

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVERSITAS

PERSPECTIVAS EN PSICOLOGÍA

Vol. 15 - N.º 1 de 2019

Indexada en:

BVS - PSI Colombia
CLASE - UAM - México
DIALNET - Uriel - España
Fuente Académica, Ebsco, E. U.
Georgetown University, E. U.
Index Copernicus International S. A., Polonia
Journal Info, Lund University, Suecia
Latindex - UAM - México
Lilacs - Bireme - Ops
Lupton Library, University Of Tennessee at Chattanooga
Pepsic - Brasil
Psicodoc - COP de España
Publindex B - Colciencias, Colombia
Redalyc - UAEM - México
SCIELO - Colombia
Universitas Libraries, University of North Carolina at Chapel Hill
Ulrich's Periodicals Directory
EBSCOhost
Fuente Academica Plus
Fuente Academica Premier
TOC Premier
Clase and Periodica
Colorado Alliance of Research Libraries - Open Access Digital Library
Universitätsbibliothek Regensburg - Elektronische Zeitschriftenbibliothek
Frei zugängliche E-Journals
中国教育图书进出口公司 (China Educational Publications Import & Export Corporation) - Socolar
DOAJ, Directory of Open Access Journals
ProQuest
REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

Bogotá, D. C., 2019

| | | | | | | | |
|------------------------------|-------------------|---------------------|---------|-------|-------------|------|-----------|
| Divers: Perspect. Psicol. | ISSN 1794-9998 | e-ISSN 2256-3067 | Vol. 15 | No. 1 | enero-junio | 2019 | pp. 1-174 |
|------------------------------|-------------------|---------------------|---------|-------|-------------|------|-----------|

Consejo Editorial Institucional

Fray Juan Ubaldo López Salamanca, O. P.
Rector General

Fray Mauricio Antonio Cortés Gallego, O. P.
Vicerrector Académico General

Fray Luis Francisco Sastoque Poveda, O. P.
Vicerrector Administrativo y Financiero General

Periodicidad:
Dos números al año

Correspondencia, suscripciones y solicitudes de canje:
Cra. 9 No. 51-11, Facultad de Psicología,
Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

Teléfonos: (571) 587 87 97 exts.: 2991

Correo electrónico:
revistadiversitas@usantotomas.edu.co

Formato 21.5 x 28 cm

Divers.: Perspect. Psicol.

Fray Javier Antonio Castellanos, O. P.
Decano de la división de Educación Abierta y a Distancia

Olga Lucía Ostos Ortíz
Director Unidad de Investigación

Esteban Giraldo
Director del Departamento de Publicaciones

ISSN: 1794-9998
ISSN electrónico: 2256-3067

Hecho el depósito que establece la ley

Corrección de estilo
César Andrés Acevedo

Diagramación
Myriam Enciso Fonseca

Impresión
DGP Editores S.A.S.
Bogotá, D. C., Colombia

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
Ediciones USTA
Sede Principal, Edificio Luis J. Torres
Carrera 9 No. 51 - 11, Sótano 1
Teléfonos: 5878797 Ext. 2991
<http://www.usta.edu.co>
editorial@usantotomas.edu.co

División de Ciencias de la Salud

Fray Pedro José Díaz Camacho, O.P.
Decano de División

Luz Marina Rojas González
Secretaría de División

Facultad de Psicología

Julio Abel Niño Rojas
Decano Académico



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-
CompartirIgual 4.0 Internacional.
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

*Las ideas aquí expresadas son de exclusiva responsabilidad del autor de cada artículo,
y en nada comprometen a la institución ni la orientación de la revista*

Revista DIVERSITAS

Perspectivas en Psicología

Editora
María Constanza Aguilar Bustamante

Comité Editorial
Jorge Mario Jaramillo, Universidad Santo Tomás, Colombia
Mónica Alzate, Universidad Santiago de Compostela, España
Pablo Vera, Universidad de Santiago, Chile
Wilson López López, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
Jose Manuel Sabucedo, Universidad Santiago de Compostela, España
Silvia Koller, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Wenceslao Peñate, Universidad de La Laguna, España

Apoyo en Redes Sociales
María Alejandra Millán Ramírez

COMITÉ CIENTÍFICO

NACIONAL

Julio Eduardo Cruz
Universidad de los Andes

Diana María Agudelo
Universidad de los Andes

Germán Gutiérrez
Universidad Nacional de Colombia

Maritza Sandoval
Fundación Universitaria Konrad Lorenz

Andrés Manuel Pérez
Universidad el Rosario

Raimundo Abello
Universidad del Norte

Érico Rentería Pérez
Universidad del Valle

Idaly Barreto
Universidad Católica de Colombia

Fernando Cárdenas
Universidad de los Andes

Álvaro Díaz Gómez
Universidad Tecnológica de Pereira

Stefano Vinaccia Alpi
Universidad Sanitas

Sonia Zambrano
Universidad Católica de Colombia

José Ignacio Ruiz
Universidad Nacional de Colombia

Luis Felipe Gonzalez Gutiérrez
Universidad Santo Tomás

INTERNACIONAL

Fernando González Rey
Universidad Católica de Campinas, Brasil

José Héctor Livia Segovia
Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú

Alfonso Villalobos
Universidad Católica de Costa Rica

Enrique Cantón
Universidad de Valencia, España

Federico Sanabria
Arizona State University, Estados Unidos

Yeny Serrano
Université de Strasbourg, Suiza

Yolanda Suárez
University of Illinois, Chicago

Juan Carlos Sierra Freure
Universidad de Granada, España

Juan Pablo Gamboa
Universidad de Valencia, España

Francisco Gil
Universidad Complutense de Madrid, España

Alfonso Urzua
Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile

Ana María Jacó-Vilela
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Juan Carlos Godoy
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Antonio López-Espinosa
Universidad de Guadalajara, México

Francisco Labrador
Universidad Complutense de Madrid, España

Agnaldo Garcia
Federal University of Espírito Santo, Brasil

Carlos Flórez
Universidad de Guadalajara, México

Laura Rebeca Mateos Morfín
Universidad del Valle de México

Marcela Cornejo
Universidad Católica de Chile

Luis Ahumada
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Hernán Camilo Hurtado
Troy University, Estados Unidos

CONTENIDO

Editorial:

- 40 años de la Facultad de Psicología y 15 años de la revista Diversitas Perspectivas en Psicología: Formando, investigando y comunicando con calidad para Colombia y Latinoamérica 7**
40 years of the Faculty of Psychology and 15 years of Diversitas: Perspectivas en Psicología.
Quality in training, research and communication for Colombia and Latin America
María Constanza Aguilar Bustamante

- Análisis del fenómeno de niños, niñas y adolescentes en situación de trabajo en la ciudad de Villavicencio.....11**
Analysis of the phenomenon of children and adolescents in work situation in the city of Villavicencio
Gabriel Balaguera Rojas, Mónica del Pilar Balaguera Rojas
Universidad Santo Tomás, Colombia

- La importancia de escuchar a los jóvenes 27**
The importance of listening to the young
Diana Catalina Castaño Hernández, Isabel Cristina Posada Zapata,
Érika Tatiana Agudelo Olarte, Universidad de Antioquia, Colombia

- Género y conductas ansiosas en estudiantes universitarios..... 37**
Gender and anxious behavior in university students
Roxana Yolanda Castillo Acobo, Andrés Luque Ruiz de Somocurcio,
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú

- Invarianza cultural del Cuestionario de la Orientación a la Tarea y al Ego (TEOSQ) y diferencias en las orientaciones motivacionales entre adolescentes de España, Argentina, Colombia y Ecuador..... 49**
Cross-cultural invariance of Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)
and differences in motivational orientations among adolescents from Spain, Argentine,
Colombia and Ecuador
Evelia Franco Álvarez, Universidad Pontificia de Comillas, España,
Javier Coterón López, Universidad Politécnica de Madrid, España,
Alejandro Martínez, Universidad del Quindío, Colombia

- Factores psicosociales asociados al estrés en profesores universitarios colombianos..... 59**
Psychosocial factors related with stress in colombian professors
Mariantonio Lemos, Gabriela Calle, Tatiana Roldán, Melissa Valencia, Johnny Javier Orejuela,
Juan Pablo Román-Calderón, Universidad EAFIT, Colombia

| | | | | | | | |
|------------------------------|-------------------|---------------------|---------|-------|-------------|------|-----------|
| Divers: Perspect. Psicol. | ISSN 1794-9998 | e-ISSN 2256-3067 | Vol. 15 | No. 1 | enero-junio | 2019 | pp. 1-174 |
|------------------------------|-------------------|---------------------|---------|-------|-------------|------|-----------|

| | |
|--|------------|
| Factores de riesgo y protección asociados a la experiencia de ser madre: Un estudio comparativo entre México y los Estados Unidos | 71 |
| Risk and protective factors associated with the experience of being a mother: A comparative study between Mexico and the United States of America | |
| Arturo Enrique Orozco Vargas, María del Rocío Mercado Monjardín, Universidad Autónoma del Estado de México | |
| Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos | 87 |
| Predictive validity of socio-emotional skills on the resilience of Mexican adolescents | |
| Norma Alicia Ruvalcaba Romero, Universidad de Guadalajara, México, Julia Gallegos Guajardo, Universidad de Monterrey, México, Mercedes Gabriela Orozco Solis, Héctor Rubén Bravo Andrade, Universidad de Guadalajara, México | |
| Caracterización psicosocial de latinoamericanos internos en el Centro de Inserción Social de Málaga - España | 101 |
| Psychosocial characterization of internal Latin Americans in the Center of Social Insertion of Malaga - Spain | |
| Julieth Catherine Sanabria Rincon, Investigadora Independiente, España | |
| Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying | 111 |
| Bullying prevalence in Mexico: a meta-analysis of traditional bullying and cyberbullying | |
| Julio Isaac Vega-Cauich, Coordinación de Investigación y Medición Psicológica, Foco Rojo, Centro de Psicología Aplicada, México | |
| Los niveles de actuación en las relaciones de trabajo y la formación de contratos psicológicos..... | 129 |
| The levels of action in work relationships and the formation of psychological contracts | |
| Erico Rentería Pérez, Universidad del Valle, Colombia, Juan Javier Vesga Rodríguez, Universidad Católica de Colombia | |
| “No somos estadísticas “- la prueba rápida del VIH y la consejería de los representantes de las personas LGBT..... | 143 |
| “We are not statistics” - the HIV rapid test and counseling by representatives of LGTB people | |
| Kátia Bones Rocha, Gustavo Affonso Gomes, João Pedro Cé, Jean Ícaro Pujol Vezzosi, Fernanda Torres de Carvalho, Nalu Silvana Both, Adolfo Pizzinato, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil | |
| Ánalisis psicométrico del cuestionario de conductas antisociales en la infancia y adolescencia (CASIA) aplicado a población colombiana adolescente escolarizada | 157 |
| Psychometric analysis of the questionnaire of antisocial behavior in childhood and adolescence (CASIA) applied to Colombian adolescent schooled population Sergio Fabián Calderón, Javier Andrés Santana, Fernando Riveros Munévar, Juan Carlos Borbón, Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia | |
| Normas de publicación..... | 169 |

EDITORIAL

40 años de la Facultad de Psicología y 15 años de la revista *Diversitas Perspectivas en Psicología*: Formando, investigando y comunicando con calidad para Colombia y Latinoamérica

María Constanza Aguilar Bustamante
Editora

La Universidad Santo Tomás, a través de la Facultad de Psicología, cumple este año 4 décadas de formación de psicólogos en diversos niveles y especialidades. En estos años el programa ha vivido diversas transformaciones y ha buscado someterse a los exámenes de alta calidad establecidos en Colombia. Estas evaluaciones incluyen un conjunto de características como la pertinencia, la flexibilidad, la integralidad, la interdisciplinariedad, la transversalidad y la internacionalización; y hoy por hoy, podemos afirmar, que estos principios han marcado el quehacer de la Facultad por medio de su modelo pedagógico institucional y un permanente proceso de autoevaluación.

El proceso de formación ha estado guiado, además, por una perspectiva humanista de tipo tomista y por una aproximación pluriparadigmática; un programa inscrito dentro de los estándares promulgados por la APA que incluye líneas de formación en investigación, en las bases psicobiológicas del comportamiento, el desarrollo, la cognición, el contexto socio-cultural, las diferencias individuales y las múltiples aplicaciones de la psicología.

La formación se reconoce como integral y humanista, que enfatiza en la corresponsabilidad, con una mirada pluriparadigmática y pluriprofesional y, una comprensión marcada en la familia, en una perspectiva inter y transdisciplinar, con una pedagogía problemática y del aprendizaje significativo (PEP, 2011).

Bajo esta perspectiva es que se ha tejido nuestro programa de psicología y se han desarrollado los programas de postgrado, la maestría en Psicología Clínica, la cual ha sido pionera en la formación clínica con una perspectiva sistémica en el país; y maestría en Psicología Jurídica, especialización en Psicología Jurídica y Forense; y hoy se gesta un programa de doctorado.

Para Diversitas reseñar estas 4 décadas es parte central de cómo la revista en sus primeros 15 años ha formado parte de esta historia de formación, producción de conocimiento, como canal de confianza de prestigio y de visibilidad no sólo institucional sino a nivel nacional y regional. Hoy Diversitas, también cumpliendo 15 años ha mostrado sostenibilidad y crecimiento en calidad editorial, en la calidad de contenidos, en su visibilidad y en su difusión. Hoy contamos con un plan estratégico y un plan de mejora que esperamos nos asegure un camino de calidad y sostenibilidad en el mediano y largo plazo. De Diversitas para el mundo.

Es evidente que, en estos años, este camino recorrido por la facultad y por Diversitas muestra consistencia y pertinencia, pero sobre todo nos señala derroteros y rutas hacia la excelencia.

Referencias

Universidad Santo Tomás de Aquino (2011). *Proyecto Educativo del Programa de Psicología*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

EDITORIAL

40 years of the Faculty of Psychology and 15 years of Diversitas: Perspectivas en Psicología. Quality in training, research and communication for Colombia and Latin America

María Constanza Aguilar Bustamante
Editor

This year, the Faculty of Psychology at Saint Thomas University will be four decades old. Four decades training psychologists at many different levels and specialties. Throughout this time, the Faculty has undergone transformations and has been distinguished with high quality certifications in Colombia.

The assessments that led to those distinctions cover pertinence, flexibility, integrality, interdisciplinarity, transversality and internationalisation. Hence, it is clear that those principles have led the activities of the Faculty through its institutional educational model and a continuous process of self-assessment.

This educational model and its associated training process has been guided by a Thomasian humanist perspective, with a pluri-paradigmatic scope. The undergraduate degree has incorporated APA's standards and therefore has training in research, psychobiological bases of behaviour, development, cognition, sociocultural contexts, individual differences and the many applications of Psychology.

Our training model is integral and humanistic, emphasises shared responsibility, a pluri-paradigmatic and multi-professional view, and a marked understanding of families within an inter- and transdisciplinary framework led by significant learning and problem-based pedagogy.

It is under that perspective that our Psychology degree has advanced and that our post-graduate programmes have developed: our master's degree in Clinical Psychology, which has pioneered clinical training with a systemic core; our master's degree in Legal Psychology, along with a specialisation programme; and a doctoral programme.

Evidently, this road travelled by the Faculty and Diversitas shows consistency and pertinence, but above all, it points to new directions and routes towards excellence.

Diversitas has been a part of this history of education, production of knowledge, and along the way has become a channel characterised by prestige and visibility, operating institutionally, nationally and regionally. After 15 years, we have shown consistent growth in editorial quality, content quality, visibility and communication. We have a strategic plan and an improvement schedule that we hope will ensure sustained quality in the long term. From Diversitas by the world.

References

Universidad Santo Tomás de Aquino (2011). *Proyecto Educativo del Programa de Psicología*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Análisis del fenómeno de niños, niñas y adolescentes en situación de trabajo en la ciudad de Villavicencio*

Analysis of the phenomenon of children and adolescents in work situation in the city of Villavicencio

Gabriel Balaguera Rojas
ORCID: 0000-0003-1121-8972

Mónica del Pilar Balaguera Rojas**
ORCID: 0000-0003-3786-5553
Universidad Santo Tomás, Colombia

Recibido: 17 de marzo de 2018
Revisado: 6 de abril de 2018
Aceptado: 4 de mayo de 2018

Resumen

El fenómeno de los niños, niñas y adolescentes en situación de trabajo en Colombia es foco de atención de instituciones gubernamentales y no gubernamentales por lo que es importante generar estrategias que mitiguen su proliferación ya que se afectan derechos fundamentales. Esta situación es objeto de investigación en la ciudad de Villavicencio en el Departamento del Meta; por lo que a través de las verbalizaciones de dos grupos de interés que para el caso fueron los niños, niñas y adolescentes ($n = 24$) que se encontraban desarrollando actividades de índole laboral por un lado, y por otro, los integrantes del Comité de Erradicación del Trabajo Infantil CETI de dicha ciudad ($n = 24$). Como resultado de la investigación se observa que hay similitudes y diferencias en las verbalizaciones respecto al fenómeno y como se presenta, ya que se observan discrepancias significativas entre lo que las instituciones dedicadas a erradicar el fenómeno y las actividades que realizan los menores.

Palabras clave: trabajo infantil, menores en situación de trabajo, instituciones de erradicación de trabajo infantil.

* Artículo de investigación. Citar como: Balaguera, R. G. & Balaguera, R. M. (2019) Análisis del fenómeno de niños, niñas y adolescentes en situación de trabajo en la ciudad de Villavicencio. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 11-25. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.01>

** Correspondencia: Mónica Balaguera Rojas, Docente Facultad de Psicología. Universidad Santo Tomás. Grupo de Investigación Psicología, ciclo vital y derechos. Dirección postal: Campus San Alberto Magno, Autopista Norte calle 205, vía Arrayanes km 1.6. Bogotá, Colombia Correo electrónico: monicabalaguera@usantotomas.edu.co

Abstract

The phenomenon of children and adolescents in work situations in Colombia is a focus of attention of governmental and non governmental institutions, so this is an important issue to generate strategies that mitigate its proliferation since Fundamental Rights are affected, this situation is the subject of research in the city of Villavicencio in the Department of Meta; so through the verbalizations of two interest groups that for the case were the children and adolescents who were actually developing activities of a labor nature and on the other hand, the members of the Committee for the Eradication of Child Labor CETI; therefore, as results of the investigation, it is observed that there are similarities and differences in the verbalizations regarding the phenomenon and how it is presented.

Keywords: child labor, minors in work situation, child labor eradication institutions.

Introducción

Las dinámicas sociales, familiares, culturales e históricas producto de las relaciones interpersonales y de la cotidianidad humana, exigen en el diario vivir de muchos niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) participar en actividades laborales denominadas trabajo infanto-juvenil. Sin embargo, dada la constante vulneración de algunos de sus derechos fundamentales según lo mencionan Avella y Medina (2006), repercuten en la salud física y mental y además genera mayor pobreza a la sociedad (Nova, 2008).

Lo anterior, cobra relevancia dado que los NNA que se encuentran en situación de trabajo realizan labores que no son propias de su etapa de desarrollo, lo que conlleva a efectos desfavorables y con esto no se cumple lo suscrito en la Constitución Política de Colombia respecto al tema (Avella & Medina, 2006).

El interés de la presente investigación se fundamenta en atender los derechos de los NNA y su vulneración; que en muchas ocasiones es violentada a partir del desconocimiento o desatención de la normatividad vigente, que vela por la seguridad de la población en cuestión. Esta regulación busca evitar que los NNA sean víctimas de explotación o de incorrectas rutas de atención por parte de los entes reguladores encargados, lo cual se debe a la falta de

claridad en el proceso que se debe realizar ante ese tipo situaciones (Asamblea Constituyente, 1991).

Por otra parte es importante destacar que los NNA deben contar con las condiciones mínimas en cuanto al bienestar integral y que en la actualidad no existe consenso acerca de la forma adecuada para abordar el problema del trabajo infantil y juvenil en Colombia. Así pues, sin importar cuál sea la causa por la cual el menor se encuentre laborando, ésta actividad laboral es generadora de consecuencias negativas para el menor, por lo que se debe proponer por plantear alternativas con el fin de brindarle las condiciones de bienestar que merece.

Es así, que la problemática pretende ser abordada desde la perspectiva del trabajo informal, a partir de la información de la normatividad colombiana. Esta normatividad regula la actividad objeto de estudio de la presente investigación y las instituciones que la hacen cumplir. Por lo tanto, surge la siguiente pregunta de investigación ¿son concordantes las estrategias que tiene el Estado colombiano, a través de sus instituciones respecto la realidad del fenómeno de niños, niñas y adolescentes en situación de trabajo en la ciudad de Villavicencio-Meta?

Por lo mencionado anteriormente, se plantea como objetivo general, identificar las realidades a cerca del fenómeno de los NNA en situación de trabajo y las concepciones que tienen las instituciones

encargadas de erradicar el trabajo infanto-juvenil en la ciudad de Villavicencio (Meta) a través de las verbalizaciones de los actores involucrados en el fenómeno como lo son los NNA en situación de trabajo y las instituciones estatales responsables de su control. Para llevar a cabo esto se plantean como objetivos específicos los siguientes. En primer lugar, categorizar las verbalizaciones emergentes de los dos grupos poblacionales. Luego, contrastar las realidades emergentes enunciadas por cada grupo actor respecto a las actividades y finalmente establecer las diferencias y similitudes a partir de las realidades verbalizadas y los objetivos que persiguen las instituciones responsables ante situaciones de trabajo infantil.

La presente investigación entiende al trabajo infantil como cualquier actividad que involucre la comercialización, producción, transformación, distribución o venta de bienes o servicios; teniendo en cuenta remuneración o no, o se realice en forma independiente o al servicio de otra persona natural o jurídica por parte de personas que no han cumplido los 18 años de edad. Desafortunadamente esta es una de las realidades que afecta principalmente a los países en vía de desarrollo (Pinzón, Briceño, Gómez & Latorre, 2003), lo que constituye un objeto de investigación que es abordado desde diferentes ángulos y perspectivas (Mitjáns, 2001).

A esta problemática, se han asociado diferentes factores como los procesos migratorios, la cultura, las diferencias socioeconómicas de los habitantes y el lugar de residencia sea este rural o urbano (Pinzón *et al.*, 2003). Por lo anterior la Policía de Colombia cuenta con una especialidad dentro de la institución que es la de infancia y adolescencia, que junto con el sistema Nacional de Bienestar Familiar de acuerdo a las funciones y competencias asignadas por la ley, deben garantizar la protección integral de los NNA, llevando a cabo procesos enmarcados en tres líneas de acción, **cómo** los son la prevención: la vigilancia, el control y quienes contribuyen en la disminución de factores que vulneran los derechos de los menores trabajadores (Pedraza & Ribero, 2006).

