de retroalimentación de las mismas (estrategias de auto-perpetuación o compensatorias) relacionadas con su uso y su provecho, según el significado asignado de manera idiosincrática (Beck, Wright, Newman, & Liese, 1993; Clak, Beck, & Alford, 1999; Liese & Beck, 1997).

De acuerdo al modelo, están las creencias *adictivas* de tipo “**si fumo descanso**” o “**necesito un trago para estar contento**”, y las creencias *anticipadoras* orientadas al consumo como forma de afrontamiento, las cuales aparecen en situaciones estímulas externas e internas, tales como estados ansiosos, eventos sociales, conflictos interpersonales o inclusive el aislamiento. Ante estas situaciones estímulas las personas adictas suelen reportar pensamientos que aparecen de manera instantánea como *pensamientos automáticos* que incrementan el *craving* dando lugar a creencias *facilitadoras* o *permisivas* de tipo “**hace mucho que no lo hago**”, “**sólo por esta vez**” o “**llevo una semana sin hacerlo**”. Estas creencias facilitadoras o permisivas constituyen el inicio del despliegue de estrategias orientadas a la consecución de la droga, como una forma instrumental de seguimiento de reglas de comportamiento hacia el consumo de **SPA**, tales como “**debo ir a comprar de una vez**”, “**necesito primero conseguir algo de dinero**”, “**llamaré a mi amigo que tiene mercancía**”. El ciclo de la conducta adictiva desemboca en la recaída, caracterizada por el consumo continuo, la consecuente frustración por consumir de nuevo y la retroalimentación de aquellas creencias nucleares negativas frente al consumo como: “**soy una mala persona**” y “**no podré superar este problema**” (Beck, Wright, Newman, & Liese, 1993; Liese & Beck, 1997). El Gráfico 1 resume el modelo cognitivo del consumo de **SPA**.

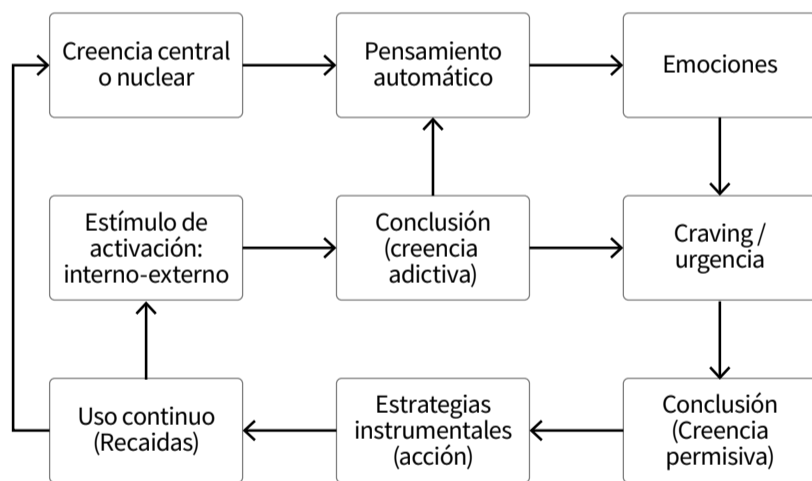


Gráfico 1 Modelo cognitivo e interacción de creencias por niveles en el consumo de SPA

Adaptado de (Beck, Wright, Newman, & Liese, 1993)

Tratamiento con Terapia Cognitiva de Beck

A nivel terapéutico se pretende incrementar el control autónomo ante el consumo de **SPA** mediante el aumento en las diferencias significativas en la ecuación *impulso/control*. Así pues, tenemos por un lado el *craving* como fuerte deseo o impulso y, por el otro el control, evento relacionado directamente con las *creencias conflictivas* (aquellas que buscan mantener alejada a la persona del consumo, como “**no debería fumar a esta hora**” o “**la heroína me hace mucho daño**”) y las *creencias permisivas e instrumentales*. Estos elementos dan como resultado un balance en la razón ente *fuerza del impulso/fuerza de control*, que servirá de base para el desarrollo de la intervención, la cual se centrará en la reducción de la fuerza de impulso y el aumento de la fuerza de control. (Beck, Wright, Newman, & Liese, 1993)

Dicha intervención de **TC** consta de sesiones estructuradas las cuales deben incluir previamente una evaluación *multi-axial* según una categoría diagnóstica tipo según el **ICD/CIE-10** (OMS, 1992) o la **DSM-IV-TR** (APA, 2002), además de un formato de *Formulación Cognitiva de Caso* (Beck J., 2000), con puntuaciones objetivas (escalas y cuestionarios), y una agenda de metas para cada sesión en la que se detallen objetivos, técnicas y tareas, con el fin de garantizar el desarrollo organizado del plan psicoterapéutico. A continuación, y de manera sucinta se presentan cada uno de los componentes mencionados para la implementación de la **TC**.

Evaluación y Formulación cognitiva de caso

Para empezar, resulta indispensable elaborar una *Formulación Cognitiva de Caso (FCC)*, componente fundamental para la elaboración de un plan de tratamiento en tanto permite establecer las hipótesis de causa y mantenimiento de la problemática a partir del proceso de evaluación cognitiva. Además, constituye una base para la estructuración del tratamiento, ya que sin ésta el terapeuta cognitivo puede perder el rumbo en su procedimiento, ya sea en términos del tiempo y/o respecto a los objetivos terapéuticos. (Beck J., 2000; Persons & Davidson, 2001).

Se inicia el diligenciamiento de un formato para registrar la información demográfica (edad, sexo, raza, religión, trabajo actual y estado civil) y posteriormente toma lugar el diagnóstico en los cinco ejes, incluyendo el índice de la **EEAG**. Se aplican cuestionarios antes de iniciar cada sesión (mínimo las seis primeras) y se detallan las puntuaciones obtenidas en los mismos. Algunos de estos cuestionarios son el *Inventario de Depresión de Beck* segunda edición (**BDI-II**) (Beck, Steer, & Brown, 1996), el *Inventario de Ansiedad de Beck* (**BAI**) (Beck & Steer, 1988), la *Escala de Desesperanza de Beck* (**BHS**) (Beck & Steer, 1988), entre otros que aborden el consumo de **SPA** según la problemática adictiva de cada paciente.

En cuanto a la definición de los problemas, se deben enlistar aquellos que se presentan actualmente (v.g. 1. Historia de tabaquismo, 2. Síntomas obsesivos-compulsivos, 3. Creencias desadaptativas frente al consumo de licor y tabaco, 4. Problema de pareja). Luego se debe establecer un perfil evolutivo que comprenda la historia familiar, relaciones interpersonales (parientes, hermanos, compañeros, figuras autoritarias y otros) y eventos significativos y traumas, *-como datos relevantes de la infancia que hayan dado inicio y mantenimiento a las creencias nucleares-* (Beck, Wright, Newman, & Liese, 1993).

Acto seguido, se debe elaborar un perfil cognitivo, elemento clave en el desarrollo de la formulación cognitiva de casos psicopatológicos y subclínicos (Toro & Ochoa, 2011), el cual es definido como un conjunto de patrones idiosincrásicos aprendidos por el sujeto que le permiten su adaptación, constituyendo pautas permanentes en la forma de sentir, pensar y actuar, una combinación de creencias intermedias y nucleares, junto a unos repertorios instrumentales; aunque propios de los trastornos de la personalidad y otras psicopatologías concomitantes, estos son de gran utilidad en el análisis y desarrollo del tratamiento con **TC** (Beck, Davis, & Freema, 2004; Bieling & Kuyken, 2003).

Dicho perfil debe identificar las creencias nucleares, en una integración y conceptualización de los perfiles cognitivo y evolutivo, que incluya una formulación del *auto-concepto*, concepto de los otros, y la interacción entre los acontecimientos vitales, y las vulnerabilidades cognitivas, es decir una descripción de la interacción situación-creencias-reglas-afecto con sus respectivas estrategias compensatorias

y de afrontamiento (Toro & Ochoa, 2010), como la evitación, o compulsiones de consumo que llevaron a la persona al desarrollo y mantenimiento del trastorno adictivo actual *-por ejemplo, una baja tolerancia a la frustración, un déficit en solución de problemas, presencia de creencias irracionales respecto al consumo de la droga, entre otras-* (Beck J., 2000; Bieling & Kuyken, 2003; Persons & Davidson, 2001; Toro & Ochoa, 2011).

Para complementar el plan de tratamiento, éste debe expresar las implicaciones del tratamiento, la aptitud para la intervención cognitiva, la capacidad psicológica, la objetividad, autoconciencia, comprensión del modelo cognitivo, accesibilidad-flexibilidad, adaptación general, humor y las características de la personalidad (sociotropía *-dependencia social-* y/o autonomía *-orientación al logro e independencia-*) (Beck A., 1983), la motivación del paciente, las metas y expectativas en la terapia, las metas del terapeuta, las dificultades predecibles en la terapia, posibles recaídas, minimizaciones o maximizaciones de problemas y, por último, las dificultades en el control estimular *-en especial el externo (por ejemplo la imposibilidad de cambio de barrio o caminar por el parque donde permanecen los compañeros adictos)-* (Beck J., 2000; Beck, Wright, Newman, & Liese, 1993; Persons & Davidson, 2001).

Plan de psicoterapia

La estructura típica de un plan de **TC** para el consumo de **SPA** se focaliza en tres grandes aspectos: modificar creencias disfuncionales asociadas al consumo de **SPA**, modificar e instaurar estrategias adaptativas de afrontamiento y promover el autocontrol con estrategias de solución de problemas y prevención de recaídas (Beck, Wright, Newman, & Liese, 1993). Esta estructura formal de las sesiones de **TC** debe contener fundamentalmente una agenda, un chequeo del estado del ánimo, un puente entre sesiones, una negociación de los puntos a tratar en cada sesión, un interrogatorio socrático, resúmenes parciales, tareas entre sesiones y un permanente *feedback* o retroalimentación del proceso de terapia durante la sesión (Brewin, 1996).

Respecto al procedimiento básico de la **TC** (Robins & Hayes, 1997), y de forma específica lo que concierne a la modificación de contenidos cognitivos, es preciso resaltar que el cambio de las cogniciones disfuncionales debe centrarse en el cuestionamiento de la validez de las creencias en sus diferentes niveles, y en el afrontamiento de formas diferentes a las ya instauradas. Aquí el terapeuta cognitivo debe basarse en el empirismo colaborativo (acuerdo de trabajo terapéutico siguiendo un enfoque científico), siguiendo un acuerdo de búsqueda de evidencias con prueba de hipótesis *-ya sea a partir de diálogos o experimentos conductuales-*, la adecuada educación en el modelo (para generar comprensión de las tareas y el facilitar el trabajo autónomo *inter-sesiones*), la asignación de tareas planificadas, entrenamiento en solución de problemas y modificación propia de cogniciones a distintos niveles mediante el uso del cuestionamiento socrático.

Este último componente, el cuestionamiento socrático, es el instrumento por excelencia en la **TC**, en tanto procedimiento que lleva a la persona a determinar la precisión y la utilidad de sus pensamientos, a partir de una revisión de los datos recabados y llevando a cabo un análisis del propio sistema de creencias, propiciando la posibilidad de instaurar nuevas respuestas adaptativas. Este procedimiento generalmente se inicia con varios tipos de preguntas abiertas y continuas, hasta sacar a flote las creencias subyacentes del sistema cognitivo para posteriormente ser refutadas o modificadas. (Beck J., 2000; Ellis, Padesky, & Beck, 2005).

Además, la **TC** se vale de diferentes técnicas siguiendo el diálogo socrático con miras a la modificación de las creencias en sus diferentes niveles de generalización esquemática; según Beck, Rush, Shawy Emery (1979), estas técnicas dan al terapeuta una apertura a la organización cognitiva del paciente, no sin antes establecer una óptima relación terapéutica y una adecuada interacción verbal, logrando un alto grado de sugestión sobre el paciente y un amplio nivel de colaboración

Una técnica clave para llevar a cabo el diálogo socrático es el uso de la flecha descendente, técnica con la cual se busca despertar conciencia de las creencias subyacentes mediante el planteamiento de una serie de preguntas sobre el significado y las atribuciones de causa de los pensamientos automáticos disfuncionales de tipo *“que implicaría si...”*. Al modificar los significados idiosincrásicos, al volverlos explícitos, el paciente puede, con mayor facilidad, cuestionar los términos absolutos empleados, y en últimas, lograr preguntarse a sí mismo sobre aquello que está pensando (Freeman & Oster, 1997) al promoverse la metacognición, al.

Respecto las técnicas específicas para abordar el consumo de **SPA**, Beck *et-al.* (1993), resaltan el uso de técnicas de naturaleza cognitiva, emotiva y conductual, que permitan al terapeuta cognitivo modificar creencias adictivas (creencias intermedias disfuncionales, como las permisivas) y los comportamientos de movilización (estrategias instrumentales o de afrontamiento, como la movilización a la compra de la sustancia), según el plan de terapia cognitiva que haya sido previamente ajustado a las características del paciente de acuerdo al perfil cognitivo elaborado con la **FCC**. (Liese & Beck, 1997).

Entre las técnicas más recomendadas a nivel cognitivo emocional para modificar cogniciones activadoras del *craving* se encuentran: el *Análisis de Ventajas y Desventajas* (usada para evitar la maximización y minimización de situaciones frente al consumo, la detalla da con una enumeración de cada elemento, dibujando en principio una *Matriz de Ventajas/Desventajas* en las filas, y el *consumo/no consumo*, en las columnas. Con esta técnica generalmente se busca la objetividad de las situaciones en las cuales el paciente ha distorsionado debido a los elevados niveles de *craving*); *Identificar y Modificar creencias adictivas* para eliminar la reacción automática a factores externos; y la *Reatribución de Responsabilidad*, ojalá buscando la propia iniciativa del paciente mediante el diálogo socrático. Adicionalmente existe el *Registro Diario de Pensamientos (Situación-Pensamientos automáticos-Emociones* con puntos del 0-100, *Respuesta racional* con puntos 0-100, Resultado con puntos 0-100), el cual resulta de gran ayuda para reducir, en parte, el *craving*, en tanto permite un dominio emocional de sí mismo, iniciando con ejercicios de *Imaginería* para incrementar el autocontrol en situaciones estimulantes del consumo, y aprovechando la activación para modificar creencias adictivas concomitantes.

A nivel conductual, entre las técnicas recomendadas se encuentra la *Programación diaria de actividades* la cual consiste en una modificación de las rutinas mediante la programación de actividades durante ciertas horas al día, cada día de la semana. A cada actividad se le asigna una puntuación 0-10 de acuerdo al grado de placer y dominio de dicha actividad. Esta técnica influye notoriamente en la disminución del consumo, específicamente la disminución de la aparición de creencias adictivas y el *craving* durante el transcurso de cada día. Adicionalmente, esta técnica resulta bastante útil en la modificación de creencias nucleares, debido a los avances progresivos en el autoconcepto.

Por su parte, los *Experimentos conductuales* se usan para evaluar la validez de las creencias adictivas identificadas, así como las nucleares Y en términos de la evaluación toma, primer lugar, como

variable independiente el consumo de **SPA** o la implementación de una habilidad social, y como variable dependiente el nivel del **craving**. Existe también el *Repaso conductual* o *juego de roles*, técnica y alta utilidad para incrementar habilidades interpersonales en la negación, autocontrol, comunicación y empatía; ésta puede estar acompañada de un *Entrenamiento en Relajación* (para los primeros momentos del **craving**), y *Solución de problemas* (para reducir la impulsividad y fomentar la evitación de los mismos en su relación con la **SPA**).

Adicionalmente, se recomienda incluir la *Actividad física* (aludiendo a la incompatibilidad de ésta con el consumo de **SPA**, y un *Control estimular* cuando sea posible (como cambiar de barrio o tarjetas de manejo), con identificación y anticipación de estímulos activadores e incluyendo un plan de manejo.

Evidencia empírica del modelo y la intervención

Intervenciones de tipo cognitivo conductual (CBT) por sus siglas en inglés) para el consumo de **SPA** es un término genérico utilizado para referirse a las terapias que actualmente incorporan intervenciones con técnicas de tipo cognitivos que buscan reducir emociones y conductas modificando los patrones de pensamiento y/o patrones conductuales disfuncionales, aquellas que buscan reducir emociones disfuncionales y conductas con comportamientos alternativos adaptativos (Brewin, 1996); estas constituyen un grupo de psicoterapias de uso extensivo, debido a sus metodologías rigurosas, que incluyen procedimientos ajustados a las exigencias de la comunidad científica actual, y en tanto buscan permanentemente satisfacer aquellas necesidades mucho más amplias en su adaptación rigurosa al territorio nacional.

Por ejemplo, en un tratamiento cognitivo conductual grupal para el manejo del abuso del alcohol en su relación con la violencia intrafamiliar (VI), la **CBT** por (Easton, y otros, 2007) fue puesta a prueba en **85** adultos hombres, dependientes del alcohol, con antecedentes de VI, quienes mostraron un decremento significativo tras 90 días o 12 semanas de tratamiento, en comparación con el grupo control. Estos resultados sugieren la efectividad del tratamiento y prometedores alcances en el campo.

A su vez, en su aplicación para la psicosis relacionada con abuso de **SPA**, la **CBT** en su versión breve, en el estudio de (Kemp, Harris, Vurel, & Sitharthan, 2007), mostró favorables resultados en personas adultas jóvenes (de 17 a 25 años) diagnosticadas con esquizofrenia, sin trastorno neurológico ni retraso mental. Se contó además con un grupo controlado con asignación aleatoria de participantes en un programa de seis sesiones grupales. Se reportó un decremento significativo en las medidas de frecuencia de consumo de cannabis y alcohol, aunque quedaron inconformidades metodológicas respecto a la asignación de la muestra y la efectividad del programa respecto los síntomas psicóticos. Los autores sugirieron entonces nuevos estudios para corroborar los resultados de esta **CBT** versión breve. Adicional a esto, Carbaugh y Sias (2010) recomendaron una **CBT** que incluyera entrenamientos en habilidades de afrontamiento, o el uso de terapia dialéctica conductual para tratar los trastornos de la conducta alimentaria, como la bulimia nerviosa.

Un tratamiento prometedor, que puede ser utilizado de forma combinada con la **CBT**, es la farmacoterapia con **Naltrexone** (en comprimido de 50mg/día), procedimiento que ha sido reportado en revisiones como la elaborada por Srisurapanont y Jarusuraisin (2005). Empleando un diseño de asignación de participantes tipo doble ciego, compararon la efectividad del medicamento con un

placebo, obteniendo una disminución del consumo en un **91%** y una disminución de recaídas en un **64%**, aunque se reportaron incrementos en las sensaciones de náuseas, mareos y fatiga, en comparación con los grupos placebo, así como dificultades en el manejo de riesgos de recaídas, lo cual pone de manifiesto la necesidad de entrenamientos en autocontrol tipo cognitivo conductual.

Adicional a lo anterior, la forma de respuesta a este tipo de tratamientos con Naltrexone parece estar estrechamente relacionada con diferencias individuales debido a influencias de tipo genético (Kuehn, 2011). Srisurapanont y Jarusuraisin (2005) concluyen que el tratamiento con este medicamento puede ser empleado como una intervención a corto plazo para el alcoholismo, aunque deberá acompañarse de tratamientos que ofrezcan habilidades de afrontamiento (como la **CBT**) para evitar recaídas en contextos fuera del laboratorio (Kranzler, 2000; McLellan, Lewis, O'Brien, & Kleber, 2000). Cabe agregar que estudios que implican la combinación de medicamentos y entrenamiento en modificación cognitiva -*cognitive remediation*- se consideran prometedores (Sofuoglu, DeVito, Waters, & Carroll, 2013), sin embargo, se requiere mayor soporte en esta área. Tal vez, la efectividad de la terapia puede ser incrementada si se llegan a acoplar a terapias tradicionalmente usadas como la **CBT** para la depresión (Besenius, Beirne, Grogan, & Clark, 2013).

Por último, técnicas de origen budista parecen tener mayor acogida, un uso creciente y mayor evidencia empírica (Dermatisa & Egelko, 2014). Autores como Glasner y Rawson (2015) recomiendan el uso de la **CBT** y el componente cognitivo, y la incluyen en el manual de intervención de los trastornos relacionados con el abuso de sustancias psicoactivas.

La revisión de las mejores técnicas y estrategias para el manejo del consumo de **SPA** continuará, favoreciendo el *permanente* desarrollo de técnicas existentes -principalmente las de tipo combinado para el manejo del tabaquismo y alcoholismo en la actualidad- así como la creación de otras nuevas por venir.

Conclusión

La **TC** es recomendable para el tratamiento de casos de consumo de **SPA** debido a su rigurosidad metodológica y constante revisión, que hacen de esta psicoterapia una empíricamente sustentada. Su historia se ha caracterizado por una constante revisión de sus elementos claves con el fin de incrementar su efectividad mediante la modificación de contenidos esquemáticos, conductas y contextos. Ejemplos de lo anterior son el incremento del autocontrol, las estrategias de manejo ante el insoportable **craving** (a nivel psicobiológico y autorregulatorio en aspectos cognitivos y comportamentales), las reestructuraciones del pensamiento con **TC** de Beck que apuntan a cambios en las creencias nucleares, adictivas, permisivas e instrumentales (mediante técnicas como los análisis de ventajas y desventajas, experimentos conductuales, re-atribución, entre otras), los cambios ambientales necesarios y disponibles para cada paciente con dificultades relacionadas al consumo de **SPA**. Lo anterior preferiblemente llevando a cabo un plan de tratamiento de tipo combinado (por ejemplo, **Naltrexone**, **TC** y técnicas de meditación orientales), ya que estos últimos han generado interés desde el ámbito clínico dada su reconocida efectividad-aunque es necesario seguir desarrollando pruebas para disminuir los síntomas colaterales y así a generar, en el futuro, mejores intervenciones para esta población vulnerable.

Referencias

- APA (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales Texto Revisado. DSMIV-TR*. Barcelona: Masson.
- APA (1993). *Task Force on promotion and dissemination of psychological procedures*. Reporte de la División 12 de la APA, 1993, 1-17. APA, American Psychological Association.
- APA (1995). Training in and dissemination of empirically-validated psychological treatment: Report and recomendations. *The Clinical Psychologist*, (1), 2-23. APA, American Psychological Association.
- APA (2005). *Report of the 2005 Presidential Task Force on Evidence-Based Practice*. Document received by the American Psychological Association (APA) Council of Representatives during its meeting of August on 2005. APA, American Psychological Association.
- American Psychological Association, APA (2006). Report of the 2005 Presidential Task Force on Evidence-Based. *American Psychologist*, 61(4), 271-285. APA, American Psychological Association.
- Assanangkornchaia, S., & Srisurapanont, M. (2007). The treatment of alcohol dependence. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(3), 222-227.
- Beck, A. T. (1963). Thinking and depression: 1. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of General Psychiatry*, 9, 324-333. DOI:[10.1001/archpsyc.1963.01720160014002](https://doi.org/10.1001/archpsyc.1963.01720160014002)
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Harper and Row.
- Beck, A. T. (1983). Cognitive therapy of depression. En P.J. Clayton y J.E. Barret (comp.). *Treatment of depression: Old controversies and new approaches* (pp. 265-290). Nueva York: Raven Press.
- Beck, A. T. (1995). Terapia Cognitiva: Pasado, Presente y Futuro. En Mahoney, M. (comp.). *Psicoterapias Cognitivas y Constructivistas. Teoría, Investigación y Práctica*. (pp. 49-61) Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 893-897. DOI:[10.1037/0022-006X.56.6.893](https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.893)
- Beck, A. T., Freeman, A., & Davis, D. (2004). *Cognitive Therapy of Personality Disorders*. Second Edition. New York: The Guilford press.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. Nueva York: Guilford Press.
- Beck, A. T., & Steer, R. A. (1988). *Beck Hopelessness Scale. Manual*. New York: Psychological Corporation.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). *Beck depression inventory manual*. (second edition). San Antonio: Psychological Corporation.
- Beck, A. T., Wright, F. D., Newman, C. F., & Liese, B. S. (1993). *Cognitive Therapy of Substance Abuse*. Nueva York: Guilford Press.
- Beck, J. S. (2000). *Terapia Cognitiva. Conceptos Básicos y Profundización*. Barcelona: Gedisa.
- Besenius, C., Beirne, K., Grogan, S., & Clark-Carter, D. (2013). Cognitive behavioral therapy (CBT) in a depression/alcohol use disorder group: A qualitative study. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 31(1), 50-66. DOI:[10.1080/07347324.2013.746613](https://doi.org/10.1080/07347324.2013.746613)
- Bieling, P. J., & Kuyken, W. (2003). Is Cognitive Case Formulation Science or Science Fiction? *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(1), 52-69. DOI:[10.1093/clipsy.10.1.52](https://doi.org/10.1093/clipsy.10.1.52)
- Brewin, C. R. (1996). Theoretical foundations of Cognitive-Behavior therapy for anxiety and depression. *Annual Review of Psychology*, 47, 33-57. DOI:[10.1146/annurev.psych.47.1.33](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.33)
- Carbaugh, R. J., & Sias, S. M. (2010). Comorbidity of bulimia nervosa and Substance abuse: Etiologies, treatment issues, and treatment approaches. *Journal of Mental Counseling*, 32(2), 125-138.
- Chambless, D. L., & Ollendick, T. H. (2001). Empirically supported psychological interventions: Controversies and evidence. *Annual Review of Psychology*, 52, 685-716. DOI:[10.1146/annurev.psych.52.1.685](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.685)
- Clark, D. A., Beck, A. T., & Alford, B. A. (1999). *Scientific Foundations of Cognitive Therapy and Therapy of Depression*. New York: John Wiley & Sons.
- Dermatisa, H., & Egelko, S. (2014). Buddhist mindfulness as an influence in recent empirical CBT approaches to addiction: Convergence with the alcoholics anonymous model. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 32(issue 2-3), 194-213. DOI:[10.1080/07347324.2014.907012](https://doi.org/10.1080/07347324.2014.907012)
- Easton, C. J., Mandel, D. L., Hunkele, K. A., Nich, C., Rounsaville, B. J., & Carroll, K. M. (2007). A Cognitive Behavioral Therapy for Alcohol-dependent domestic violence offenders: An integrated substance abuse-domestic violence treatment approach (SADV). *The American Journal on Addictions*, 16(1), 24-31. DOI:[10.1080/10550490601077809](https://doi.org/10.1080/10550490601077809)
- Ellis, A. (2005). Discussion of Christine A. Padesky and Aaron T. Beck, "Science and Philosophy: Comparison of Cognitive Therapy and Rational Emotive Behavior Therapy". *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarter*, 19(2), 181-185.
- Glasner-Edwards, S. (2015). *The addiction recovery skills workbook: Changing addictive behaviors using CBT, Mindfulness, and Motivational Interviewing Techniques*. Canada: New Harbinger Publications.
- Freeman, A., & Oster, C. (1997). Terapia Cognitiva de la Depresión. En Caballo, V. (Comp.). *Manual para el Tratamiento Cognitivo-Conductual de los Trastornos Psicológicos. Vol. 1* (pp 543-574). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Kemp, R., Harris, A., Vurel, E., & Sitharthan, Th. (2007). Stop Using Stuff: trial of a drug and alcohol intervention for young people with comorbid mental illness and drug and alcohol problems. *Australasian Psychiatry*, 15(6), 490-493.
- Kuehn, B. M. (2011). Study suggests gene may predict success of therapies for alcohol dependence. *Journal of the American Medical Association*, 305(10), 984-985. DOI:[10.1001/jama.2011.270](https://doi.org/10.1001/jama.2011.270)
- Kranzler, H. R. (2000). Medications for alcohol dependence. *Journal of the American Medical Association* 284, 1016-1017.
- Liese, B. S., & Beck, A. T. (1997). Back to basics: Fundamental Cognitive Therapy Skills for Keeping Drug-Dependent individuals in Treatment. En Onken, L.S., Blaine, J.D. & Boren, J. J. (comp). *Beyond the Therapeutic Alliance: Keeping the Drug-Dependent individual in Treatment*. (pp. 207-232). United States of America: National Institute on Drug Abuse. NIH Publication 97-4142.
- McLellan A. T., Lewis, D. C., O'Brien, C. P., & Kleber, H. D. (2000). Drug dependence, a chronic medical illness: implications for treatment, insurance, and outcomes evaluation. *Journal of the American Medical Association*, 284, 1689-1695.
- Momeni, F., Moshtagh, N., & Purshahbaz, A. (2010). Effectiveness of Cognitive-Behavioral group therapy on craving, depression, anxiety among the opiate abusers under MMT. *Iranian Rehabilitation Journal*, 8(11), 19-23.
- Ochoa, D. C., & Toro, R. A. (2011). Evaluación y formulación de caso para los trastornos de ansiedad en Colombia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 4(1), 7-12.
- OMS, Organización Mundial de la Salud (1992). *CIE 10. Trastornos mentales y del comportamiento. Décima revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones Clínicas y pautas para el diagnóstico*. Ginebra: OMS.
- Persons, J. B., & Davidson, J. (2001). Cognitive-Behavioral Case Formulation. En Dobson, K. (Comp.) *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*. New York: The Guilford Press.
- Robins, C., & Hayes, A. (1997). Una Valoración de la Terapia Cognitiva. En Mahoney, M. (Comp.) *Psicoterapias Cognitivas y Constructivistas: Teoría, investigación y práctica*. (pp 62-89). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sofuoglu, M., DeVito, E. E., Waters, A. J., & Carroll, K. M. (2013). Cognitive enhancement as a treatment for drug addictions. *Neuropharmacology*, 64, 452-463. DOI:[10.1016/j.neuropharm.2012.06.021](https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2012.06.021)
- Srisurapanont, M., & Jarusuraisin, N. (2005). Naltrexone for the treatment of alcoholism: a meta-analysis of randomized controlled trials. *International Journal of Neuropsychopharmacology*, 8(2), 1-14.
- Toro, R. A. & Ochoa, D. C. (2010). Los Perfiles cognitivos psicopatológicos en la formulación cognitiva de caso. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 97-110.

2017

Relacionamiento, apego y agresividad

Preadolescentes de colegios publicos
en Santa Marta, Colombia

Relationship, attachment and aggression:
Preadolescents of public schools in Santa Marta, Colombia



Viviana Marcela **Alzate Duque**
Sara J. **Zabarain Cogollo**



ID: 2027-1786.rip.10109

Title: Relationship, attachment and aggression

Subtitle: Preadolescents of public schools in Santa Marta, Colombia

Título: Relacionamiento, apego y agresividad

Subtítulo: Preadolescentes de colegios públicos en Santa Marta, Colombia

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Relating, attachment and aggressiveness in preadolescents of public schools of Santa Marta - Colombia

[es]: Relacionamiento, apego y agresividad en preadolescentes de colegios públicos de Santa Marta - Colombia

Author (s) / Autor (es):

Alzate Duque, & Zabarain Cogollo

Keywords / Palabras Clave:

[en]: aggressiveness; attachment; alienation; communication; trust; bullying; peers

[es]: agresividad; apego; alienación; comunicación; confianza; intimidación escolar; pares

Financiación / Funding:

Colciencias, UCC Santa Marta

Submitted: 2015-09-08

Accepted: 2017-06-26

Resumen

A través de esta caracterización de los tipos de relación entre preadolescentes con sus padres y compañeros, esta investigación pretende describir los elementos en la conexión con sus padres (en aspectos como el apego, la comunicación, la confianza, la alienación, la distancia familiar y el bloqueo parental) e identifica elementos como comportamiento agresivo o intimidación escolar (cuando está presente en la relación con sus compañeros).

La muestra se obtuvo en un grupo de 70 estudiantes al azar de 5 colegios públicos en Santa Marta, Colombia; estos cursaban sexto grado, entre 8 y 12 años, con un margen de error de 10%. Los datos del estudio fueron recolectados con herramientas como el Test de Figuras Humanas (Koppitz, 1982), la Prueba Familiar de Corman (1961), el IPPA: Inventario de Apego con Padres y Pares (Armsden & Greenberg, 1987; Pardo, Pineda, Carrillo y Castro, 2006), y la Escala Abreviada del Cuestionario de Intimidación Escolar (Moratto, Cárdenas, & Berbesí, 2012).

Los resultados obtenidos destacan una comunicación moderada-baja y la confianza de los preadolescentes hacia sus padres, con bajos índices de alienación y percepción de distanciamiento familiar; Además, los tipos de apego que predominan entre ellos son ansioso-inseguros, ambivalentes y evasivos. En cuanto a las relaciones con los compañeros, el índice inconsciente de agresión e impulsividad fueron pruebas, con bajos sentimientos de culpa, así como la manifestación mínima consciente de la admisión de algún tipo de intimidación escolar. Además, el estudio identifica que las prácticas más frecuentes de esta población implican signos de agresividad pasiva como exclusión, ocultamiento de cosas y ser llamado por sobrenombres.

Abstract

Across this characterization of the relationship types between preadolescents with their parents and peers, this research aims to describe the elements in the hookup with their parents (in aspects as the attachment, communication, trust, alienation, family distance and parental block) and identifies elements as aggressive behavior or school bullying (when is present in the relationship with their peers).

The sample was obtained in a 70 random students group of 5 public schools in Santa Marta, Colombia; they were coursing 6th degree, between 8 to 12 years old, with an error margin of 10%. The study data were collect with tools like the Koppitz Human Figure Test (1982), the Corman Family Test (1961), the IPPA: Parent and Paired Attachment Inventory (Armsden & Greenberg, 1987; Pardo, Pineda, Carrillo, & Castro, 2006), and the Abbreviated Scale of the School Bullying Questionnaire (Moratto, Cárdenas, & Berbesí, 2012). The obtained results remark a moderate-low communication and confidence from the preadolescents towards their parents, with low indexes of alienation and perception of family distancing; Also, the types of attachment that predominate among them are anxious-insecure, ambivalent and avoidant. Regarding relationships with peers, unconscious index of aggression and impulsivity were evidence, with low feelings of guilt, as well as the minimal conscious manifestation of admission of some type of school intimidation. In addition, the study identifies that the most frequent practices of this population involve signs of passive aggressiveness as exclusion, hiding things, and being call by nicknames.

Viviana Marcela **Alzate Duque**, MA Psi sp

ORCID: [0000-0002-5018-6101](https://orcid.org/0000-0002-5018-6101)

Source | Filiación:

Universidad Cooperativa de Colombia

BIO:

Psicóloga - Magister en desarrollo integral en niños y adolescentes - pos grado en actuación clínica psicoanalítica

City | Ciudad:

Santa Marta [co]

e-mail:

viviana.alzate@campusucc.edu.co

Dra Sara J. **Zabarain Cogollo**, MSc Psi sp

ORCID: [0000-0003-1685-0715](https://orcid.org/0000-0003-1685-0715)

Source | Filiación:

Universidad Cooperativa de Colombia

BIO:

Psicóloga-Especialista en Psicología Clínica, Magister en Psicología, Doctor en Psicología

City | Ciudad:

Santa Marta [co]

e-mail:

sara.zabarain@campusucc.edu.co

Citar como:

Alzate Duque, V. M., & Zabarain Cogollo, S. J. (2017). Relacionamiento, apego y agresividad: Preadolescentes de colegios públicos en Santa Marta, Colombia. *Revista Iberoamericana de Psicología issn-I:2027-1786*, 10 (1), 73-81.

Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/811>

Relacionamiento, apego y agresividad

Preadolescentes de colegios públicos en Santa Marta, Colombia

Relationship, attachment and aggression:
Preadolescents of public schools in Santa Marta, Colombia

Viviana Marcela **Alzate Duque**
Sara J. **Zabarain Cogollo**

Introducción

Los desarrollos en torno a la teoría del apego permitieron la constitución de uno de los campos más prolíficos de investigación interdisciplinaria en ciencias sociales¹. Partiendo de estudios como los de Herbert Mead (1863 – 1931), los investigadores en Psicología del Desarrollo se interesaron por explorar (además del desarrollo cognitivo o motor, por ejemplo, temas de interés predominante en la psicología del desarrollo de principios del siglo XX), (Yáñez, 2012) la importancia de los vínculos afectivos en el desarrollo y, en especial, de las pautas de relacionamiento afectivo construidas entre padres e hijos. El concepto central sobre el cual se centrará la investigación en torno a este tema será el de apego (attachment).

1 Mead (1948, citada por LLoyds, 2001), combinando el campo de la antropología cultural y la investigación, estudió las pautas de crianza en diferentes tribus y describió relaciones entre las primeras experiencias de vida y la conducta adulta. Tras considerar que las prácticas de crianza de los padres no tenían efecto alguno en los hijos, Mead se interesa entonces en temas alrededor de la separación de hijos y madres, abriendo nuevas líneas de investigación. Sus hallazgos tras estudiar la tribu caníbal **mundumumor** y la tribu de los **Arapesh** son de especial importancia: En la tribu caníbal **mundugumor** las madres cargaban a los bebés en cestas duras y los alimentaban de pie, procuraban mantenerlos hambrientos para que mamaran vigorosamente y les retiraban el pecho en cuanto notaban que empezaban a saciarse. El carácter que desarrollaban estos infantes en la edad adulta era ávido y furioso, lo cual se manifestaba incluso en sus relaciones sexuales, las cuales incluían mordiscos y rasguños como si se tratase de un combate. Por su parte los **Arapesh** criaban a sus hijos con sumo cariño, ofreciéndoles y proveyéndoles todo, quienes en su adultez adoptaban una actitud pasiva y receptiva frente a los demás. Tras analizar estas dinámicas Mead sugirió que los bebés, cuando son alimentados, aprenden sobre la predisposición de los demás a atender y satisfacer sus necesidades o a ignorarlas y rehusarlas. Y es a partir de estas experiencias que eventualmente organizarán su visión del mundo y sus estilos de respuesta.

En términos generales la **Teoría del Apego** establece que el vínculo afectivo construido en la interacción entre padres e hijos en la infancia es determinante para la forma en que se organizan las pautas de interacción y relacionamiento con otros durante todo el resto de la vida. El **apego**, según plantea (Urizar, 2012), es un mecanismo pre-programado que activa toda una gama de comportamientos, posibilitando la vinculación bebé-madre bajo un fin biológico específico: proveer, por parte del cuidador, la proximidad, protección y seguridad que el infante necesita para emprender la exploración por un mundo que le resulta desconocido.

De acuerdo con la **teoría del apego**, el tipo de vínculo afectivo que se haya establecido con los padres en la interacción con los primeros objetos durante la infancia resulta determinante de los comportamientos posteriores presentes a lo largo del desarrollo. La comunicación establecida entre padres e hijos a través de sus vivencias influye en el modo en que se establecen las relaciones con otros (Garcés & Palacio, 2010). El papel de la madre (o cuidador), en este proceso, resulta ser fundamental pues, como afirma Klein (2009), la constitución del vínculo afectivo construido con el hijo será determinante para la constitución de la identidad, el temperamento y el carácter, dependiendo de si satisface o no las necesidades del niño. La psicología del desarrollo ha mostrado, por ejemplo, si no existe confianza y seguridad en las figuras paternas, es poco probable que se confíe en otros. Así las cosas, cuando este **'objeto'** fundamental que es la madre, es fuente de ambivalencia e inseguridad o cuando este se sienta sobre a base de la confianza y la seguridad, en ambos casos tendrán unos efectos directos sobre el desarrollo de la persona al nivel de su interacción con otros. El **vínculo afectivo**, en este sentido refiere al lazo afectivo que emerge entre dos personas (padres-e-hijos), y que determina el marco de confianza entre pares y con el contexto en general.

Los desarrollos de la **Teoría del Apego** llevados a cabo durante las décadas de los años 60 y 70 permitieron determinar unos **patrones de apego** o **estilos de apego** en los bebés, los cuales probaron guardar cierta relación con actitudes y eventos presentes en la edad adulta. Se evidenció que los niños que reflejaron un vínculo de apego seguro con sus padres fueron más propensos a ser socialmente competentes que sus pares; también se evidenciaron efectos al nivel de la sociabilidad, la regulación emocional, la evolución intelectual y la formación de la identidad social. En cambio, patrones de apego inestable en la infancia **-de apego seguro a inseguro-** tienden a correlacionar más con dificultades en el área social y la presencia de situaciones como enfermedades, abusos, muertes, divorcios u otras situaciones. Adicional a lo anterior, se determinó que aquellos niños que han sufrido de abuso o que han sido descuidados por sus padres, presentaron dificultades para desarrollar apegos seguros y, por el contrario, tendieron a presentar patrones de apego inseguro que persisten a lo largo de los años preescolares y parte de su vida adulta.

Así pues, las **conductas vinculares** determinan unos **estilos de apego** específicos que el niño construye a partir de la experiencia y proximidad con sus figuras cuidadoras, que se traducen en tipos de respuesta organizados a partir de la experiencia afectiva establecida en el vínculo madre (cuidador)-hijo. Estos estilos de apego fueron planteados por Bowlby (2006) en la década de los años 50 y fueron posteriormente ampliados por Ainsworth y Bell (1989). De acuerdo con Bowlby (2006), es posible identificar cuatro **sistemas de conductas** relacionados entre sí:

El sistema de conductas de apego: refiere a todas aquellas conductas que están al servicio del mantenimiento de la proximidad y contacto con las figuras de apego (sonrisas, llanto, contactos táctiles, etc.); estas conductas se activan cuando aumenta la distancia respecto a la figura de apego o cuando se perciben señales de amenazas, con el objetivo de restablecer la proximidad.

El sistema de exploración: guarda estrecha relación y compatibilidad con el sistema anterior, en tanto la exploración del entorno disminuye cuando se activan las conductas de apego.

El sistema de miedo a los extraños: implica la disminución de las conductas exploratorias y el aumento de las conductas de apego.

El sistema afiliativo: refiere al interés que muestran los individuos por mantener la proximidad e interactuar con otros, incluso con quienes no se han establecido vínculos afectivos, razón por la que guarda cierta incompatibilidad con el sistema de miedo a los extraños. Cabe agregar que éste sistema no es exclusivo de la especie humana.

Las investigaciones contemporáneas han mostrado que, por ejemplo, cuando se ha desarrollado un vínculo de **apego seguro**, el padre y la madre se constituyen como (Garrido-Rojas, 2006) la base afectiva para el establecimiento de la seguridad, la comunicación y la confianza que, a su vez, permiten el desarrollo de relaciones interpersonales adecuadas. Pero si, por el contrario, el niño o niña **no** recibe la contención afectiva necesaria -que fomenta también la tolerancia a la frustración y la regulación emocional- establecerá entonces relaciones **ambivalentes, inseguras** y, en muchos casos, cargadas de agresividad y desconfianza hacia los otros (Ainsworth & Bell, 1989; Bión, 2000; Bowlby, 2006; Fonagy, 1999; Klein, 2009; Padilla, 2006; Rozenel, 2006; Varela & Lecannelier, 2008; Winnicott, 1990). Estos **vínculos débiles** -inestables a través del tiempo, caracterizados por una comunicación y apoyo pobres, que no fomentan la confianza ni la generación de estrategias adecuadas frente al estrés- afectan a los individuos de modo que tienden a proyectar en los demás sus carencias afectivas. Así pues, estos individuos tienden a compensar estas carencias de afecto y cariño de

parte de sus cuidadores adoptando una actitud de independencia y distanciamiento emocional (a pesar de tener lazos sociales), así como una actitud negativista. Otra forma de **apego** inadecuado es el **apego desorganizado**, caracterizado por la total ausencia de estrategias que ayudan a organizar una respuesta adecuada ante el incomodidad e inseguridad que produce una situación extraña y estresante. Investigaciones indican que la falta de un vínculo afectivo adecuado en la relación madre-hijo puede influir en problemas de conducta en la escuela primaria y secundaria, problemas con los pares, y problemas con los padres (Carlson, 1998; Lyons, Alpern, & Repacholi, 1993; Lyons, 1996; Méndez & González, 2002).