Así mismo, en el código de infancia y adolescencia colombiano se plantea que se deben garantizar

los derechos de los infantes y adolescentes y su contexto familiar, asegurando que reciban la protección integral necesaria para el restablecimiento de estos derechos, verificando además que las entidades responsables de restablecer los derechos de los NNA cumplan de manera permanente con el mejoramiento de su calidad de vida y la de sus familias (Ley 1098, 2006).

El fenómeno

Desde los postulados del constructivismo social se plantea la formación del conocimiento desde el interior del sujeto. Así se logra comprender el fenómeno social a partir de la lectura de la situación de la población infanto-juvenil que se encuentra en situación de trabajo. Es decir, el sujeto construye el conocimiento de la realidad a través de los mecanismos cognitivos que dispone, de manera que la actuación sobre la realidad se logra a través del conocimiento, siendo experimentada en las situaciones y objetos que finalmente serán transformados (Araya, Alfaro & Andonegui, 2007).

Aunado a lo anterior, se tiene que el constructivismo se concibe como el conocimiento que supone una perspectiva relativa de la realidad; porque es una construcción subjetiva y deja de ser una realidad absoluta, como identidad independiente o externa a cada sujeto, es por esto que según como lo menciona Gergen, toda verdad adquiere su validez en el marco de la comunidad que la construye y la legitima como tal (López-Silva, 2013).

Es por esto que, según los antecedentes del paradigma constructivista, estos se encuentran en los trabajos de Lev Vygotsky, quien ve al sujeto como producto de una interacción con su medio. Es decir, como resultado de un proceso histórico, social y cultural; teniendo en cuenta qué se aprende, cómo, dónde y cuándo, para poder comprender las relaciones interpersonales de cada sujeto y del grupo en un contexto social determinado (Payer, 2005).

Históricamente este paradigma denota una búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad, cómo se aprende, el origen, el desarrollo del conocimiento y la cultura (Ferreiro, s.f.); por lo que el Constructivismo Social dicta que éste se forma no

solo de las relaciones ambiente-yo, sino que es el resultado de la sumatoria con el entorno social. En este sentido, es por lo que una propuesta en la que lo concibe como algo provisional contiene diferentes construcciones formadas a través de las negociaciones dentro de una comunidad (Payer, 2005).

Aunado a lo anterior, se tiene que la transformación del conocimiento desde una postura constructivista busca la comprensión de la realidad a partir de cotidianidad por medio de las narrativas. Por tanto, el sujeto que conoce y el sujeto conocido se reconstruyen y generan de una manera recíproca.

Es por esto que, el fenómeno a abordar desde la perspectiva, se ajusta con la comprensión de tal situación, en donde, se visibiliza tanto la cotidianidad del sujeto que conoce, en este caso, los investigadores. Así como, la de los sujetos conocidos, a saber, niños, niñas y adolescentes en situación de trabajo, en tanto que se afectan las realidades de los sujetos en cuestión a partir de las verbalizaciones que emergen de dicha relación. Por lo anterior, el constructivismo social ha sido puesto en cuestión desde múltiples espacios, casi todos naturalistas, en el sentido que da a este término (Pérez, 2005).

Frente a la idea constructivista de que nada viene dado en el mundo de la experiencia social, la reacción ha consistido en la reafirmación del contenido universalista de la biología, por lo que hay universales psico-cognitivos de la naturaleza humana que dan forma a conductas y modelos culturales que a nivel histórico consolida este paradigma en una búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad, cómo se aprende, el origen, el desarrollo del conocimiento y la cultura (Ferreiro, s.f.).

La posición por parte de Bestard (2009), con respecto a las críticas naturalistas, se fundamenta en la existencia de un elemento genérico previo a todo desarrollo cultural que es presupuestado como dado y fortalecido por algunas dimensiones de la experiencia humana construidas a partir de lo sobreviniente. Por lo que se deben tener en cuenta aquellos cambios que cada ser debe dar, estando sumergido en su sociedad, cambios que dan paso a nuevas ideas, por lo que instituciones como *Child Adolescent Psychiatry Mental Health* investigan la

incidencia de los desórdenes mentales de los jóvenes y los factores que inciden en sus problemáticas (Schmeck, Boonmann & Fegert, 2016).

Por otro lado, es necesario mencionar la satisfacción que reciben los menores referente a la consecución de dinero a través de sus actividades, las cuales son remuneradas mediante la fuerza económica que suple las necesidades mediáticas y compiten fuertemente con las actividades escolares (Barth, Lloyd, Christ, Champman, & Dickson, 2008). Las actividades escolares no refuerzan igual que la libertad y la consecución de dinero, ya que el hecho de que los infantes provengan de familias de escasos recursos, aumenta la probabilidad de conseguir medios económicos en la infancia que quienes no sufren esta condición (McLoyd, 1998).

Trabajo infantil

Desde la revolución industrial los niños eran empleados en las fábricas de producción, siendo una de las principales causas la falta de capacidad económica para el sostenimiento familiar, lo que obligaba a muchos niños a trabajar con el fin de suplir esas necesidades (Valencia, 2014).

Actualmente, el Ministerio de Trabajo en Colombia considera que toda actividad económica realizada por un menor de edad con o sin remuneración debe tomarse como trabajo infantil; actividad que es una de las que mayor daño tiene a futuro con el menor (Acevedo, Quejada & Yáñez, 2011). Así mismo, Basu & Van (1998) indican que se debe tener claro que las investigaciones respecto al tema obligan al observador a tener en cuenta la clase de trabajo, así como también, el desarrollo del menor para no incurrir en falencias de tipo factuales respecto a la identificación del fenómeno a abordar. Por su parte Baland & Robinson (2000) aducen que la labor realizada por los menores trabajadores es ineficiente, incluso para los mismos padres y cuidadores, pero que son desarrolladas por los infantes únicamente como factores altruistas de aprendizajes en el desarrollo de los hijos como seres que viven en un mundo capitalista.

Desde una mirada histórica, los trabajos en los que se empleaban a los menores eran por ejemplo en

las fábricas de algodón, en las que algunos de ellos perdían sus extremidades o eran aplastados o decapitados por maquinas. Aquellos que tenían un poco más de edad estaban ubicados para trabajar en fábricas de cerillas, en las que muchos desarrollaron fosfonecrosis a causa de los vapores del fósforo y los otros trabajaron en fábricas de vidrio. En estas fábricas los niños se quemaban con cierta regularidad o quedaban ciegos y si esto no fuese suficiente varios niños que trabajaban en talleres de cerámica eran vulnerables al polvo de arcilla venenoso. Todos estos niños trabajaban alrededor de 14 horas diarias ganando el 10% o 20% de lo que un adulto ganaba y los niños que trabajaban y no eran empleados en este campo, los ubicaban en las casas como empleados domésticos o en la construcción trabajando entre 13 y 16 horas (Ministerio del trabajo, s.f.).

Esta explotación laboral a los menores, propició el surgimiento de leyes, como por ejemplo en España, la ley de regulación del trabajo infantil expedida el 24 de julio de 1873, que buscaba proteger a los niños en situación de trabajo. Es en este contexto en donde se producen los primeros acercamientos a las prohibiciones de este tipo de prácticas. Algunos apartados importantes señalaban que los niños y las niñas menores de diez años no serían admitidos al trabajo en ninguna fábrica, taller, fundición o mina o que no se excedieran las cinco horas de trabajo diarias a los niños menores de trece años, ni el de las niñas menores de catorce, prohibición de trabajo en las noches. Que para efectos de esta ley, la noche empezaba a contarse a partir de las ocho y treinta.

Según Pavez (2012) afirma que los actores, en este caso los menores, no siempre son visibles ante la sociedad, por lo que el fenómeno queda escondido sin que sea posible actuar. Esto debido a que se genera figurativamente una cortina que esconde la problemática, debido a que el menor no hace notar los derechos que le son vulnerados. Además, las metas que se trazan los infantes cuando están desarrollando sus actividades económicas se ven afectadas por la presencia de jornadas de trabajo que desestimulan el pensamiento hacia la consecución de metas académicas (Hamre & Pianta, 2001). Así como se generan problemas de desarrollo a los

infantes por el hecho de no asistir a la escuela, ya que el entorno en el que se desarrollan las actividades del infante no son las adecuadas para ese desarrollo intelectual a la luz de que los comportamientos pueden verse afectados por el hecho de no encajar en espacio y tiempo (Noble, Nomran & Farah, 2005).

Si bien en este punto histórico se permitió el trabajo en niños y que trataban de proteger a los más pequeños de las actividades laborales, esta situación no se aleja de la actualidad, el trabajo infantil es una problemática latente, un ejemplo de esto se puede ver en México, en donde tan solo el 65% de los niños y niñas no son remunerados, mientras que el 6% reciben un salario mínimo (Sandoval, 2007).

Trabajo infantil en Colombia

Los altos niveles de informalidad laboral que se perciben en el ambiente colombiano, denotan la baja capacidad institucional para el afrontamiento de esta problemática, demostrando así, un bajo crecimiento a nivel económico del país debido a que las organizaciones informales tienen poco acceso a recursos del sistema financiero. Esta característica repercute en la poca expansión y nula capacidad de inversión en tecnología, siendo esta informalidad considerada como los empleados particulares que laboren en establecimientos que ocupen hasta diez trabajadores al igual que trabajadores de índole familiar y domésticos donde tienen participación los menores de edad (Cardenas & Mejia, 2007).

Los patronos aprovechan esta situación para generar ingresos a quienes no cuentan con el beneficio de un trabajo estable, por lo que la tasa de desempleo depende no solo de la oferta laboral y de las plazas disponibles para su desarrollo, sino también de cuan dispuestos estén las personas en realizar las tareas o que sean ocupados en ellas (Arango & Posada, s.f.). Es por lo anterior, que el subempleo en Colombia cobra importancia en la dinámica del mercado laboral por lo que se relaciona la calidad del empleo y el uso de la mano de obra y que ha generado cambios importantes a través del tiempo. Pues si bien, a principios de la década de los 90 se estableció esta modalidad laboral en eslabones bajos, hacia mediados de la misma década se

presenta un alto incremento, puntuando en la crisis del 99 hasta el año 2000, pero que nuevamente aumenta en el año 2008 (Puyana *et al.*, s.f.).

De acuerdo a esto, es importante mencionar que las causas por las cuales existen más demanda que oferta respecto a la mano de obra laboral, se gesta desde varios ángulos, en los que tiene injerencia. Por ejemplo, la migración colombiana se basa en dos dimensiones según lo mencionan Cardenas y Mejia (2007), una que es el desplazamiento interno y la segunda la migración internacional, siendo este el resultado de problemas como la violencia, la falta de oportunidades, conflictos económicos, consecuencia del conflicto armado, que termina siendo crisis humanitaria para el Estado Colombiano, situaciones que tienen repercusiones sobre el trabajo infantil (Ibañez & Querubin, 2004).

Así mismo, existen tres tipos de fenómenos migratorios donde hay participación de menores, el primero acerca de los menores que se encuentran dentro de una familia que migra, seguido de los menores que migran de manera autónoma y finalmente, los niños se quedan en su lugar de origen y su familia migra (Casteras, 2009).

¿Quiénes son los niños y niñas trabajadores?

Según el informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (citado en Pedraza, 2008), en donde se refiere a las tendencias mundiales del empleo mundial, se catalogan como jóvenes al grupo entre 15 y 24 años de edad; dicho documento, reporta tendencias negativas del empleo juvenil pasó de un 51.6% a un 47.3% para el año 2005 (Pedraza, 2008). Es por esto, que dicha organización considera un niño económicamente activo entre los de 5 y los 17 años, quien labora y es remunerado en el trabajo familiar en el área de producción y procesamiento de productos primarios y en la producción de bienes y servicios para la venta o el consumo propio, siendo estas las ofertas de empleo las más accesibles.

Quienes son responsables del diseño de políticas públicas, definen el empleo de niños como la participación de estos en actividades perjudiciales para su bienestar, por lo que existen actividades que

son aún peores como por ejemplo los trabajadores sexuales o pornografía infantil, quienes generan un daño mucho mayor (Bernal & Cardenas, 2010).

Todas estas actividades afectan el desarrollo integral del niño, un proceso de perfeccionamiento del hombre que requiere del goce de bienes materiales en cuanto a su realización en todas las dimensiones, siendo estas la dimensión física, mental y emocional, y aunque también afectan sus derechos fundamentales, tales como la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre, nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ellos, el amor y el cuidado, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión, Valderrama *et al.* (2014), además de los cuidados en el interior de las familias hacia los niños, son de vital importancia para que el fenómeno sea reducido o por lo menos sea más controlable (Sarsour *et al.*, 2011).

Niños y niñas trabajadores en Colombia

La población de menores empleados en Colombia ha aumentado en volumen pero se ha reducido en su participación, ya que a comienzos de los 90 se estimaba unas 19.9 millones de personas menores laboraba y para el 2003 de 22.4 millones, por lo que para el 2015 hubo 23.8 millones que representa el 44.7% de los colombianos. Implica esto que en la medida que aumente la esperanza de vida y las tasas de crecimiento natural de la población bajen la participación que continuará en declive (Universidad Nacional de Colombia, 2004).

Las tasas de ocupación con participación de menores en las ciudades son bajas y relativamente altas en el sector rural. Los menores son ubicados en labores de ayuda a sus familiares, por diferentes razones, una de ellas es debido a la pobreza del hogar. Así, en un 21%, otras, en un 60% de los niños varones de siete a once años que trabaja a razón de que el trabajo honra su hombría y lo aleja de los vicios, pero que se tornan jornadas largas entre las 27 y las 30 horas semanales en los sectores rurales y 14 horas en el sector urbano.

Esto redunda en la inasistencia a la escuela, que se debe en primer lugar a la falta de motivación y segundo a las razones económicas, donde se sitúa en un lugar preponderante a las cuestiones laborales por encima de las académicas (Salazar, s.f.), por lo que las cogniciones sociales están ligadas a las metas de los jóvenes, por lo que se afectan en el momento en que no se tiene en una medida lineal de acuerdo a las estructuras mentales que se construyen en el interior de los grupos (Reschke, Walle & Dukes, 2017).

El sistema de información sobre trabajo infantil (SITI) del Departamento Administrativo de Estadística DANE (2006) (citado en Casteras, 2009), menciona que la población de niños trabajadores ha pasado de 1,5 millones en el año 2001 a 1,1 millones en el año 2005, por lo que hubo una reducción del 30,5% en 4 años (Casteras, 2009).

Una vez conocidas las cifras del fenómeno en Colombia, es importante anotar lo que la Legislación define el trabajo infantil a través del Código de la infancia y la Adolescencia establecido por la Ley 1098 de 2006, el cual se fundamenta en convenios internacionales, como el Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo OIT, que trata de la edad mínima de admisión al empleo. Esta ley sostiene los límites de la actividad laboral infantil y señala que en los menores de 15 años sólo se pueden trabajar hasta 14 horas semanales, única y exclusivamente en actividades de tipo artístico, cultural, recreativo o deportivo.

Por otro lado, la misma ley fija que los adolescentes de 15 a 17 años tienen derecho a trabajar, pero requieren la autorización del inspector de trabajo o en su defecto del ente territorial local, sin que excedan las seis horas diurnas diarias para un total de 30 horas semanales, siendo el trabajo nocturno prohibido y de especial connotación que los menores indígenas quienes son autorizados por las autoridades de su comunidad para realizar un trabajo (Vargas, 2006), sustentadas en sus costumbres; por lo que los menores de 17 a 18 años, pueden laborar siempre y cuando no trabajen más de ocho horas diarias y 40 horas semanales (Ley 1098, 2006).

Es importante hacer un símil comparativo con el Código de la Niñez y Adolescencia de la República

de Ecuador, en su artículo 82 determina que la edad mínima para el trabajo tasa los quince años para todo tipo de trabajo; incluyendo el servicio doméstico, sin exceder las 6 horas diarias en 5 días a la semana, siempre y cuando no limite el efectivo ejercicio de su derecho a la educación (Bastidas Tamayo, 2014).

Por tanto, los niños al pasar de la inactividad a la actividad económica se encuentran con situaciones a la entrada en el mercado de trabajo, muchas veces por su inexperiencia y corta edad redunda en escenas de discriminación, se replican en altas tasas de desempleo que padecen generalmente en jóvenes de familias más pobres (Baquero, Guataquí, & Sarmiento, 2000).

Legislación colombiana y el fenómeno

Las acciones que ha tenido el estado colombiano referente al fenómeno se sitúan principalmente en la Constitución Política de Colombia de 1991, más exactamente en el artículo 44, en el que se menciona la protección hacia los niños en este tema y así mismo se resalta la importancia de la niñez para el Estado y la prevalecía de los derechos de ellos sobre la de los adultos y se protegerán de las diversas formas de abandono, maltrato, abuso sexual, explotación laboral y trabajos riesgosos.

Por otro lado, la ley 1098 de 2006 de infancia y adolescencia menciona en el artículo 35 la edad mínima de los adolescentes que están autorizados para trabajar a los quince (15) años, exigida una autorización expedida por el Inspector de Trabajo o, en su defecto, por el Ente Territorial Local (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Los procesos para que un menor de 18 años pueda trabajar formalmente en una organización recibiendo los beneficios como sueldos dignos, vacaciones, prima, seguridad social y horas de trabajo están regulados por la ley colombiana. Por supuesto, teniendo en cuenta que el menor goce de tiempo para desarrollar otras ocupaciones como el arte y la educación para trascender su desarrollo intelectual, social y afectivo (UNICEF, s.f.).

Basado en lo expuesto anteriormente, el Ministerio del Trabajo en el año 2012 realizó una campaña con

el propósito de concientizar a la comunidad en la erradicación del trabajo infantil, de esta forma se construyó un audio que fue trasmítido en la emisora regional y se distribuyeron 1000 afiches con el tema ya antes mencionado.

Finalmente, el Ministerio del Trabajo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), las Comisarías de Familia, entre otras, en su rol de velar por todos los niños, niñas y adolescentes a partir de la normal se involucra como un ente supervisor para garantizar como lo establece la norma la prohibición del trabajo infantil peligroso.

Método

Tipo de investigación

La presente investigación se sitúa bajo una metodología de tipo cualitativo, con un alcance descriptivo, a través de un proceso interpretativo de la documentación, la cual maneja un diseño de investigación y acción, por lo que Hernández, Fernández & Baptista (2010) establece que la finalidad de la investigación acción es “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (p. 509).

Es por esto, que la investigación buscó generar un cambio o una mejora en la calidad de vida de las personas de la sociedad, las cuales están incluidos en una situación de problemas que genera el medio en el que está inmerso. De este modo, se incluye un diseño transversal puesto que recopilan datos en un momento único como lo fue en la realización de las entrevistas semiestructuradas a las poblaciones definidas (Hernández *et al.*, 2010).

Es así como se pretenden abarcar varios grupos y subgrupos de personas, en los cuales se obtiene información de diferentes situaciones en trabajo y un grupo de diferentes entidades las cuales realizaron para la visión del grupo focal.

Para el desarrollo del estudio, a través de la interpretación de las narrativas de los niños, niñas y adolescentes trabajadores, se manejó un diseño transicional descriptivo como lo plantea Hernández

et al. (2010) pues se consideran útiles al momento de indagar a cerca de la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población, siendo estudios descriptivos.

En todo el proceso de recopilación de datos y de información, se tuvo en cuenta el saber conceptual, el cual hace referencia a las habilidad para el manejo de conceptos, datos, informaciones y hechos, y después abre paso a el saber procedural que se relaciona con la habilidad para ejecutar una acción según metas y técnicas adecuadas a la resolución de una tarea concreta y por último, se encuentra el saber actitudinal, el cual es concerniente a la habilidad para vincular el saber y el saber hacer a valores, principios o normas que configuran actitudes, todos estos saberes aseguran un bienestar para el desarrollo y el proceso de modificación y manejo de leyes y normas (Modelos pedagógicos, 2012).

Población

El proceso cualitativo es propositivo, por lo que la elección de la muestra fue llevada a cabo desde el planteamiento mismo del contexto en el que se realiza la investigación a través de los objetivos formulados (Hernández *et al.*, 2010).

Es así, que para el análisis de la información se dividió la población en dos grupos focales: el primero constó de NNA trabajadores, de los cuales en primer lugar se identificaron los ubicados en los semáforos en la intersección de la carrera 40 con calle 15 entre los centros comerciales Primavera Urbana y Villacentro de la ciudad de Villavicencio, para un total de 8 participantes, cuyas edades oscilaban entre los 12 y los 16 años. Y segundo, aquellos niños, niñas y adolescentes que trabajaban en Pinares del Oriente con una población total 24 niños que se encontraban entre los 5 y 13 años.

El segundo grupo focal fue tomado a partir de las instituciones que conforman el Comité de Erradicación del Trabajo Infantil (CETI); el cual se encuentra conformado por 24 instituciones en las que se incluyen la Alcaldía de Villavicencio, la Secretaría de Gestión Social y Participación Ciudadana, la Secretaría de Gobierno, la Secretaría

de Salud Municipal, la Secretaría de Educación, la Secretaría de Planeación Municipal, la Secretaría de Desarrollo y Competitividad Municipal, la Universidad Tecnológica de los Llanos (UNILLANOS), la Cámara de Comercio de Villavicencio, el Instituto de Turismo Municipal, la Corporación de Cultura Municipal de Villavicencio (CORCUMVI), el Instituto Municipal del Deporte y Recreación (IMDER), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) - Centro zonal 1 y 2, el Ministerio de Trabajo, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Protección de Servicios Especiales (MEVIL), el Grupo de Infancia y Adolescencia, la Escuela de Carabineros Eduardo Cuevas García, Protección Social Eduardo Cuevas García, la Personería Municipal, la Caja de Compensación Familiar (COFREM), Prosperidad Social y la Secretaría de Comunicaciones.

Instrumentos

Para la recolección de la información se tuvo en cuenta como instrumento de apoyo un guion en el que se formularon los temas de interés para la investigación. Esto con el fin de recolectar la mayor información posible, dado que no se cuenta con información previa acerca de las posibles respuestas que se obtendrían; este instrumento de recolección sirvió ya que se obtuvo información acerca de opiniones de acuerdo a las cogniciones de los sujetos y los motivos de comportamiento (Hernández *et al.*, 2010).

Con el fin de mitigar errores, se llevaron a cabo las entrevistas entre varios investigadores quienes, al momento de analizar las respuestas aportadas por los entrevistados, dieron su interpretación con el fin de que el sesgo fuera mitigado en aras de generar una mejor y más objetiva interpretación.

Las preguntas fueron elegidas por los investigadores previamente de acuerdo con el objetivo de la investigación.

Resultados

Como resultado de la aplicación de la herramienta utilizada para recolectar la información, se plantearon tres dimensiones para el grupo de NNA; fami-

liar, trabajo y personal. Estas dimensiones a su vez estaban subdivididas en áreas como la edad, tipo de familia, convivencia ocupación de los familiares, remuneración gastos, escolaridad e intereses y para el grupo focal CETI, las dimensiones; trabajo, empleador y motivaciones; con las que se logra obtener la dinámica relacional de las narrativas entre uno y otro grupo focal.

Grupo focal niños

Dimensión familiar

Las familias monoparentales son las predominantes en la población analizada, lo que incide en que vivir con uno de los progenitores se convierte un factor de incidencia en la actividad laboral de los menores, puesto que la ausencia de uno de los proveedores económicos de la familia se debe suplir con uno o varios de los miembros constitutivos de ella.

Es así, que la predominancia en las manifestaciones de los actores respecto al tema familiar, muestra una fuerza discursiva hacia la figura materna como eje dinamizador del núcleo, y aunque existe figura paterna constituida por la presencia de la pareja de la madre (padrastro) hay una marcada jerarquía respecto a las responsabilidades a partir la presencia de varios hijos dentro de la estructura familiar. Por lo que los hijos deben proveer económicamente dependiendo de la posición de nacimiento. Así, por lo que entre mayor sea el individuo mayor será su aporte económico.

Aunado a esto, los hijos tienen responsabilidades propias de la figura ausente, que en la mayoría de los casos reportan la figura paterna. Es así que se encargan de la crianza de los hermanos menores y éstos de los quehaceres domésticos, en tanto, no cumplen con algunos requisitos para lograr aportes económicos, tales como, estatura, fuerza muscular, y en algunos casos la edad.

Esto representa una dinámica familiar en torno al lucro económico, dejando de un lado los estadios del desarrollo de los sujetos, por lo que la urgencia es la de suplir necesidades económicas y dejando a un lado las necesidades afectivas, sociales, culturales, académicas, etc.

Por su parte los padres tienen diferentes tipos de ocupaciones como ventas ambulantes, oficios varios y construcción (civil), la mayoría reporta que las madres son ama de casa.

Dimensión trabajo

De acuerdo con la información aportada por los NNA, manifestaron que llevaban a cabo oficios como recolectar basuras en los alrededores de su lugar de residencia para luego ser llevada a las zonas donde el servicio público recolector de basuras transita, siendo esta la actividad que mayormente realizan.

Por otro lado, mencionan actividades como transporte de agua, actividad que realizan en apoyo a las familias vecinas desde el establecimiento comercial donde es adquirido el producto hasta la vivienda del consumidor. Reportan actividades de apoyo en la mano de obra en construcción (civil), siendo ésta la mejor remunerada según lo afirma la mayoría, aunque es a la que menor acceso tienen por lo que es un ideal el llegar a conseguir ocuparse en esta. En esta dimensión se ubicó el factor de la remuneración económica producto de los trabajos llevados a cabo por los NNA, la cual oscila entre los 100 y los 25.000 pesos dependiendo de la actividad, por lo que manifiestan que reciben el dinero una vez finalizan la acción.

Los participantes mencionan que el dinero ganado es entregado a sus cuidadores y el restante lo usan para ocio como video juegos y comprar golosinas.

Dimensión personal

En este apartado se ubican características de los NNA a partir de su etapa del desarrollo entre los 6 y los 13 años, mencionan cursar entre segundo de primaria y primero de bachillerato. Así mismo, aducen utilizar como actividades de ocio, jugar video juegos, practicar futbol y ver televisión.

Grupo focal Comisión Erradicación del Trabajo Infantil (CETI)

Dimensión trabajo

Teniendo en cuenta la metodología utilizada y las herramientas de recolección de la información, se logran determinar los tipos de trabajo ejercidos por los NNA en la ciudad de Villavicencio a partir de los criterios de valoración expuestos por los integrantes de las instituciones del CETI.

Es por lo que los funcionarios refieren como actividades de trabajo infantil dentro de la ciudad de Villavicencio aquellas como las ventas ambulantes, generalmente en los semáforos y la mendicidad.

Dimensión empleador

Respecto a las personas que pagan por las actividades que realizan los NNA, los funcionarios del comité refieren a estas personas como ambiciosas, explotadores, empresas informales y personas ocultas reportadas como delincuentes.

Dimensión motivaciones

Finalmente, en esta dimensión los participantes dan a conocer sus impresiones respecto a lo que en su devenir profesional conocen respecto a que motiva que los NNA trabajen y generen ganancias económicas, por lo que dan cuenta de que los factores se basan en la falta de recursos económicos y colaboración hacia las familias, aspectos culturales, motivaciones económicas, gusto y por presión familiar.

Comentarios

Es importante tener en cuenta, que al realizar una comparación sistemática de la literatura y las realidades encontradas en la investigación se enlazan una con la otra, por lo que la teoría muestra las diferentes formas de trabajo infantil. Esto responde a la pregunta de investigación basada en lo que Cutri *et al.* (2012) mencionan respecto a que el fenómeno fue comprendido desde la lectura de las

vivencias de los intervenientes, quienes afirman conocer una realidad enmarcada en unas actividades que para ellos y para sus cuidadores hace parte de su cultura y que estas forman relaciones para el entorno y las personas como provistas de manera mediática sobre sus interacciones dentro de su comunidad (Jurado, Olmos & Pérez, 2014). En consecuencia, esto dista del conocimiento que tienen las instituciones del Estado colombiano respecto a esta realidad, por lo que es importante revisar los programas de asistencia en la erradicación del fenómeno y estos ser contrastados con lo que sucede en la realidad.

A través de las verbalizaciones de los NNA se pudo observar que las actividades lucrativas eran propias de sus vivencias, por lo que son observadas de manera natural al momento de disponer de los recursos para comenzar a proveer el hogar económico, tal como se muestra en las dimensiones familiares y trabajo, visto desde la revolución industrial. El fenómeno está presente y éste no se ha desligado hoy en día, pues son las mismas necesidades que se siguen reportando tales como la falta de sustento económico para el sostenimiento familiar (Montoya, 2006), tal como se pudo ver en la dimensión *motivaciones* por parte de los funcionarios del CETI, en la que son conocedores de la problemática y que también está presente en la dimensión *familia* de los NNA.

Es así que, basado en que el fenómeno fue observado desde una perspectiva constructivista, donde se logra identificar la comprensión de los actores a partir de las verbalizaciones por medio de la observación en dos grupos focales, sin que ellos sean conocedores de que sus derechos están siendo vulnerados, los cuidadores de los NNA mantienen dentro de sus dinámicas familiares una provisión económica, fracturan los procesos de desarrollo de los niños involucrándolos en actividades que no son propias de sus etapas.

Por otro lado, es importante resaltar que la información tanto teórica como de las manifestaciones de los funcionarios del CETI son concordantes en que para llevar a cabo los diferentes oficios en los que son empleados los menores hoy en día no han cambiado a través de la historia. Por el contrario,

se basan en la participación en empresas de índole familiar, empleos domésticos, por lo que los patronos aprovechan la situación de la inestabilidad laboral y la falta de mecanismos de consecución de dinero para que los menores sean empleados en actividades de índole comercial siendo remunerado el menor según lo menciona la OIT (Arango & Posada, s.f.). Esto es algo que no es acorde a la realidad observada, pues los integrantes del CETI ven a los empleadores como una estructura delincuencial que no tiene que ver con los lazos familiares, dedicada a la explotación de los NNA con el fin de generar ingresos económicos y por otro lado los NNA afirman que quienes proveen el lucro económico son personas ajenas a su familia, quienes se benefician de las actividades que llevan a cabo los menores y son ocasionales. Lo que quiere decir, es que no hay un contrato laboral específico sino que se trata de una simple remuneración económica por un favor realizado.

Se resalta lo mencionado por Valderrama *et al.*, (2014), quienes afirman que al realizar este tipo de actividades, el menor se ve afectado en su desarrollo integral, por lo que se logra observar la conexión con la realidad, donde los NNA entrevistados prefieren trabajar que estudiar y le dan un peso muy fuerte a la provisión económica más que a su capacitación. Esto redundará a futuro en un adulto que no tiene una formación sólida, sin mencionar que no se cuenta con programas contundentes para el paso de ser menor de edad a la adultez en términos de situación laboral por parte del Estado (Salazar. s.f.).

Aunado a lo anterior, no solamente es necesario que las condiciones en las que nace un niño sean aptas para su desarrollo; las cuales tienen influencia en los comportamientos durante las diferentes etapas de la vida, sino también que desde sus estructuras iniciales de aprendizaje en la escuela los menores formen una conjugación cognitiva de lo que significa el trabajo y cómo es la forma de desarrollarlo. Este aspecto redunda en que la problemática es de vital importancia para que sea tomada desde una perspectiva real y que se fortalezcan los programas de intervención y erradicación del fenómeno (Pianta & Stuhlman, 2004).

Las mismas familias son las que incentivan el trabajo infantil en las sociedades y que en muchos casos, son estas las circunstancias por las cuales los menores toman la decisión de salir de sus casas, ya que cuentan con la competencia para conseguir dinero y les es más fácil salir del seno de su hogar que continuar con el seguimiento de reglas que le acarrean dificultades de disciplina y gobierno propio. Este resultado genera daños físicos y emocionales al menor al estar expuesto a las vivencias de la calle, es por lo que se observa en la dimensión familia, en la que los niños reportan la necesidad de proveer su núcleo a partir de actividades lucrativas.

Con una connotación especial, la legislación colombiana posee una estructura administrativa en la materia, lo cual es de conocimiento a través del Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), pero que no hay un efecto contundente en dicha labor, pues las significaciones aportadas por parte de las instituciones en algunos casos distan de la realidad que se presenta (Mogica, 2011).

Es importante mencionar que, las instituciones encargadas de la erradicación del trabajo infantil conozcan de la realidad que se presenta con respecto al fenómeno y sus manifestaciones, ya que las actividades que realizan pueden tener buenos medios, pero su fin no es de efectividad total para bienestar de la población estudiada.

Finalmente, la cultura en la cual se desarrolló el estudio muestra que no solamente las instituciones encargadas de la erradicación del trabajo infantil tienen responsabilidad en el fenómeno, sino que también otras donde se gesta la problemática, ya que la lógica del común de las personas, según lo reportado, es que es normal es que los menores trabajen y aporten provisiones económicas a sus hogares, lo cual se puede mitigar desde una mirada pedagógica a partir de las diferentes entidades que tienen participación en ello (Ministerio de Trabajo República de Colombia, 2012).

Referencias

- Acevedo, K., Quejada, R., & Yáñez, M. (2011). Determinantes y consecuencias de trabajo infantil. Un análisis de la literatura. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 19(1), 113-124. Doi: <https://doi.org/10.18359/rfce.2263>
- Arango, L. E. & Posada, C. E. (s.f.). La participación laboral en Colombia. *Revista Coyuntura Social*, 63-83.
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, (13) 76-92.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Título 2 De los Derechos, las Garantías y los Deberes Capítulo 2. De los derechos sociales, económicos y sociales. Art 44. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-44>
- Avella, A. C. & Medina., R. R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6493/1/VivianaCano_2013_didacticatic.pdf
- Baland, J. & Robinson, J. (2000). Is Child Labor Inefficient?. *Journal of Political Economy*, 108 (4), 663-679. Doi: <https://doi.org/10.1086/316097>
- Barth, R., Lloyd, E., Christ, L., Chapman, M., & Dickson, S. (2008). *Child Welfare Workers Characteristics and Job Satisfaction: A National Study*. National Association of social Workers, 199-209 recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40106381/Barth_et_al_2008_Child_welfare_worker_characteristics_and_job_satisfaction_-_A_national_study.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWO

- WYYGZ2Y53UL3A&Expires=1491593667&Signature=Nu1S3SHD%2BsMnrk3FQaGaewtRqB1%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DChild_Welfare_Worker_Characteristics_and.pdf
- Bastidas Tamayo, F.V. (2014). *Responsabilidad penal del progenitor tutor o curador de un menor frente a la circunstancia de obligarlo a trabajar o a mendigar* (Trabajo de grado). Universidad Central de Ecuador. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/3220/1/T-UCE-0013-Ab-142.pdf>
- Basu, K. & Van, P. (1998). The Economics of Child Labor. *The American Economic Review*, 88(3), 412-427.
- Bernal, R. & Cardenas, M. (2010). *Trabajo infantil en Colombia*. FEDESARROLLO, USAID-Colombia Productiva. Recuperado de http://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/151/CDF_No_48_Marzo_2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Bestard, J. (2009). Revista de Antropología Social entre el esencialismo biológico y el constructivismo social. *Revista de Antropología Social*, 18, 83-95.
- Cardenas, M. & Mejia, C. (2007). Informalidad en Colombia: Nueva Evidencia. *Documento de trabajo, Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de <http://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/805/?sequence=1>
- Casteras, D. (2009). Efectos de la migración sobre el trabajo infantil en Colombia. *Revista económica institucional*, 11(20), 229-252.
- Congreso de la República. (8 de noviembre de 2006) Código de la Infancia y la adolescencia. [Ley 1098 de 2010].
- Congreso de la República. (5 de agosto de 1950) Código sustantivo del trabajo. [Ley 2663 de 1950]. Ed. Legis.
- Cutri, A., Hammermuller, E., Zubietta, A., Muller, B., & Miguelez, L. (2012). Trabajo infantil: una problemática social que nos compromete. *Archivos Argentinos de Pediatría*, (4), 350-358. Doi: <https://doi.org/10.5546/aap.2012.350>
- Hamre, B. & Pianta, R. (2001). Early Teacher-Child relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. Doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. 3^a edición. México: Mc Graw Hill.
- Ibañez, A. M. & Querubin, P. (2004). Acceso a tierras y desplazamiento forzado en Colombia. *Documento Cede*, 23, 1-114.
- Jurado, P., Olmos, P., & Pérez, A. (2014). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar*, 51(1), 211-224.
- López-Silva, P. (2013). Realidades, Construcciones y Dilemas. Una revisión filosófica al construcciónismo social. *Cinta Moebio*, 46, 9-25.
- Magnobosco, M. (2014). El construcciónismo social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual. *Revista de psicología*, 32(2), 1-23.
- McLoyd, V. (1998). Socioeconomic Disadvantage and Child Development. *The American Psychologist*, 53(2), 185-204. Doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>
- Ministerio de Trabajo. (s.f.). *Despertando conciencia junto a la sociedad civil para la prevención del trabajo infantil*. UNICEF. https://www.unicef.org/argentina/spanish/despertando_conciencia.pdf
- Ministerio de Trabajo República de Colombia. (2012). *Desarrollo de la política para la prevención y erradicación del trabajo infantil. Colombia*.

- Modelos pedagógicos. (2012). Obtenido de modelos constructivistas: <http://modelospedagogicos.webnode.com.co/modelo-constructivista/>
- Mogica, J. (Diciembre de 2011). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/docencia/P_Presentaciones/huejutla/administracion/temas/tipos_de_empleo.pdf
- Montoya, J. (2006). Menores en situación de calle en la ciudad de Toluca. *Papeles de población*, 12(48), 247-280.
- Mitjáns M. A. (2001). Trabajo Infantil y Subjetividad: una perspectiva necesaria. *Estudios de Psicología*, 6(2), 235-244. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200011>
- Noble, K., Nomran, M., & Farah, M. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8(1), 74-87. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00394.x>
- Nova, P. (2008). Trabajo infantil; los riesgos laborales en situaciones legalmente prohibidas y sus consecuencias para la salud y la seguridad. *Revista Médica de Seguridad en el trabajo*, 54(213), 9-21.
- Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. Universidad Central de Venezuela Facultad de humanidades y educación escuela de educación departamento de psicología educativa Cátedra de Psicología Educativa. Recuperado de <http://www.proglo-code.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACI%C3%93N%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102.
- Pedraza, A. C. (2008). El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 6(2), 853-884.
- Pedraza, A. C. & Ríbero, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 1-31.
- Pérez, R. C. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 43-61.
- Pianta, R. & Stuhlman, M. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pinzón A. M., Briceño L., Gómez A. I., & Latorre C. (2003). Trabajo infantil en las calles de Bogotá. *Revista Ciencias de la Salud*, 1(2), 151-63.
- Puyana, R., Ramos, M. A., & Zarate, H. (s.f.). *Determinantes del subempleo en Colombia: Un enfoque a través de la compensación salarial*. Banco de la República. Banco de la República. Romero.
- Reschke, P., Walle, E., & Dukes, D. (2017). Interpersonal Development in Infancy: The Interconnectedness of Emotion Understanding and Social Cognition. *Child Development Perspectives*, 11(3), 178-183. Doi: <https://doi.org/10.1111/cdep.12230>
- Sandoval, A. (2007). Trabajo infantil e inasistencia escolar. *Revista Brasileira de Educacao*, 12(34), 68-80. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100006>
- Salazar, M. C. (s.f.). El trabajo infantil en Colombia: Tendencias y nuevas políticas. Defensa de los Derechos de los niños, Bogotá. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160629073430/ErnestoDuranStrauch.pdf>
- Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S., & Boyce, T. (2011). Family Socioeconomic Status and Child Executive Functions: The Roles of Language, Home

- Environment, and Single Parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17, 120-132. Doi: <https://doi.org/10.1017/S1355617710001335>
- Schmeck, K, Boonmann, C., & Fegert, J. (2016). Thematic series CAPMH “Forensic Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health”. Child and Adolescent Psychiatric Research Deparmet, Psychiatric University Hospital Basel. Switzerland. DOI 101186/s 13034-016-0126-3.
- UNICEF. (s.f.). unicef. Obtenido de http://www.eird.org/cd/toolkit08/material/otros/derechos_de_los_ninos/articulos.pdf
- Universidad Nacional de Colombia. (18 de 11 de 2004). Situación actual y prospectiva de la niñez y la juventud en Colombia. Pp. 1-103.
- Valderrama, Y.A., Salgado, D.A., & Ortiz, J. (2014). Identificación de los factores que conllevan a niños, niñas y adolescentes en edades comprendidas entre los 9 a 17 años a trabajar en las plazas de mercado de la ciudad de Florencia (Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Recuperado de <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2492/1/52159470.pdf>
- Valencia, J. (2014). Ser niño en situación de calle: un riesgo permanente. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32(2), 85-91.
- Vargas, S. (2006). El papel de los niños trabajadores en el contexto familia. El caso de migrantes indígenas asentados en el Valle de San Quintín. *Revista papeles de población*, 12(48), 227-245.

La importancia de escuchar a los jóvenes*

The importance of listening to the young

Diana Catalina Castaño Hernández

Isabel Cristina Posada Zapata**

Érika Tatiana Agudelo Olarte
Universidad de Antioquia, Colombia

Recibido: 17 de agosto de 2017
Revisado: 6 de octubre de 2017
Aceptado: 20 de diciembre de 2017

Resumen

El objetivo de este estudio fue comprender los modelos de Educación para la Salud en programas de Salud Sexual y Reproductiva (SSR) para jóvenes en Medellín 2004-2010. Se desarrolló a través de metodología cualitativa con teoría fundamentada, realizando entrevistas en profundidad a 8 jóvenes y 12 operadores técnicos (16 entrevistas en la primera fase y 4 en la segunda), las cuales fueron codificadas para extraer las categorías de las cuales emergen los resultados. Se estableció que en los modelos de educación presentes en los programas no se tuvieron en cuenta las necesidades de los jóvenes para su formación en SSR. Existe un amplio desarrollo en políticas públicas de juventud, pero los programas de SSR dirigidos a jóvenes siguen teniendo como único sustento las políticas públicas de salud, por esto se deben tener en cuenta las necesidades de los jóvenes para garantizar más éxito en la ejecución.

Palabras clave: modelos de educación para la salud, salud sexual y reproductiva, jóvenes, operadores, políticas públicas, salud, promoción de la salud.

* Artículo de investigación. Citar como: Castaño, H. D., Posada, I. C., & Agudelo, O. E. (2019). La importancia de escuchar a los jóvenes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 27-36. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.02>

** Correspondencia: Isabel Posada, Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: isabel.posada@udea.edu.co

Abstract

The objective of this study was to understand the health education models of some sexual and reproductive health programs geared towards young people in Medellín from 2004 to 2010. It was developed using a qualitative methodology with grounded theory, conducting in-depth interviews with 8 young people and 12 technical operators (16 interviews in the first phase and 4 in the second), which were then coded to extract the categories from which the results emerged. It was established based on the results, that in the education models presented in the programs, the needs of young people for their training in SRH were not considered. Although, there are a broad development in public youth policies, the SRH programs addressed to young people, continue to have public health policies as their sole and only support. Therefore, the needs of young people must be considered in order to guarantee more success in the execution of this kind of programs.

Keywords: health education models, sexual and reproductive health, young people, operators, public policies, health, health promotion.

Introducción

Los organismos de salud del mundo han reconocido la importancia de la población joven en el contexto de salud mundial. Se ha centrado la mirada en los jóvenes y se ha encontrado que son una población vulnerable, pero con capacidades y talento, sobre la cual es necesario dirigir acciones concretas de investigación e intervención. La vivencia de una sexualidad insegura y las consecuencias que esta trae al joven ha prendido las alarmas en los organismos de salud y ha ubicado el fenómeno de los embarazos adolescentes en un problema de salud pública, en tanto se reconoce el embarazo juvenil como uno de los factores que mantiene o aumenta el empobrecimiento de las comunidades (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018a).

En Colombia, las cifras en cuanto a embarazo adolescente en los últimos años no han sido positivas. Entre 1990 y 2010 se dio un crecimiento en el porcentaje de mujeres entre 15 y 19 años que han sido madres o están embarazadas, pasando del 12,8% al 19,5% entre esos años" (Alcaldía de Medellín, 2012, p. 119). La meta establecida dentro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) fue que para 2014 y 2015 ese porcentaje estuviera por debajo de 15%. En Medellín, "el embarazo adolescente ha

mostrado una tendencia positiva al pasar en 2008 de 84,2 por mil mujeres, a 71,9 en 2010 para una reducción del 14,6%; sin embargo, la magnitud del fenómeno sigue siendo alta (Alcaldía de Medellín, 2012, p. 119).