De acuerdo con lo anterior, estas formas o estilos de **apego** resultan ser fundamentales para el desarrollo posterior, pues determinan los **modelos de relacionamiento** a partir de los cuales se guiarán las interacciones de las personas con sus congéneres y con el mundo. (Oliva, 2004). La importancia fundamental de la **teoría del apego** radica entonces en comprender que los seres humanos, desde el nacimiento, necesitan desarrollar una relación con al menos un cuidador principal para que su desarrollo social y emocional sea lo más normal posible y se eviten modelos de relacionamiento patológicos. Los **modelos de relacionamiento**, entonces, se construirían en función de los tipos de **apego establecidos**. La investigación psicológica nos ha mostrado que una buena comunicación y poco distanciamiento familiar fomentan la seguridad, confianza y estima entre hijos y cuidadores/padres, lo cual provee al individuo una base segura que le permite relacionarse con sus cuidadores, pares y otros de manera sana y segura. Asimismo, sabemos que los modelos de relacionamiento basados en apegos inseguros, evitativos y ambivalentes, generan situaciones diádicas de comportamiento agresivo constante y permanente, así como de intimidación escolar (Cepeda, Pacheco, García, & Piraquive, 2008; Olweus, 1998; Santamaría, 2013; Zurita, 2011; Zabarain & Sánchez, 2009)²

A partir de todos estos postulados teóricos y evidencias de investigaciones anteriores surge esta investigación, la cual pretende conocer los modelos de relacionamiento de los preadolescentes y entenderlos como formas de expresión propias a partir de los tipos de apego establecidos e internalizados en su infancia (Fairbairn, 2002), y comprender el comportamiento agresivo y la intimidación escolar como productos de la alienación parental, el distanciamiento familiar (específicamente de los adolescentes respecto a sus padres), y la escasa confianza y comunicación entre padres e hijos.

Metodología

Diseño

El tipo de diseño empleado en este estudio fue descriptivo, en tanto su finalidad fue describir los modelos de relacionamiento (Apego, comunicación, confianza y alienación parental) así como el comportamiento agresivo (intimidación escolar) de los preadolescentes

² En lo que respecta a la cultura latinoamericana, específicamente en países como Colombia, Chile, Costa Rica, Perú y Venezuela, se han realizado estudios que asocian los comportamientos agresivos con situaciones familiares disfuncionales (Valencia y Henao, 2012) así como con determinados tipos de apego establecidos durante la infancia. Entre sus hallazgos se evidenciaron tipos de apego inseguro -caracterizado por la ambivalencia afectiva o por la evitación completa de la figura de afecto-, elementos intra-psíquicos en preadolescentes, con pulsiones agresivas producto de su exposición, cuando niños, a situaciones de violencia activa, a su percepción de no-aceptación por parte de sus cuidadores (Varela & Lecannelier, 2008; Berdugo y Amar, 2006; Cubero Venegas, 2004) y a su identificación con su agresor (objetos primarios).

que participaron en el estudio. Los estudios descriptivos, según, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1994), son aquellos que buscan recolectar datos y evidencia con el fin de describir un fenómeno específico de la realidad que puede o no haber sido explorado previamente.

Participantes

La población-universo objeto del presente estudio la conformaron **280** niños y niñas pertenecientes a cinco (**5**) colegios públicos de Santa Marta, con los cuales tiene convenio la facultad de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: que fuesen niños de ambos géneros (femenino y masculino) cuyas edades oscilaran entre los ocho (8) y doce (12) años; que estuviesen matriculados -en calidad de estudiantes activos- y estuviesen cursando sexto grado (6°); no se tuvo en cuenta el tipo de familia, ni reportes relacionados con comportamiento agresivo. De esta población se seleccionó inicialmente una muestra, de manera aleatoria teniendo en cuenta un margen de error del 10%, con lo que se seleccionaron un total de **72** niños y niñas. Posteriormente se retiraron dos (2) individuos del estudio, de manera voluntaria, para un total de **70** niños quienes conformaron la muestra final.

Es preciso mencionar que se tuvieron en cuenta todas las normas éticas de la Psicología, en especial las contempladas en el Código Ético de la Ley del Psicólogo en Colombia, *Ley 1090 de 2006*. Se contó con el consentimiento informado de los padres, así como el consentimiento institucional para poder llevar a cabo la investigación, y a la información recabada le dio un manejo confidencial en todo momento.

Instrumentos

Los instrumentos empleados para recabar datos y analizarlos posteriormente fueron los siguientes:

El Test de la Figura Humana

Prueba diseñada por Koppitz (1982), técnica de expresión de dibujo sencilla para los niños que permite identificar elementos inconscientes de la personalidad a través del análisis de los rasgos y trazos de los dibujos de hombre y mujer que se hacen de manera libre.

Test de la Familia

Posibilita que la persona a quien se le aplica proyecte estados emocionales y percepciones respecto su familia. Este test permite analizar aspectos como la dinámica familiar, la estructura familiar y los vínculos afectivos, en términos de Corman (1961)

El Inventario de Apego con Padres y Pares (IPPA)

Herramienta de Armsdem y Greenberg (1987), utilizado para medir la calidad del apego percibida por los adolescentes hacia sus padres, en su versión adaptada a la población colombiana de (Pardo, Pineda, Carrillo, & Castro, 2006) para los fines de esta investigación. Este inventario está conformado por **75** afirmaciones divididas en tres categorías (mamá - papá - pares), cada incluyendo **25** preguntas. Es preciso anotar que

para el presente estudio se aplicaron los ítems de padres en tanto el interés era medir la relación *paterno-filial*.

Esta escala presenta un Índice de *Consistencia Interna* total de **0.60**, donde la consistencia interna para la escala de la madre es de 0.90 y para la escala del padre es de **0.93**. Los ítems se califican con una *Escala Likert* de **5** puntos, donde 1 corresponde a *casi nunca* y 5 *casi siempre o siempre*. Este instrumento permite medir tres dimensiones: **Confianza, Comunicación y Alienación**. La primera mide el grado de comprensión y respeto mutuo en la relación; la comunicación mide la amplitud y calidad de la comunicación; y la alienación evalúa los sentimientos de ira y la no-involucración emocional en las relaciones interpersonales.

El Cuestionario Breve de Intimidación Escolar

-*En una versión abreviada del CIE-A*- que mide los índices de acoso escolar a partir de tres componentes: victimización, sintomatología y victimarios (Moratto, Cárdenas, & Berbesí, 2012)

La aplicación de todos los instrumentos se realizó de manera individual, en un espacio adecuado en pro de la confidencialidad. Una vez recabados los datos, se empleó el software estadístico **SPSS vs.18** para su análisis.

Procedimiento

Fase uno: Se invitó a participar de la investigación a las quince (**15**) I.E.D de la ciudad de Santa Marta que acogen población mixta, de las cuales cinco (**5**) aceptaron participar.

Fase dos: Se llevó a cabo una socialización a docentes, coordinadores, rectores y padres de familia sobre los objetivos de la investigación y se realizó la firma de los consentimientos informados.

Fase tres: Aplicación de los instrumentos para recabar datos, los cuales fueron posteriormente tabulados y analizados empleando el software estadístico **SPSS vs.18**. Se utilizaron las frecuencias y porcentajes de los estadísticos descriptivos del software.

Fase cuatro: Divulgación/socialización de los resultados de la investigación en los colegios; presentación del artículo producto de dicha investigación y presentación del mismo como ponencia internacional.

Resultados

El análisis de los modelos de relacionamiento de los preadolescentes que conformaron la muestra del presente estudio se realizó a partir de los resultados de la *Prueba IPPA* (Pardo, Pineda, Carrillo, & Castro, 2006), teniendo en cuenta tres aspectos del relacionamiento con la madre y el padre: tipo de apego, confianza, comunicación y alienación.

Se muestran a continuación los resultados más significativos de los tipos de apego con el padre y la madre.

Tabla 1 Distribución de los tipos de apego con el padre y la madre

Estilos de Apego	Padre	Madre
Ambivalentes	37,2	67,3
Evitativo	45,2	18,7
Seguro	17,6	14,0

Fuente: elaboración propia

Se evidencia una diferencia cuantitativa en cada tipo de apego respecto a la madre y el padre.

Los resultados en la tabla 1 indican que el **45.2%** de los participantes presenta un tipo de **apego evitativo** con el padre, y el **67.3%** presenta un tipo de apego ambivalente con la madre. Existe una mayor tendencia en la población hacia los apegos inseguros con el padre, pero se percibe mayor ambivalencia en la relación afectiva con la madre.

A continuación, se observan los resultados sobre la confianza en la madre y el padre.

Tabla 2 Indicadores de confianza en la madre y el padre

Pregunta	Indicadores maternos	CNC	NFC	AVC	CFC	CSC
Respeto por los sentimientos		15%	23%	8%	15%	39%
Trabajo como padre o madre		0%	15%	8%	31%	46%
Aceptación de los padres		0%	15%	0%	31%	54%
Aceptación del punto de vista		16%	23%	15%	15%	31%
Confianza en el juicio del evaluado		23%	0%	8%	23%	46%
Percepción de entendimiento de parte de los padres		8%	0%	8%	38%	46%
Comprensión de los padres ante la rabia		15%	8%	0%	23%	54%
Confianza en los padres		8%	8%	0%	23%	61%
Pregunta	Indicadores paternos	CNC	NFC	AVC	CFC	CSC
Respeto por los sentimientos		8%	0%	15%	31%	46%
Trabajo como padre o madre		0%	0%	30%	10%	60%
Aceptación de los padres		15%	8%	8%	23%	46%
Aceptación del punto de vista		23%	8%	8%	23%	38%
Confianza en el juicio del evaluado		23%	15%	0%	23%	39%
Percepción de entendimiento de parte de los padres		15%	8%	0%	23%	54%
Comprensión de los padres ante la rabia		7%	8%	8%	31%	46%
Confianza en los padres		15%	0%	8%	23%	54%

CNC=Casi nunca es cierto; NFC=No muy frecuentemente es cierto; AVC=Algunas veces es cierto; CFC=Con frecuencia es cierto; CSC=Casi siempre o siempre es cierto | Porcentajes a nivel de indicadores que miden la confianza que tienen los preadolescentes en su madre y padre;

Fuente: elaboración propia

Los resultados indican que sólo el **39%** de los preadolescentes consideran que su madre respeta sus sentimientos; el **46%** piensa que su madre hace un buen trabajo como mamá y solo el **31%** piensa que su madre tiene en cuenta su punto de vista. Por el contrario, se puede observar que el **46%** de los preadolescentes considera que su padre respeta sus sentimientos; el **60%** considera que su padre hace un buen trabajo como papá y el **38%** considera que su padre tiene en cuenta su punto de vista.

Estos resultados indican que sólo una parte de los preadolescentes que participaron en esta investigación perciben a su madre como figura protectora en caso de requerir ayuda u orientación. Al realizar la comparación entre la confianza hacia la madre y hacia el padre, podemos observar que existe una tendencia hacia la confianza en la madre, aunque la diferencia entre estos dos cuidadores no es significativa. Los preadolescentes participantes consideran que su madre respeta su punto de vista más que el padre. Los puntajes más bajos refieren a la percepción de poca confianza de parte de sus padres, lo que puede influir en su propio juicio frente a situaciones de la

vida cotidiana, y generar dependencia afectiva o debilidad en la toma de decisiones. La confianza hace referencia al desarrollo de hábitos en los padres orientados a generar en sus hijos habilidades de escucha, diálogo y criterio (Oliva, 2006).

A continuación, se muestran los resultados referentes a la comunicación con la madre y el padre.

Tabla 3 Indicadores de comunicación con la madre y el padre

Pregunta	Indicadores maternos	CNC	NFC	AVC	CFC	CSC
Me gusta saber la opinión de mi mamá cuando hay cosas que me preocupan		0%	15%	8%	31%	46%
Mi mamá sabe cuándo estoy molesto por algo		0%	15%	0%	39%	46%
Mi mamá me ayuda a entenderme mejor a mí mismo		0%	0%	15%	39%	46%
Le cuento a mi mamá sobre mis problemas y dificultades		7%	8%	0%	31%	54%
Mi mamá me ayuda a hablar sobre mis dificultades		23%	15%	0%	23%	39%
Puedo contar con mi mamá cuando necesito desahogarme		0%	7%	8%	31%	54%
Si mi mamá sabe que algo me está molestando, me pregunta sobre el tema		8%	0%	15%	23%	54%
Pregunta	Indicadores paternos	CNC	NFC	AVC	CFC	CSC
Me gusta saber la opinión de mi papá cuando hay cosas que me preocupan		29%	0%	14%	43%	14%
Mi papá sabe cuándo estoy molesto por algo		16%	8%	15%	15%	46%
Mi papá me ayuda a entenderme mejor a mí mismo		8%	0%	15%	23%	54%
Le cuento a mi papá sobre mis problemas y dificultades		31%	15%	0%	23%	31%
Mi papá me ayuda a hablar sobre mis dificultades		15%	8%	0%	23%	54%
Puedo contar con mi papá cuando necesito desahogarme		15%	8%	23%	23%	31%
Si mi papá sabe que algo me está molestando, me pregunta sobre el tema		23%	0%	15%	23%	39%

CNC=Casi nunca es cierto; NFC=No muy frecuentemente es cierto; AVC=Algunas veces es cierto; CFC=Con frecuencia es cierto; CSC=Casi siempre o siempre es cierto | Se evidencia los niveles de comunicación existente entre la madre y/o padre y los preadolescentes; Fuente: elaboración propia

Los resultados indican que el **54%** de los preadolescentes cuenta a su mamá sobre sus problemas; el **54%**, considera que cuenta con su madre cuando necesita desahogarse y el **54%** considera que su madre le pregunta cuando algo le está molestando. Respecto a la comunicación con el padre, el **54%** de los preadolescentes piensa que su papá le ayuda a entenderse a sí mismo y siente que le ayuda a hablar sobre sus dificultades. De igual forma el **46%** de los preadolescentes de esta investigación piensa que su papá sabe cuándo está molesto por algo.

Los preadolescentes participantes perciben más a la madre como figura con la cual se pueden desahogar, sin embargo, hay bajos promedios respecto a la percepción de que la madre realmente les ayude. En cuanto a lo que al padre refiere, lo perciben más como una figura orientadora con la que pueden hablar, a pesar de que prefieran no saber la opinión de éste cuando ciertas cosas les preocupan y que sientan que no pueden contar con él cuando necesitan desahogarse.

A continuación, se muestran los resultados de alienación parental hacia la madre y el padre.

Tabla 4 Indicadores de alienación hacia la madre y el padre

Pregunta Variables maternas	CNC	NFC	AVC	CFC	CSC
Me siento avergonzado y tonto cuando hablo con mi mamá sobre mis problemas.	54%	15%	8%	0%	23%
Cuando estoy con mi mamá me enoja fácilmente	17%	17%	8%	25%	33%
Me siento mal en muchas más ocasiones de las que mi mamá se entera	54%	15%	0%	8%	23%
Siento rabia hacia mi mamá	69%	16%	0%	0%	15%
Mi mamá no me presta mucha atención	54%	8%	15%	8%	15%
Mi mamá no entiende por lo que estoy pasando en este momento	31%	8%	8%	15%	38%
Pregunta Variables paternas	CNC	NFC	AVC	CFC	CSC
Me siento avergonzado y tonto cuando hablo con mi papá sobre mis problemas.	62%	0%	0%	15%	23%
Cuando estoy con mi papá me enoja fácilmente	69%	8%	0%	8%	15%
Me siento mal en muchas más ocasiones de las que mi papá se entera	46%	16%	8%	15%	15%
Siento rabia hacia mi papá	69%	16%	0%	0%	15%
Mi papá no me presta mucha atención	46%	7%	8%	8%	31%
Mi papá no entiende por lo que estoy pasando en este momento	31%	23%	16%	15%	15%

CNC=Casi nunca es cierto; NFC=No muy frecuentemente es cierto; AVC=Algunas veces es cierto; CFC=Con frecuencia es cierto; CSC=Casi siempre o siempre es cierto | Se correlaciona los niveles de alineación con la madre frente al padre; Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con esto no se observan porcentajes altos relacionados a la dependencia o apego a la madre. Contrario a esto, el **38%** de los preadolescentes piensa que su madre no entiende lo que siente. Respecto a la alienación hacia la figura paterna, el **23%** de los preadolescentes se siente avergonzado cuando habla con su papá sobre sus problemas y el **31%** de ellos siente que su padre no le presta atención. A la población de preadolescentes de esta investigación no parece interesarle una relación cercana con su padre ni parece sentirse afectada por lo que él piense.

Adicional a lo anterior, se tuvo en cuenta el Test de Familia para observar la percepción que tienen los preadolescentes sobre el distanciamiento familiar y sobre su bloque parental.

A continuación, los resultados de la percepción de los preadolescentes sobre el distanciamiento familiar.

Tabla 5 Percepción del distanciamiento familiar

Indicadores	Presente	No presente
Cercanía familiar	23%	77%
Distanciamiento familiar	77%	23%

Cada indicador se puntúa como 1=presente o 0 = No presente, siendo solo dos opciones de respuesta. Fuente: Elaboración propia

En lo que a la unión familiar refiere, el **77%** de los preadolescentes participantes de esta investigación percibe distanciamiento familiar, una falta de cercanía en la comunicación y en el compartir en la cotidianidad.

A continuación, los resultados de la percepción del bloque parental.

Tabla 6 Percepción del bloque parental

Indicadores	Presente	No presente
Bloque parental Unido	24%	76%
Percepción de distanciamiento entre los padres	36%	64%
No vinculación afectiva con los hermanos	45%	55%
No se incluye a sí mismo como parte de la familia	22%	78%

Cada indicador se puntúa como 1=presente o 0=No presente, siendo sólo dos las opciones de respuesta; Fuente: elaboración propia

Respecto a los vínculos afectivos entre los miembros de la familia, sólo el **24%** de los preadolescentes percibe su bloque parental como unido. El **64%** percibe distanciamiento entre sus padres y el **55%** no se siente vinculado afectivamente con sus hermanos, de hecho, parece haber cierta rivalidad entre ellos. Tan sólo el **22%** de los sujetos no se consideran sí mismos como parte de su familia, pero a pesar de esto desean pertenecer a un grupo familiar. Es evidente que la unión y comunicación entre los miembros de su familia no es común.

En cuanto al comportamiento agresivo o intimidación se hallaron los siguientes resultados con base en el test de familia.

Tabla 7 Exteriorización del comportamiento agresivo: Agresividad hacia los demás

Indicadores	Presente	No presente
Agresividad y pobre control de impulsos	54%	46%
Evasión y culpa	46%	54%

Cada indicador se puntúa como 1=presente o 0=No presente; Fuente: elaboración propia

Respecto a la agresividad como manera de interacción, el **54%** de los preadolescentes presenta agresividad y pobre control de impulsos, sin sentimiento de culpa. Las interacciones sociales se dan con agresividad a manera de manifestación de su comunicación diaria.

A continuación, los resultados de intimidación escolar teniendo en cuenta el **CIE-A**.

Tabla 8 Situaciones de victimización por intimidación escolar

Preguntas	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
No me dejan participar, me excluyen	58%	16%	26%
Me obligan a hacer cosas peligrosas para mi	92%	2%	6%
Rompen mis cosas a propósito	88%	6%	6%
Me esconden las cosas	64%	23%	13%
Dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen	74%	17%	9%
Me insultan	78%	14%	8%
Me pegan coscorrones, puñetazos, patadas	91%	6%	3%
Me chiflan o gritan	78%	13%	9%
Me desprecian	92%	5%	3%
Me llaman por apodos	77%	6%	17%
Me amenazan para que haga cosas que no quiero	88%	6%	6%
Me obligan a hacer cosas que están mal	95%	3%	2%

Fuente: elaboración propia

Respecto a las situaciones de victimización, las más predominantes presentan un porcentaje muy bajo. El **26%** de los preadolescentes considera que no lo dejan participar o lo excluyen, el **17%** manifiesta que lo llaman por apodos, y el **13%** piensa que le esconden las cosas. Los resultados de la tabla 8 no evidencian situaciones de maltrato hacia otros. (Brendtro, 2001)

Discusión

El apego ambivalente que prima en la relación de los preadolescentes con su madre ocasiona sentimientos de ira o rabia inconscientemente encubiertos y cuya expresión no es clara, pero que se reflejan en una comunicación pobre y la poca confianza. Lo anterior guarda relación con la percepción de que tienen estos preadolescentes en consideran que su punto de vista no es aceptado, que no se les colabora ni se favorece una comunicación espontánea para hablar sobre sus dificultades. Por su parte, el **apego evitativo** con la figura paterna se manifiesta en la poca confianza que los preadolescentes tienen en los juicios que el padre emite.

Para que la comunicación familiar sea adecuada, sana y funcional, según (Antolínez, 1991) ésta debe ser: Clara, congruente, oportuna, receptiva, que explore la situación, se verifique y que tenga retroalimentación¹, aspectos que no se manifiestan entre los sujetos de la investigación y sus padres.

En la adolescencia la figura de los padres adquiere otro significado, puede haber dificultades en la relación de los adolescentes con la autoridad, puede aminorar la confianza y la comunicación con sus cuidadores y así una tendencia a guardar secretos entre los grupos de amigos. Los adolescentes del presente estudio asumen una postura ambivalente, pues se observa que existe el deseo por conocer las opiniones de sus padres y comunicarse más afectivamente, a pesar de la percepción inconsciente de distanciamiento familiar en las interacciones entre los miembros de la familia y de percibirse sí mismos como inseguros frente al ambiente. Todas estas características indican que destaca en ellos un apego inseguro, ya que las bases del apego seguro son la confianza y la seguridad. (Ainsworth & Bell, 1989; Spitz, 1994).