Con relación a este último factor, es importante señalar que algunos de los programas ejecutados en la ciudad de Medellín se han centrado en informar y brindar métodos anticonceptivos a la población juvenil. Así mismo, algunos programas centran su atención en la formación de la autonomía y la ciudadanía juvenil para el desarrollo de proyectos de vida. Bajo este panorama se hace fundamental poder ahondar más en el conocimiento de los programas que se han ejecutado para dicho fin. Esto es, poder indagar cuál ha sido la naturaleza de estas intervenciones y determinar los modelos de Educación para la Salud desde donde se han desarrollado, pues aunque los programas de educación sexual y reproductiva han sido concebidos con el objetivo de procurar mejorar las condiciones de vida de las comunidades y a pesar de los grandes esfuerzos que se han realizado en la promoción de una vida sexual sana y responsable, las cifras de los embarazos adolescentes y los jóvenes infectados con ITS (infecciones de transmisión sexual) señalan que la problemática continúa (OMS, 2018b, 2018c).

Este trabajo es el resultado de un esfuerzo por retomar los hallazgos y aprendizajes de una investigación sobre modelos de educación en los programas de salud sexual y reproductiva para el período 2004 - 2007 en la ciudad de Medellín realizado en el 2009 y del cual se concluyó que no era factible identificar una propuesta formativa que haya sido diseñada desde un solo modelo de Educación para la Salud. Esto, debido a que los proyectos analizados compartían indicadores de varios modelos, encontrándose incoherencia entre lo formalizado y lo ejecutado. Esto sumado a la tarea que el Estado delegó en la escuela para formar a los jóvenes en materia de educación sexual; la cual, no ha sido asumida adecuadamente por las instituciones educativas, pues a pesar de que existen los proyectos, los docentes no tienen la preparación suficiente y/o la motivación necesaria para llevar a cabo este acompañamiento (Molina, 2009).

Lo anterior ha llevado a que las ideas sobre salud sexual y reproductiva más representativas entre los jóvenes son aquellas que relacionan la sexualidad con tres asuntos: el acto sexual, los métodos anticonceptivos y el embarazo, lo que demuestra que el énfasis que los proyectos han hecho en el abordaje de la salud sexual y reproductiva ha estado centrada en una mirada biomédica, aunque sus marcos conceptuales integren la perspectiva de la sexualidad de una forma más integral. Para la World Health Organization -OMS por sus siglas en español- (2006) la salud sexual y reproductiva es entendida como un estado de bienestar físico, emocional, mental y social relacionado con la sexualidad; no es meramente la ausencia de enfermedad, disfunción o debilidad; la cual requiere un acercamiento positivo y respetuoso hacia la sexualidad y las relaciones sexuales, así como la posibilidad de obtener placer y experiencias sexuales seguras, libres de coerción, discriminación y violencia. Para que la salud sexual se logre y se mantenga, los derechos sexuales de todas las personas deben ser respetados, protegidos y cumplidos.

A pesar de la disminución de la cifras de embarazo adolescente en Medellín entre 2008 y 2010, la problemática continúa y los casos de infecciones de transmisión sexual entre jóvenes son otras de las dificultades con las que se enfrenta Colombia desde

hace más de una década. Estas situaciones inciden de manera directa en los índices de deserción escolar, malas condiciones laborales y empobrecimiento sistemático para este grupo poblacional y sus familias, que en muchas ocasiones y a causa de tener que asumir a destiempo roles de adulto para los que posiblemente no están preparados, comienzan a presentar signos de depresión y cambios emocionales que los puede llevar a un detrimento de su salud mental y su bienestar físico (Angulo, Marín, & Henríquez, 2013).

Es por esto que cobró valor una segunda parte de la investigación para seguir ahondando sobre los hallazgos encontrados inicialmente. Esto a través de la recolección de nueva información, la cual aportó elementos de juicio para la comprensión, teorización, generación de estrategias, datos, información y sugerencias para la formulación, diseño e implementación de programas educativos con un modelo apropiado para la atención y el acompañamiento integral con jóvenes en materia de salud sexual y reproductiva. Sin duda, los hallazgos son una perspectiva más integral para lograr que los programas para jóvenes en materia de sexualidad tengan la repercusión y el resultado esperado.

Metodología

La presente investigación partió de un diseño cualitativo basada en un enfoque histórico-hermenéutico, desde el cual se concibe al ser humano como un intérprete de la realidad que vive y construye a cada momento. La metodología cualitativa es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y otros actores sociales (Galeano, 2004). En esa interioridad se encuentran las realidades subjetivas e intersubjetivas, las cuales se reconocen como objetos legítimos de conocimiento; se comprende desde los actores hasta las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Para Galeano (2004) en la investigación social cualitativa hay un especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación.

El método utilizado fue la teoría fundamentada, aquella que se deriva de datos recopilados de

manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este proceso, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surge de ellos guardan estrecha relación entre sí y se acercan más a la “realidad” que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (Corbin & Strauss, 2002).

Si bien la teoría fundamentada no es un método rígido, si se pueden reconocer tres momentos fundamentales como lo son la codificación, la categorización y la teorización:

- *Codificación abierta*, donde se codifican todos los elementos surgidos de las primeras entrevistas, dichos códigos se agrupan en categorías emergentes denominadas *Descriptivas*; este primer momento de análisis es descriptivo.
- En un segundo momento denominado analítico, se realiza la *codificación axial* en donde se relacionan esas primeras categorías con unas subcategorías, en dicha codificación se van enlazando y relacionando las categorías de acuerdo con sus propiedades y dimensiones, y de la cual surgen las *categorías analíticas*.
- Finalmente se realiza una *codificación selectiva*, emergen las categorías interpretativas, se integran y refinan las categorías, para así llegar a una teoría (*teorización*). Este tercer momento es interpretativo (Corbin & Strauss, 2002).

Se utilizó el muestreo teórico, el cual no estaba pre-determinado antes de iniciar la investigación, sino que fue evolucionando y construyéndose a partir del análisis. Así, se estableció la metodología que permitiera indicar las lagunas o vacíos existentes; el muestreo y el análisis ocurrieron de manera secuencial y este último fue el que guio la recolección de los datos (Corbin & Strauss, 2002).

La técnica de recolección utilizada fue la entrevista en profundidad, permitiendo al investigador solicitar, mediante una serie de preguntas, información sobre una situación determinada. Se crearon dos guiones de entrevista, uno para los operadores técnicos de programas de salud sexual y reproductiva; y el segundo guion para beneficiarios jóvenes de programas de salud sexual y reproductiva. Las preguntas giraron en torno a temas

como: la información previa para la formulación de los programas, la manera en que se había llegado al programa, los objetivos, las etapas de los programas, la metodología empleada, el personal profesional que acompañó el proceso, los resultados del programa.

La muestra se fue conformando en el proceso investigativo a partir de las conceptualizaciones encontradas. Esto, con el fin de contener suficiente información que permitiera llegar a la saturación teórica, punto que indicó que se debía suspender la recolección. La muestra total de la primera parte fue de 16 participantes: 10 operadores y 6 jóvenes. En la segunda parte se contó con 4 participantes: 2 operadores y 2 jóvenes. En total, se entrevistaron 20 personas (12 operadores y 8 jóvenes) a los cuales se les facilitó el consentimiento informado para su firma actuando bajo los lineamientos de la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia sobre la investigación con seres humanos, garantizando la integridad física y mental de los participantes (Ministerio de Salud, 1993). Para la investigación el riesgo se estimó como mínimo, ya que, si bien en ningún momento se tenía previsto hacer intervención, sí se tuvieron en cuenta los posibles riesgos psicosociales que se derivarían del discurso voluntario de los participantes.

Las entrevistas se transcribieron y luego fueron codificadas y analizadas. Después de revisar las categorías descriptivas de las últimas cuatro entrevistas, a la luz de las categorías descriptivas de las 16 entrevistas anteriores, se logró una saturación de la información que permitió dilucidar dos categorías analíticas y que fueron el producto de una relación de contenidos y temas que habían emergido a lo largo de las dos investigaciones y que comenzaban a descubrir actores, causas y consecuencias del fenómeno investigado, mostrando un hilo conductor de los hallazgos y las ideas más relevantes.

Resultados y discusión

Tras el desarrollo del proceso de categorización emergieron dos categorías interpretativas las cuales fueron el resultado de un esfuerzo teórico y de análisis de la información otorgada por los entre-

vistados y su relación con la realidad estudiada, que para este caso fueron los modelos educativos de salud sexual y reproductiva. Sin embargo, en este artículo se enfatizará en la categoría denominada *La importancia de escuchar a los jóvenes*, ya que fue la que permitió entender el contexto social del desarrollo de esos modelos, a partir de experiencias y conocimientos previos de los jóvenes, permitiendo develar la manera como ellos perciben los modelos actuales y entregando pistas sobre la posible construcción de modelos futuros. De esta categoría se desarrollan tres subcategorías: los jóvenes sujetos de derechos; el arte: la estética juvenil por excelencia; y la necesidad de una educación creativa.

Los jóvenes sujetos de derechos

El común denominador de las respuestas otorgadas durante las entrevistas da cuenta de una población que ha ido entendiendo sus necesidades y adquiriendo una capacidad de juicio y criterio que los empodera, y les facilita la reclamación de sus propios derechos.

No deja de ser paradójica la preeminencia del modelo de educación informativo para la salud sexual y reproductiva, cuando existe un conglomerado jurídico en materia juvenil, con una alta valoración por los derechos políticos, económicos y culturales, que comenzó a implementarse, entre otras, como consecuencia de una serie de circunstancias históricas que conmocionaron al país, especialmente a la Ciudad de Medellín durante la década de los años 80 y 90 por el fenómeno del narcotráfico.

El fenómeno del narcotráfico originó caos y desorden, donde los protagonistas fueron los jóvenes, que bajo condiciones económicas precarias y el auge de la cultura de la ilegalidad, auspiciada por sus propias familias, se fueron convirtiendo en sicarios a sueldo de los barrios más pobres, cerrando las posibilidades y las oportunidades para el resto de los jóvenes que querían hacer algo diferente.

Garcés (2008) en su estudio “Juventud, investigación y saberes. Estado del arte de las investigaciones sobre la realidad juvenil en Medellín. 2004 - 2006” muestra que las lógicas instrumentales de

las relaciones afectivas, la posibilidad de comprarlo todo, incluso el afecto y el amor, entre otras manifestaciones, llevaron a que al cabo de los años y cuando el deterioro cultural y social fue notorio, un grupo de personas se pusieron en la tarea de mostrar otras realidades juveniles y fue por eso, que la ciudad de Medellín se convirtió en líder protagonista de la movilización del desarrollo y la implementación de la Política Pública de Juventud (Garcés, 2008)¹.

Se destaca entonces que muchos jóvenes han ido introyectando el discurso de los derechos y de entenderse como actores de ciudadanía y por eso de manera reiterada, insisten en el bienestar que les genera una educación en salud sexual y reproductiva fundamentada en principios de igualdad y respeto, donde los identifiquen como productores de cultura, no sólo como consumidores de ella y sujetos de saberes y verdades impartidas por los adultos.

...y también el objetivo y la capacidad que adquirimos con ese proyecto era de ser jóvenes de reproducción de la información y esparcirlo en todo el colegio (E2B-15C16)... y la relación que manteníamos entre docentes y estudiantes no era tanto como docente estudiante sino como un poco más cercana (E2B-66C67)... pero la estrategia que más ha utilizado es plantearnos dilemas en la que pues los jóvenes, como sujetos ejemplares, deben tomar alguna decisión (E2B-132C133)

Además de esto, los participantes manifestaron que en los programas se propuso darle voz a los jóvenes en la construcción de significados y para esto fue determinante que los docentes no se pusieran en una posición de poder por el supuesto saber:

...yo pienso que era bacano porque estábamos hablando desde la horizontalidad, desde la metodología de pares ¡claro! (E3B-58C59)

...siempre hablaban los jóvenes, si por ejemplo yo me hacía una interrogación la respondía otro joven el cual tenía como el saber o tenía esa respuesta. (E3B-42C43)

¹ Ley 375 de 1997, Acuerdo 02 de 2000 y Acuerdo 074 de 2007.

...excelente porque entonces se veía el empoderamiento de los jóvenes o sea se veía como la base que tenían en el tema de sexualidad (E3B-52C53)

Si a los jóvenes se les da autonomía se logra su empoderamiento en el tema sexual, porque en términos generales, es una población que desea figurar y ser protagonista sin dejar de reconocer y valorar el acompañamiento y la orientación de los adultos; siempre y cuando se les reconozca y respete su lugar de saber, en igualdad de condiciones, siendo importante, además, encontrar un vínculo afectivo con el adulto que permitiera establecer lazos de confianza y seguridad en el joven.

...era muy charro porque entonces nosotros decíamos que no teníamos tallerista, era muy charro y decíamos: tráiganos a nosotros el tema, que nosotros no necesitamos tallerista (E3B-50C51)

...la profesora de ética que es con la que más nos relacionamos (E2B-123C124) Hay confianza con esa docente (E2B-124C125)

...esa profesora pues para mí es excelente ya que maneja la relación entre estudiantes muy bien (E2B-128C129)

...y ella como que nos orienta más fácilmente de una forma más comprensiva (E2B-130C131).

En medio de este panorama, llamó la atención que las Políticas Públicas de Salud, aún no hayan retomado las Políticas Públicas de Juventud, que como se dijo anteriormente, han logrado recoger el sentir y la voz juvenil de los últimos tiempos.

El arte: la estética juvenil por excelencia

Al entrevistar a los jóvenes sobre los programas de salud sexual y reproductiva, la gran mayoría coincidió en resaltar de manera positiva el trabajo donde se privilegiaba el desarrollo artístico a partir de las propias capacidades y potencialidades. En este sentido Molina (2009) reiteraba que “desde la postura de los operadores técnicos, la mejor metodología para trabajar este tipo de procesos con jóvenes es

aquella donde se privilegia la elaboración personal del sujeto por encima de otro tipo de intervenciones” (p. 137).

“...Era algo muy chévere (E3B-44C45) y al final del proyecto hicimos un video que era como montando una obra de teatro (E2B-37C38) (...) y en la obra de teatro hablábamos sobre la diversidad de géneros y orientaciones sexuales (E2B-39C40)”

Quizás el significado que para los jóvenes representa el arte, es lo que pueda explicar la demanda que hicieron frente a la intensidad horaria del componente artístico dentro de algunos de los proyectos de salud sexual y reproductiva que contemplaron dicho componente. Esa necesidad también fue percibida por parte de las personas que diseñaron y operaron el proyecto de Salud Sexual y Reproductiva con el énfasis de los núcleos creativos:

“un ejemplo si un grupo de jóvenes quiere constituir un grupo de teatro que se les dé la posibilidad de más horas de capacitación en esa línea técnica” (E10-122C123).

Las entrevistas develaron dos tipos de enfoques a la hora de desarrollar los programas de salud sexual y reproductiva para jóvenes: una de tipo ecológico, económico y político, y otro de tipo informativo y preventivo como bien los describe Serrano (1990). Tanto el uno como el otro, reconocen la importancia del arte, pero la diferencia entre ambos radica principalmente en el abordaje y el sentido que le dieron a este. Para el primer enfoque, el arte se convirtió en parte de la elaboración personal del sujeto joven y por eso es una producción que surgió de ellos mismos, como una iniciativa, un consenso y un deseo:

“...Eh pues me parece que para todo había su tiempo cuando había que tomar las cosas las tomábamos pero ya la obra de teatro ya fue como dijo mi compañero, fue una elección de nosotros” (E2B-109C110).

Para el segundo enfoque preventivo e informativo, la creación artística se convirtió en el instrumento, en el medio para lograr un fin que generalmente

está dado por un deseo de adultos, que tienen un mensaje para entregar sobre la prevención del embarazo adolescente, la planificación, o el tema de interés, y precisamente así lo deja ver uno de los operadores del proyecto en sus afirmaciones:

“...es decir, las herramientas que yo manejo son apoyadas en el juego y en el teatro para llevar lo que es la educación a nivel de infecciones de transmisión sexual, embarazo en adolescentes, embarazo no deseado y violencia sexual” (E40-12C13).

La distinción entre el uso del arte en ambos enfoques es clara, pero vale la pena retomar el criterio del arte creador como fin en sí mismo, como elemento central que ayuda a encontrar respuestas a los interrogantes que los jóvenes, se formulan día a día frente a los problemas y sentimientos que afloran en ellos. Que mejor manera de encontrar caminos y salidas a las preguntas para estos jóvenes, que la posibilidad de encontrarse, mirarse y verse en los otros, darse cuenta de que sus angustias y problemas no son únicos y que existe la manera de construir y hacer proyectos compartiendo sueños.

[...] la mayoría de clubes juveniles trabajan desde el arte (E3B-18C19) o sea se trataba de buscar diferentes artes, como éramos subgrupos, entonces habían diferentes artes habían grafiteros, teatreros (E3B-20C21) solo fue el arte y cada 8 días cambiábamos de actividad artística (E3B-27C28) y era como el proceso de arte y sexualidad, yo pienso que eso se debería de enfocar, eso se debería de translucir (E3B-81C82)

Es entonces que en la vía de retomar la creación artística, el juego y la lúdica como parte de los lineamientos que guían los programas de Salud Sexual y Reproductiva para jóvenes de la ciudad, se ha visto en la presente investigación, que existe una ruta trazada en el actual Plan Estratégico de Desarrollo Juvenil 2007 (Concejo de Medellín, 2006), en el cual se presenta un Escenario 2: Sobre Identidades, Experiencias y Expresiones juveniles para el reconocimiento de prácticas y representaciones juveniles, que dictamina: “promover en los

y las jóvenes la apropiación crítica del cuerpo, el tiempo, el territorio y los bienes culturales, para la construcción ética de sus proyectos de vida...”.

Parece ser que la Política Pública plasmada en el Plan Estratégico de Desarrollo Juvenil desde el año 2007 (Concejo de Medellín, 2006) llegó a su fin (tuvo vigencia hasta el año 2015), sin el eco necesario para ayudar a trazar un modelo educativo en Salud Sexual y Reproductivo más acorde con las necesidades y demandas de los jóvenes.

Actualmente, la demanda de los jóvenes en materia de Salud Sexual y Reproductiva parece estar apuntando a una necesidad más profunda de relacionamiento con el otro, que pasa básicamente por los afectos, los sentimientos y las emociones. El hecho de que el arte esté de por medio, sumado a algunos testimonios de los mismos jóvenes y operadores de programas, parece estar indicando que la búsqueda de los jóvenes trasciende el deseo de adquirir preservativos para evitar enfermedades y embarazos tempranos, se están preguntando por los asuntos de roles de género, las relaciones familiares, con sus pares y amigos, entre otros, y adquieren el concepto de valoración y respeto por el propio cuerpo y el de los demás.

...pues yo pienso por mi parte me sirvió mucho porque ya eso como que afianza la relación entre una familia (E2B-93C94) porque hay muchas familias que tienen cierto tapujos al hablar de eso (E2B-92C93) pero ya con este proyecto comprendí que sexualidad toca mucho ese aspecto de la vida especialmente lo social (E2B-112C113)

...y entonces la sexualidad tienen que ver mucho ahí ya a la hora de relacionarnos con los demás, hay que valorar nuestro cuerpo y valorar el de los demás (E2B-118C119).

Es por esto, por lo que los pocos programas que se han preguntado por entender e investigar realmente sobre la sexualidad y su papel en el desarrollo del ser joven, han adoptado otros estilos y otras estrategias relacionadas con el juego y el arte, no como instrumento metodológico, sino como fin en sí mismo.

La necesidad de una educación creativa

Como se vio a lo largo de la información analizada, parece que las reflexiones que se tienen para el modelo educativo que se imparte hoy en la mayoría de las aulas de clase, vale también para los modelos de educación en materia de Salud Sexual y Reproductiva para jóvenes:

“...desde la parte directiva de las instituciones en general, (E10-115C116) a veces hay una posición de mucho autoritarismo, de mucha unilateralidad que impide muchas veces... eh primero que el trabajo se haga de acuerdo al contexto juvenil [...]” (E10-116C117).

Frente a lo anterior, se indica que la escuela y los modelos de educación, deberían estar buscando estrategias y contenidos para lograr el fin de ayudar en la formación de sujetos autónomos. Pero para eso, es imprescindible que los adultos crean en la capacidad de ellos como sujetos creadores de cultura y de su propia historia. Las entrevistas realizadas a jóvenes reivindicaron una educación que facilite el desarrollo de habilidades para la vida, la comunicación y la comprensión con otros pares, que suscite preguntas sobre el cuerpo, el afecto y la sexualidad que los involucre como individuos éticos, y que pueda ser incluso a partir de la estética y el arte; como diría Serrano (1990), un modelo de educación amplio e integral que comprenda lo ecológico, político y económico en su concepción:

“...Me pareció una experiencia excelente que nos puede ayudar a muchos en la formación de vidas (E2B-74C75) entonces la gente empieza a hacer un proyecto de vida así sea muy metafórico pero empieza a hacer proyecto de vida [...]” (E3B-96C97)

Sobre los programas de salud sexual y reproductiva, se expresaron críticas por parte de los entrevistados, y se debían en parte a los enfoques de corte preventivo. Esto debido a que, según los operadores de programas, las competencias deberían estar relacionadas con el saber teórico:

“...entonces la atención en salud sigue centrándose mucho en el adolescente, en los métodos

de planificación para que no se embarace o en prevenir las infecciones de transmisión sexual” (E10-85C86).

En este sentido Molina (2009) expresa:

La tarea que el Estado delegó en la escuela para formar a los jóvenes en materia de educación sexual no ha sido asumida adecuadamente por las instituciones educativas, pues a pesar de que existen los proyectos, el docente no tiene la preparación suficiente y/o la motivación necesaria para llevar a cabo este acompañamiento (p. 138).

Es por esto, por lo que se requiere de un modelo que le apunte a la generación de lugares para la imaginación y la creación como desarrollo del ser, sin el temor a la censura y el señalamiento:

“...en la metodología de los talleres uno debe siempre trabajar desde ahí no desde un enfoque tradicional: de vamos a hablar de conceptos y hablemos desde lo teórico no, yo creo que eso está revaluado y más con los chicos” (E10-141C142).

Todos los días la población joven le está diciendo a los otros jóvenes, a los adultos, a la sociedad y al Estado lo que quiere, lo que desea, lo que le importa, lo que los hace vibrar, lo que los hace llorar y sentirse tristes.

Sin embargo, está presente el reto de conocer a la juventud actual. Croce (2012), en su texto “Nuevas realidades juveniles en América Latina”, afirma que:

Las y los jóvenes viven hiper- estimulados por imágenes, sonidos, movimientos, luces, vibraciones... muy intensas, fugaces, impactantes. En éste contexto se les hace difícil mantener mucho tiempo la atención, sobre todo cuando se trata de situaciones en las que se combinan esfuerzo con constancia. La educación formal es uno de los espacios que más está sufriendo el impacto de estos cambios culturales profundos (p. 3).

Savater (2012) en su texto “Ética de la Urgencia” añade:

Hoy en día, con la televisión y con Internet, la prioridad ya no puede ser informar, si no orientar al alumno a través del laberinto de información que le está bombardeando constantemente. Así que la educación ya no puede centrarse en informar [...] (p. 32).

Finalmente se resalta que, interpretar el sentir, procurar entender en qué consisten las necesidades reales de los jóvenes de hoy, es requisito indispensable para construir ese modelo educativo para la educación en salud sexual y reproductiva desde un enfoque político, económico y ecológico como el que propone Serrano (1990). Lo demás serán esfuerzos para reproducir programas en cumplimiento de un deber legal, que por no tener en cuenta a la población para la cual van dirigidos, terminará perpetuando el desencanto y el desinterés de los jóvenes por atender un discurso de adultos interesados en disminuir el embarazo adolescente y las enfermedades de transmisión sexual, pero que a ellos poco o nada les dice de sus verdaderas búsquedas y estilos.

Conclusiones

A pesar del amplio desarrollo en políticas públicas de juventud para la ciudad de Medellín, con un claro modelo educativo que propende por lo político, económico, ecológico tal como lo presenta Serrano, la concepción de los programas de salud sexual y reproductiva que se dirigen a la población joven, siguen teniendo como único sustento, las políticas públicas de salud, desconociendo las necesidades del grupo poblacional específico para el cual van enfocados.

La mayoría de los jóvenes manifiestan desinterés y señalan deficiencias en los programas de Salud sexual y Reproductiva única y exclusivamente de corte informativo y preventivo como el caso de los servicios amigables.

Los jóvenes muestran un interés especial por el desarrollo afectivo y en ese sentido demandan espacios para el encuentro, el intercambio de experiencias con pares, la conversación y la escucha real de los adultos que acompañan sus procesos formativos.

El arte entendido como fin en sí mismo, y no como instrumento o medio para alcanzar otro propósito, es una propuesta formativa que le permite a los jóvenes la apropiación crítica del cuerpo, el tiempo, el territorio y los bienes culturales, para la construcción ética de sus proyectos de vida.

La salud sexual como componente central que hace parte de la emocionalidad y la experiencia vital de la población joven no parece constituir un interés general para la comunidad educativa, institucional, local e internacional.

Agradecimientos

A la estrategia de sostenibilidad CODI de la Universidad de Antioquia por su apoyo para la realización del artículo

Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2012). *Línea de base del Índice de Desarrollo Juvenil, Medellín, 2011-2012*. Medellín: Alcaldía de Medellín. Recuperado de https://issuu.com/medellinjoven/docs/indice_de_desarrollo_juvenil
- Angulo, C. V., Marín, E. V., & Henríquez, G. E. (2013). Embarazo adolescente, un cambio de hábitos y comportamientos? *Revista CES Salud Pública*, 4, 84-91.
- Concejo de Medellín. (2006). *Acuerdo Municipal 76 de 2006*, Por el cual se adopta el Plan Estratégico Municipal de Desarrollo Juvenil de Medellín 2007-2015. Medellín: El Concejo.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Croce, A. (2012). Nuevas realidades juveniles en América Latina. *Revista América Latina en Movimiento*, 477. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/active/56602>

- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias para investigación social cualitativa: el giro de la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Garcés, A. P. (2008). *Juventud, investigación y saberes. Estado del arte de las investigaciones sobre la realidad juvenil en Medellín. 2004-2006*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Ministerio de Salud. (1993). *Resolución 8430 de 1993*: por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Bogotá: Ministerio de Salud.
- Molina, D. P. (2009). *Perspectiva de algunos actores sobre los modelos de educación para la salud subyacentes en programas de salud sexual y reproductiva dirigidos a adolescentes, Medellín 2004-2007*. [Tesis de maestría]. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2018a). *Salud Mental del Adolescente*. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> Consultado: 8 de diciembre de 2018.
- Organización Mundial de la Salud (2018b). *El embarazo en la adolescencia*. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy> Consultado: 8 de diciembre de 2018.
- Organización Mundial de la Salud (2018c). *Infecciones de transmisión sexual*. Disponible en: [https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/sexually-transmitted-infections-\(stis\)](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/sexually-transmitted-infections-(stis)). Consultado: 8 de diciembre de 2018.
- Savater, F. (2012). *Ética de la urgencia*. México: Ariel Lugar de Edición.
- Serrano, M. I. (1990). *Educación para la salud y participación comunitaria*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- World Health Organization. (2006). *Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health*. Recuperado de http://www.who.int/reproductivehealth/topics/gender_rights/defining_sexual_health.pdf

Género y conductas ansiosas en estudiantes universitarios*

Gender and anxious behavior in university students

Roxana Yolanda Castillo Acobo**
ORCID: 000-0002-6467-7796

Andrés Luque Ruiz de Somocurcio
ORCID: 0000-0002-7250-1221
Universidad Nacional de San Agustín
de Arequipa, Perú

Recibido: 17 de mayo de 2018
Revisado: 26 de junio de 2018
Aceptado: 4 de agosto de 2018

Resumen

Las diferencias de oportunidades de género en el campo de la ciencia y tecnología son aún una brecha, a esto se suma las probables afectaciones psicológicas, emocionales que son de interés en el estudio porque analiza y relaciona de forma objetiva las implicaciones de género y riesgos por predisposición a conductas ansiosas en estudiantes de ciencia y tecnología de la universidad. Los participantes fueron de 4to. y 5to. año, de diferentes especialidades, la muestra estuvo constituida por 368 (192 mujeres y 176 hombres), que realizan actividades de investigación. Se aplicaron el cuestionario sobre Implicaciones de género y la escala del IDARE (Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado) para medir ansiedad. Los resultados ponen de manifiesto que las estudiantes participan más en actividades de investigación pero también obtienen mayores niveles de ansiedad “estado”. Se evaluó la vida familiar, el vivir solos, con familiares, tareas dentro del hogar,

* Artículo de investigación. Citar como: Castillo, A. R. & Luque R. de S. A. (2019). Género y conductas ansiosas en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 37-47. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.03>
Financiación: El presente trabajo es parte de una investigación que ha sido financiado con fondos del canon minero asignados a la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, previo concurso, evaluación y selección de proyectos de investigación, en la cohorte 2016-2018.
** Correspondencia: Dra. Roxana Castillo Acobo, Directora, Instituto de Investigaciones Sociales - UNSA, Perú. Correo electrónico: rcastilloa@unsa.edu.pe. Dirección postal: Urb. Quinta Santa María N° 13/ José Luis Bustamante y Rivero Arequipa-Perú.

participación y aportes al conocimiento científico. Los estudiantes muestran mayor ansiedad “estado” al participar en círculos de estudio, por ser parte de investigaciones financiadas, frente a la paternidad y por responsabilidad económica en el hogar. Resaltar que hay claros indicios de afectaciones (ansiedad) a la salud psicológica-emocional por segregación vertical y horizontal de género.

Palabras Clave: género, ansiedad: Estado-Rasgo.

Abstract

The differences in gender opportunities in the field of science and technology are still a gap, in addition to the probable psychological and emotional effects that are of interest in the study because it analyzes and objectively relates the implications of gender and risks for predisposition to anxious behavior in university science and technology students. The participants are 4th and 5th year, of different specialties, the sample was constituted by 368 (192 women and 176 men), who carry out research activities. Methods: Two instruments were applied: a questionnaire on Gender Implications and the IDARE scale to measure anxiety. Results show that students participate more in research activities but also obtain higher levels of “state” anxiety. Family life, living alone, with relatives, tasks within the home, participation and contributions to scientific knowledge were evaluated. Students show greater anxiety “status” when participating in study circles, as part of funded research, as opposed to paternity and economic responsibility in the home. Highlight that there are clear indications of affectations (anxiety) to psychological health emotional by vertical and horizontal segregation of gender.

Keywords: gender, anxiety: State-Trait.

Introducción

Uno de los fines de la Universidad peruana es la de promover y desarrollar la investigación científica en toda la comunidad universitaria tal como lo plantea el inciso B del artículo segundo de la Ley Universitaria N° 23733 y así evitar el fenómeno denominado “techo de cristal” como explica Gonzales & Junquera (2015) situación invisible que evita que las mujeres desarrollen todo su potencial, es por eso que como diría Jiménez, Murga, Álvarez, Gil, Juan & Téllez (2006) hay que educar dentro y para la igualdad, ya que este es un principio importante para los educadores que hacen posible la igualdad entre géneros.

Es así como necesitamos que la población universitaria no presente obstáculos para lograr su adecuada participación en actividades de investigación y disminuir los riesgos o problemas de salud mental.

Estos riesgos pueden enmarcarse en las exigencias psicológicas, sociales y académicas, a esto se añade el estrés propio de la vida universitaria que los conducen a problemas de salud mental como trastornos depresivos, ansiedad, intentos de suicidio, abuso de alcohol y drogas, entre otros (Bohórquez, 2007). Vemos que la importancia de la investigación es identificar niveles de ansiedad como un factor que afecta a la salud integral del estudiante porque influye en la realización de las actividades académicas, de investigación, en sus relaciones interpersonales y familiares llevándolos a menoscabar su desempeño estudiantil en detrimento de su calidad de vida.

La ansiedad es un problema que afecta al ser humano a nivel mundial. Epidemiológicamente se sabe que las mujeres presentan una mayor prevalencia que los varones. Así, Serrano-Barquín, Rojas-García,

Rugero & Lopez-Arriaga (2015) sostienen que “aproximadamente 50/60 corresponde a los casos femeninos”. Por otro lado, se cree que la un tercio de la población afectada acude a los servicios de salud públicos. Sin embargo podría ser que la población que no acude a buscar ayuda sean hombres (Leal, Barca, Cervera, Vallejo, Giner, & Cuenca, 2010). Además, hay que tener en cuenta que, en la etapa universitaria, las mujeres se encuentran en edad reproductiva y como mencionan Arenas & Puigcerver (2009) las mujeres pueden desarrollar problemas ansiosos en edad reproductiva en mayor porcentaje que los hombres, por lo que la presencia de la ansiedad en la etapa universitaria podría tener una connotación de género. En este sentido, Lamas (2000) define la nueva acepción de género como “el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres”. Ahora, en relación con la ansiedad, Spielberger (2007) la considera como una reacción emocional desagradable frente a un daño anticipado, con características de temor, tensión y que varía en intensidad.

Hay que tener en cuenta que las características biológicas son esenciales y son la base en la definición de nuestra identidad, más los aspectos básicos que nos diferencian es la suma de aspectos geográficos, socio-culturales e institucionalización del entramado social al que se pertenece y así se va definiendo lo masculino y lo femenino como identidades individuales y colectivas. De estas construcciones y valoraciones que se tienen de los hombres y mujeres se van creando un orden social inequitativo. Así, “la dicotomía masculino-femenino, con sus variantes establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género” (García, 2007, pp. 7-9).

El objetivo general de la investigación fue analizar y relacionar, de forma objetiva, las implicaciones de género y riesgos por predisposición a conducta ansiosa en estudiantes en ciencia y tecnología de la universidad. Para llevarlo a cabo se plantearon como objetivos específicos dos. En primer lugar, identificar

los obstáculos en la vida académica, que enfrentan los estudiantes en ciencia - tecnología que podrían predisponer a conductas ansiosas, según el género y segundo, identificar los aspectos favorables y limitantes de la vida personal-familiar en la participación y aportes al conocimiento científico que realizan los estudiantes en ciencia - tecnología, según el género.

Es por eso, por lo que nos planteamos la siguiente hipótesis general, a saber, en la universidad existen brechas de género en la participación y aportes que hacen los estudiantes al desarrollo de la ciencia y tecnología, existiendo desfases con roles de género de la vida personal-familiar los cuales predisponen a conductas ansiosas diferenciada por el género. Y como hipótesis específicas: 1.- Las implicaciones de género como edad, sexo, roles de masculinidad/feminidad, roles de género en vida familiar y personal, predispone a conductas ansiosas. 2.- Los factores favorables como soporte, acceso, participación y aportes de las mujeres estudiantes en grupos de investigación, contribuye hacia la equidad de género. 3.- Es probable distinguir diferencias significativas en conductas ansiosas por áreas de estudio como los son las áreas biomédicas, sociales e ingenierías según el género.

Método

Participantes

Participaron estudiantes del 4to. y 5to. año, con matrícula regular 2017 de las 47 escuelas profesionales de las tres áreas académicas de la Universidad: biomédicas, ingenierías y ciencias sociales, para un total de 8,881 estudiantes. Se consideró el 95% de confianza y un margen de error de 0,5%. La muestra se definió con relación a los estudiantes que están participando en investigaciones de acuerdo con los datos de la UNSA¹ investiga, constituyendo un total de 368 estudiantes. Los criterios de inclusión fueron: 1) estudiantes con matrícula vigente, 2) que estuvieran realizando investigaciones inscritos en UNSA investiga y 3) qué fueran de ambos sexos. Las personas que participaron de este estudio dieron su consentimiento y lo hicieron de forma voluntaria. En ningún caso se trató de pacientes o mediciones

¹ Universidad Nacional de San Agustín, Perú.

clínicas, sino tener una visión a predisposición de conductas ansiosas condicionadas por la variable de género.

Instrumentos

Se aplicó de forma conjunta la encuesta de implicaciones de género y el inventario del IDARE, con los cuales se buscó correlacionar e identificar la significancia en la predisposición a conductas ansiosas según variables de género en cuanto a su desarrollo académico y la vida familiar/personal. A la ficha técnica de implicaciones de género se aplicó el proceso de validación y confiabilidad del instrumento que fue evaluado por un experto estadista según método de test-retest. Se hallaron los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach entre 0,981 y 0,863).

Por otro lado, el inventario del IDARE que evalúa Ansiedad Rasgo-Estado- se encuentra estandarizado y cuenta con 40 baremos de medición y con tipificación diagnóstica (Spielberger & Díaz-Guerrero, 1975).

Finalmente, el procesamiento de datos se realizó en Excel y SPSS con el fin de determinar las correlaciones significativas y prueba estadística de las hipótesis.

Procedimiento

Se empezó identificando la muestra de estudiantes que eran investigadores, luego se procedió a entregarles los dos instrumentos de evaluación para que fueran respondidos, estando siempre presente un facilitador en el momento de responder las preguntas. La duración de cuestionarios fue en promedio 20 minutos, se ubicó a los participantes en las facultades correspondientes a cada una de las áreas académicas de la Universidad antes indicadas. Luego, de revisión se procedió a subir en las matriz de hojas de Excel por cada instrumento e integrar en SPSS. Al finalizar la investigación, se realizó un taller de presentación de resultados dirigidos a la comunidad universitaria, donde se tuvo participación de estudiantes, algunos docentes y algunos representantes de otras instituciones de la ciudad.

Resultados

Los estudiantes presentaron edades que oscilaron entre los 19 y 24 años. Las mujeres representaron el 51,93 % y los hombres el 48,07 % de la muestra. Del área de Ciencias Biomédicas se presentó una distribución de mujeres con el 14,9 %, y hombres 15,2 %. Del área de las Ingenierías se presentó una distribución de mujeres correspondientes al 32,9 % y hombres 29,6 %. Y finalmente, del área de Ciencias Sociales se presentó una distribución de mujeres correspondientes al 4,3 % y de hombres al 3 %.

Tabla 1.

Tamaño muestral en media y desviación típica.

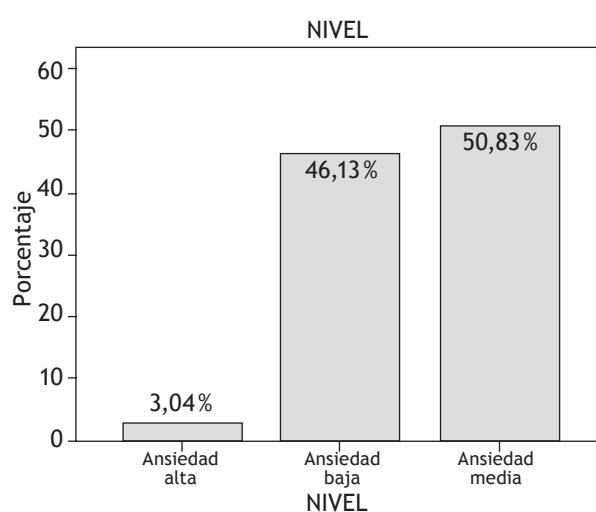
Percentil Ansiedad-Estado

| Sexo/Género | N | Media | Desv. tít. |
|-------------|-----|-------|------------|
| Femenino | 192 | 34,49 | 22,799 |
| Masculino | 176 | 32,79 | 23,259 |
| Total | 368 | 33,68 | 23,005 |

Fuente: elaboración propia.

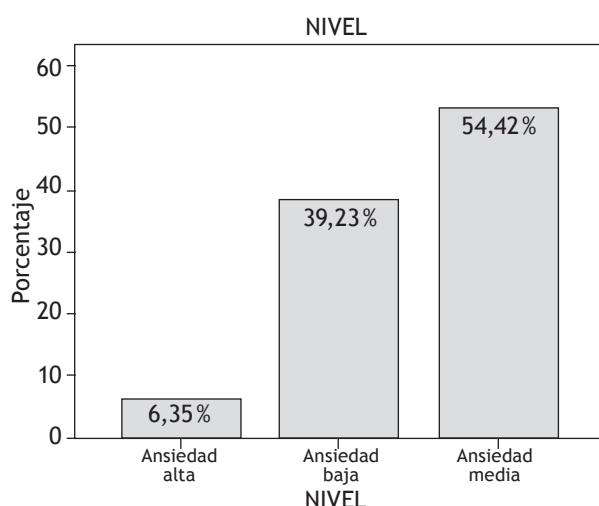
Luego se presentan los datos significativos de predisposición a conductas ansiosas respecto a la ansiedad-estado.

Figura 1. Porcentaje del nivel de Ansiedad como Rasgo.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Porcentaje del nivel de Ansiedad como Estado.



Fuente: elaboración propia.

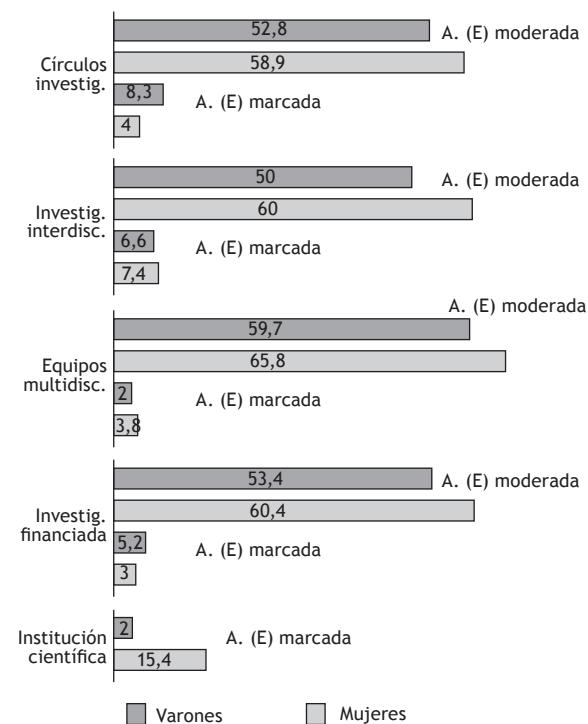
Los estudiantes presentaron un estado de ansiedad baja y media, tanto a nivel de ansiedad como rasgo y como estado en más del 90%. Es decir, la muestra escogida no presentó una predisposición en sus características de personalidad a desarrollar cuadros ansiosos. En la ansiedad como estado se encontró que la categoría alta está relacionada a los elementos de formación, estudios y cumplimiento de deberes académicos, como se puede observar en las figuras 1 y 2.

Ansiedad e investigación

Por otro lado, hay un mayor número de estudiantes mujeres que se dedican a la investigación. Aunque la diferencia fue pequeña con respecto a los hombres fue significativo el resultado, ya que en nuestra población estudiantil hay carreras altamente masculinizadas como por ejemplo todas las relacionadas al área de ingenierías donde los hombres siguen siendo mayoría.

Encontramos ansiedad-estado a nivel moderado en mujeres y en varones. Pero en estos últimos es menos la ansiedad. Con relación a los y las estudiantes que participan en círculos de investigación hay un grupo que presenta ansiedad marcada, siendo mayor en hombres, casi el doble, como se puede apreciar en la figura 3.

Figura 3. Distribución y participación en actividades de investigación y ansiedad.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la participación en investigación interdisciplinaria, se muestra que las mujeres y hombres llegan a un nivel de ansiedad moderada, en mayor cantidad las mujeres y se destaca la categoría de ansiedad marcada con un porcentaje mayor en mujeres que en hombres. La conformación de equipos multidisciplinarios genera en mayor porcentaje una ansiedad moderada en mujeres y en hombres y en cuanto a la ansiedad marcada las mujeres tienen puntuaciones más altas que los hombres.

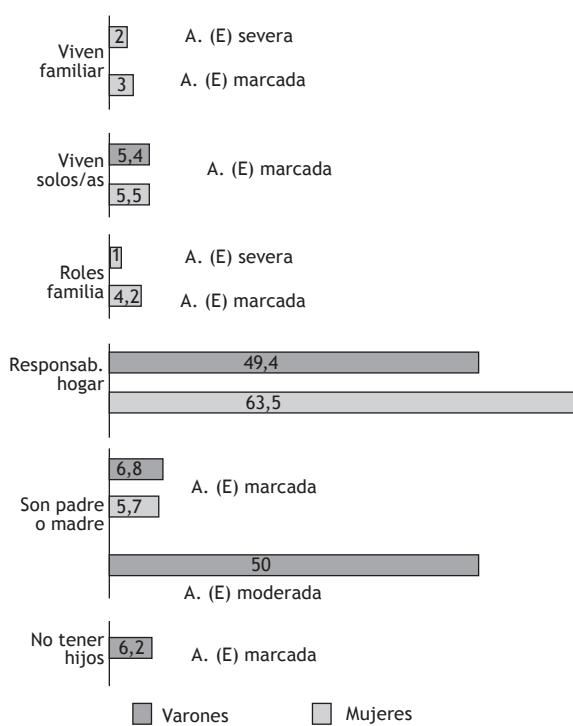
Respecto a las investigaciones financiadas, se observa que hay una predisposición a la ansiedad estado moderada en mujeres y en hombres es similar la puntuación y en ansiedad marcada los hombres llegan a niveles más elevados que las mujeres. El pertenecer a una institución científica crea ansiedad estado marcada en estudiantes mujeres con una diferencia significativa más alta que en hombres. De las actividades de investigación, la prueba de

chi-cuadrado muestra valor de 0,846 de significancia de ansiedad en estudiantes mujeres.