En cuanto a las relaciones con sus pares, tal como mencionó (Rozenel, 2006)), las bases afectivas de inseguridad y apegos inseguros generan contactos sociales ambivalentes. En el caso de la población objeto de estudio, no se observan manifestaciones conscientes de comportamiento agresivo, a pesar que sí existe en ellos agresividad a nivel inconsciente que tal vez no exteriorizan en las interacciones con sus pares. Sin embargo, la formación reactiva de estos sentimientos podría ocasionar dificultades a mediano y largo plazo en sus relaciones afectivas.

La relación entre el apego inseguro y ambivalente y la manifestación consciente de comportamientos agresivos hacia sus pares no se percibe con claridad en los actos **externos** de los adolescentes. Pero si existe en ellos agresividad reprimida y pobre control de impulsos que parten del apego inseguro y ambivalente, en tanto manifiestan sentir que su madre les causa enojo con facilidad y que no se sienten comprendidos por ella; la alienación parental es manifiesta en el discurso inconsciente de los adolescentes.

Se podría inferir que los sentimientos de enojo y desconfianza se transforman en otros contrarios como mecanismo defensivo, y se establecen miedos e inseguridades, pero luego se transforman en hostilidad sin sentimiento de culpa, propio de los apegos inseguros evitativos o rechazantes.

Por otra parte, el deseo de ser aceptado por los pares y de no ser excluido en la interacción social podrían llevar a que no se admita ser victimizado, lo que se puede manifestar en la relación con los pares en forma de alienación, tal como ocurre en los casos de apego inseguro ambivalente, en los que la inseguridad se mezcla con el deseo de confiar en el otro (Cerezo, 2006; Collell & Escudé, 2002; Padilla, 2006).

La agresividad, o aceptación de la agresividad, puede ser un comportamiento asociado a las bases de supervivencia afectiva, producto de relaciones de apego poco seguras en las que no se perciben los objetos o padres como base de contención afectiva y seguridad. (Brendtro, 2001; Gagné, 2004; Gerd, Albrektsen, & Qvarnström, 2001; Rozenel, 2006).

Conclusiones

Para los preadolescentes no parece ser esencial la comunicación con sus padres, ni la confianza. La comunicación parece ser básica en torno a las preguntas hechas de forma directa, debido a que no perciben aceptación real de la expresión de sus sentimientos e ideas; incluso existe en ellos sentimientos de enojo, pero con signos bajos de alienación parental.

Priman en la muestra tipos de apegos inseguros y ambivalentes.

Los resultados de la investigación no evidencian signos de victimización o '**Bullying**' que sean resultado de un acoso constante y se identificó poca manifestación consciente de actos externos agresivos, pero existen de manera inconsciente agresividad e impulsividad con bajos sentimientos de culpa y hay frecuencia de prácticas de exclusión, esconder cosas y llamarse por apodos, todos signos inconscientes de agresividad pasiva.

Referencias

- Ainsworth, M., & Bell, S. (1989). *Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña*. Madrid: Alianza.
- Antolínez, B. (Julio - Diciembre de 1991). Comunicación Familiar. *Avances en enfermería*, 9(2), 37-48. DOI: <https://doi.org/10.15446/av.enferm>
- Armsden, G., & Greenberg, M. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02202939>
- Bión, W. (2000). *Elementos de psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Horme Paidós.
- Bowlby, J. (2006). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Brendtro, L. (2001). Worse Than Sticks and stones: Lesson from research on ridicule. *Reclaiming children and Youth*, 47-49. Obtenido de: <https://search.proquest.com/openview/d6352d215cb2f6e66f5fb1c06f2cbab6/1?pq-origsite=gscholar>
- Carlson, E. (1998). A prospective longitudinal study of attachment disorganization/disorientation. *Pubmed*, 69(4), 11-28. Obtenido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9768489>
- Cepeda, E., Pacheco, P., García, L., & Piraquive, C. (Septiembre de 2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, 10(4), 517-528. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42210402>
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares: El bullying estrategias de identificación y elementos para la intervención. *Revista Electronica de Investigacion Psicoeducacion*, 4(2), 333-352. Obtenido de: http://www.sinohacesnadasosparte.org/Download/spanish/02_BULLYING_EN_ESPANOL.pdf
- Collell, J., & Escudé, C. (Febrero de 2002). La violència entre iguals a l'escola: el Bullying. *Àmbits de Psicopedagogia*, 20-24. Obtenido de: <http://enxarxats.intersindical.org/efemerides/violenentreiguals.pdf>
- Corman, L. (1961). *Test del dibujo de la familia*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz. Obtenido de: <https://personalidadpreescolar.files.wordpress.com/2016/06/test-de-la-familia-de-corman.pdf>
- Cubero Venegas, C. M. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-39. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740202.pdf>
- Fairbairn, W. (2002). *Fairbairn and relational theory*. New York, Estado Unidos: books ltda.
- Fonagy, P. (13 de Mayo de 1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Grupo psicoanalítico de discusión sobre el desarrollo*. Obtenido de: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000086&a=Persistencias-ransgeneracionales-del-apego-una-nueva-teoria>

- Gagné. (2004). The socio-afective and Academic Impact of Early Entrance to School. *Roeper Review*, *26*, 128-139.
- Garcés, M., & Palacio, J. (Enero - Junio de 2010). La comunicación familiar en asentamientos subnormales de Montería. *Psicología desde el Caribe*, 1-29. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21315106002>
- Gerd, K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behaviour. *Journal of Youth and Adolescence*, *30*(5), 561-575. Obtenido de: <https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1010448604838>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1994). *Metodología de la Investigación* (600 ed.). México D.F. [mx]: McGraw-Hill.
- Klein, M. (2009). *Obras completas. Envidia y gratitud y otros trabajos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Koppitz, E. (1982). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Ley 1090 de 2006, Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones (Congreso de la Republica de Colombia 6 de Septiembre de 2006). Obtenido de: http://colpsic.org.co/aym_image/files/LEY_1090_DE_2006.pdf
- Lyons, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *64*(1), 64-73. Obtenido de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.463.4585&rep=rep1&type=pdf>
- Lyons, K., Alpern, L., & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child development*, *64*(2), 572-585. Obtenido de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8477635>
- Méndez, L., & González, L. (2002). Descripción de patrones de apego en menores institucionalizados con problemas conductuales. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*(11), 75-92. Obtenido de: <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17288/18030>
- Moratto, N., Cárdenas, N., & Berbesí, D. (Julio - Diciembre de 2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *Revista CES Psicología*, *5*(2), 70-78. Obtenido de: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v5n2/v5n2a06.pdf>
- Oliva, A. (2004). Estado Actual de la Teoría del Apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente. Universidad de Sevilla*, *4*(1), 65-81. Obtenido de: <http://chitita.uta.cl/cursos/2012-1/0000636/recursos/r-9.pdf>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Padilla, J. (2006). *De matones y matoneados. Una perspectiva desde el psicoanálisis*. Bogota, Colombia: Cargraphis.
- Pardo, M., Pineda, S., Carrillo, S., & Castro, J. (Septiembre - Diciembre de 2006). Análisis psicométrico del inventario de apego con padres y pares en una muestra de adolescentes Colombianos. *Interamerican Journal of Psychology*, *40*(3), 289-302. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/284/28440304.pdf>
- Rozenel, V. (2006). Los modelos operativos internos (IWM) dentro de la teoría del apego. *Aperturas psicoanalíticas*. Obtenido de: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000404>
- Santamaría, B. (Diciembre de 2013). Estilo educativo parental asociado al rol de víctimas en el fenómeno del Bullying. *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiesis»*, 1-16. Obtenido de: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/997/888>
- Spitz, R. (1994). *Introducción Teórica. El Primer Año de vida del niño*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, Ltda.
- Urizar, M. (2012). *El vínculo afectivo y sus trastornos*. Bilbao: CSMIJ. Obtenido de: <http://www.avpap.org/documentos/bilbao2012/DesarrolloAfectivoAVPap.pdf>
- Varela, J., & Lecannelier, F. (2008). *Violencia Escolar (Bullying): ¿Qué es y cómo intervenir? Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño*. Obtenido de: <https://es.scribd.com/doc/18167272/Documento-Bullying-CEEIN-2009>
- Winnicott, D. (1990). *Los bebés y sus madres*. España: Paidós.
- Yáñez, J. (2012). *2012) Experticia, sabiduría y desarrollo Moral. Bogotá*. (J. Chaparro, & L. Segovia, Edits.) Bogotá DC [co]: Ed. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Zabarain, S., & Sánchez, D. (24 de Noviembre de 2009). Implicaciones del Bullying o maltrato entre pares en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en etapa de latencia. *Psicogente*, *12*(22), 407-421. Obtenido de: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1174/1161>
- Zurita, Ú. (24 de Diciembre de 2011). Los desafíos del programa escuela segura. *Revista Rayuela, Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*, *1*(2), 118-124. Obtenido de: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/article/los-desaf%C3%ADos-del-programa-%E2%80%9Cescuela-segura%E2%80%9D-en-el-vig%C3%A9simosimoesimo-aniversario-de-la-convenci%C3%B3n-sobre>

2017

Miedo, ansiedad y afrentamiento

Estudiantes universitarios mexicanos

Fear, anxiety, and how facing up:
Mexican university students



Verónica **Reyes Pérez**
Raúl José **Alcázar Olán**
Arelí **Resendiz Rodríguez**
Rogelio **Flores Morales**



2027-1786.rip.10110

ID:

Foto: **Alexandra / München**

Revista Iberoamericana de
Psicología

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517

Publicación Semestral

ID: 2027-1786.rip.10110

Title: fear, anxiety, and how facing up

Subtitle: Mexican university students

Título: Miedo, ansiedad y afrontamiento

Subtítulo: Estudiantes universitarios mexicanos

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Fear, anxiety and coping in Mexican university students

[es]: Miedo, ansiedad y afrontamiento en estudiantes universitarios mexicanos

Author (s) / Autor (es):

Reyes Pérez, Alcázar Olán, Resendiz Rodríguez, & Flores Morales

Keywords / Palabras Clave:

[en]: fear; anxiety; facing up strategies

[es]: miedo; ansiedad; estrategias de afrontamiento

Submitted: 2017-01-14

Accepted: 2017-07-20

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue identificar si existe correlación entre las diferentes situaciones que provocan miedo y ansiedad y las estrategias de afrontamiento en el caso específico de los estudiantes universitarios mexicanos. Método: El tipo de estudio fue no experimental, de tipo transversal con múltiples variables continuas. Participaron 1,557 universitarios mexicanos (47.8% mujeres y 52.2% hombres), media de edad = 21.56 (DE = 3.23). Con la ayuda de un instrumento se midió la intensidad del miedo ($\alpha = 0.90$) ante siete tipos de situaciones. En orden descendente, las situaciones en que se registró más intensidad fueron las siguientes: ser víctima de la violencia, la violencia social, experiencias de muerte o paranormales, aislamiento social, animales, experiencias escolares desagradables y experiencias de asistencia médica. Para el caso de la ansiedad se utilizó el Inventario de Ansiedad de Beck (2001), validado para población mexicana ($\alpha = 0.84$). Por medio de preguntas abiertas se cuestionó a los participantes sobre qué harían ante cada una de esas siete situaciones que provocan miedo, con el fin de identificar los tipos de afrontamiento que utilizan. Resultados: el miedo y la ansiedad se correlacionaron de manera significativa (0.01) y positiva, tanto en la muestra total como en los grupos de hombres y mujeres separadamente. En cuanto a las estrategias de afrontamiento ante situaciones que provocan miedo, las más utilizadas fueron aquellas que abordan directamente el problema, seguidas por no hacer nada, estrategias de evitación, desahogo emocional, distracción, agresivas y búsqueda de apoyo. Las correlaciones entre las dos primeras fueron altas, significativas y negativas, tanto en la muestra general como en hombres y mujeres.

Abstract

Objective: This research was to identify the relationship between different situations that generate fear and anxiety, and the strategies for facing up this phenomenon by Mexican students of higher education. **Method:** A non-experimental study, of transversal type, with multiple continuous variables. In the study works on 1,557 Mexican students (47.8% women, and 52.2% male), age media = 21.56 (SD = 3.23). The fear intensity ($\alpha = 0.90$) was measured with an instrument focused on seven kinds of situations. The situations in descendent order of impact are being a violence victim, social violence, death and paranormal experiences, social isolation, animals, unpleasant scholar experiences and medical assistance experiences. The anxiety was measured with the Beck's Anxiety Inventory (2001), with a validation to Mexican population ($\alpha = 0.84$). Through open-ended questions, participants were ask about what they would do in each of the seven situations that cause fear, in order to identify the types of coping they use. **Results:** fear and anxiety correlated significantly (0.01) and positively, both in the total sample and in the groups of men and women separately. Regarding strategies to cope with situations that cause fear, the most used were those that directly address the problem, followed by doing nothing, avoidance strategies, emotional relief, distraction strategies, aggressive strategies and seeking support. The correlations between the first two were high, significant and negative, both in the general sample and in the samples of men and women separately.

Raúl José Alcázar Olán, ^[Dr]

ORCID: [0000-0001-9439-6293](https://orcid.org/0000-0001-9439-6293)

Source | Filiacion:

Universidad de Guadalajara

BIO:

Doctorando en Psicología

City | Ciudad:

Guadalajara [mx]

e-mail:

raul.alcazar@iberipuebla.mx

Areli Resendiz Rodríguez, ^[Dr]

ORCID: [0000-0003-0314-4678](https://orcid.org/0000-0003-0314-4678)

Source | Filiacion:

Universidad de Guadalajara

BIO:

Doctorando en Psicología

City | Ciudad:

Guadalajara [mx]

e-mail:

areli.resendiz@ugto.mx

Rogelio Flores Morales, ^[Dr]

ORCID: [0000-0002-3424-2628](https://orcid.org/0000-0002-3424-2628)

Source | Filiacion:

Universidad de Guadalajara

BIO:

Doctorando en Psicología

City | Ciudad:

Guadalajara [mx]

e-mail:

rogeflores@yahoo.com

Verónica Reyes Pérez, ^[Dr]

ORCID: [0000-0003-0314-4678](https://orcid.org/0000-0003-0314-4678)

Source | Filiacion:

Universidad de Guadalajara

BIO:

Doctora en Psicología, por la Universidad Nacional Autónoma de México; Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1; Profesor de Tiempo Completo Asociado C interino, en Licenciatura de Psicología, de la Universidad de Guanajuato, campus León; 40 trabajos presentados en Congresos Nacionales e Internacionales; Impartición de clases en la Facultad de Psicología de Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Iberoamericana Campus Santa Fe, y Centro Universitario Emmanuel Kant; Dirección de tesis: 2 de doctorado y 6 de maestría; Publicaciones: 12 artículos en revistas nacionales e internacionales, 9 capítulos en libro; Miembro de Comités Editoriales; Participación en 8 procesos de dictaminación académica del Reconocimiento y Apoyo a Profesores de Tiempo Completo con Perfil Deseable; Participación en 50 procesos de Evaluación de Diagnóstica y de Seguimiento de programas educativos como Par Evaluador de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

City | Ciudad:

Guadalajara [mx]

e-mail:

v.reyes@ugto.mx

Miedo, ansiedad y afrontamiento

Estudiantes universitarios mexicanos

Fear, anxiety, and how facing up: Mexican university students

Verónica **Reyes Pérez**

Raúl José **Alcázar Olán**

Areli **Resendiz Rodríguez**

Rogelio **Flores Morales**

Introducción

Las estrategias de afrontamiento, considerando lo mencionado por Romero Zapata, García Mas, Brustad, Garrido y Letelier (2010) son acciones que las personas realizan después de evaluar la amenaza o el desafío que se presenta ante ellos. Dichas estrategias pueden variar, ya que depende de la evaluación que hacen los individuos del grado de amenaza que representa para ellos.

Por otra parte, el miedo es una emoción que ocurre al estar frente a un peligro real o próximo y, ante tal percepción, sirve como activador de la evitación (Liew, Lench, Kao, Yeh, & Kwok, 2014). Si bien la función principal de esta emoción es la adaptación, además posee un papel protector físico y emocional debido a que impulsa a las personas a evitar situaciones generadoras de peligros (Sandín, Charot, Santed, Valiente, Garrido, & Letelier, 2008). Autores como Botelia, Bafios y Perpifia (citados en Zubeidat, 2007) consideran el miedo una emoción necesaria y adaptativa que motiva a los individuos a comportarse adecuadamente en determinadas situaciones interpersonales. Ante esta emoción se manifiesta una respuesta de ansiedad, la cual se da en tres niveles: fisiológico, comportamental y cognitivo.

De acuerdo con lo anterior, cuando el peligro está presente y muy próximo se desencadena un conjunto de respuestas y sensaciones características del miedo, las cuales, según Becerra García (2007), todos hemos sentido bajo determinadas circunstancias, en especial ante una situación desagradable, estas son: frío en el estómago, sequedad en

la boca seca, sudoración en las manos, palpitaciones, aumento de la atención respecto a lo que sucede alrededor y aumento en la tensión muscular. Asimismo, se puede experimentar incapacidad de reaccionar ante estas situaciones y circunstancias, pues en tanto desagradables se escaparía de ser posible.

Lynch y Martins (2015) apuntan que el miedo es una reacción multidimensional con una respuesta emocional y cognitiva que atiende a un estímulo del ambiente. Es la respuesta del individuo cuando asume que una situación de peligro puede presentarse -situación en la que generalmente se tiende a la huida como medida defensiva-, o bien, cuando una experiencia peligrosa se evoca.

Los autores señalados consideran que existen muchas experiencias diferentes que pueden provocar miedo en las personas. Por ejemplo, se ha encontrado que ver películas de horror es un estímulo para provocar miedo debido a que dichos filmes activan esa respuesta emocional. La evidencia sugiere que el esquema emocional se activa a pesar que lo que ocurre en la pantalla no sea una situación posible (como un ataque zombi), en tanto esta situación trae a la memoria un evento traumático que causa miedo. También se ha dicho que a los hombres no se les permite evitar una situación de miedo, por lo que son las mujeres quienes utilizan más la estrategia de evitación.

Burnham (2009) elaboró un estudio sobre cómo se han modificado los miedos a través del tiempo. En éste relata que, en 1897 Hall señalaba que las personas sentían miedo a las tormentas, la oscuridad, la muerte, los animales, las enfermedades y los fantasmas. Años más tarde Jersild (1935) clasificaron los miedos en tres tipos: miedo a eventos concretos

Citar como:

Reyes Pérez, V., Alcázar Olán, R. J., Resendiz Rodríguez, A., & Flores Morales, R. (2017). Miedo, ansiedad y afrontamiento:

Estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología issn-l:2027-1786*, 10 (1), 83-92.

Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1149>

(animales, gente extraña, etcétera); miedo a pérdidas (fracaso, salud, muerte, etcétera) y miedos imaginarios (a cosas sobrenaturales, a la oscuridad, a estar solo, películas, programa de radio, etcétera). Posterior a la **Segunda Guerra Mundial**, Pratt manifestaba que se tenía miedo a una **guerra nuclear**. Ya para 1998 Owen, Shore y Rapport reportaban que se sentía miedo a la epidemia del **Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA)**, al crimen, las tensiones raciales, la pobreza, el divorcio, el secuestro, la sobrepoblación, la hambruna mundial, las drogas, las pandillas, etcétera. Después, Gullone y Lane (2002) incorporaron a esta lista el miedo a los ataques terroristas, la guerra, los huracanes, los tiroteos en la escuela y otros más. Li (2007), menciona el miedo al ciberbullying, la violencia en la escuela y a subir de peso.

Miedo y ansiedad

Otros autores (Becerra García, Madalena, Estanislau, Rodríguez Rico, Dias, Bassi, Chagas Bloes, & Morato, 2007) afirman que el miedo es desencadenador de la ansiedad en la cual el individuo se ve forzado a escoger entre dos alternativas simultáneas e incompatibles entre sí, pues al elegir una la otra es automáticamente eliminada. Estas alternativas de respuesta son la aproximación y la evitación: la primera por lo general se da ante una situación atrayente o recompensadora, la segunda por lo general ante una aversiva o desagradable. No se debe perder de vista que se puede optar por la evitación de una situación recompensadora, así como que optar por la aproximación (aceptar la situación recompensadora) ante una situación aversiva.

Tanto la respuesta al miedo como a la ansiedad poseen al menos cuatro componentes: el fenomenológico (que comprende las experiencias personales experimentadas ante determinadas situaciones que las desencadenan); el fisiológico o somático (las respuestas corporales, por ejemplo un aumento en la tasa cardiaca y la respiración); el cognitivo (que puede ir desde una idea de las posibles consecuencias reales ante la situación presentada, hasta escenarios irreales con resultados catastróficos); y finalmente un componente conductual (que es la estrategia de afrontamiento a realizar por el sujeto, misma que puede ir desde la huida, hasta la resolución de la situación) (Sandín, et-al, 2008).

La ansiedad es definida como un estado o condición emocional desagradable caracterizada por la experiencia de sentimientos de aprensión y preocupación, además de una gran tensión. Un componente presente en este padecimiento es la persistencia de sentimientos nocivos que están relacionados con algún acontecimiento pasado (Newbegin & Owen, como se citó en Escolar Llamazares, & Serrano Pintado, 2014). Dichos sentimientos pueden llevar a que los individuos eviten situaciones, personas y/o lugares, lo que puede traer como consecuencia el aislamiento social y la pérdida de autonomía. Algunos de los componentes cognitivos que se presentan en la evaluación de las situaciones que provocan la ansiedad son preocupación y miedo a fracasar: el primero refiere a la inquietud sobre el afrontamiento que se tendrá que realizar para resolver la situación, y el segundo a una anticipación del fracaso ante la estrategia seleccionada (Escolar Llamazares, & Serrano Pintado, 2014). Es necesario resaltar la huida como una respuesta que en algunas ocasiones ayuda a la sobrevivencia (Sandín, et-al, 2008) y señalar que, en lo que respecta a las estrategias de afrontamiento, estas no se pueden clasificar en buenas o malas, todo depende de las consecuencias que dichas situaciones pueden generar para quienes se encuentran ante ellas.