Roles familiares y ansiedad

Los estudiantes que viven solos o con otros familiares –son migrantes– y muestran ansiedad estado marcada de forma muy similar; la diferencia de ansiedad estado marcada es por los roles diferenciados de género en las mujeres que asumen dentro de los grupos familiares, como se observa en la figura 4.

Figura 4. Ansiedad, vida familiar según el género.



Fuente: elaboración propia.

Respecto de la paternidad y maternidad, los hombres presentan mayor predisposición a conductas ansiosas-estado que las mujeres. Se observa una formación sociocultural sexista y continuidad de roles de las mujeres en las tareas del hogar. En cambio, los hombres reciben mayor apoyo de sus familiares para desarrollar otras actividades fuera del hogar; la responsabilidad económica la asumen más los estudiantes varones; es decir, tienen la función de traer dinero al hogar. Si bien los estudiantes

que son padre o madre presentan porcentaje bajo, hay que destacar que el no tener hijos muestra en las estudiantes ansiedad marcada. Éste dato tiene relación con el estado civil de soltera, donde la correlación con conductas ansiosas es alta según el coeficiente *r* de Pearson es de 0,977 diríamos que hay un anhelo por casarse y ser madres prontamente.

En cuanto al puntaje obtenido en relación a la paternidad se aplicó la prueba de Chi-cuadrado, el valor fue significativo en la ansiedad en los estudiantes ($\chi^2 = 0,809$; $p < 0,05$). Así, se indica una predisposición a conductas ansiosas, lo cual es explica por el proceso de socialización diferencial del género. El vivir solos o con otros familiares por ser migrantes, en ambos géneros, crea predisposición a conductas ansiosas, aplicado el estadístico de Pearson muestra correlación en mujeres es de 0,0774 y en varones de 0,776 valor.

Específicamente, para las mujeres la ansiedad se presenta por asumir roles de apoyo en la crianza de hermanos menores o tareas como la cocina, limpieza en el hogar, es decir, éstas tareas siguen siendo asignadas en las nuevas generaciones de mujeres. La prueba de correlación muestra que la ansiedad es mayor en mujeres con valor 0,859 entre ambas variables.

Ansiedad estado por áreas de estudio

En el caso de las estudiantes de ingenierías llegan al 63,6% de ansiedad moderada y ansiedad marcada en el área de Ciencias Sociales llegan a 12,5% mientras que en hombres la ansiedad moderada es mayor en ingenierías con 55,4% y ansiedad marcada en Ciencias Sociales con 18,2%, mientras que en áreas Biomédicas los estudiantes presentan niveles de ansiedad marcada y severa que llegan solo a 5,4%. Hay que puntualizar que el área de Ciencias Sociales muestra cambios en los últimos años según la composición de género, las carreras antes masculinizadas como Sociología, Psicología y Antropología hoy figurativamente tiene rostro femenino.

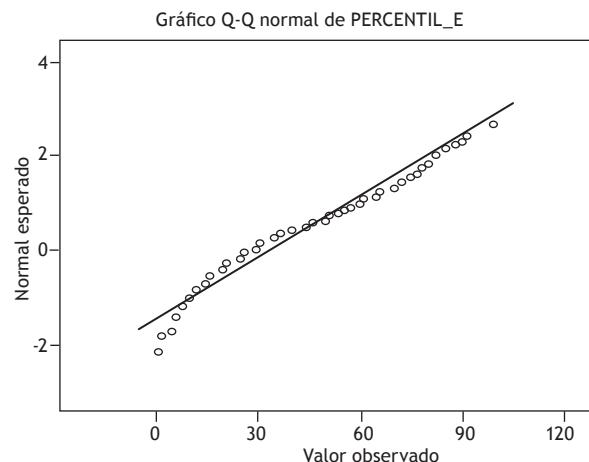
En relación con la hipótesis de si “es probable distinguir diferencias significativas de niveles en

conductas ansiosas por áreas: biomédicas, sociales e ingenierías, según el género”, se comprueba la misma por las consideraciones antes descritas. Por otro lado, aplicado la prueba de correlación de Pearson se encuentra una correlación significativa de ansiedad en el caso de estudiantes mujeres 0,839 participantes en el estudio, valor que indica que las estudiantes mujeres tienen mayor predisposición a conductas ansiosas que los hombres, con lo cual se puede corroborar la hipótesis de que las mujeres tienden a ser más ansiosas que los varones.

Pruebas de Normalidad de la distribución de la población de estudio

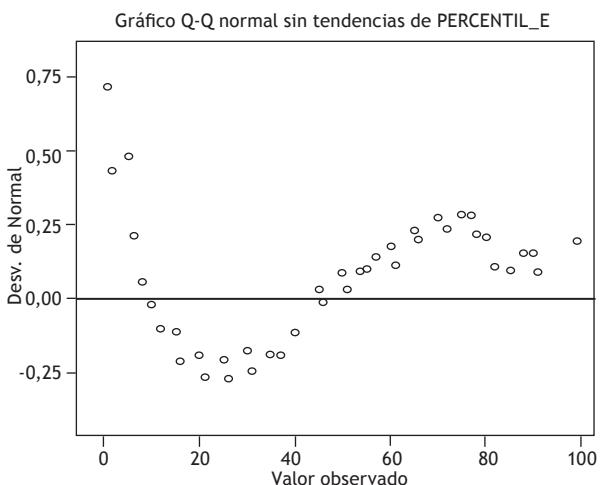
Respecto a la Ansiedad Estado, la línea en la figura prueba la normalidad y muestra la dispersión y las posiciones variadas en torno a las variables estudiadas de género y ansiedad. Es decir, que las y los estudiantes no tienen un patrón de diferenciación de ansiedad según el género, es variado, no uniforme, según muestra las figuras 5,6 y 7:

Figura 5. Prueba de normalidad según percentil Ansiedad-Estado.



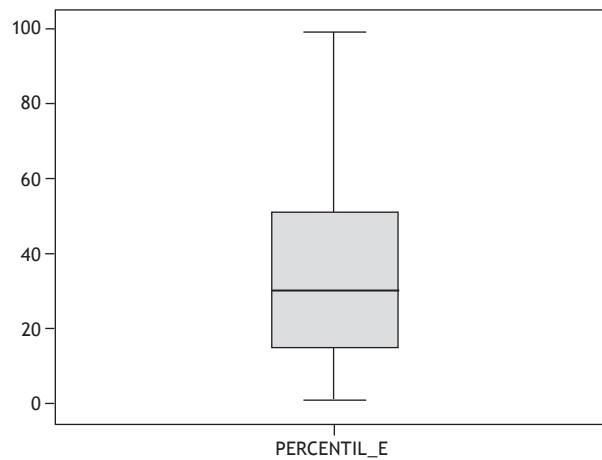
Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Prueba de normalidad según percentil Ansiedad-Estado.



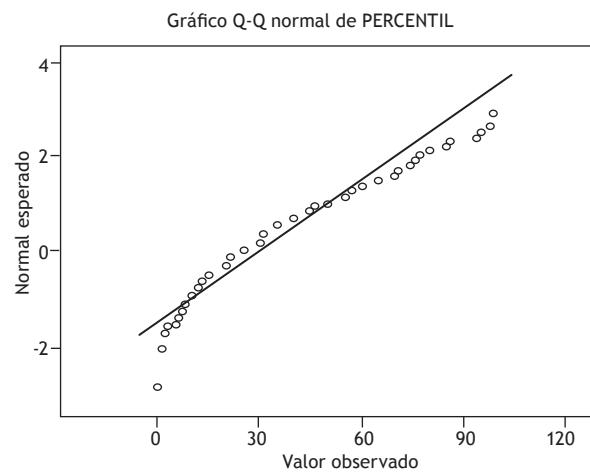
Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Prueba de normalidad según percentil de Ansiedad-Estado.



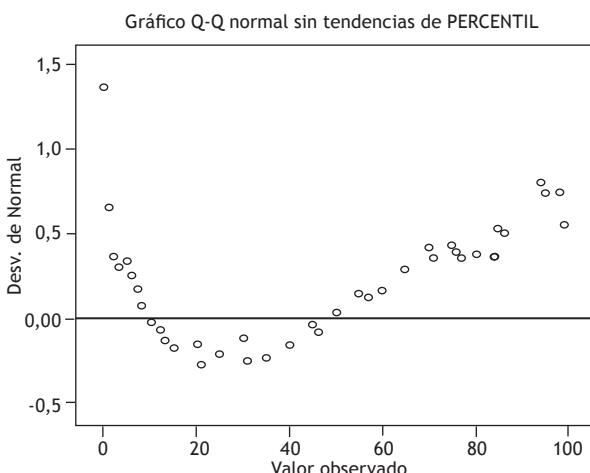
Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Prueba de normalidad según percentil Ansiedad-Rasgo.



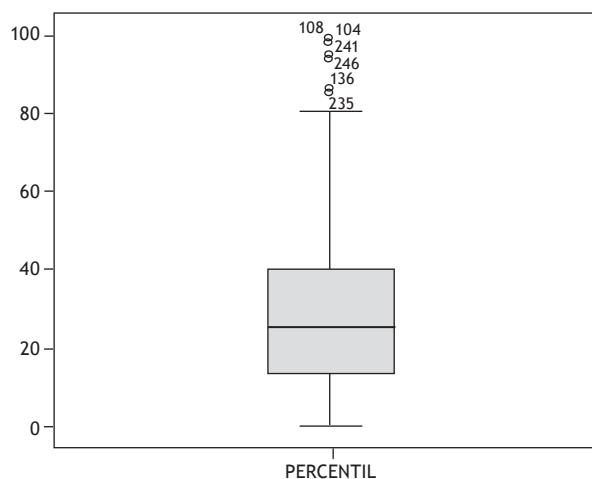
Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Prueba de normalidad según percentiles de Ansiedad-Rasgo.



Fuente: elaboración propia.

Figura 10. Prueba de normalidad según percentil Ansiedad-Rasgo.



Fuente: elaboración propia.

Las pruebas de normalidad de distribución de la población según Ansiedad-Rasgo, del mismo modo muestran dispersión de datos respecto a la línea de normalidad, según percentil Ansiedad-Rasgo.

Discusión

Los hallazgos del estudio muestran que las mujeres presentan índices mayores de ansiedad que los hombres. Estos resultados se relacionan con otras investigaciones con base al sexo, como la de Agudelo, Casadiegos & Sánchez (2008), en donde indican que las mujeres presentan niveles de ansiedad más elevadas que los hombres. También se relacionan con los resultados encontrados entre estudiantes de la Universidad del Norte en Estados Unidos y la Universidad Autónoma del Estado de México (Serrano-Barquín *et al.*, 2015). Las brechas de género y ansiedad entre estudiantes universitarios de ambos sexos se evidencian, sobre todo si lo asociamos con los estereotipos de género que están muy presentes en nuestra sociedad incluso en ámbitos académicos.

En cuanto a la “Ansiedad-Estado” vemos que en su mayoría los estudiantes están dentro de la categoría de “moderada”, es decir, pueden manejar la ansiedad generada por las actividades de apoyo en investigación. Sin embargo si lo relacionamos

con datos obtenidos por Cardona, Pérez, Rivera, Gómez & Reyes (2014) donde los estudiantes universitarios tienen una “prevalencia de ansiedad de 58 a 55% en grado leve y 3,0% moderado” (p. 85), vemos que nuestros porcentajes de ansiedad son más elevados, por lo que los resultados del estudio son significativos y se aproximan a reportes de años anteriores en países como Perú y Brasil donde los encuestados presentan problemas de salud mental y entre ellos de ansiedad. (Weiss Warner, Lyketsos, Frank, Ganzini, & Carter, 2001).

Aunque las mujeres se desenvuelven dentro de la universidad de forma similar a los hombres, se observa que dentro del hogar siguen desempeñando roles domésticos, asignados por su condición de mujeres hasta en un 60% mientras que los varones llegan solo al 40%. “Desde la perspectiva de género, esto es a la luz de las normas y expectativas socioculturales acerca de lo que deben ser y hacer los individuos según la categoría sexual que se les asigna al nacer” (Cendales, Vargas-Trujillo, & Barbosa, 2013, p. 372). Pero también es interesante observar que el porcentaje de varones que cumplen roles domésticos dentro del hogar es significativo, algo más elevado que antes, ya que estas tareas no se le asignaban al estudiante varón.

El estudio muestra que hay más mujeres que se dedican a la investigación que hombres, y de manera especial encontramos con sorpresa que en el área de ingenierías el porcentaje es mayor en mujeres investigadoras, siendo este un espacio dominado tradicionalmente por el sexo masculino. Llama la atención que en el área de las Ciencias Sociales donde por lo general suelen darse mayor participación en actividades o en debates se encuentre que la participación en investigación es baja en ambos sexos.

Es interesante observar que, en el área de Ingeniería hay mayor porcentaje de ansiedad moderada tanto en mujeres como varones, siendo este último grupo que presenta mayor ansiedad. Sin embargo, no encontramos que haya estudios que comparen datos respecto al entorno de participación en ciencia y tecnología en estudiantes. Mientras tanto en el área de biomédicas los puntajes de ansiedad son bajos, llama la atención ya que hay una idea muy marca-

da de los altos niveles de exigencia que tienen los estudiantes de esta área dentro de la UNSA. Esto es corroborado en otro estudio que indica que los estudiantes de los primeros semestres de medicina tienen mayores niveles de estrés que los de años superiores, es decir 26,4% en estudiantes del primer año, y de 8,9% en el sexto (Celis *et al.*, 2001).

Los estudiantes del área de Ciencias Sociales presentan ansiedad marcada en mayor porcentaje que los estudiantes de ingenierías y áreas biomédicas, pero no tan elevados como lo que encuentra Cardona *et al.* (2015) donde se reportaron un porcentajes más elevados de ansiedad en estudiantes.

Respecto a las actividades relacionadas con la investigación, tanto en mujeres como hombres, se presentan una ansiedad moderada similar, aunque en las mujeres sea ligeramente mayor pero cuando vemos la categoría marcada los hombres tienen el doble, (8% frente a 4%) por lo que podríamos asegurar que los hombres suelen ser más ansiosos al momento de desarrollar actividades de investigación.

Por otro lado, respecto a la investigación inter y multidisciplinaria ambos grupos presentan mayor ansiedad al interactuar con otros profesionales para desarrollar actividades de investigación llegando a un 65,8 y 59,7% en mujeres y hombres respectivamente, siendo mayor en mujeres.

También se determinó que pertenecer a una institución científica genera niveles significativos de ansiedad marcada llegando a 15,4% en mujeres frente a un bajísimo 2,9% en hombres. Este dato se puede relacionar con los encontrados en otras instituciones de carácter científico como en la UAEM² en donde, las mujeres presentan mayores síntomas de ansiedad y depresión que los varones (Serrano-Barquín *et al.*, 2015).

Los estudiantes que son migrantes y viven con otros familiares tiene menores niveles de ansiedad frente a los que viven solos, tanto en hombres como en mujeres, alcanzando puntajes similares, lo que coincide con el estudio de Riveros, Hernández & Rivera (2007) quienes señalan que un factor asociado a la ansiedad en estudiantes es la residencia

² Universidad Autónoma del Estado de México.

en otros lugares que no sea el hogar. Este mismo grupo de estudiantes que son migrantes y viven con otros familiares desempeñan roles de responsabilidad dentro del hogar, siendo las mujeres las que se sienten más ansiosas frente a los varones. Esto se debe a que aún se sigue asumiendo los roles tradicionales dentro del hogar y son las mujeres las que tiene que cumplir con una serie de responsabilidades que se cumplen todos los días, mientras que los hombres tienen menos responsabilidades y más libertad de poder pasar más tiempo fuera de casa.

Conclusiones

El estudio es pionero, en nuestra realidad, en relacionar la variable implicaciones de género con la predisposición a conductas ansiosas, aclarando que no se miden datos clínicos. Los resultados indican que los estudiantes investigadores llegan a manifestar niveles de ansiedad promedio dentro de lo esperado. Es decir, dentro de los estándares de normalidad, producto de tareas de investigación y que en su mayoría son mujeres las que desarrollan esta actividad. Frente a la ansiedad-estado se encontró diferencia entre sexos, por lo que se acepta la hipótesis de que las mujeres estudiantes son más ansiosas que los varones a causa de que aún en nuestra sociedad se les sigue asignando actividades o tareas de acuerdo con su sexo que son impuestas por el entorno social.

En relación a las áreas de estudio, en el área de Ciencias Sociales encontramos significativamente que los estudiantes con “ansiedad marcada” y dentro de este grupo los hombres tiene mayor puntuación, de la misma forma que en áreas Biomédicas; mientras que en ingenierías no se presentan problemas de conductas ansiosas tan marcadas, pero si se observa que las estudiantes investigadoras son más ansiosas que los varones, quizás porque su entorno es masculinizado y más competitivo. Resaltar que hay que tener en cuenta que se presentan claros indicios de afectaciones (ansiedad) a la salud psicológica-emocional por segregación vertical y horizontal de género. El estudio permite fundamentar la Implementación del Observatorio de Género y Calidad de Vida de la Universidad.

Agradecimientos

A nuestra Universidad por el financiamiento otorgado para el desarrollo de la investigación, a todos los integrantes de apoyo de la investigación y a los participantes por su invaluable información y tiempo de calidad.

Referencias

- Aguadelo, D., Casadiegos, C., & Sánchez, D. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34-39.
- Arenas, C. & Puigcerver, A. (2009) Diferencias entre hombres y mujeres en los trastornos de ansiedad: una aproximación psicobiológica. *Escritos de Psicología*, 3(1), 20-29.
- Bohórquez, A. (2007). *Prevalencia de depresión y ansiedad según las escalas de Zung y evaluación de la asociación con el desempeño académico en los estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana. <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/medicina/tesis37.pdf>
- Cardona-Arias, J., Pérez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J., & Reyes, A. (2015) Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 11(1), 79-89. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2015.0001.05>
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón W., & Monje, E. (2001) Ansiedad y estrés académico en estudiantes de Medicina Humana del primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1), 25-30. Doi: <https://doi.org/10.15381/anales.v62i1.4143>
- Cendales, B., Vargas-Trujillo, E., & Barbosa, C. (2013). Factores psicológicos asociados al desempeño académico en los cursos universitarios de estadística: diferencias por sexo y área de titulación. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 363-375.

García, M. (2007). *ABC de género en la administración pública*. Instituto Nacional de las Mujeres/ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, México, pp. 7-9. Recuperado de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100903.pdf

Gonzales, A. & Junquera, B. (2015) *El techo de cristal*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Jiménez, C., Murga M., Álvarez B., Gil, J., & Téllez, J. (2006) Estudiantes universitarios ante la cuestión de género: estudio propedéutico para la intervención pedagógica. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(53), 437-456. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000400003>

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), (enero-abril).

Leal, C., Barca, E., Cervera, S., Vallejo, J. Giner, J., & Cuenca, E. (2010). Trastornos Neuróticos. Barcelona, España. *Lexus*, 4(8), 99-114.

Riveros, M., Hernández, H., & Rivera, J., (2007) Niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitaria de Lima metropolitana. *Revista IIPSI Facultad de psicología UNMSM*, 10(1), 91-102.

Serrano-Barquín, C., Rojas-García, A., Ruggero, C., & López-Arriaga, M. (2015) Depresión y ansiedad desde los estudios de género en estudiantes Universitarios. *Revista de Psicología de la Universidad del Estado de México*, 4(8), 99-114.

Spielberger, C. (2007). La naturaleza de la ansiedad y su medida de investigación transcultural. *Revista de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 9(1), 83-96.

Spielberger, C. D. & Díaz-Guerrero, R. (1975). *IDARE Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado*. Manual e instructivo. México: El Manual Moderno S. A.

Vargas-Trujillo, E. & Gambara, H. (2008) *Evaluación de programas y proyectos de intervención: una guía con enfoque de género*. (1ra. ed.) Colombia: Bogotá D. C.

Weiss, L., Warner, T., Lyketsos, C., Frank, E., Ganzeni, L., & Carter D. (2001). Perceptions of academic vulnerability associated with personal illness: A study of 1027 students at nine medical schools. *Comprehensive Psychiatry*, 42(1), 1-15. Doi: <https://doi.org/10.1053/comp.2001.19747>

Invarianza cultural del Cuestionario de la Orientación a la Tarea y al Ego (TEOSQ) y diferencias en las orientaciones motivacionales entre adolescentes de España, Argentina, Colombia y Ecuador*

Cross-cultural invariance of Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) and differences in motivational orientations among adolescents from Spain, Argentine, Colombia and Ecuador

Evelia Franco Álvarez**

Universidad Pontificia Comillas, España

Javier Coterón López

Universidad Politécnica de Madrid, España

Alejandro Martínez

Universidad del Quindío, Colombia

Recibido: 17 de marzo de 2018

Revisado: 6 de abril de 2018

Aceptado: 4 de mayo de 2018

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue examinar la medida en que las propiedades psicométricas del cuestionario de la orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) resultan estables en muestras de estudiantes de educación física de España, Argentina, Colombia y Ecuador. Participaron 3376 estudiantes de educación física (1726 chicos y 1650 chicas) de colegios públicos y privados de entre 12 y 16 años ($M = 14,02$; $DT = 1,39$). Los análisis factoriales multigrupo mostraron que la estructura factorial, las cargas factoriales y los interceptos eran invariantes entre los grupos. Sin embargo, se encontraron diferencias entre las varianzas residuales. Los resultados mostraron una adecuada consistencia interna en las cuatro muestras. Los hallazgos de este trabajo respaldan posteriores comparaciones interculturales utilizando el TEOSQ.

Palabras clave: orientación a la tarea y el ego, estudiantes, educación física, propiedades psicométricas.

* Artículo de investigación. Citar como: Franco, A. E., Coterón, L. J., & Martínez, A. (2019). Invarianza cultural del Cuestionario de la Orientación a la Tarea y al Ego (TEOSQ) y diferencias en las orientaciones motivacionales entre adolescentes de España, Argentina, Colombia y Ecuador. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 49-58. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.04>
Nombre del proyecto: "Motivación y adherencia a la práctica física en estudiantes de Educación Física. Estudio comparado en el ámbito latinoamericano". Entidad financiadora: Universidad Politécnica de Madrid. Fechas: 01-01-2016 a 31-12-2016. Número del proyecto: AL16-PID-19.
** Correspondencia: Evelia Franco Álvarez, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Dirección postal: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Calle Universidad Comillas, 3-5 CP 28049, Madrid (España). Correo electrónico: efalvarez@comillas.edu

Abstract

The main goal of this study was to examine the extent to which psychometric properties from the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) are invariant across Spanish, Argentine, Colombian and Ecuadorian samples of physical education students. The questionnaire was distributed to 3376 students (1726 boys and 1650 girls) from public and private schools ranging from ages 12 to 16 ($M = 14,02$; $SD = 1,39$). Multi-sample confirmatory factor analyses showed that factor structure, factor loadings and intercepts can be considered invariant across the groups. However, residual variances were not found to be invariant across some of the samples. Results show high internal consistency in the four samples. Findings support valid cross-cultural comparisons using TEOSQ.

Keywords: task and ego orientation, students, physical education, psychometrics properties.

Introducción

A pesar de los innegables beneficios físicos y psicológicos que una vida activa tiene sobre la salud, durante los últimos años se observa un importante descenso del nivel de actividad física (AF) realizado durante la adolescencia (Verloigne *et al.*, 2012; Wall & Coté, 2007). Diferentes estudios indican que la educación física (EF) contribuye significativamente a los niveles de práctica de AF de niños y adolescentes (e.g., Aibar *et al.*, 2015); esto es debido a su presencia curricular obligatoria en etapas educativas tempranas de todos los países, facilitando un entorno en el que los jóvenes pueden mantener un contacto cotidiano con el deporte y la AF.

La motivación hacia el ejercicio es uno de los factores que más frecuentemente se ha relacionado en los últimos años con la práctica deportiva en adolescentes, destacando la influencia de la disposición motivacional en los niveles de actividad física (e.g., Standage, Sebire, & Loney, 2008).

La orientación motivacional

La teoría de las metas de logro (TML; Nicholls, 1989) supone un marco teórico ampliamente utilizado en el abordaje de estudios relativos a la motivación en EF (Coterón, Franco, Pérez-Tejero & Sampedro, 2013; Jaakkola, Wang, Soini & Liukkonen, 2015; Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini & González-González, 2013). Esta teoría sugiere que

las personas son organismos activos cuyo objetivo principal es demostrar competencia en contextos de logro. Dependiendo de la concepción de habilidad que los sujetos tengan, mostrarán un estado de implicación al ego o a la tarea. La adopción de un estado u otro de implicación se conformará a partir de rasgos disposicionales (orientación motivacional) y aspectos contextuales (clima motivacional).

El aula de EF supone un contexto de logro en que se demanda a los alumnos demostrar habilidad. Los estudiantes que presentan una orientación motivacional al ego suelen basar el éxito y el fracaso en información normativa o en la comparación con el rendimiento de otros. Desde su perspectiva, ganar o tener un rendimiento superior al de sus compañeros resulta esencial para mantener altos niveles de habilidad percibida. Por otro lado, los sujetos que presentan una orientación motivacional a la tarea se preocupan con dominar nuevas tareas o mejorar sus propias habilidades. Para estos estudiantes la percepción de habilidad es autorreferenciada.

Siguiendo los postulados de esta teoría, se han llevado a cabo numerosos estudios relacionados con la AF, siendo demostrada la influencia de ambas orientaciones sobre variables relacionadas con la práctica de AF. La orientación a la tarea se ha relacionado positivamente con patrones adaptativos (Méndez-Giménez *et al.*, 2013; Núñez, León, González & Martín-Albo Lucas, 2011; Weidong, Bo,

Rukavina & Haichun, 2011). Sin embargo, existe cierta controversia acerca del rol de la orientación al ego, existiendo estudios que relacionan esta orientación con variables adaptativas (Lintunen, Valkonen, Leskinen & Biddle, 1999) y desadaptativas (Papaioannou, Milosis, Kosmidou & Tsigilis, 2007).

Medición de las orientaciones motivacionales en el ejercicio

Con base en la perspectiva teórica de Maehr y Nicholls (1980) se han creados numerosos instrumentos para medir las orientaciones de meta tales como el *Achievement Orientation Inventory* (EOI; Ewing, 1981), el *Competitive Orientation Inventory* (COI; Vealey, 1986), el *Sport Orientation Questionnaire* (SOQ; Gill & Deeter, 1988), el *Personal Standards Evaluation Questionnaire* (PSEQ; Thill & Crevoisier, 1994); o el *Perception of Success Questionnaire* (POSQ; Roberts, Treasure & Balague, 1998).

Sin embargo, una de las herramientas más utilizadas en la medida de las orientaciones motivacionales y sus efectos sobre la AF es el *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TEOSQ; Duda, 1989). La creación de este instrumento se basó en los trabajos de Nicholls (1989); y fue desarrollado con muestras de participantes en AF del Medio Oeste de Estados Unidos. Posteriormente Walling y Duda (1995) adaptaron el cuestionario al ámbito de EF en un estudio con escolares de la misma zona geográfica.

Peiró y Sanchís (2004) tradujeron y adaptaron esta versión al castellano con una muestra de estudiantes de Educación Secundaria, confirmando la validez estructural del instrumento en un contexto de EF en España.

Este instrumento, al igual que el original en inglés, presenta una escala de 16 ítems (8 ítems por factor: orientación ego y tarea) cuya frase inicial es “Yo siento que tengo más éxito en educación física cuando...”. Los sujetos responden a los ítems usando una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila entre 1 (completamente en desacuerdo) y 5 (completamente de acuerdo).

El TEOSQ ha mostrado propiedades psicométricas adecuadas en diferentes contextos (Cindi & Koenraad, 2005; Duda *et al.*, 1995; Goudas, Biddle & Fox, 1994; López-Walle, Balaguer, Meliá, Castillo & Tristán, 2011; Todorovich & Curtner-Smith, 2002; Wakayama, Watanabe & Inomata, 2002).

Generalización intercultural

En tanto que la cultura puede influir sobre diversas variables psicológicas, se hacen necesarios estudios que incorporen análisis interculturales con el fin de evitar la propagación de teorías que puedan no ser generalizables (Duda & Allison, 1990; Duda & Hayashi, 1998). Así, en el marco de la TML, la literatura muestra cómo personas de diferentes contextos culturales no definen de la misma forma el éxito y el fracaso lo que puede conllevar a diferentes percepciones de las orientaciones motivacionales (Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1984).

En la investigación psicológica resulta de interés la realización de test de invarianza de instrumentos de medida antes de llevar a cabo análisis de diferencias interculturales (Byrne, 2001) debiéndose comprobar las propiedades psicométricas de una escala en los diferentes contextos en que se va a utilizar antes de interpretar las diferencias encontradas (Cheung & Rensvold, 2002) para garantizar que los ítems de los cuestionarios adquieran el mismo sentido para sujetos de diferentes grupos.

El TEOSQ ha mostrado una adecuada validez y fiabilidad en diferentes países al usarse en contextos deportivos (e.g., Cindi & Koenraad, 2005; De Andrade, Salguero, González-Boto & Márquez, 2008; Li, Harmer, Chi & Vongjaturapat, 1996; López-Walle, Balaguer *et al.*, 2011; Wakayama *et al.*, 2002). Como hemos mencionado anteriormente, en un contexto español de EF, la herramienta muestra también adecuadas propiedades psicométricas (Peiró & Sanchis, 2004). Aunque existen trabajos desarrollados en contextos de AF que han analizado el rol de las orientaciones motivacionales en diferentes países que comparten una misma lengua (Flores, Salguero & Márquez, 2008; Franco, 2016; García Sandoval, 2013; López-Walle, Tomás, Castillo, Tristán & Balaguer, 2011), no se han encontrado estudios que evalúen la invarianza de un instrumento

usado para dichas orientaciones, en contextos de EF, en cuatro países diferentes que comparten el mismo idioma.

Por lo tanto, el objetivo principal del presente estudio fue analizar la invarianza factorial del TEOSQ al ser utilizado con estudiantes de EF de España, Argentina, Colombia y Ecuador. Las respuestas de los participantes españoles se tomaron como punto de referencia ya que el TEOSQ había sido previamente validado en estudiantes de este país (Guivernau & Duda, 1994) y la mayoría de los estudios sobre orientaciones motivacionales en un contexto hispano-hablante han sido desarrollados en España (e.g., Méndez-Giménez *et al.*, 2013; Núñez *et al.*, 2011). También nos planteamos el análisis de posibles diferencias en las orientaciones motivacionales al ego y a la tarea entre los distintos países.

Método

Participantes

Las respuestas del TEOSQ se obtuvieron de 3376 estudiantes de EF (1726 chicos y 1650 chicas) con edades comprendidas entre 12 y 16 años ($M = 14,02$; $DT = 1,39$) de colegios públicos y privados de España ($n = 872$), Argentina ($n = 975$), Colombia ($n = 949$) y Ecuador ($n = 580$).

Instrumentos

Se utilizó la versión española adaptada a la EF (Peiró & Sanchis, 2004) del TEOSQ (Walling & Duda, 1995) descrito previamente. Diferentes estudios han proporcionado evidencia de la validez y fiabilidad del instrumento en diferentes contextos (Cindi & Koenraad, 2005; De Andrade *et al.*, 2008; Guivernau & Duda, 1994; López-Walle *et al.*, 2011).

Procedimiento

Los datos fueron recogidos de muestras no probabilísticas de estudiantes de EF de los cuatro países participantes. Se estableció contacto con los equipos directivos y/o responsables del departamento de EF de los diferentes centros de enseñanza para

informarles de los objetivos del estudio y pedirles su colaboración. Una vez obtenidas las autorizaciones pertinentes para que los alumnos pudieran participar en el estudio, los cuestionarios fueron administrados durante la clase de EF por un miembro del equipo investigador previamente formado. Esta persona proporcionó una breve explicación del objetivo del estudio, informó a los participantes sobre la forma de completar el cuestionario, e insistió en el anonimato de las respuestas solicitando sinceridad a los participantes. El tiempo requerido para completar el cuestionario fue de aproximadamente 15 minutos, variando ligeramente según la edad de los estudiantes. La recolección de datos siguió las indicaciones éticas de la Asociación de Psicología Americana (APA).

Análisis de datos

Se examinó la consistencia interna con base en el índice de fiabilidad compuesta para cada subescala del TEOSQ y el alfa de Cronbach; y la estructura factorial a partir de análisis factoriales confirmatorios. La invarianza se evaluó con base en un análisis factorial confirmatorio multigrupo. Por último, se llevó a cabo un ANOVA para analizar diferencias entre grupos. Se realizó el test de Scheffé para comparar las diferencias entre las puntuaciones de los participantes de los diferentes países.

Resultados

El coeficiente de curtosis multivariante de Mardia (362,82) indicó la ausencia de normalidad multivariante (Raykov & Marcoulides, 2006). Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud junto al procedimiento de bootstrapping, lo que permitió asumir que los datos eran robustos ante la falta de normalidad (Byrne, 2001).

El contraste de la equivalencia factorial comenzó con un análisis preliminar en el que se examinó por separado la bondad de ajuste de la estructura del TEOSQ en las muestras de estudiantes de los cuatro países. Como se muestra en la Tabla 1, tanto los índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio como los índices de fiabilidad compuesta y el alfa de Cronbach resultaron adecuados para todas las muestras.

Tabla 1. Índices de bondad de ajuste del modelo factorial confirmatorio en los cuatro países.

| | x2 | p | df | X2/gl | CFI | RMSEA | RMSEA 90% IC | Cargas factoriales estand. | Fiabilidad Compuesta | |
|-----------|--------|-------|-----|-------|-------|-------|-----------------|----------------------------------|-------------------------|-------|
| | | | | | | | | | Ego | Tarea |
| España | 503,05 | 0,001 | 103 | 4,88 | 0,927 | 0,067 | 0,061-0,073 | 0,52-0,80 | 0,94 | 0,89 |
| Argentina | 403,76 | 0,001 | 103 | 3,92 | 0,928 | 0,055 | 0,049-0,060 | 0,50-0,74 | 0,97 | 0,92 |
| Colombia | 501,48 | 0,001 | 103 | 4,87 | 0,926 | 0,066 | 0,060-0,071 | 0,53-0,76 | 0,94 | 0,88 |
| Ecuador | 294,26 | 0,001 | 103 | 2,86 | 0,932 | 0,057 | 0,049-0,064 | 0,50-0,74 | 0,94 | 0,86 |

Nota. Los valores del alfa de Cronbach para la orientación al ego y la tarea fueron: Muestra española: 0,90, 0,83; muestra argentina: 0,85, 0,80; muestra colombiana 0,88, 0,85; y muestra ecuatoriana: 0,86, 0,80.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Índices de bondad de ajuste de cada uno de los modelos testados en la invarianza factorial del TEOSQ. Comparación entre los modelos anidados.

| Modelo | X2 | g.l. | CFI | ΔCFI | RMSEA | RMSEA 90% IC |
|---------------------------|---------|------|-------|-------|-------|-----------------|
| <i>España - Argentina</i> | | | | | | |
| Modelo 1 | 906,82 | 206 | 0,928 | - | 0,043 | 0,040-0,046 |
| Modelo 2 | 930,79 | 220 | 0,927 | 0,001 | 0,042 | 0,039-0,045 |
| Modelo 3 | 938,95 | 223 | 0,926 | 0,001 | 0,042 | 0,039-0,044 |
| Modelo 4 | 1147,64 | 239 | 0,906 | 0,020 | 0,045 | 0,043-0,048 |
| <i>España - Colombia</i> | | | | | | |
| Modelo 1 | 1025,53 | 206 | 0,927 | - | 0,047 | 0,044-0,050 |
| Modelo 2 | 1044,01 | 220 | 0,926 | 0,001 | 0,045 | 0,043-0,048 |
| Modelo 3 | 1077,43 | 223 | 0,924 | 0,002 | 0,046 | 0,043-0,049 |
| Modelo 4 | 1158,24 | 239 | 0,918 | 0,006 | 0,046 | 0,043-0,049 |
| <i>España- Ecuador</i> | | | | | | |
| Modelo 1 | 797,29 | 206 | 0,929 | - | 0,044 | 0,041-0,048 |
| Modelo 2 | 827,30 | 220 | 0,927 | 0,002 | 0,044 | 0,040-0,047 |
| Modelo 3 | 856,14 | 223 | 0,924 | 0,003 | 0,044 | 0,041-0,047 |
| Modelo 4 | 949,65 | 239 | 0,914 | 0,01 | 0,045 | 0,042-0,048 |

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se realizaron los análisis multigrupo, creando nuevos modelos anidados (Gregorich, 2006) cuyos índices de ajuste se muestran en la Tabla 2. La comparación de modelos se basó en la ΔCFI . Valores de 0,01 o menores indicarían ausencia de diferencia entre los modelos (Cheung & Rensvold, 2002). El Modelo 1 (sin restricciones) examinó la invariancia estructural del TEOSQ en los cuatro grupos mostrando adecuados índices de ajuste. Este modelo se consideró como referencia para la subsiguiente anidación de restricciones. El Modelo 2 (restricción de las cargas factoriales) también resultó invariante ($\Delta\text{CFI} < 0,01$) lo que indica la ausencia de diferencias entre las cargas factoriales de las muestras de España y del resto de países. El Modelo 3 (en el que se agrega la equivalencia de interceptos) tampoco excede el valor criterio de 0,01 para ΔCFI .

pudiendo aceptarse la hipótesis de invarianza de los interceptos. Los índices de ajuste del Modelo 4 (en el que se agrega la equivalencia de los residuos de los ítems) revelan invarianza entre las muestras de España y Colombia no pudiendo confirmarse esta invarianza entre las muestras de España y Argentina, y España y Ecuador.

La Tabla 3 muestra la comparación entre las puntuaciones de la muestra española y el resto. Los estudiantes españoles mostraron una mayor orientación al ego ($M = 3,20$) y a la tarea ($M = 4,02$) que los participantes argentinos ($M_{\text{Ego}} = 3,10$; $M_{\text{Tarea}} = 3,94$). Tanto los estudiantes colombianos ($M_{\text{Ego}} = 3,33$; $M_{\text{Tarea}} = 4,13$), como ecuatorianos ($M_{\text{Ego}} = 3,32$; $M_{\text{Tarea}} = 4,13$) mostraron niveles más elevados de orientación al ego y a la tarea que la muestra española.

Tabla 3. Diferencias entre la muestra española y el resto de países en las orientaciones motivacionales.

| | Orientación ego | | | Orientación tarea | | |
|------------------|-----------------|----------|----------------|-------------------|----------|----------------|
| | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> Cohen | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> Cohen |
| España-Argentina | 2,17 | 0,030 | 0,11 | 2,47 | 0,014 | 0,12 |
| España-Colombia | -3,13 | 0,002 | 0,14 | -3,43 | 0,001 | 0,16 |
| España-Ecuador | -2,54 | 0,011 | 0,13 | -5,89 | 0,001 | 0,32 |

Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar la invariancia factorial del TEOSQ en muestras de estudiantes de EF de culturas diferentes que compartían una misma lengua (España, Argentina, Colombia y Ecuador). Esto es, analizar si “el instrumento de medida funciona exactamente de la misma manera y el constructo que está siendo medida tiene la misma estructura teórica para cada grupo de estudio” (Byrne, 2004; p. 272).

El análisis factorial confirmatorio del TEOSQ desarrollado con cada una de las muestras apoya la estructura del instrumento. De acuerdo con expertos en medición (Cheung & Rensvold, 2002; Gregorich, 2006) y en línea con trabajos previos que han evaluado la invariancia cultural del TEOSQ (López-Walle *et al.*, 2011) así como de otros instrumentos que miden variables motivacionales en entornos de AF (Vlachopoulos *et al.*, 2013; Wang,

Pyun, Kim & Chatzisarantis, 2009), se examinó la invariancia estructural a través de un análisis factorial multigrupo.

Los hallazgos del presente estudio mostraron evidencia de invariancia estructural en todas las muestras. Esto sugiere que los constructos de orientación al ego y orientación a la tarea se conceptualizaron de la misma forma en los diferentes grupos. A pesar de que pueden existir otro tipo de diferencias entre los países, el contexto cultural no afecta de forma diferente las percepciones de los estudiantes sobre los constructos medidos (Millsap & Kwok, 2004).

Los resultados también apoyaron la invariancia en las cargas factoriales, lo que significa que los participantes de España, Argentina, Colombia y Ecuador realizaron una interpretación similar del TEOSQ coincidiendo en el número de constructos así como en los ítems asociados a cada constructo (Cheung & Rensvold, 2002). Según Bollen (1989) la

invarianza en las cargas factoriales supone un requisito imprescindible para las comparaciones entre grupos, y así los hallazgos del presente estudio pueden sostener futuras investigaciones que busquen comparar orientaciones motivacionales utilizando el TEOSQ en estos países.

La invarianza en los interceptos indicó que las diferencias interculturales entre las variables latentes indicadas por los ítems son las mismas en los diferentes ítems (Cheung & Rensvold, 2002), lo que permite llevar a cabo comparaciones entre las muestras de los distintos países tanto de las variables latentes como de las variables observadas.

Los resultados apoyaron la invarianza en las varianzas residuales de la muestra española con la colombiana, pero no con la argentina y ecuatoriana. Al fijar los interceptos y las varianzas residuales como invariantes entre los grupos, se cancelarán unas a otras cuando se estimen las diferencias en medias y varianzas (Gregorich, 2006). Con base en los hallazgos del presente estudio, comparaciones de las varianzas observadas entre las respuestas obtenidas por los estudiantes españoles y los argentinos o ecuatorianos no se garantizan. Sin embargo, esto no supone un serio problema ya que las comparaciones de las varianzas no son útiles al comparar resultados de diferentes culturas.

En cuanto a la fiabilidad, todos los coeficientes de los índices de fiabilidad compuesta y los alfa de Cronbach mostraron niveles satisfactorios. Como ha sido señalado en otros estudios, los indicadores del constructo latente de la orientación a la tarea parecen ser menos consistentes que los de la orientación al ego (Balaguer, Castillo & Tomás, 1996; López-Walle, Balaguer *et al.*, 2011, Peiró & Sanchis, 2004). Esto podría explicarse por la naturaleza de los ítems. Así, mientras que los ítems que miden la orientación al ego reflejan una estructura muy similar en tanto que todos mencionan el éxito de una persona junto al error de los compañeros; los ítems de la orientación a la tarea muestran una mayor variabilidad haciendo mención al aprendizaje conseguido así como al esfuerzo realizado o el compromiso con la tarea.

El segundo objetivo del presente estudio fue analizar posibles diferencias entre estudiantes españoles, argentinos, colombianos y ecuatorianos. Se encontró que tanto los participantes colombianos como ecuatorianos mostraron mayores puntuaciones en la orientación al ego y a la tarea en comparación con los sujetos españoles, mientras que los participantes argentinos mostraron las puntuaciones menores en ambos factores. Sin embargo, siguiendo a Cohen (1988) el tamaño del efecto de todas las comparaciones resultó pequeño (Tabla 3) a excepción de la diferencia entre estudiantes de España y de Ecuador en la orientación a la tarea cuyo efecto podría considerarse medio. Podría ocurrir que las diferencias estadísticas encontradas se debiesen al gran tamaño de la muestra participante en el estudio.

Estudios previos habían evaluado las orientaciones motivacionales en contextos de actividad física de países de Sudamérica. López-Walle *et al.* (2011), al comparar puntuaciones de deportistas mexicanos y españoles en ambas orientaciones encontraron que los primeros mostraron mayores niveles de orientación al ego. En otro estudio desarrollado en una muestra de estudiantes colombianos (Flores *et al.*, 2008), los participantes mostraron mayores niveles de ambas orientaciones en comparación con los resultados del presente estudio. Los hallazgos no parecen ser concluyentes al examinar diferencias entre países latinoamericanos en cuanto a sus orientaciones motivacionales. Sería necesaria una aproximación más sistemática para analizar la relación entre la cultura en países que comparten una lengua común y estas variables motivacionales.

En conclusión, los resultados de este estudio apoyan el uso del TEOSQ en diversos contextos ofreciendo evidencia de la validación transcultural del TEOSQ para utilizarse con estudiantes de EF de cuatro países que comparten el mismo idioma. Este hallazgo puede facilitar el desarrollo de futuros estudios que examinen las orientaciones motivacionales junto a otras variables de actual relevancia. Este trabajo podría considerarse un estudio preliminar en las diferencias interculturales en las orientaciones motivacionales de estudiantes de EF de España y Argentina, Colombia y Ecuador aunque se hacen necesarias más investigaciones en este ámbito con el fin de aumentar el conocimiento sobre las diferencias transculturales

en este campo. La principal contribución de este estudio ha sido proporcionar evidencia de la validez y fiabilidad de la versión española del TEOSQ para ser utilizada en Argentina, Colombia y Ecuador.