Gallego (2007), indica que el miedo a ser evaluados de manera adversa forma parte esencial del componente cognitivo de la fobia social, conformada en gran medida por pensamientos irracionales. El

miedo a ser evaluados negativamente por los demás puede llegar a provocar un gran malestar en las personas, y este tiende a aumentar cuando se trata de juicios provenientes de personas significativas para el individuo. Ekore (2016) señala que los trastornos de ansiedad pueden llegar a afectar el desarrollo de los jóvenes universitarios, y (Lang, & McTeague, 2009) hallaron que los estudiantes universitarios con desórdenes de ansiedad poseen altos niveles de miedo comparativamente con sus compañeros que no presentan dicho desorden. Los primeros dicen sentir constantemente tendencia de huir ante señales de peligro o dolor.

Siguiendo esta línea, Campbell, Bierman y Molenaar (2016) estudian la transición que viven los alumnos cuando ingresan a la universidad y cambian su entorno, dejando a su familia y amigos. Esta situación puede ser una coyuntura que provoque que los estudiantes de primer ingreso sean vulnerables a sufrir ansiedad social. Los alumnos de niveles más avanzados pueden experimentar soledad y estrés, lo que dificulta su interacción con otros estudiantes, lo que interfiere de manera decisiva en su aprendizaje y en casos más serios puede llevar a que abandonen sus estudios.

El miedo a una evaluación negativa por parte de sus compañeros o profesores, a veces se configura como un estímulo central de la ansiedad social. La percepción de dicha evaluación está compuesta por altos niveles de aprensión y estrés frente a las interacciones sociales, combinados con una alta expectativa de la respuesta de los otros y sus visiones negativas.

Así, los autores plantean que la ansiedad social está relacionada con el miedo a la evaluación social negativa que los individuos perciben con respecto a su desenvolvimiento social. Esta emoción se anticipa a las posibles reacciones negativas de sus compañeros, también puede ocurrir que refiera a recuerdos de situaciones pasadas donde las evaluaciones sociales negativas afectaron su desenvolvimiento social. Anticipar los resultados negativos que se pueden dar aumenta los niveles de ansiedad. Desafortunadamente cuando dichas expectativas se cumplen, en varios casos se produce el efecto de **rumiación**, el cual es, en opinión de varios autores, una variable en el mantenimiento de la ansiedad social (Abbott, & Rapee, 2004; Dannahy, & Stopa, 2007).

Se debe destacar que durante la **rumiación** el individuo se concentra en la parte negativa de la experiencia, reforzando significativamente dicha percepción y su opinión con respecto a su comportamiento. Esto puede afianzarse en su memoria de forma significativa y contribuir al incremento de la percepción negativa sobre su desempeño social haciéndolo aún más vulnerable cuando se el mantenimiento de la ansiedad social. Los investigadores sugieren que estas cogniciones y comportamientos asociados con la ansiedad social se presentan de manera amplificada en los estudiantes, lo que tiene como efecto una inadecuada adaptación al entorno universitario y altos niveles de estrés. Como consecuencia, habría un encuentro ante situaciones similares (Campbell, Bierman, & Molenaar, 2016). A este respecto, Lundh y Sperling (2002, como se citó en Campbell, Bierman, & Molenaar, 2016), encontraron una relación entre el tiempo y la **rumiación**, ya que, al pasar los días, la percepción de haber actuado de manera errónea se incrementa, lo que contribuye al desarrollo de los sentimientos de soledad y miedo a situaciones sociales. No resolver dichas situaciones y no llevar a cabo estrategias de afrontamiento efectivas afectan su adaptación al nuevo contexto universitario.

Por su parte, Escolar Llamazares y Serrano Pintado (2014) señalan que la ansiedad que presentan los estudiantes universitarios ante los exámenes es una de las más comunes. Una persona extremadamente ansiosa presta una atención exagerada a las señales evaluativas de los otros, además de manifestar una gran preocupación sobre sus propias habilidades académicas.

En su investigación acerca del miedo de estudiantes universitarios a hablar en público, Orejudo, Fernández Turrado y Britz (2012) anotan que las situaciones consideradas como estresantes en este ámbito van desde exposiciones orales ante audiencias numerosas, hasta realizar preguntas al profesor durante clase (ante la mirada de evaluación de sus compañeros). Las respuestas fisiológicas que se presentan en dichas situaciones pueden ir desde el aumento de las pulsaciones y la respiración, hasta síntomas gastrointestinales como la presencia de náuseas y vómito. Esto puede llevar al estudiante a huir del lugar o bien a quedarse callado, incrementando el riesgo a la deserción escolar.

Por su parte Holland (2013) denota el miedo que los estudiantes universitarios experimentan al escribir un reporte como síndrome de la *hoja en blanco*, y esta situación genera miedo en tanto escribir es exponerse a la evaluación de los otros. Con esto en mente es posible que el alumno experimente ansiedad basada en la inseguridad que parte del miedo a no ser aceptado por los otros.

Tras considerar todo lo anterior, este trabajo busca identificar: si existe una correlación entre las diferentes situaciones que provocan el miedo y la ansiedad en estudiantes universitarios; y la relación entre las diferentes estrategias de afrontamiento que utilizan estos ante las situaciones de miedo.

Método

Participantes

La muestra estuvo constituida por **1,557** estudiantes universitarios mexicanos, de los cuales **738 (47.4%)** viven en la Ciudad de México y **796 (51.1%)** en el Estado de México, y estudian en una universidad pública; **744 (47.8%)** fueron mujeres y **813 (52.2%)** hombres, el rango de edades osciló entre los 17 y 51 años ($M = 21.56$, $DE = 3.23$)

Diseño

El diseño empleado fue *no-experimental*, de tipo *transversal* con múltiples variables continuas (Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2007). En consecuencia, no hubo manipulación de variables.

Instrumentos

Los instrumentos empleados en el estudio fueron los siguientes:

Test de Intensidad emocional ante situaciones que provocan miedo en universitarios

El cual mide el grado de miedo en siete factores: miedo a la violencia social, miedo a ser víctima de la violencia, miedo al aislamiento social, miedo a las experiencias de muerte o paranormales, miedo a experiencias escolares desagradables, miedo a las experiencias de asistencia médica y miedo a los animales. Este instrumento está conformado por **29** reactivos con una *Escala Likert* de cuatro puntos:

nada = 1, poco = 2, regular = 3 y mucho = 4; cuya medida de adecuación muestral (*Kaiser-Meyer-Olkin [KMO]*) fue de **0.91** y explicó el **49.07%** de la varianza y un coeficiente de *Alfa de Cronbach* de **0.90**.

Inventario de Ansiedad de Beck (BAI)

Que mide la presencia y severidad de sintomatología ansiosa. Ejemplos de los reactivos son: sensación de ahogo, cuerpo tembloroso, dificultad para respirar. Las opciones de respuesta están en una *Escala Likert* de cuatro puntos (poco o nada, más o menos, moderadamente y severamente). Fue validado para la población mexicana por Robles, Varela, Jurado y Páez (2001), con una *Alfa de Cronbach* de **0.84**, una confiabilidad *test-retest* ($r=.75$), y una validez convergente adecuada (los índices de correlación entre el BAI y el IDARE fueron moderados, positivos y con una $p<.05$).

Estrategias de afrontamiento ante situaciones que provocan miedo

Se utilizaron preguntas abiertas para indagar las estrategias de afrontamiento ante cada situación de miedo. Por ejemplo, se le preguntó al participante “¿qué harías si te asaltaran?”, “¿qué harías si creyeras ver un fantasma?”, “¿qué harías si te encontraras un alacrán?”, etcétera. Las respuestas fueron clasificadas en algún tipo de afrontamiento. Los pasos seguidos para la codificación se describen en la sección *Procedimiento*. El orden de presentación fue de manera aleatoria con respecto a la escala de Intensidad emocional ante situaciones que provocan miedo en universitarios, y se les pidió que escribieran una única respuesta para cada situación.

Procedimiento

Para la aplicación de los instrumentos se acudió a los salones de clase de una universidad y se solicitó el consentimiento informado de las autoridades y participantes. El grupo de investigación, constituido por cuatro integrantes, participó de manera activa con una persona leyendo las instrucciones en voz alta al grupo y dando ejemplos. Se respondieron las dudas que surgieron y los participantes comenzaron a responder los instrumentos, los cuales fueron revisados al momento de la entrega por miembros del grupo de aplicación, esto con el fin de comprobar que todos los reactivos estuviesen contestados.

Análisis de la información

Miedo y ansiedad

Para miedo y ansiedad se realizó una prueba *t de student* para muestras independientes con la finalidad de comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres respecto a la intensidad del miedo y la ansiedad.

Se finalizó con un análisis de correlaciones entre el miedo, compuesto por los factores: miedo a la violencia social, miedo a ser víctima de la violencia, miedo al aislamiento social, miedo a las experiencias de muerte o paranormales, miedo a experiencias escolares desagradables, miedo a las experiencias de asistencia médica y miedo a los animales y la ansiedad.

Estrategias de afrontamiento

Como se mencionó al comienzo de este escrito, las estrategias de afrontamiento, considerando lo mencionado por, estas son acciones que las personas realizan después de evaluar la amenaza o el desafío que se presenta ante ellos (Romero, et-al, 2010). Dichas estrategias pueden variar, ya que depende de la evaluación que hacen los individuos del grado de amenaza que representa para ellos. A las respuestas dadas por los participantes ante cada una de las situaciones se les realizó un análisis de contenido por parte tres jueces expertos con el fin de determinar si se trataba de acciones. Posteriormente, se clasificaron en seis categorías de acuerdo con lo propuesto por Lazarus (1991) y Losoya, Eisenberg y Fabes (1998).

Las definiciones de cada una se muestran en la Tabla 1, donde se abordan las definiciones de las estrategias de afrontamiento. Por ejemplo, la respuesta **llorar** se clasificó en el tipo de estrategia de **desahogo emocional**. La respuesta **escucho música** se clasificó en el tipo de estrategia de **distracción**. El mismo procedimiento se siguió con las demás respuestas de manera que se clasificaran en las estrategias y definiciones que están en la Tabla 1. Cuando las personas dieron más de una respuesta, se consideró únicamente la primera para clasificarla en algún tipo de estrategia. En general, el **97%** del total de la muestra dio únicamente una respuesta a cada una de las situaciones que se les presentaba. Los resultados de estos análisis se muestran en la siguiente sección.

Tabla 1 Definiciones de las estrategias de afrontamiento

Tipo de estrategia	Definición
Directo al problema	Cambiar la situación problemática, se realiza alguna acción constructiva para cambiar el ambiente.
Evitación	Evitar una situación problemática, se abandona la situación estresante. Permanecer lejos o escapar.
Agresión	Regular la emoción a través de las agresiones físicas o verbales. Agredir físicamente o verbalmente, o bien tratar de herir.
Distracción	Mantenerse ocupado para no pensar en la situación. Entretenimiento, jugar, comprometerse en una actividad solitaria (leer; ver TV, escuchar música, etcétera).
Desahogo emocional	Se realiza una acción para liberar la tensión con la finalidad de atraer la atención de otras personas y obtener su ayuda (llorar, gritar, etcétera).
Búsqueda de apoyo	Buscar apoyo de amigos, familiares o conocidos, es decir, de alguien que consideran puede ayudarlos a resolver el problema; ya sea para discutir o encontrar una solución; o bien buscar ayuda espiritual (rezar).

Fuente: Lazarus (1991) y Losoya, Eisenberg y Fabes (1998)

Resultados

En la siguiente columna, en la Tabla 2 se presentan los resultados obtenidos en la **Prueba t de student** para muestras independientes respecto a las diferencias significativas entre las situaciones que provocan miedo y la ansiedad.

En todas las variables las mujeres mostraron mayor intensidad de miedo en todas las situaciones en comparación con los hombres. Hay que resaltar que en el caso de los factores de miedo a la violencia social (**2.18**) y miedo a ser víctima de la violencia (**3.16**) la media general fue mayor que la media aritmética (**2.00**). En el caso de las mujeres los puntajes fueron de **2.40** y **3.38** respectivamente; mientras que en los hombres fue el miedo a ser víctima de la violencia con **2.95**.

Tabla 2 Diferencias por género en la intensidad del miedo y la ansiedad

Variables	Todos		Femenino		Masculino		Prueba t
	M	DE	M	DE	M	DE	
Ansiedad	33.78	9.46	36.01	9.89	31.75	8.56	9.02**
Miedo	1.92	0.43	2.08	0.43	1.77	0.38	15.13**
Miedo a la violencia social	2.18	0.61	2.40	0.60	1.98	0.55	13.88**
Miedo a ser víctima de la violencia	3.16	0.77	3.38	0.64	2.95	0.82	11.47**
Miedo al aislamiento social	1.70	0.71	1.88	0.75	1.54	0.64	9.65**
Miedo a experiencias de muerte o paranormales	1.72	0.65	1.93	0.69	1.53	0.64	12.30**
Miedo a experiencias escolares desagradables	1.58	0.60	1.67	0.62	1.49	0.57	5.95**
Miedo a las experiencias de asistencia médica	1.58	0.65	1.63	0.66	1.54	0.63	2.59**
Miedo a los animales	1.69	0.73	1.84	0.78	1.56	0.66	7.55**

**p < 0.01; Fuente: elaboración propia

A continuación, se presentan las Tablas de correlaciones entre ansiedad e intensidad del miedo ante distintas situaciones, tanto de manera general como por género.

Tabla 3 Correlaciones entre miedo y ansiedad en la muestra general

Variable (m)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Ansiedad	-	.552**	.457**	.404**	.416**	.406**	.457**	.285**	.328**
2 {m} Total		-	.813**	.655**	.666**	.704**	.552**	.470**	.500**
3 {m} la violencia social			-	.650**	.540**	.499**	.369**	.463**	.426**
4 {m} a ser víctima de la violencia				-	.465**	.434**	.376**	.336**	.385**
5 {m} al aislamiento social					-	.500**	.467**	.330**	.410**
6 {m} a experiencias de muerte o paranormales						-	.474**	.410**	.474**
7 {m} a experiencias escolares desagradables							-	.274**	.408**
8 {m} a las experiencias de asistencia médica								-	.306**
9 {m} los animales									-

* Correlación significativa al nivel 0.01 (2-colas); ** Correlación significativa al nivel 0.05 (2-colas); Fuente: elaboración propia

En la Tabla 3 se presentan las correlaciones entre las variables estudiadas. Todas las correlaciones fueron significativas al **0.01**. La correlación entre ansiedad y miedo total fue de **0.552**, lo cual establece que están correlacionados, pero no son lo mismo.

En cuanto a las correlaciones entre los diferentes factores que miden miedo, encontramos que la correlación más alta está entre miedo total y miedo a violencia social (las pistolas, las balaceras, los pandilleros, los asesinatos, etcétera). En segundo lugar, está la correlación entre miedo total y miedo a experiencias de muerte o paranormales **0.704** (fantasmas, muertos, oír ruidos extraños, etcétera), y en tercer lugar el miedo total y miedo al aislamiento social **0.666** (quedarte sin amigos, falta de amigos, perder los amigos, etcétera).

Tabla 4 Correlaciones entre miedo y ansiedad en las mujeres

Variable {m}	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Ansiedad	-	.577**	.434**	.405**	.504**	.431**	.536**	.321**	.398**
2 {m} Total		-	.773**	-.563**	.673**	.693**	.575**	.452**	.499**
3 {m} la violencia social			-	.449**	.484**	.457**	.326**	.352**	.366**
4 {m} a ser víctima de la violencia				-	.418**	.448**	.263**	.221**	.232**
5 {m} al aislamiento social					-	.484**	.424**	.310**	.425**
6 {m} a experiencias de muerte o paranormales						-	.449**	.413**	.473**
7 {m} a experiencias escolares desagradables							-	.378**	.411**
8 {m} a las experiencias de asistencia médica								-	.346**
9 {m} a los animales									-

* Correlación significativa al nivel 0.01 (2-colas); ** Correlación significativa al nivel 0.05 (2-colas); Fuente: elaboración propia

En la Tabla 4 se presentan las correlaciones para el caso de las mujeres. En cuanto a la ansiedad, la correlación más alta fue con miedo total **0.577**. Entre las situaciones que provocan miedo, las correlaciones más altas fueron: entre miedo total con miedo a la violencia social **0.773** (asesinatos, que te asalten, las peleas, etcétera), con miedo a experiencias de muerte o paranormales (panteones, ver películas de terror, oír ruidos extraños, etcétera) y miedo a experiencias de muerte o paranormales **0.693** (panteones, ver películas de terror, oír ruidos extraños, etcétera), y en tercer lugar con miedo al aislamiento social **0.673** (quedarte sin amigos, falta de amigos, perder a tus amigos, etcétera).

Tabla 5 Correlaciones entre miedo y ansiedad en los hombres

Variable {m}	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Ansiedad	-	.544**	.585**	.509**	.442**	.485**	.534**	.424**	.386**
2 {m} Total		-	.802**	.681**	.600**	.641**	.503**	.511**	.437**
3 {m} la violencia social			-	.559**	.404**	.429**	.354**	.363**	.403**
4 {m} a ser víctima de la violencia				-	.335**	.310**	.327**	.310**	.354**
5 {m} al aislamiento social					-	.316**	.357**	.335**	.318**
6 {m} a experiencias de muerte o paranormales						-	.351**	.399**	.391**
7 {m} a experiencias escolares desagradables							-	.354**	.353**
8 {m} a las experiencias de asistencia médica								-	.346**
9 {m} a los animales									-

* Correlación significativa al nivel 0.01 (2-colas); ** Correlación significativa al nivel 0.05 (2-colas); Fuente: elaboración propia

En los resultados de la Tabla 5 se puede observar que la correlación más alta en el caso de la ansiedad fue con *miedo a la violencia social* (**0.585**). En el caso de las situaciones que provocan miedo, las tres más altas fueron entre el miedo total y miedo a la violencia social (**0.802**) (salir solo a la calle, las peleas, que te asalten, etcétera); en segundo lugar, con miedo a ser víctima de la violencia (**0.681**) (que te secuestren, la muerte de un familiar, que secuestren a alguien de tu familia, etcétera), y miedo al aislamiento social (**0.600**) (falta de amigos, quedarte sin amigos, perder a tus amigos, etcétera).

Estrategias de afrontamiento

En el caso de las estrategias de afrontamiento se siguieron los siguientes pasos: primero se descartaron las respuestas de **48** participantes (es decir, el **3.08%** de la muestra total) quienes anotaron dos o más acciones para una situación que les provocara miedo, por lo cual se analizaron las respuestas de **1,509** estudiantes universitarios. Posteriormente, se le asignó un código a cada una de las estrategias para su identificación: a las directas al problema **DP**, las relacionadas con la evitación **Evi**, las agresivas **Agr**, las de distracción **Dis**, desahogo emocional **DE**, búsqueda de apoyo **BA** y, finalmente, cuando los participantes reportaban *nada* **Nd**. Un ejemplo del resultado del análisis se encuentra en la Tabla 6, donde se presentan los resultados de **20** participantes elegidos al azar en una situación.

Tabla 6 Estrategias de afrontamiento ante el miedo a los alacranes

Participante	Estrategia de Afrontamiento	DP	Evi	Agr	Dis	DE	BA	Nd
21	Correr		X					
94	Alejarme		X					
104	Correr		X					
161	Salir de ahí		X					
279	Correr		X					
284	Alejarme		X					
344	Escuchar música				X			
388	Correr		X					
444	Correr		X					
490	Correr		X					
550	Correr		X					
563	Sacarlo	X						
641	Abrazar a mi madre						X	
710	Sacarlo	X						
722	Nada							X
830	Correr		X					
866	Nada							X
947	Alejarme		X					
1261	Correr		X					
1330	Evitarlo		X					

Fuente: elaboración propia

Lo anterior se realizó para cada una de las situaciones. Luego se procedió a realizar una suma por cada tipo de estrategia *como se muestra en la Tabla 7-* para los mismos **20** participantes.

Tabla 7 Suma de las estrategias por tipo

p	DP	Evi	Agr	Dis	DE	BA	Nd
21	14	2	2	2	6	1	2
94	12	0	1	2	8	0	6
104	13	3	1	4	3	4	1
161	11	0	4	11	1	0	2
279	14	4	0	0	11	0	0
284	13	3	1	2	6	0	4
344	13	7	7	0	3	5	1
388	7	7	0	3	5	1	6
444	10	3	2	3	6	0	5
490	16	6	1	2	3	1	0
550	10	1	4	4	1	1	8
563	8	6	2	5	3	0	5
641	7	5	2	0	12	0	3
710	13	1	8	1	3	1	2
722	8	6	2	4	4	1	4
830	9	10	2	5	2	1	0
866	18	2	1	1	4	2	1
947	11	5	3	2	7	0	1
1261	10	4	2	1	10	0	2
1330	18	2	1	1	4	1	1

Fuente: elaboración propia

Se calculó la *U de Mann-Whitney* con la finalidad de investigar si existían diferencias por género en cada uno de los tipos de estrategias. El rango obtenido para las mujeres fue de **723** y para los hombres **786**. En la Tabla 8 se presentan los resultados.

Tabla 8 Diferencias por género en los tipos de estrategias de afrontamiento

Tipo de estrategia	Todos Media	Mujeres Media	Mujeres Mediana	Hombres Media	Hombres Mediana	z	Sig
Directo al problema	11.98	11.26	11	12.66	13	-6.40	.00
Evitación	3.70	3.77	3	3.64	3	-0.34	.73
Agresión	1.85	1.65	2	2.03	2	-3.77	.00
Distracción	2.13	1.98	2	2.27	2	-3.66	.00
Desahogo emocional	3.16	3.71	3	2.66	2	-5.34	.00
Búsqueda de apoyo	1.12	1.31	1	0.95	1	-2.28	.02
Nada	5.05	5.33	3	4.80	3	-0.29	.76

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a las medias totales, la más alta fue para *directo al problema* (**11.98**), seguida por *nada* (**5.05**) y *evitación* (**3.70**) fue tercera. Se encontraron diferencias entre mujeres y hombres en cinco de los siete tipos de estrategias, de los cuales las mujeres obtuvieron las medias más altas en dos de ellas: *desahogo emocional* y *búsqueda de apoyo*; mientras que los hombres alcanzaron puntajes más altos en los tres restantes: *directo al problema*, *agresión* y *distracción*.

Un aspecto a resaltar que en el caso de hacer *nada* y *evitación* (el segundo y tercer tipo con la media más alta) no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Por último, se realizaron correlaciones de *Spearman* tanto en la muestra general como para cada género. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Las tres correlaciones más altas se dieron entre *nada* y *directo al problema* (**-.662**); entre *directo al problema* y *desahogo emocional* (**-.576**) y entre *evitación* y *agresión* (**-.462**), todas ellas negativas.

Las mismas tres primeras correlaciones que se encontraron en la muestra general se repitieron tanto en los hombres como en las mujeres. Un aspecto a resaltar es que, en el caso de *nada*, al realizar los análisis de correlación en todos los casos fueron negativos y significativos al **.01**; en el caso de los hombres las más bajas en este rubro fueron con *agresión* (**-.234**) y *desahogo emocional* (**.235**).

Tabla 9 Correlación entre los tipos de afrontamiento en la muestra general

Tipo de afrontamiento	1	2	3	4	5	6	7
1 Directo al problema	--	.201	-.208	.311**	-.576**	.248	-.662**
2 Evitación		--	-.462**	.205	.242	.209	-.421**
3 Agresión			--	.252*	-.243	.211	-.207**
4 Distracción				--	-.304**	-.281**	-.415**
5 Desahogo emocional					--	-.260*	-.231**
6 Búsqueda de apoyo						--	.316**
7 Nada							--

* Correlación significativa al nivel 0.01 (2-colas); ** Correlación significativa al nivel 0.05 (2-colas); Fuente: elaboración propia

Tabla 10 Correlación entre los tipos de afrontamiento en mujeres

Tipo de afrontamiento	1	2	3	4	5	6	7
1 Directo al problema	-	.230	.301**	.383**	-.569**	.235	-.674**
2 Evitación		-	-.462**	.209	.267	.213	-.341**
3 Agresión			-	.348**	-.290*	-.209	-.234**
4 Distracción				-	-.332**	-.239	-.438**
5 Desahogo emocional					-	-.286*	-.235**
6 Búsqueda de apoyo						-	-.310**
7 Nada							-

* Correlación significativa al nivel 0.01 (2-colas); ** Correlación significativa al nivel 0.05 (2-colas); Fuente: elaboración propia

Tabla 11 Correlación entre los tipos de afrontamiento en hombres

Tipo de afrontamiento	1	2	3	4	5	6	7
1 Directo al problema	-	-.217	-.333**	.217	-.534**	.280*	-.565**
2 Evitación		-	-.466**	.205	.204	.202	-.399**
3 Agresión			-	-.256	-.231	.240	-.178*
4 Distracción				-	-.256	-.317**	-.394**
5 Desahogo emocional					-	-.251	-.240**
6 Búsqueda de apoyo						-	-.323**
7 Nada							-

* Correlación significativa al nivel 0.01 (2-colas); ** Correlación significativa al nivel 0.05 (2-colas); Fuente: elaboración propia

Como se mencionó anteriormente, las correlaciones de *nada* más bajas en las mujeres fueron con *agresión* (**-.178**) y *desahogo emocional* (**-.240**), al igual que con los hombres.

Discusión

En este estudio se indagó la relación que existe entre la ansiedad y el miedo, así como entre los diferentes tipos de estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes universitarios ante este último. Tanto el miedo como la ansiedad se evaluaron con base en los resultados obtenidos por los participantes en escalas validadas y fiabilizadas para la población mexicana. En el caso de los tipos de estrategias de afrontamiento, se optó por aplicar un cuestionario de preguntas abiertas, en donde los participantes mencionaron de manera muy variada *qué hacían* ante situaciones que les podrían provocar miedo, toda información proporcionada por los participantes se categorizó en siete diferentes tipos de estrategias.

En cuanto al miedo y la ansiedad, los resultados encontrados mostraron que existen diferencias entre la intensidad reportada entre hombres y mujeres, un aspecto que ya se había encontrado en niños y adolescentes en diversos países e investigaciones (Gullone, & Lane, 2002; Orgilés, Espada, Méndez, & García Fernández, 2088; Reyes, & Reidl, 2015; Varela, Sánchez Sosa, Biggs, & Luis, 2008)

Un aspecto que ya ha sido mencionado por algunos autores (Marina, 2007); es que las correlaciones entre el miedo y la ansiedad, si bien son altas, no son perfectas, por lo cual nuevamente se comprueba que no son lo mismo. Sin embargo, es necesario estar atentos y vigilar los niveles de miedo que reportan tanto los niños (Reyes, & Reidl, 2014) como los adolescentes (Reyes, & Reidl, 2013) y adultos, dado que cuando dicha emoción pierde su función principal que es la de adaptación, puede llegar a incapacitar a las personas e impedir que se *afronten y resuelvan de manera adecuada* las situaciones que puedan llegar a presentarse.

La relación entre la ansiedad y el miedo a la violencia social y a las experiencias escolares desagradables es un aspecto que resalta en los resultados encontrados. Tal vez el clima de violencia que se vive actualmente en México ha permeado a todas las capas de la sociedad, y de esta manera salir a la calle, utilizar el transporte público o bien viajar en un auto propio, y dirigirse al trabajo, a estudiar o a divertirse, representan para los estudiantes universitarios un aspecto más para sentir miedo y, en algunos casos, quizás estar ansioso, ya que cuando se sale de casa se está expuesto a ser víctima de un asalto, un robo o bien ser testigo de algún tipo de *ajuste de cuentas* por parte de los grupos del crimen organizado. Si consideramos los últimos reportes del Observatorio Nacional Ciudadano (2016), el robo con violencia tuvo un incremento del **18.72%** de 2015 a 2016, mientras que el robo a transeúntes tuvo un incremento del **15.11%**; otros delitos como el robo de automóvil, el secuestro y el homicidio doloso también tuvieron un incremento en este periodo, aunque no tan alarmante como los dos primeros. A raíz de esto, no es de extrañarse que los jóvenes puedan verse influidos por este ambiente de violencia y reporten altos niveles de miedo ante dichas situaciones.

En cuanto al miedo a experiencias desagradables en la escuela, es importante resaltar que esto puede llegar a convertirse en un problema grave, ya que en variadas ocasiones los estudiantes prefieren quedarse callados cuando tienen una duda en clase que *correr el riesgo* de ser víctimas de acoso por parte de sus compañeros. Es necesario resaltar que la relación entre los miedos escolares y la ansiedad no tiene diferencias por género, lo cual pone de manifiesto que no importa si se trata de mujeres u hombres, prefieren no preguntar, no participar e incluso faltar a clase *con tal* de no ser atormentados por las burlas de sus compañeros ante sus posibles preguntas y/o respuestas, lo cual puede llegar a influir en su desempeño académico.

En lo que respecta a las estrategias de afrontamiento la media de las respuestas obtenidas por los participantes fue la recurrencia del manejo de estrategias *directas al problema* para afrontar las situaciones que les provocan miedo; mientras que *no hacer nada* fue el segundo recurso más utilizado, lo cual indica que a pesar que en aspectos como la violencia social o ser víctima de dicha violencia se registran medias altas y correlación con la ansiedad, los jóvenes no parecen afrontar de manera efectiva dichas situaciones. Si bien es verdad que la situación de inseguridad que se vive en la actualidad en **Ciudad de México** es preocupante, también lo es la repercusión que hay en la salud mental de los jóvenes universitarios, ya que en la medida que no se resuelvan las situaciones que provocan miedo, estas pueden escalar, convirtiéndose en un problema de salud social.

Los resultados mostraron que no existen diferencias entre hombres y mujeres en las estrategias de *evitación y nada*, lo cual indica que tanto los hombres como las mujeres evitan y *no hacen algo* ante las situaciones que les provocan miedo en la misma proporción, por lo que la idea general que a los hombres no se les permite evitar una situación de miedo y son las mujeres quienes utilizan más la estrategia de evitación no se comprobó en el estudio.

Otro aspecto a mencionar es que las estrategias *directas al problema* se correlacionaron de manera negativa con *no hacer nada*, el *desahogo emocional* y la *distracción*, lo cual puede ser indicativo que el hecho de *moverse* e instrumentar algo para resolver la situación que se presenta es mejor que *quedarse quieto*. Incluso se podría decir que es preferible hacer algo aún dirigido a distraerse e incluso tener un desahogo emocional, que quedarse paralizado ante una determinada circunstancia. Realizar una acción de distracción implica *hacer algo*, lo cual puede significar que los individuos reflexionen ante su respuesta y cuando se vuelva a presentar una situación parecida actúen de otra manera, quizás afrontando de manera directa el problema y resolviéndolo.

Es importante señalar que incluso evitar, en algunas ocasiones, es la mejor respuesta, sobre todo ante las posibles respuestas agresivas. En algunas situaciones reaccionar de esta manera puede dejar sin resolver el motivo por el cual surgió y cuando se vuelva a presentar una situación igual o parecida que se reaccione de manera poco asertiva lo cual -como se mencionó anteriormente- puede contribuir a que el miedo se transforme en ansiedad y llegue a paralizar e incapacitar física y emocionalmente a las personas, perjudicando de esta manera su desarrollo tanto emocional como social.

Alcances y limitaciones

Se dispuso de dos instrumentos válidos y confiables para evaluar el miedo y la ansiedad, que al mostrar puntajes de relación altos entre ellos pueden servir como guía para proponer intervención que apoye a los estudiantes universitarios ante las situaciones de violencia social y situaciones desagradables en la escuela, principalmente sin dejar de lado aspectos tales como el miedo a las experiencias de muerte, de asistencia médica o a los animales.

En lo referente a las estrategias de afrontamiento, clasificar toda la información proporcionada por los participantes ayudó a una mejor comprensión de qué están haciendo los jóvenes mexicanos ante el miedo que sienten, pero también dejó algunas preguntas: ¿Cuáles son las acciones más utilizadas por tipo de estrategia?, ¿qué acción realizan de manera más recurrente ante una determinada situación?, ¿a quién recurren tanto mujeres como hombres cuando se sienten amenazados? Es necesario responder estas interrogantes y continuar la investigación en este tema, ya que en la medida que seamos capaces de entender la función adaptativa del miedo, seremos capaces de apoyar y ayudar en lugar de estigmatizar y acosar a quienes lo sufren.

Referencias

- Abbott, M. J. & Rapee, R. M. (2004). Post-event rumination and negative self-appraisal in social phobia before and after treatment. *Journal of Abnormal Psychology, 113*, 136-144. DOI: [10.1037/0021-843X.113.1.136](https://doi.org/10.1037/0021-843X.113.1.136).
- André, C. (2005). *Psicología del miedo*. Barcelona: Kairós.
- Becerra García, A., Madalena, A. C., Estanislau, C., Rodríguez-Rico, J. L., Dias, H., Bassi, A., Chagas-Bloes, G. A., y Morato, S. (2007). Ansiedad y miedo: su valor adaptativo y maladaptaciones, *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*(1), 75-81. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=d97ddec0-1d74-4c3d-97a6-1efe68819128%40sessionmgr4007&hid=4211>
- Burnham, J. J. (2009). Contemporary fears of children and adolescents: coping and resiliency in the 21 st century. *Journal of Counseling & Development, 87*(1), 28-35. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=24&sid=05312c94-44de-4d6e-bdbd-e22550af325d%40sessionmgr4008&hid=4211>
- Campbell, C. G., Bierman, K. L., & Molenaar, P. C. M. (2016). Individual day-to-day process of social anxiety in vulnerable college students. *Applied Developmental Science, 20*(1), 1-15. DOI: [10.1080/10888691.2015.1026594](https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1026594).
- Dannahy, L., & Stopa, L. (2007). Post-event processing in social anxiety. *Behavior Research and Therapy, 45*, 1207-1219. DOI: [10.1016/j.brat.2006.08.017](https://doi.org/10.1016/j.brat.2006.08.017).
- Ekore, R. I. (2016). Exploring needle anxiety among students attending a Nigerian University Health Centre. *Gender & Behaviour, 14*(1), 7011-7018. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=d97ddec0-1d74-4c3d-97a6-1efe68819128%40sessionmgr4007&hid=4211>
- Escolar Llamazares, M. C. & Serrano Pintado, I. (2014). Definición del constructo ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés, 20*(2-3), 165-180. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=d97ddec0-1d74-4c3d-97a6-1efe68819128%40sessionmgr4007&hid=4211>
- Gallego, M. J., Botella, C., Quero, S., Baños, R. M., y García-Palacios, A. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de miedo a la evaluación negativa versión breve (BFNE) en muestra clínica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 12*(3), 163-176. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=15&sid=d97ddec0-1d74-4c3d-97a6-1efe68819128%40sessionmgr4007&hid=4211>
- Gullone, E. & Lane, B. (2002). The Fear Survey Schedule for Children-II: a validity examination across response format and instruction type. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 9*, 55-67. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=38&sid=05312c94-44de-4d6e-bdbd-e22550af325d%40sessionmgr4008&hid=4211>
- Holland, R. (2013). Writing experiences of community college students with self-reported writing anxieties and linguistic insecurity: a perspective for college counselors. *Community College Journal of Research and Practice, 37*(1), 278-295. DOI: [10.1080/10668920903527084](https://doi.org/10.1080/10668920903527084)
- Lang, P. J., & McTeague, L. M. (2009). The anxiety disorder spectrum: fear imagery, physiological reactivity, and differential diagnosis. *Anxiety, stress & Coping, 22*(1), 5-25. DOI: [10.1080/10615800802478247](https://doi.org/10.1080/10615800802478247).
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Liew, J., Lench, H. C., Kao, G., Yeh, Y., & Kwok, O. (2014). Avoidance temperament and social-evaluative threat in college students' math performance: a mediation model of math and test anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping, 27*(6), 650-661.
- Losoya, S., Eisenberg, N. & Fabes, R. (1998). Developmental issues in the study of coping. *International Journal of Behavioral Development, 22*(2), 287-313. DOI: [10.1080/016502598384388](https://doi.org/10.1080/016502598384388).
- Lynch, T., & Martins, N. (2015). Nothing to fear? An analysis of college students' fear experiences with video games. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 59*(2), 298-317. DOI: [10.1080/08838151.2015.1029128](https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1029128).
- Marina, J. A. (2007). *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama.
- Observatorio Nacional Ciudadano. (2016). Reporte de sobre delitos de alto impacto. Recuperado de http://onc.org.mx/wp-content/uploads/2016/11/161115mensual-septiembre-digital_VF.pdf
- Orejudo, S., Fernández Turrado, T., & Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios sobre educación, 22*(1), 199-217. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d97ddec0-1d74-4c3d-97a6-1efe68819128%40sessionmgr4007&vid=19&hid=4211>
- Orgilés, M., Espada, J. P., Méndez, X. & García Fernández, J. M. (2008). Miedos escolares en hijos de padres divorciados y no divorciados. *International Journal of Clinical And Health Psychology, 8*(3), 693-703. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=42&sid=05312c94-44de-4d6e-bdbd-e22550af325d%40sessionmgr4008&hid=4211>
- Reyes, V., & Reidl, L. M. (2013). Miedo y Afrontamiento en Adolescentes Mexicanos. *Psicogente, 16*(30), 280-295. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=18&sid=05312c94-44de-4d6e-bdbd-e22550af325d%40sessionmgr4008&hid=4211>
- Reyes, V., & Reidl, L. (2014). Estrategias de afrontamiento utilizadas por niños y adolescentes ante el miedo social y doméstico. *Revista Multidisciplina, 17*, 136-158
- Reyes, V., & Reidl, L. (2015). Apego, miedo, estrategias de afrontamiento y relaciones intrafamiliares en niños. *Psicología y Salud, 25*(1), 91-101. Recuperado de <http://go.galegroup.com/pbidi.unam.mx:8080/ps/i.do?ty=as&v=2.1&u=unam1&it=DLurl&s=RELEVANCE&p=AONE&qt=SP~91~IU~1~SN~1405~1109~VO~25&lm=&sw=w&authCount=1>
- Robles, R., Varela, R., Jurado, S., & Páez, F. (2001). Versión mexicana del Inventario de Ansiedad de Beck: propiedades psicométricas. *Revista Mexicana de Psicología, 18*(2), 211-218.
- Romero, A. E., Zapata, R., García Mas, A., Brustad, R. J., Garrido, R. & Letelier, A. (2010). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en jóvenes tenistas de competición. *Revista de Psicología del Deporte, 19*(1), 117-133. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=e70a73e9-5216-4de9-81ce-2c4db04da4ad%40sessionmgr4007&hid=4211>
- Sandín, B., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M., y Olmedo, M. (2008). Sensibilidad al asco: concepto y relación con los miedos y los trastornos de ansiedad, *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 13*(3), 137-158. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com/pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=23&sid=2c14f6e6-0f46-4991-90ef-259eb37ed0c1%40sessionmgr105&hid=113>
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2007). *Métodos de investigación en psicología*. México: McGrawHill
- Varela, R. E., Sánchez Sosa, J. J., Biggs, B. K. & Luis, T. M. (2008). Anxiety symptoms and fears in Hispanic and European American children: cross-cultural measurement equivalence. *Psychopathology Behavior Assessment, 30*, 132-145. DOI: [10.1007/s10862-007-9056](https://doi.org/10.1007/s10862-007-9056)
- Zubeidat, I., Salinas, J. M., y Sierra, J. C. (2007). Escala de miedo a la evaluación negativa y escala de evitación y malestar social: fiabilidad y validez en una muestra de adolescentes españoles. *Clínica y Salud, 18*(1), 57-81. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=05312c94-44de-4d6e-bdbd-e22550af325d%40sessionmgr4008&hid=4211>

2017

Relaciones de poder y subjetividades laborales

Una reflexión desde la perspectiva de Foucault

Power relationships and labor subjectivity:
A reflection since Foucault's perspective



Néstor Raúl **Porras Velásquez**



ID: 2027-1786.rip.10111

Title: Power relationships and labor subjectivity

Subtitle: A reflection since Foucault's perspective

Título: Relaciones de poder y subjetividades laborales

Subtítulo: Una reflexión desde la perspectiva de Foucault

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Power relations and labor subjectivities: a reflection from Foucault's perspective

[es]: Relaciones de poder y subjetividades laborales: una reflexión desde la perspectiva de Foucault

Author (s) / Autor (es):

Porras Velásquez

Keywords / Palabras Clave:

[en]: work psychology; power relations; technologies of the self; disciplinary devices and labor subjectivities

[es]: psicología del trabajo; relaciones de poder; tecnologías del yo; dispositivos disciplinarios y subjetividades laborales

Proyecto / Project:

Submitted: 2017-02-27

Accepted: 2017-08-23

Resumen

El objetivo de este artículo es hacer una reflexión sobre los aportes de Michel Foucault, para el análisis y la comprensión de las relaciones de poder y la constitución de las subjetividades laborales en las organizaciones empresariales. El método utilizado fue el análisis documental. Los resultados muestran a las prácticas de gestión humana como el dispositivo articulador de los modos de subjetivación de los individuos y de las acciones que estos ejercen sobre sí mismos, a través del empleo de las tecnologías del yo y las prácticas de gobierno sobre el cuerpo y la mente. Las conclusiones evidencian el rol fundamental del discurso psicológico como dispositivo disciplinario en la construcción y constitución de la subjetividad laboral moderna.

Abstract

The aim of this article is to reflect on Foucault's contributions to the analysis and understanding of power relations and the constitution of labor subjectivities in business organizations. The method used was the documentary analysis. The results identify human management practices as the articulating device of the modes of subjectivation of individuals as well as of the actions they exert upon themselves, through the use of technologies of the self and the practices of government upon the body and the mind. The conclusions show the fundamental role of the psychological discourse as a disciplinary device in the construction and constitution of modern labor subjectivity.

Néstor Raúl **Porras Velásquez**, ^{Psi}

ORCID: [0000-0002-7488-5249](https://orcid.org/0000-0002-7488-5249)

Source | Filiación:

Fundación Universitaria los Libertadores

BIO:

Psicólogo

City | Ciudad:

Bogotá DC [co]

e-mail:

n.porras@gmail.com

Citar como:

Porras Velásquez, N. R. (2017). Relaciones de poder y subjetividades laborales: Una reflexión desde la perspectiva de Foucault.

Revista Iberoamericana de Psicología issn-I:2027-1786, 10 (1), 93-102. Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1169>

Relaciones de poder y subjetividades laborales

Una reflexión desde la perspectiva de Foucault

Power relationships and labor subjectivity: a reflection since Foucault's perspective

Nestor Raul **Porrás Velásquez**

El ejercicio del poder requiere de la verdad y de los diferentes mecanismos para producirla.

M. Foucault.

Introducción

El presente artículo es derivado del proyecto de investigación: "Propuesta de intervención en los problemas de lo humano y su lazo social desde los hallazgos de la línea de investigación psicosis y psicoanálisis". El artículo aborda los conceptos de poder, sujeto, discurso y dispositivo desde la perspectiva de **Michel Foucault** que permitan comprender inicialmente, el lazo social que se configura en las relaciones laborales del mundo del trabajo con la intención de ampliarlos, complementarlos y replantearlos en escenarios más allá de la clínica psicoanalítica. De igual forma, este documento busca dar continuidad a la reflexión iniciada por el autor, (Porrás Velásquez, 2009; 2011; 2012; 2013), sobre los discursos y prácticas de la cultura organizacional, la producción simbólica de la realidad laboral y los efectos ideológicos de las prácticas gerenciales en las nuevas condiciones de trabajo y la salud mental de los trabajadores; productos derivados de la reflexión de esta línea de investigación. Además, se pretende con este trabajo aportar elementos básicos de análisis y comprensión de los modos de subjetivación laboral producto de relaciones de poder en la dinámica interna de las organizaciones empresariales. Finalmente, el artículo aborda la cuestión crucial del lugar de la psicología como práctica discursiva que produce tanto un régimen de verdad como un sujeto del poder.

Por otra parte, es importante resaltar que las relaciones de poder juegan un papel fundamental, y siempre están presentes, en las relaciones interpersonales que surgen en el mundo del trabajo y de las organizaciones (Pfeffer, 1992; Mintzberg, 1993). El concepto de poder ocupa actualmente un lugar muy destacado en la literatura organizacional ya que es considerado uno de los aspectos prioritarios en el estudio de la conducta y la gestión organizacional (Cobb, 1980; Rahim, 1988). En otras palabras, el poder se convierte en un concepto fundamental de la psicología organizacional, puesto que esta perspectiva amplía la mirada de lo individual a lo social.

Ahora bien, si se asumen que las organizaciones no son sistemas totalmente racionales (Rodríguez, 1992), y que la mayoría de las actividades que se realizan, que las acciones y decisiones que se toman en dichos contextos están fuertemente influenciadas por factores emocionales, subjetivos y coyunturales que lo que pretenden fundamentalmente es adquirir, mantener, incrementar y usar el poder y otros recursos, para obtener los resultados esperados por un grupo de personas con intereses particulares, entonces, se puede reconocer con mayor facilidad que el poder es un fenómeno connatural e inherente a la dinámica de cualquier organización y que las organizaciones son sistemas sociales constituidos por una amplia variedad de intereses, no siempre confluyentes, que por medio de un proceso de negociación que pretende articular las diferencias para la lograr la meta propuesta para la organización como colectivo humano.

Un profesional de la psicología que desee comprender cómo funcionan las organizaciones empresariales, cómo se establecen, mantienen y transforman las relaciones laborales y sobre todo, por qué sus miembros, individual y colectivamente actúan como lo hacen, necesita emprender un decidido estudio del fenómeno del poder en el contexto del trabajo asalariado. De igual manera, es importante que el profesional de la psicología organizacional reconozca que las relaciones de poder en el mundo del trabajo siempre han estado articuladas a la estructura formal e informal de las organizaciones y a los sistemas de gestión de las mismas. En consecuencia, los roles desempeñados por sus integrantes, resultan también afectados por los cambios que se van produciendo en el entorno organizacional.

En este contexto, no se puede olvidar que el análisis de la dinámica del poder y los procesos de influencia, así como las coaliciones que se van configurando en defensa de los intereses de un grupo particular, tienen una gran incidencia en los procesos de cambio organizacional y resistencia al mismo. Las fuerzas de las coaliciones pueden actuar dificultando o estimulando dicho proceso de cambio, con el objetivo de mantener o aumentar su capacidad de poder, prestigio y estatus dentro de la organización, generando casi siempre profundas dificultades en las relaciones laborales. En otras palabras, las relaciones de poder en el mundo del trabajo trascienden el conflicto histórico entre las fuerzas del capital y el trabajo, propio del sistema capitalista de producción.

Desde los comienzos de la revolución industrial, en la modernidad, y como efecto de la división del trabajo, las relaciones laborales se expresan en relaciones salariales y formas particulares de organizar el trabajo, es decir, las tareas, y el distribuir jerárquicamente la autoridad y el poder entre sus integrantes, de acuerdo al puesto que ocupan en la estructura organizacional. De esta manera, se fundan dentro de los espacios de trabajo unas relaciones sociales que ponen en evidencia los intereses dispares del capital y del trabajo que dan cuenta, por un lado, del carácter conflictivo de estas relaciones y, por otro lado, del ejercicio del poder, de la eficacia de las estrategias empresariales de dominación y de las acciones y fuerzas de resistencia que articulan y determinan dichas relaciones en los espacios laborales.

En consecuencia, ante la pregunta: ¿por qué estudiamos el poder? (Foucault, 1988) plantea que dicha pregunta implica para los psicólogos una cuestión fundamental: la pregunta por el sujeto del poder.

sociales y humanas. Cada definición del poder va acompañada de ciertos intereses políticos, económicos e ideológicos, que pretenden legitimar ciertas modalidades de dominación y generalmente están centradas en una visión puramente jurídica o normativa del poder. Las estrategias de seducción o imposición de reglas de juego que producen la verdad del orden social y simbólico, implican una lucha abierta entre la aceptación y el rechazo de una verdad prefabricada

En pocas palabras, si bien es cierto que el concepto de poder es complejo y difícil de precisar, entre los científicos sociales (psicólogos, sociólogos y administradores) existe un cierto consenso en torno a las dimensiones que constituyen el estudio del poder. Cuando se habla del poder en las organizaciones, es necesario hacer la distinción entre poder y autoridad, entre el poder socializado y poder personalizado y entre las diferentes bases del poder estudiadas desde mediados del siglo pasado (Rodríguez, & González, 2008).

Dahl (1957), propuso una definición clásica y ampliamente utilizada del poder en las organizaciones: *“el poder designa la capacidad que tiene una persona (A) para influir en la conducta de otra persona (B), de modo que la otra persona (B) haga algo que de lo contrario no haría”* (pág. 203). Esta forma de entender el poder se estudió ampliamente en las décadas pasadas, asumiendo que el poder era algo exclusivo de la persona que lo ostentaba y de su posición en la estructura jerárquica de la organización social o empresarial. Sin embargo, esta aproximación individualista del poder ha sido abandonada por los estudiosos del comportamiento organizacional en los últimos años por considerarla reduccionista y psicologista, al no tener en cuenta aspectos del contexto sociocultural, económico, histórico y político en el que se enmarcan todas las relaciones laborales (Munduate, & Martínez, 1998).

Por su parte, French y Raven (1959) propusieron cinco categorías del poder interpersonal de acuerdo con las fuentes de influencia. Desde entonces se habla de: poder de recompensa, poder de coacción, poder legítimo, poder referente y poder experto. (Raven, 1990) después de varios estudios, adicionó una sexta categoría: el poder informacional.

En términos sociológicos amplios, Weber (1979) interpreta el poder como una relación social caracterizada por la eventual imposición de la voluntad de uno sobre otros(s). Según este sociólogo alemán, el poder implica no solo un acto deliberado y consciente de imponer la voluntad de una de las partes sino fundamentalmente la imposición de una clase de intereses particulares y una relación de dominación y sumisión de unos sobre otros sin resistencia ni lucha; donde unos mandan y otros simplemente obedecen. Por esta razón, Max Weber define al poder como: *“la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”* (Weber, 1979).

En un trabajo más reciente, se habla del poder en las organizaciones como una capacidad potencial de influencia que las personas ejercen o pueden ejercer en las relaciones laborales, sin importar su posición en la estructura jerárquica de la empresa. En palabras del psicólogo Edgar Schein, el poder en las relaciones sociales hace referencia a *“la capacidad de influir sobre la acción de alguna persona o grupo con el fin de que acepten nuestras ideas”* (Schein, 1991).

Jeffrey Pfeffer, investigador y profesor de comportamiento organizacional, desde una perspectiva básicamente sociológica se refiere al poder como *“la habilidad potencial para influir sobre las conductas, cambiar el curso de las acciones, vencer las resistencias y hacer que las personas hagan cosas que las personas no harían de otro modo”* (Pfeffer, 1992). En esta definición se enfatiza que el poder es una habilidad que tienen o adquieren las personas para influir o modificar la conducta de las otras personas, pero no necesariamente sobre sus propias conductas. Para este autor, el poder no tiene nada que ver

El poder en la perspectiva clásica

No es fácil de establecer un parámetro universal de lo que es el poder en las relaciones humanas, sobre todo si se reconoce que son muchas las definiciones que se han dado a lo largo de la historia de las ciencias

con el control o la autorregulación de comportamiento emocional del directivo o administrador de los recursos humanos de una empresa. Desde esta perspectiva existe una gran diferencia entre tener poder y ejercer el poder que se tiene o del que se dispone, ya que se habla del poder potencial y no del poder real.

Sintetizando los aspectos implícitos de las conceptualizaciones sobre el poder, Munduate y Martínez (1998) señalan cuatro aspectos fundamentales: el poder es relacional, surge de la dependencia de recursos, implica libertad de conducta para tomar decisiones y es considerado como una capacidad potencial. Por lo tanto, el poder puede existir sin que se utilice. Es decir, es mera potencialidad.

En un estudio analítico y clásico en la literatura sobre el poder en las organizaciones, Ragings y Sundstrom (1998), lograron identificar que históricamente han existido tres maneras posibles de comprender el poder en el contexto de las organizaciones sociales:

1. El poder como **una propiedad individual**. Desde esta perspectiva, el poder es definido como la habilidad individual (percibida o no) de influir en las conductas de otras personas. Estas definiciones asumen el poder como un rasgo de personalidad o una habilidad adquirida que incrementa la fuerza potencial de influencia que proviene del interior del individuo.
2. El poder como **una propiedad de las relaciones interpersonales**. Esta perspectiva asume que un individuo solo tiene poder cuando entra en relación con otro y en situaciones específicas. El análisis de las relaciones de poder se centra en los procesos diádicos y en las percepciones más que en las cualidades personales.
3. El poder como una **propiedad de la organización**. Esta perspectiva define el poder como el acceso y control de una serie de recursos de la organización derivados de la división estructural del trabajo que dotan al individuo de la capacidad de ejercer influencia sobre los comportamientos de los otros.

Por su parte, Peiró y Meliá (1999) establecen dos categorías relacionadas con el poder de la posición ocupada dentro de una organización y el poder personal asociado al carisma y al poder referente, antes mencionado. En síntesis, para estos autores, el poder formal en las organizaciones está integrado por las bases del poder legítimo, coercitivo, de recompensa e informacional; asociados a la estructura social de la empresa y al rol desempeñado por el agente social. El poder informal, de acuerdo con Raven (1990), agrupa las bases del poder experto y referente. No depende del rol desempeñado ni asignado en la estructura organizacional sino a características y atributos personales del agente social.

Desde la perspectiva de la sociología clásica (Pelegrí, 2004), sostiene que las formas de poder más generalmente admitidas en las relaciones laborales son: la coerción (ya sea basada en la fuerza, en la amenaza de sanciones o en la promesa de recompensas), la manipulación (si se consigue mediante engaño), el derecho (cuando se concede la autoridad), y la influencia (llamada persuasión o seducción). En una línea de pensamiento similar, Rodríguez y González (2008) sostienen que el poder supone, al menos:

1. la habilidad para dirigir o controlar los recursos humanos, informativos y materiales, a fin de conseguir una meta o unos resultados determinados
2. la habilidad de personas o grupos para conseguir resultados valorados por un sistema en el que otras personas o grupos también los desean para sí mismos
3. la capacidad de dominación implícita o explícita
4. la capacidad de resistir al poder o la influencia de otros.

Foucault y el concepto de poder

Actualmente el nombre de **Michel Foucault**, para muchos investigadores de las ciencias sociales, está estrechamente vinculado con los análisis del poder. Sin embargo, García (2008) advierte que **-más que el poder-**, la inquietud de **Foucault** estaba orientada hacia los modos de subjetivación históricamente constituidos.

Para **Michel Foucault**, el análisis del poder se puede realizar desde dos paradigmas teóricos: el jurídico y el estratégico.

Paradigma jurídico

Según **Foucault**, este concibe el poder a partir de la **Ley y el Orden**. La ley crea la regla de obediencia, y frente a las ineludibles transgresiones utiliza la represión mediante el uso de la fuerza sobre el cuerpo o la negación de recompensas sociales. En este paradigma, de acuerdo con la propuesta de Ibáñez (1983), el poder se concibe como una posesión, que tiene una sola dirección: de arriba hacia abajo; las instancias intermedias (escuela, familia, la empresa) reproducen el poder delegado; el poder controla y utiliza el saber, y se manifiesta en procedimientos de exclusión y de encierro.

Según este paradigma el poder del maestro o del jefe en el ámbito laboral, se agota en el ámbito de la escuela o la **fábrica-oficina**, en la imposición del orden y la disciplina al **alumno-obrero** y en la correspondiente sanción. Fuera de la escuela, fábrica u oficina, el maestro, el jefe carece de poder: **pues no es su jurisdicción**. Sin embargo, este paradigma del poder ha venido funcionando tradicionalmente y ejerce un efecto de enmascaramiento en los individuos al debilitar su resistencia al poder.

El paradigma estratégico

O la propuesta analítica de **Foucault**, se caracteriza, entre otras cosas, por las siguientes cinco proposiciones.

En primer lugar, sostiene que **el poder no es algo que se adquiera**, el poder se ejerce en el juego de relaciones móviles y no igualitarias; no existen zonas sin poder o que escapen a su control. Se puede decir que toda la sociedad es un complejo de relaciones de poder, o como dice **Foucault**:

El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes. El poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada.

(Foucault, 1988)

En segundo lugar, **las relaciones de poder son inmanentes a otros tipos de relaciones** (económicas, de conocimiento, sexuales), constituyen las condiciones y los efectos de desigualdades y desequilibrios en todos los intersticios del tejido social:

Entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina. (Foucault, 1988)

En tercer lugar, el poder, a diferencia del paradigma jurídico, viene de abajo, **no hay una matriz general que dé cuenta totalmente de las relaciones de poder**; más bien se forman líneas de fuerza difusas por todo el sistema social que deben ser estudiadas, ya que adopta la forma de técnicas y promueve instrumentos de intervención material.

En cuarto lugar, el poder **no es totalmente, ni tiene por qué ser siempre negativo** (centrado en la represión) sino que puede tener un aspecto productivo porque promueve subjetividades particulares, regula y configura campos de posibilidad a través de las acciones y el saber. *“Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos”* (Foucault, 1988)

Finalmente, en quinto lugar, **Michel Foucault** afirma que el poder **es una red en la que el sujeto está atrapado**. Por esta razón, la resistencia está en todas partes dentro de la red social de poder. En pocas palabras, *“la resistencia existe porque está allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales”* (Foucault, 1988).

Además, esta concepción estratégica del poder también descubre la sutil transformación de las formas de represión hacia los signos que configuran la norma disciplinaria que moldea la mente; la disciplina es una fórmula general de dominación que se basa en el control minucioso del sujeto mediante el examen sistemático, la distribución espacial y la normalización. En consecuencia, donde hay relaciones de poder hay resistencia como estrategia dinámica de transformación social y subjetiva.

Relaciones de poder

La pregunta fundamental de los estudios de **Michel Foucault** es ¿cómo es ejercido el poder? Según el filósofo y psicólogo francés, en esta pregunta se unifican tres preguntas clave: qué es el poder, el por qué medios es ejercido el poder y el cómo se manifiesta. La pregunta sobre cómo se ejerce el poder no se limita a describir los efectos del poder sin siquiera relacionar estos efectos tanto a sus causas como a su naturaleza básica. En este sentido, le interesa analizar ¿qué sucede cuando los individuos ejercen (como ellos dicen) el poder sobre otros?

Respecto a esta forma de encarar el estudio del poder, es necesario distinguir entre el poder que se ejerce sobre las cosas y proporciona la capacidad de modificarlas, utilizarlas, consumirlas o destruirlas, y el poder que entra en juego en las relaciones interpersonales o interacciones sociales. Es decir, que una cosa es hablar de un poder que surge de aptitudes directamente inscritas en el cuerpo o que se transmite mediante instrumentos externos. En este caso, el estudio del poder se reduce o corresponde a una cuestión de capacidad física. Otra cosa muy diferente es analizar las **acciones-reacciones** y las estrategias que se emplean en las relaciones entre individuos (o entre grupos). En consecuencia, si hablamos de estructuras o de mecanismos de poder, es sólo en la medida en que suponemos que ciertas personas ejercen poder sobre otras, en un contexto de posibilidades social e históricamente situados.

En este contexto, para **Foucault**, es necesario distinguir las relaciones de poder de las relaciones de comunicación que transmiten una información por medio de un lenguaje. Un sistema de signos o cualquier otro medio simbólico. La comunicación es siempre, sin duda, una cierta manera de actuar sobre el otro o los otros. Pero la producción

y la circulación de elementos del significado pueden tener como objetivo o como consecuencia ciertos efectos de poder; estos últimos no son simplemente un aspecto de las primeras. En consecuencia, las relaciones de poder poseen una naturaleza específica, que no se restringe a los sistemas de comunicación internos de la organización. Por lo tanto, nos advierte **Foucault**, no deberíamos confundir entonces las relaciones de poder, las relaciones de comunicación y las capacidades objetivas; aunque todas estén presentes en las relaciones sociales y laborales.

De acuerdo con Díaz (2003) las relaciones de poder implican acciones sobre acciones: incitar, inducir, desviar, facilitar, dificultar, ampliar o limitar. Las relaciones de poder se caracterizan por la capacidad de unos agentes sociales para poder conducir las acciones de otros. En consecuencia, las relaciones de poder son un tipo de relación estratégica entre acciones, es decir, entre sujetos de acción, que modifica las fuerzas en relación y su capacidad de influencia en la acción-reacción del otro. En consecuencia, las relaciones de poder al interior de cualquier organización social siempre son dinámicas, móviles, temporales, transitorias, y no definitivas o eternas.

En otras palabras, las relaciones de poder constituyen sistemas de fuerzas reguladas y concertadas, que a través de la disposición de sus espacios y de los reglamentos regulan la vida interna de las personas en las distintas actividades que se organizan y realizan en un contexto social marcado por la división del trabajo y la jerarquía de tareas. Por esta razón, asumir el poder como un campo de posibilidades acción-reacción de sujetos libres, implica aceptar que el ejercicio del poder en las organizaciones genera también la posibilidad de la confrontación y la desobediencia con todas las consecuencias que esto conlleva.

En ese sentido y para los propósitos de nuestra investigación en el campo de la psicología organizacional, se considera más apropiado de ahora en adelante, utilizar para nuestros análisis de las relaciones de poder en el mundo laboral, las ideas de la microfísica del poder que las ideas clásicas-tradicionales de un poder soberano o absoluto (Foucault, 1998). En síntesis, como psicólogo del campo organizacional considero que dentro de las posibilidades que se producen en las relaciones de poder, el sujeto siempre es libre de conducir sus acciones y reacciones, por lo que se convierte en un sujeto del poder y no en un esclavo o víctima de las circunstancias socio laborales.

Ejercicio del poder en los escenarios sociales

De acuerdo con **Foucault** (1998; 1999; 2001), el ejercicio del poder es un modo de relacionarse en el que ciertas acciones de unas personas modifican las acciones o conductas de otras. Esto significa que, no existe algo llamado el poder, con o sin mayúsculas, que exista universalmente, en forma masiva o difusa, concentrado o distribuido. Pues sólo existe el poder que ejercen unos agentes sociales sobre otros.

En este sentido, **Foucault** (1988) plantea que el poder sólo existe en acto (acción) aunque, desde luego, dicho actos se inscribe en un campo de posibilidades dispersas, apoyándose sobre estructuras permanentes. Ello también significa que el poder no es una especie de consentimiento. En sí mismo no es renuncia a una libertad. Transferencia de derechos, poder de todos y cada uno delegado a unos pocos (lo cual no impide que el consentimiento pueda ser una condición para la existencia o el mantenimiento de la relación de poder); la relación de poder puede ser el efecto de un consentimiento permanente o anterior, pero no es por naturaleza la manifestación de un consenso.

Siguiendo la propuesta de **Foucault**, una relación de poder en cualquier espacio social, incluyendo la organización de tipo empresarial, se articula sobre dos elementos, ambos indispensables para ser justamente una relación de poder: que el otro (aquel sobre el cual éste se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción; y que se abra, frente a la relación de poder todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones. Por lo tanto, el ejercicio del poder al interior de las organizaciones laborales, hace referencia a un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el sujeto libre que se encuentra en un campo de posibilidades de acción y/o reacción. En este campo de posibilidades de acción-reacción se inscribe y analiza el comportamiento de los sujetos que interactúan en el campo de lucha de fuerzas de poder. En este escenario, las estrategias de los actores pueden ser: incitar, inducir, seducir, facilitar, ampliar, entre otras acciones posibles. Pero también es más o menos probable que los actores sociales ejerzan el poder al limitar, dificultar, obstaculizar, bloquear, constreñir, prohibir de modo absoluto. En todo caso, las relaciones de poder son siempre una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre un conjunto de sujetos actuantes, en tanto que actúan o pueden actuar.

En última instancia, como señala **Foucault**, cuando se define el ejercicio del poder como un modo de acción sobre las acciones de los otros, cuando se caracterizan estas acciones por el gobierno de los hombres, de los unos por los otros *-en el sentido más amplio del término-* se incluye un elemento importante: la libertad. El poder se ejerce únicamente sobre sujetos libres y sólo en la medida en que son libres. Por esto queremos decir sujetos individuales o colectivos, enfrentados con un campo de posibilidades, donde pueden tener lugar diversas conductas, diversas reacciones y diversos comportamientos.

Dispositivos de poder y psicología del trabajo

El individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación ideológica de la sociedad; pero es también una realidad fabricada por esta tecnología específica de poder que se llama la disciplina.

Foucault. M.

Antes de abordar el tema propiamente de la psicología laboral como discurso, disciplina científica y dispositivo de poder disciplinario se hará una breve descripción del concepto de dispositivo desde Agamben y **Foucault** principalmente.

¿Qué es un dispositivo?

En términos generales, el concepto de dispositivo ha sido abordado por diversas disciplinas, básicamente provenientes de las ciencias sociales y humanas. Algunos autores coinciden en señalar que el dispositivo funciona en el contexto de las relaciones de poder y la construcción de relaciones entre los sujetos, entre estos **Michel Foucault**, que es

tal vez, el teórico más reconocido y quien más aportes ha realizado sobre este concepto. Para este autor, el dispositivo es la red que puede establecerse entre un conjunto heterogéneo de elementos, que incluye discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales, con una función estratégica concreta e inscrito en una relación de poder.

Agamben (2006), llama dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. Por su parte, García (2011) sostiene que el dispositivo es un régimen social productor de subjetividad, es decir, productor de sujetos-sujetados a un orden del discurso, cuya estructura sostiene un régimen de verdad.

Yela e Hidalgo (2010) señalan que, de acuerdo con **Foucault**, la disciplina y la vigilancia son los dispositivos que han hecho posible la existencia y perpetuidad de las relaciones de poder en el tejido mismo de la sociedad, ya que garantizan tanto la obediencia como la economía de los gestos y el tiempo, como la presencia del poder en el núcleo de las relaciones entre los individuos. En consecuencia, se puede llamar disciplinas a *“los métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”* (Foucault, 2001).

Ahora bien, según **Foucault** (2001), la existencia de la disciplina permite fabricar cuerpos sometidos y ejercitados, es decir, cuerpos dóciles; que incrementan las fuerzas del cuerpo, en términos económicos de utilidad y disminuyen esas mismas fuerzas, en términos políticos de obediencia. En síntesis, la disciplina es: *“una anatomía política el detalle”* (pág. 143). Por lo tanto, el poder disciplinar logra sus mayores efectos empleando instrumentos simples como: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Por esta razón, **Foucault** se refiere a la vigilancia jerárquica, continua y funcional que hace del poder disciplinario un poder múltiple, anónimo y automático, que funcione en red.

¿En qué consisten las tecnologías del yo? Brevemente podemos responder basados en la perspectiva foucaultiana que estas son las prácticas que lo individuos aplican sobre sí mismos. Resultan de la reflexión sobre los modos de vida, sobre las relaciones de existencia, sobre los modos de regular la propia conducta, de fijarse medios y fines (Foucault, 2001). En otras palabras, las tecnologías del yo son

procedimientos, existentes sin duda en cualquier civilización, que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de un cierto número de fines, y todo ello gracias a las relaciones de dominio de sí sobre uno mismo o de conocimiento de uno por sí mismo.

(Foucault, Estrategias de poder, 1999)

De la cita anterior podemos evidenciar que las tecnologías del yo como prácticas de dominio de sí mismo, nos permiten ver los efectos del dispositivo de la psicología en las organizaciones, y sobre todo como los hombres se gobiernan a sí mismos y a los otros en los espacios propios del mundo del trabajo contemporáneo.

Ahora, ante la pregunta ¿qué acciones debe llevar a cabo el individuo sobre su emocionalidad para hacer que su comportamiento concuerde con las reglas o normas del trabajo? Según Zangaro (2011) responde a todas aquellas acciones que le permitan satisfacer el doble carácter del trabajo ético: ser constructor y reparador de sus emociones y estados afectivos. En este contexto se amalgaman la identidad entre vida y trabajo, y se borra fácilmente la línea fronteriza que separa el

trabajo del no trabajo. Así, para Zangaro (2011), el trabajo ya no es un medio para un fin, pues desaparece la relación instrumental. El trabajo es el fin mismo porque es la vida misma. Por esta razón, es posible afirmar que, en el contexto sociocultural y económico actual, el individuo no se define por su actividad: sino que el individuo es su actividad y su actividad es su empleo (Porrás Velásquez, 2016a)

Finalmente, al asumir las organizaciones como sistemas funcionales, suponemos que estos sistemas se unen mediante relaciones de un poder que se ejerce y se acepta. Significa que, el poder como estrategia en cualquier relación social-laboral se debe considerar ante todo como acción de unos agentes hacia otros. Pero las relaciones de poder en el campo de las organizaciones adquieren un nuevo escenario cuando se habla de *Gestión del Conocimiento*. Este conocimiento convertido en un saber, que todos los miembros de la organización deben aceptar, y que cumple con los criterios de verdad producidos e impuestos por la fuerza del poder dominante en momento determinado pueden cambiar en el juego dialéctico y dinámico de resistir e imponer la verdad de los hechos.

¿Qué es psicología del trabajo?

Tradicionalmente se conoce que la psicología como disciplina científica y como tecnología del yo, incursionó con gran éxito en el mundo del trabajo industrial (las fábricas), a través de los procesos de selección de personal (operarios), y búsqueda de la mayor eficacia posible con la organización científica del trabajo. Luego este campo del conocimiento psicológico aplicado se fue expandiendo hacia nuevos campos que constituyen hoy la psicología social de las organizaciones. Sin embargo, la actividad investigativa se focalizó en el análisis y descripción de la labor (tarea asignada) desempeñada por las personas en dichos contextos.

De otro lado, es importante reconocer que: *“la psicología industrial/organizacional es un invento del siglo XX”* (Spector, 2002). En este sentido, siguiendo las ideas de (Nietzsche, 1873) es preferible hablar de invención que, de origen del conocimiento, sobre todo cuando hacemos alusión a conocimientos científicos y verdaderos. Para Spector (2002), los psicólogos experimentales fueron los más interesados en aplicar los nuevos principios de la psicología a los problemas humanos de las empresas industriales. En consecuencia, los primeros trabajos de los psicólogos en las fábricas industriales de esa época, se enfocaron en asuntos relacionados con el desempeño laboral y la eficiencia empresarial.

El interés principal de los psicólogos norteamericanos de comienzos del siglo XX, por estudiar ciertos aspectos y temas de la vida laboral estuvo muy influenciado por el pensamiento del ingeniero industrial Frederick Taylor (1911) contenidos en su libro sobre la administración científica. El texto incluye varios principios para guiar las prácticas administrativas de las organizaciones industriales, fundamentalmente hacia el control de la productividad de los empleados en las fábricas. La influencia de las ideas de Taylor en las prácticas y ejercicio de la psicología industrial, sigue siendo valiosa en nuestros días y se puede apreciar fácilmente en cuatro de los principios de la administración científica, de acuerdo con Spector (2002):

1. Cada puesto ha de analizarse con mucho cuidado para poder especificar la manera óptima de realizar cada tarea.
2. Se debe seleccionar (contratar) a los empleados de acuerdo con las características relacionadas con el desempeño del puesto. Los gerentes necesitan estudiar a los empleados existentes, para encontrar que características personales son importantes.
3. Es preciso capacitar con cuidado a los empleados, para que realicen las tareas de su puesto.

4. Es necesario recompensar a los empleados por su productividad, para alentar niveles de desempeño más altos.

Como se puede apreciar, la mayor parte de los esfuerzos de los psicólogos industriales de comienzos del siglo XX, se dirigen al fortalecimiento de la efectividad y el funcionamiento de las organizaciones. Por esta razón, su labor se enfoca principalmente en la selección de las personas que puedan hacer mejor el trabajo, en la capacitación para un buen desempeño, en la construcción de puestos de trabajo que faciliten las tareas o en el diseño de organizaciones que funcionen de manera más óptima. En consecuencia, la **psicología del trabajo industrial/organizacional** viene desde sus inicios en Norteamérica, con sus discursos y prácticas de selección de los trabajadores más aptos a responder a una demanda del mercado laboral desde esa época.

Por el momento podemos decir que en el campo de la psicología industrial hay dos aspectos de suma importancia:

1. **el estudio del lado humano en las organizaciones.** Muchos psicólogos, en especial aquellos que son profesores en universidades, dirigen investigaciones sobre las personas en ambientes laborales.
2. **la aplicación de los hallazgos de dichos estudios,** en la solución de los problemas humanos que surgen en las organizaciones. Por esta razón, muchos psicólogos(as) están vinculados a las organizaciones industriales o empresariales, en calidad de empleados o como consultores.

Asimismo, el psicólogo norteamericano Paul Spector sostiene que *“la psicología industrial/organizacional es un pequeño campo de la psicología aplicada que se refiere al desarrollo y aplicación de los principios científicos en el lugar de trabajo”* (Spector, 2002). El énfasis aplicado y funcionalista de este autor y su perspectiva pragmática se puede apreciar fácilmente en la siguiente cita: *“uno de los principales objetivos de la psicología industrial/organizacional es ayudar a las organizaciones a funcionar de manera más efectiva; para lograrlo debe contar con descubrimientos científicos en qué fundamentar su práctica”* (Spector, 2002). Sin embargo, el autor reconoce que no toda investigación en este campo se hace con la intención de llevarla a la práctica; ya que algunos *psicólogos-investigadores* estudian el comportamiento laboral con el único propósito de saber por qué las personas hacen lo que hacen en su trabajo.

El nombre de psicología industrial es quizá, el más común y tal vez el más utilizado en muchos países. Sin embargo, en la actualidad *“la denominación psicología del trabajo se va imponiendo claramente frente al término tradicional de psicología industrial, más identificada con el taylorismo y la estricta optimización económica del trabajo industrial”* (Lepat, & Cuny, 1978). Para estos psicólogos franceses, resulta evidente que *“una ciencia psicología del trabajo no es, ni puede ser, un simple mecanismo para aumentar la rentabilidad que la empresa (sea privada o estatal) saca del trabajo”*. Por esta razón, la **psicología del trabajo** *“es ante todo una ciencia que investiga todos los aspectos del trabajo, actividad desarrollada por una persona (trabajador(a) en interacción con otras personas y con máquinas”* (Lepat, & Cuny, 1978).

Para Morán (2005), la **psicología del trabajo** es *“un campo específico de la psicología que tiene como objetivo el estudio científico del comportamiento de los individuos en el entorno laboral”* (pág. 18). Así, esta psicóloga española afirma de forma indudable que la **psicología del trabajo** estudia la conducta humana en su dimensión individual y social, en las situaciones relacionadas con el trabajo.

En el mismo sentido, Blanch (2007) sostiene que: *“la naturaleza misma de la psicología del trabajo resulta indisociable de la construcción socio histórica de las realidades problemáticas que como*

disciplina trata de comprender teóricamente y que como profesión trata de resolver y cambiar en la práctica” (pág. 21). Es evidente que la **psicología del trabajo** no existe en el vacío social. Es más, la **psicología del trabajo** como disciplina y como profesión trata de: *“fenómenos y procesos psicosociales implicados en la interacción de la persona empleada con su entorno laboral”* (Blanch, 2007). Por esta razón, la propuesta es ampliar la perspectiva de análisis personal-individual que pretende conocer cómo la gente común piensa, siente y valora el trabajar en el sistema de empleo y qué impacto psicosocial produce en ella su situación laboral (de empleo, subempleo o desempleo), y llegar a una perspectiva sociocultural donde la mirada del psicólogo del trabajo se focalice en estudiar los efectos psicosociales y culturales del contexto organizacional en la actividad laboral de las personas.

Por otra parte,

*Todos estos cambios han tenido su incidencia en el papel, las funciones y las responsabilidades del psicólogo del trabajo, así como en los modelos y técnicas que utiliza en su actividad profesional. Sin embargo, la psicología, con sus métodos y teorías científicas sigue siendo la base conceptual de la **psicología del trabajo** y, sin embargo, el psicólogo ha tenido que ampliar su actividad a aspectos relacionados con otras disciplinas como la economía, el derecho laboral, la medicina del trabajo, etc., tanto cuando trabaja de forma individual como cuando lo hace formando parte de equipos multidisciplinares.*

(Pereda, Berrocal, & Alfonso, 2008)

Esta cita muestra claramente que, a pesar de los cambios internos y externos a la disciplina, la responsabilidad principal de los psicólogos(as) debe estar orientada a fortalecer nuestro campo disciplinar con modelos teóricos y conceptuales que respondan a las necesidades de la sociedad actual.

Varios autores, entre otros Peiró, Prieto y Roe (1996), Agulló (2001) y Blanch (2007), reconocen que la **psicología del trabajo** comparte dos principios básicos que deberían estar presentes en cualquier análisis que se haga en este campo del saber, y que por supuesto nosotros asumimos en este estudio. En primer lugar, un ámbito temático estructurado en torno a la interacción personal-ambiente **laboral-organizacional** que, en algunos casos, aparece bajo la denominación conducta laboral (en tanto que reacción comportamental a variaciones en las circunstancias del ambiente-contexto de trabajo) y, en otros casos, como acción laboral de un sujeto cognitivo, emocional y social orientado intencionalmente a modificar su ambiente socio laboral. En segundo lugar, una misma acepción de trabajo. El trabajo entendido y asumido categorialmente como empleo. Esto implica que el trabajo-empleo es una forma socio históricamente determinada de actividad laboral asalariada, en un régimen contractual, en el marco de una particular forma de organización del trabajo, particularmente bajo el régimen de la sociedad industrial y el sistema de producción capitalista.

Por el momento, basta señalar la multiplicidad de aspectos abordados por la **psicología del trabajo**, así como la diversidad de enfoques utilizados para el análisis de la conducta de las personas en el trabajo (Porras Velásquez, 2016). Sin embargo, se aprecia una ausencia de interés por estudiar el tema de las relaciones de poder al interior de las organizaciones empresariales por parte de los psicólogos(as) dedicadas a este campo del conocimiento psicológico especializado en lado humano de las organizaciones. Quizá, por esta razón muchos psicólogos que se autodenominan prácticos asumen su labor profesional como verdaderos administradores de recurso humanos y no como psicólogos del trabajo y de las organizaciones, buscando su identidad y reconocimiento profesional en otros campos disciplinares. Para evitar, consciente o inconscientemente el problema del poder y las relaciones asimétricas que genera en los contextos laborales.

Finalmente, es importante no olvidar que desde que la psicología se encontró con el mundo del trabajo en las primeras décadas del siglo XX, las investigaciones han señalado que su lugar y operaciones están vinculadas tanto con la sociedad liberal capitalista como con el proyecto civilizatorio y, por tanto, colonizador de la modernidad (Pulido, 2011). Para varios autores, entre otros (Porras Velásquez, 2011), es innegable la carga ideológica de las prácticas y discursos de la psicología científica en el mundo laboral contemporáneo.

Conclusiones

En primer lugar, después de revisar, analizar y reflexionar sobre el estado de la cuestión que nos inquieta en la actualidad, resulta evidente que el estudio crítico y riguroso de las prácticas, efectos y relaciones de poder en el mundo del trabajo no ha tenido la acogida ni la fuerza de otros temas como la eficacia y eficiencia en el desempeño de las tareas de los operarios y las funciones directivas, la motivación para el trabajo, las técnicas de selección de personal, la capacitación, el liderazgo, el compromiso y la lealtad de los empleados, por parte de los psicólogos y psicólogas que investigan, practican o aplican el saber psicológico en los ámbitos organizacionales y empresariales de la era industrial. Esta falta de interés y rigor crítico, refleja en algo, un silencio cómplice y una supuesta neutralidad valorativa, que ha acompañado durante largo tiempo un sector amplio de las ciencias humanas y sociales en asuntos tan polémicos como las relaciones de poder y sus efectos en la subjetividad contemporánea.

En segundo lugar, es necesario ir más allá de la visión clásica del estudio del poder social que lo asume como la capacidad de controlar, modificar o influir en el comportamiento de otras personas, pues esta mirada del poder centra la atención solo en los aspectos negativos mostrando que el poder reprime, prohíbe y limita el comportamiento y las interacciones de las personas y los grupos humanos. También se debe señalar con énfasis que el poder gestiona y cura; es decir, vuelve normal a las personas y grupos, igual que su comportamiento, pensamiento y sentimiento. Por lo tanto, el poder no puede ser entendido solamente como un acto social contingente que depende de imponer la propia voluntad, sino que el poder constituye un tipo de vínculo propio del psiquismo humano como lo han venido proponiendo varios autores, además del propio **Michel Foucault**.

En tercer lugar, es claro que el poder tiene que ver tanto con la posibilidad (potencialidad) de hacer que otra persona haga lo que yo quiero entonces no hay duda que el poder es, ante todo, una instancia productiva de acciones humanas. En este sentido, el poder produce saber, engendra procedimientos y objetos de saber. De igual manera, quien ocupa una posición de poder social produce saber. Por esta razón, la pregunta que me sigue acompañando en este momento del documento es acerca del saber producido y los efectos de la disciplina psicológica en las modernas prácticas de gestión humana. Pues como señala reiteradamente **Michel Foucault**, el poder logra sus efectos y es aceptado porque produce verdades para las personas, proporciona subjetividades que la gente puede asumir en su vida cotidiana, configura identidades y regula las visiones del mundo. Así es cómo el saber y el poder se constituyen uno al otro. En pocas palabras, *“no es posible que el poder se ejerza sin el saber, es imposible que el saber no engendre poder”* (Foucault, El sujeto y el poder, 1988).

Finalmente, como cierre de esta reflexión, se puede asegurar categóricamente que las relaciones de poder al interior de las organizaciones productivas, no solo dicen y dictan que se tiene que hacer en el trabajo y en la vida, sino que dicen cómo se tiene que ser. En consecuencia, con el dispositivo psicológico, en términos de un

discurso que promueve ciertas prácticas de gestión humana, estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercer el poder más que a través de la producción de la verdad. De esta forma el poder que necesita producir la verdad sobre los sujetos mismos para funcionar utiliza hábilmente el discurso de la ciencia psicológica para promover la sujeción voluntaria al sistema de producción capitalista por medio de las tecnologías del yo contemporáneas.

Referencias

- Agamben, G. (2006) ¿Qué es un dispositivo? Roma: Edizioni Ottotempo. Versión en castellano. Obtenido de: <http://caosmosis.acracia.net/?p=700>.
- Agulló, E. (2001). Entre la precariedad laboral y la exclusión social: los otros trabajos, los otros trabajadores. En: Agulló, E., y Ovejero, A. (Coords.). *Trabajo, individuo y sociedad*. (pp. 95-144). Madrid: Pirámide.
- Blanch, J. (2007). Psicología social del trabajo. En Aguilar, M., y Reid, A. (Coords.). *Tratado de psicología social: perspectivas socioculturales*. (pp. 210-238). México-Barcelona: Anthropos.
- Cobb, A. (1980). Informal influence in the formal organization: Perceived sources of power among work unit peers. *Academy of Management Journal*, 23, 155-161.
- Díaz, E. (2003). *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Vol. II. Madrid: Alianza
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza
- French, J. & Raven, B. (1959). *Social Power*. University of Michigan Press.
- García, L. (2008). Sobre usos y aplicaciones del pensamiento de Michel Foucault en Ciencias Sociales. *Discurso y argentinidad*, 2 (2) ,1-10.
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agambem. A Parte Rei. *Revista de Filosofía* (74). (En línea). Obtenido de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- Ibáñez, T. (1983). *Poder y libertad*. Barcelona: Hora.
- Lepat, J. & Cuny, X. (1978). *Psicología del trabajo: enfoques y técnicas*. Madrid: Pablo del Río.
- Mintzberg, H. (1993). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Morán, C. (2005). *Psicología del trabajo: nociones introductorias*. Málaga: Aljibe.
- Munduate, L., Guerra, J., & Martínez, I. (2001). El poder en los procesos de cambio. En: C. Guillen (coord.). *Psicología del trabajo para las relaciones laborales*. Madrid: McGraw Hill.
- Munduate, L., & Martínez, I. (1998). *Conflicto y negociación*. Madrid: Pirámide.
- Nietzsche, F. (1873). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Obtenido de: <https://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf>
- Peiró J., & Meliá, J. (1999). Formal and informal power in organizations: A bifactorial theory of power. *EAWOP*.
- Pelegrí, X. (2004). El poder en el trabajo social: una aproximación desde Foucault. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 21-43.
- Pereda, S., Berrocal, F., & Alonso, M. (2008). *Psicología del trabajo*. Madrid: Síntesis.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power*. Boston Harvard Business School Press.
- Porrás Velásquez, N. (2009). Elementos básicos para el análisis de la cultura de las organizaciones desde la psicología. *Tesis psicológica* 4(1), 36-56.
- Porrás Velásquez, N. (2011). Lo ideológico en la psicología social y en la guerra en Colombia. *Revista de Psicología GEPU*, 2(2), 138-157.
- Porrás Velásquez, N. (2013). Inserción laboral y salud mental: una reflexión desde la psicología del trabajo. *Tesis psicológica*, 8 (2), 98-117
- Porrás Velásquez, N. (2016). Pensar los conflictos organizacionales desde la perspectiva del coaching ontológico. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial. Un enfoque comprensivo del ser*, (13), 30-38
- Porrás Velásquez, N. (2016a). La Psicología del trabajo en relación con la subjetividad, la inserción laboral y la salud mental. En J. Báez & Cols. *Salud mental y el sistema de producción (pp.61-101)*. Bogotá: Fundación universitaria los Libertadores.
- Porrás Velásquez, N. (2016b). Aproximación histórica a la psicología del trabajo y de las organizaciones en Colombia. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 50. (3), 317-330.
- Pulido, H. (2011). Psicología y trabajo: una relación bajo examen. En: Ballesteros, B. & Escobar, H. *Psicología y políticas públicas: aportes desde la academia*. (pp.123-144). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- Ragings, B., & Sundstrom, E. (1998). Gender and power in organizations: A longitudinal perspective. *Psychological Bulletin*, 1 (105), 51-88.
- Rahim, M. (1988). The development of a Leader Power Inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 23, 491-503.
- Raven, B. (1990). Influencia interpersonal: un modelo interactivo del poder y algunas aplicaciones. En: I. Balaguer. *Psicología política y procesos jurídicos*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, A. (1992). Poder y políticas en las organizaciones. *Psicología Política*, 5, 99-115
- Rodríguez, A., & González, J. (2008). El poder y las políticas en las organizaciones. En: A. Rodríguez (Coord.) *Introducción a la psicología del trabajo y de las organizaciones*. (pp. 179-188). Madrid: Pirámide.
- Schein, E. (1991). *Psicología de la organización*. México: Prentice Hall Internacional.
- Spector, P. (2002). *Psicología industrial y organizacional: investigación y práctica*. México: Manual Moderno.
- Weber, M. (1979). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica
- Yela, J., & Hidalgo, C. (2010). El poder en Foucault: bases analíticas para el estudio de las organizaciones. *Cuadernos de Administración*. Universidad del Valle, (44), 57-69.
- Zangaro, M. (2011). Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno. *Trabajo y Sociedad*, 15 (16), 163-177.