Referencias

- Aibar, A., Julián Clemente, J. A., Murillo, B., García-González, L., Estrada, S., & Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo a la autonomía: el rol del profesor de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 155-161.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley. Doi: <https://doi.org/10.1002/9781118619179>
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Byrne, B. M. (2004). Testing for multigroup invariance using AMOS: a road less traveled. *Structural Equation Modeling*, 11(2), 272-300. Doi: https://doi.org/10.1207/s15328007sem1102_8
- Cindi, H. P. S. & Koenraad, J. L. (2005). Motivational orientations in youth sport participation: Using Achievement Goal Theory and Reversal Theory. *Personality and Individual Differences*, 38, 605-618. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.05.015>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: LEA. Doi: <https://doi.org/10.1002/bs.3830330104>
- Coterón, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J., & Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en educación física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255. Doi: https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- De Andrade, A., Salguero, A., González-Boto, R., & Márquez, S. (2008). The relationship of participation motivation to goal orientations and perceived physical ability in Brazilian swimmers. *Psychologia*, 51, 157-169. Doi: <https://doi.org/10.2117/psysoc.2008.157>
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335. Doi: <https://doi.org/10.1123/jsep.11.3.318>
- Duda, J. L. & Allison, M. T. (1990). Cross-cultural analysis in exercise and sport psychology: a void in the field. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 114-131. Doi: <https://doi.org/10.1123/jsep.12.2.114>
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M., Walling, M. D., & Catley, D. (1995). Task and Ego Orientation and Intrinsic Motivation in Sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J. L. & Hayashi, C. (1998). Measurement issues in cross-cultural research within sport and exercise psychology. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 471-483). Morgantown: Fitness Technology.
- Ewing, M. E. (1981). *Achievement motivation and sport behavior of males and females*. University of Illinois, Urbana.
- Flores, J., Salguero, A., & Márquez, S. (2008). Goal orientations and perceptions of the motivational climate in physical education classes among Colombian students. *Teaching & Teacher Education*, 24, 1441-1449. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.006>
- Franco, E. (2016). *Motivación, flow e intención de práctica físico-deportiva en estudiantes de*

- educación física de España y Latinoamérica. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- García Sandoval, J. R. (2013). *La motivación en la práctica de ejercicio físico en adolescentes mexicanos y españoles*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Gill, D. L. & Deeter, T. E. (1988). Development of the Sport Orientation Questionnaire. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 59(3), 191-202. Doi: <https://doi.org/10.1080/02701367.1988.10605504>
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x>
- Gregorich, S. E. (2006). Do self-report instruments allow meaningful comparisons across diverse population groups? Testing measurement invariance using the confirmatory analysis framework. *Medical Care*, 44, S78-S94. Doi: <https://doi.org/10.1097/01.mlr.0000245454.12228.8f>
- Guivernau, M. & Duda, J. L. (1994). Psychometric properties of a Spanish version of the task and ego orientation in sport questionnaire (TEOSQ) and beliefs about the causes of success inventory. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 31-51.
- Jaakkola, T., Wang, C. K. J., Soini, M., & Liukkonen, J. (2015). Students' perceptions of motivational climate and enjoyment in Finnish physical education: A latent profile analysis. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14, 477-483.
- Li, F., Harmer, P., Chi, L., & Vongjaturapat, N. (1996). Cross-cultural validation of the task and ego orientation in sport questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 392-407.
- Lintunen, T., Valkonen, A., Leskinen, E., & Biddle, S. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: a study of Finnish youth. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 9, 344-352. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.1999.tb00255.x>
- López-Walle, J., Balaguer, I., Meliá, J. L., Castillo, I., & Tristán, J. (2011). Adaptación a la población mexicana del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ). *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 523-536.
- López-Walle, J., Tomás, I., Castillo, I., Tristán, J., & Balaguer, I. (2011). Invarianza factorial del TEOSQ en jóvenes deportistas mexicanos y españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 28, 53-61.
- Maehr, M. L. & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., & González-González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 29-38.
- Millsap, R. E. & Kwok, O. (2004). Evaluating the impact of partial factorial invariance on selection in two populations. *Psychological Methods*, 9, 93-115. Doi: <https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.1.93>
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1. Student motivation). New York: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic*. Cambridge: Harvard University Press.
- Núñez, J. L., León, J., González, V., & Martín-Albo Lucas, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 223-242.

- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2007). Motivational climate and achievement goals at the situational level of generality. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*, 38-66. Doi: <https://doi.org/10.1080/10413200601113778>
- Peiró, C. & Sanchis, J. R. (2004). Las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) adaptado a la educación física en su traducción al castellano. *Revista de Psicología del Deporte, 13*(1), 25-39.
- Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Roberts, G., Treasure, D. C., & Balague, G. (1998). Achievement goal in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences, 16*(4), 337-347.
- Standage, M., Sebire, S. J., & Loney, T. (2008). Does exercise motivation predict engagement in objectively assessed bouts of moderate-intensity exercise?: A self-determination theory perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*, 337-352.
- Thill, E. & Crevoisier, J. (1994). Fondements théoriques d'un questionnaire de motivation pour footballeurs. Documento presentado en International Congress of French Sport Psychology, Poitiers.
- Todorovich, J. R. & Curtner-Smith, M. D. (2002). Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations. *European Physical Education Review, 8*(2), 119-138.
- Vealey, R. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology, 8*, 221-246.
- Verloigne, M., Lippevelde, W. V., Maes, L., Yildrim, M., Chinapaw, M., Manios, Y., & De Bourdeaudhuij, I. (2012). Levels of physical activity and sedentary time among 10- to 12- year-old boys and girls across 5 European countries using accelerometers: an observational study within the ENERGY-project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 9*(34), 1-8. Doi: <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-34>
- Vlachopoulos, S., Asci, F. H., Cid, L., Ersoz, G., González-Cutre, D., Moreno-Murcia, J. A., & Moutao, J. (2013). Cross-cultural invariance of the basic psychological needs in exercise scale and need satisfaction latent mean differences among Greek, Spanish, Portuguese and Turkish samples. *Psychology of Sport & Exercise, 14*, 622-631. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.03.002>
- Wakayama, H., Watanabe, E., & Inomata, K. (2002). Exploratory factor analysis of the Sport Orientation Questionnaire and the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire in a Japanese sport setting. *Perceptual & Motor Skills, 95*, 1179-1186. Doi: <https://doi.org/10.2466/pms.2002.95.3f.1179>
- Wall, M. & Coté, J. (2007). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Physical Education and Sport Pedagogy, 12*(1), 77-87. doi: <https://doi.org/10.1080/7408980601060358>
- Walling, M. D. & Duda, J. L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*(2), 140-156.
- Wang, C. K. J., Pyun, D. Y., Kim, J. Y., & Chatzisarantis, N. (2009). Testing for multigroup invariance of the perceived locus of causality in sport. *Personality and Individual Differences, 47*, 590-597. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.05.008>
- Weidong, L., Bo, S., Rukavina, P. B., & Haichun, S. (2011). Effect of perceived sport competence on intentions to exercise among adolescents: Mediating or moderating? *Journal of Sport Behavior, 34*(2), 160-174.



Factores psicosociales asociados al estrés en profesores universitarios colombianos*

Psychosocial factors related with stress in colombian professors

Mariantonia Lemos**
ORCID: 0000-0002-9131-4704

Gabriela Calle
ORCID: 0000-0001-8013-1382

Tatiana Roldán
ORCID: 0000-0002-6986-921X

Melissa Valencia
ORCID: 0000-0001-9118-413X

Johnny Javier Orejuela
ORCID: 0000-0001-9181-463X

Juan Pablo Román-Calderón
ORCID: 0000-0002-4352-8513

Universidad EAFIT, Colombia

Recibido: 27 de marzo de 2018
Revisado: 26 de abril de 2018
Aceptado: 24 de mayo de 2018

Resumen

Objetivo: evaluar los factores psicosociales asociados al estrés en una muestra de profesores de una universidad privada colombiana. Método: Estudio descriptivo correlacional de una muestra intencional de 61 profesores (rango de edad 25 a 63 años; 65,6% hombres). Se utilizaron el cuestionario de salud del paciente PHQ-9, Cuestionario de Ansiedad generalizada GAD-7, Escala de estrés percibido PSS-14 y un cuestionario sobre factores psicosociales laborales. Adicionalmente se midió la presión arterial. Resultados: El 21,3% de los profesores presentan niveles significativos de estrés. Hay mayor necesidad de trabajar en casa, interferencia familia-trabajo y trabajo-familia en profesores con estrés, mientras que el control es menor. Cabe anotar que estos profesores también presentan mayor sintomatología emocional. El modelo final mostró que la necesidad de trabajar en casa y la interferencia familia - trabajo explican el 45,6% de la varianza en el estrés laboral de los profesores.

Palabras clave: factores psicosociales, estrés laboral, trabajo docente, docencia universitaria.

* Artículo de investigación. Citar como: Lemos, M., Calle, G., Roldán, T., Valencia, M., Orejuela, J. J., & Román-Calderón, J. P. (2019). Factores psicosociales asociados al estrés en profesores universitarios colombianos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 59-70. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.05>

** Autor de correspondencia: Mariantonia Lemos. Profesora titular. Programa de psicología, Escuela de Humanidades, Universidad EAFIT. Cra 49 # 7 sur 50. Medellín - Colombia. Teléfono: 2619500, ext 8923. Correo electrónico: mlemosh@eafit.edu.co

Abstract

Objective: to evaluate the psychosocial factors associated with stress in a sample of professors from a private Colombian university. Method: Correlational descriptive study of an intentional sample of 61 professors (age range 25 to 63 years, 65,6% men). The patient's health questionnaire PHQ-9, Generalized Anxiety Questionnaire GAD-7, Perceived Stress Scale PSS-14 and a questionnaire of psychosocial work factors were used. In addition, blood pressure measurements were taken. Results: 21,3% of professors had significant levels of stress. There are more need to work at home, family-work and work-family interference in professors with stress, while control is lower. It should be noted that these teachers also have greater emotional symptoms. The final model showed that the need to work at home and the family - work interference explain 45,6% of the variance in teachers' work stress.

Keywords: psychosocial factors, work stress, teaching work, university teaching.

Introducción

El estrés puede definirse como un proceso que se desarrolla en la relación entre la persona y el ambiente, en el cual una situación o condición interna o externa es valorada por la persona como superior a sus recursos (Steptoe & Ayers, 2004). La valoración que hace el individuo es un elemento fundamental y en ésta influyen tanto los factores individuales como las características propias del estímulo estresor. El tipo de trabajo de una persona, así como los estresores que tiene en el mismo, podrían ser factores adquiridos, tanto moderadores como de riesgo, para las consecuencias del estrés en la salud (Lazarus, 1999; Lazarus & Folkman, 1986).

La evidencia ha mostrado que condiciones laborales como la ambigüedad del rol, el trabajar largas horas o el trabajo excesivo, la variabilidad y la extensión de los turnos laborales, la falta de control del proceso y las condiciones de trabajo, de excesiva o poca variabilidad en el trabajo o de líderes que apoyen, tienen el potencial de afectar la calidad de vida de las personas y de aumentar los niveles de estrés (Dobson & Schnall, 2011; Gordon & Schnall, 2011; Kinman & Jones, 2001; Landsbergis, Schnall, & Dobson, 2011). Las desbordadas exigencias, los cambios en los horarios y el acoso laboral son factores de riesgo para sufrir trastornos mentales (Marchand, Demers, & Durand, 2005). Por ejemplo, se ha señalado una relación directa entre tensión laboral,

es decir la combinación de altas demandas y bajo control, con depresión (Dobson & Schnall, 2011; Vieco-Gómez & Abello-Llanos, 2014). Igualmente, se ha afirmado que en las últimas décadas el bajo apoyo social en el trabajo y el bajo control laboral se han incrementado llevando a un mayor riesgo de morbilidad psiquiátrica. Adicionalmente, se encuentra que las demandas y el poco control se asocian con el burnout, el cual podría ser un mediador para el desarrollo de depresión en personas con altas exigencias y bajo control (Bergman *et al.*, 2012).

Por otra parte, se ha encontrado que el número de roles que debe cumplir una misma persona tiende a ser una fuente de estrés, especialmente cuando las expectativas en uno de ellos obstaculizan el cumplimiento de las expectativas en otros. En este sentido, el rol laboral y la falta de equilibrio o no conciliación en la relación trabajo-vida personal ha mostrado ser una fuente de estrés para los trabajadores (Gomez, 2006; Kinman & Jones, 2001; Ryff, 2014). No obstante, hay que señalar que los factores psicosociales en el trabajo también pueden tener un impacto positivo en la calidad de vida de los trabajadores. Se ha encontrado que trabajar en el área de estudio, percibir que se tienen oportunidades de desarrollo personal y profesional en el trabajo y que lo que se hace tiene alguna trascendencia social son condiciones favorecedoras de experimentar bienestar psicológico en el trabajo (Montoya,

Panesso, Orozco, & Orejuela, 2016; Orejuela & Ramírez, 2011).

Por otro lado, el ámbito laboral de un profesor universitario implica enfrentarse con demandas que en alguna medida se encuentran en otros roles laborales. Sin embargo, hay particularidades propias del trabajo docente que llevan a que algunos factores psicosociales requieran mayor atención que otros. Adicionalmente, la masiva privatización de la educación y el consecuente cambio en el rol del estudiante de beneficiario a cliente, las condiciones actuales de trabajo precario, así como exigencias ligadas a las nuevas tendencias pedagógicas (por ejemplo, educación virtual) llevan a que el docente deba pasar de ser un instructor únicamente a ser un guía o tutor de los estudiantes. Esto implica para el docente mayor involucramiento con sus estudiantes y habilidades para acompañar a éstos no sólo en el ámbito académico sino también en el personal (Rajak & Chandra, 2017). El campo docente exige el desarrollo simultáneo de competencias interpersonales, didácticas, investigativas y administrativas (Picazo, Guevara & Ojeda, 2015).

Estudios con profesores universitarios españoles han señalado que esta población es vulnerable a presentar altas exigencias psicológicas, baja autoestima, exigencias del ambiente familiar y laboral, bajo apoyo social e inseguridad elevada en el empleo (García, Iglesias, Saleta & Romay, 2016). Así mismo, un estudio llevado a cabo con docentes universitarios colombianos encontró que el conflicto trabajo - familia modera la relación entre la tensión laboral y el agotamiento emocional (Gomez, Perilla-Toro & Hermosa-Rodríguez, 2015). Por otra parte, también se ha encontrado que el rol de docente universitario se considera por muchos un trabajo con alto control y demandas, lo que se concibe como un trabajo activo, así como con posibilidades de desarrollo y aprendizaje (García *et al.*, 2016; Laca-Arocena, Mejía-Ceballos, Yáñez-Velasco & Mayoral-Sánchez, 2011).

La importancia de los factores psicosociales se ha venido señalando en la literatura sobre salud ocupacional y psicología laboral hace varios años. Sin embargo, los estudios en Latinoamérica son escasos en proporción con los de otros lugares del mundo, además que en ocasiones éstos se han centrado en las enfermedades ocupacionales y no sobre las condiciones psicosociales laborales (Gomez, Juarez-Garcia, Feldman, Blanco & Verá, 2011), aspecto en el que se centra este artículo. Así, este estudio respondió a la necesidad de realizar una evaluación de los factores psicosociales en profesores universitarios, así como sus niveles de estrés, depresión y ansiedad.

Método

Tipo de Estudio

Estudio descriptivo correlacional de corte transversal.

Participantes

Se evaluó una muestra de 61 profesores de una universidad privada colombiana. Se seleccionó una muestra por conveniencia, mediante una convocatoria pública a participar mediante correo electrónico. La edad promedio fue de 41,4 años (rango de edad 25 a 63 años), el 65,6% fueron hombres y el 34,4% mujeres. El 63,9% de los participantes estaban casados y un 27,4% solteros. Referente a la formación académica se encontró que un 54,1% tenían títulos de maestría, un 31,1% de doctorado y los demás eran profesionales (14,8%). Con respecto a la situación laboral, el 37,4% tenía contrato indefinido y 21,3% fueron profesores de cátedra. En promedio los profesores dictaban 6,5 horas de cátedra a la semana (tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de la muestra

| | | <i>n</i> (%) | <i>M</i> (<i>DE</i>) |
|-------------------|--------------------------|--------------|------------------------|
| Edad | | | 41,4 (10,0) |
| Sexo | Hombres | 40 (65,6) | |
| | Mujeres | 21 (34,4) | |
| Estado civil | Casado | 39 (63,9) | |
| | Separado | 4 (6,6) | |
| | Soltero | 17 (27,9) | |
| | Viudo | 1 (1,6) | |
| Estrato | Medio | 16 (26,2) | |
| | Alto | 45 (73,8) | |
| Escolaridad | Profesional | 9 (14,8) | |
| | Magíster | 33 (54,1) | |
| | Doctor | 19 (31,1) | |
| Estudios actuales | Ninguno | 36 (59) | |
| | MSc | 11 (18) | |
| | PhD | 14 (23) | |
| Tipo de contrato | Contrato indefinido | 35 (57,4) | |
| | Contrato tiempo definido | 26 (42,6) | |
| Vinculación | Tiempo completo | 48 (78,7) | |
| | Cátedra | 13 (21,3) | |

M: Media, DE: Desviación estándar

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

Cuestionario de Salud del Paciente (PHQ 9)

Cuestionario que evalúa cada uno de los nueve criterios del DSM IV para depresión en una escala que va desde cero (para nada) hasta tres (casi todos los días). Una puntuación total de menos de ocho indica que la persona no tiene depresión, una puntuación total de ocho o nueve indica posible depresión y una puntuación mayor indica probable depresión. La sensibilidad y especificidad de la prueba es del 88% (Kroenke & Spitzer, 2002; Spitzer, Kroenke & Williams, 1999).

Cuestionario de Ansiedad Generalizada (GAD 7)

Cuestionario para identificar casos de ansiedad generalizada y evaluar la gravedad de los síntomas. La escala original tenía 13 ítems, 9 de estos de los síntomas encontrados en el DSM-IV y 4 de estos de otras escalas de medición de la ansiedad. Para el GAD-7 se tomaron los 7 ítems de mayor correlación, los cuales alcanzaron una sensibilidad del 89% y una especificidad del 82%. La consistencia interna de la prueba fue de 0,92 (Spitzer, Kroenke, Williams & Löwe, 2006).

Escala de estrés percibido (PSS 14)

Instrumento de autoinforme para evaluar el nivel de estrés percibido durante el último mes. Consta de 14 ítems con un formato de respuesta de una escala de cinco puntos. La puntuación directa obtenida indica que a una mayor puntuación corresponde un mayor nivel de estrés percibido. Su validación en Colombia arrojó un alfa de Cronbach de 0,87 (Campo-Arias, Bustos-Leiton & Romero-Chaparro, 2009). En la escala original se plantea que el punto de corte que identifica los niveles significativos de estrés se establece con el valor de la media más una desviación estándar (Cohen, Mermelstein, Kamarck & Hoberman, 1985), el proceso se llevó a cabo tomando como datos de base las puntuaciones normativas que se tenían en el país (Campo-Arias *et al.*, 2009).

Cuestionario de factores psicosociales en el trabajo

Preguntas orientadas a indagar la valoración de diferentes factores de riesgo psicosociales en una escala de uno (factor no presente) a diez (factor fuertemente presente).

Procedimiento

Los profesores fueron invitados a participar mediante una convocatoria abierta. Aquellos que aceptaron participar firmaron el consentimiento informado, completaron el protocolo de evaluación y se les hizo una toma de su presión arterial mediante un tensiómetro digital de brazo, esto posterior a un período de reposo de 10 minutos. Los auxiliares de investigación fueron previamente entrenados para la evaluación. Esta investigación cumplió con todos los requerimientos éticos exigidos para las investigaciones con seres humanos.

Análisis de datos

Inicialmente se obtuvieron los estadísticos descriptivos para cada una de las variables evaluadas, se obtuvieron las prevalencias de depresión y ansiedad según los criterios de cada una de las pruebas diagnósticas. Así mismo, se categorizó la población de acuerdo con la puntuación en el PSS 14 para identificar la prevalencia de estrés clínicamente significativo. Los niveles de presión arterial fueron categorizados de acuerdo con criterios internacionales (Chobanian *et al.*, 2003). Posteriormente, se llevaron a cabo análisis bivariados mediante correlaciones de Pearson para las variables cuantitativas en relación con el estrés visto como la puntuación total en el PSS-14. Finalmente, se llevó a cabo un análisis multivariado mediante regresión lineal múltiple para evaluar la relación con del estrés con los factores de riesgo psicosociales, controlando por sexo y edad. Todos los análisis se llevaron a cabo en SPSS versión 23.

Resultados

Estrés, indicadores de salud mental y presión arterial

De acuerdo a los resultados de las pruebas, el 21,3% de los profesores presentan niveles significativos de estrés. Así mismo, un 6,6% de los profesores alcanzaron puntuaciones significativas para depresión y un 9,8% para ansiedad. Con respecto a la presión arterial el 62,3% presentó niveles normales en presión arterial sistólica (PAS), un 31,1% presentaron niveles de prehipertensión y un 6,6% presentaron niveles de hipertensión. Frente a la presión arterial diastólica (PAD) las cifras fueron similares, con 60,7% con PAD normal, 32,8% con prehipertensión en esta presión y un 6,6% con hipertensión (tabla 2).

Tabla 2. Niveles de estrés y factores emocionales en profesores universitarios.

| | M (DE) | Rango | n (%) |
|--|----------------|--------------|-----------|
| Síntomas emocionales | | | |
| Estrés (PSS 14) | 20,70 (10,90) | 0,00 - 44,00 | |
| Presencia de estrés clínicamente significativo | | | 13 (21,3) |
| Ansiedad (GAD 7) | 3,90 (3,00) | 0,00 - 19,00 | |
| Presencia de ansiedad clínicamente significativa | | | 6 (9,8) |
| Depresión (PHQ 9) | 3,80 (3,50) | 0,00 - 14,00 | |
| Presencia de ansiedad clínicamente significativa | | | 4 (6,6) |
| Presión arterial | | | |
| Presión arterial sistólica | 117,11 (12,94) | 94 - 152 | |
| PAS normal | | | 38 (62,3) |
| PAS prehipertensión | | | 19 (31,1) |
| PAS hipertensión | | | 4 (6,6) |
| Presión arterial diastólica | 76,79 (9,29) | 56 - 101 | |
| PAD normal | | | 37 (60,7) |
| PAD prehipertensión | | | 20 (32,8) |
| PAD hipertensión | | | 4 (6,6) |

M: Media, DE: Desviación estándar, PAS: Presión arterial sistólica, PAD: Presión arterial diastólica

Fuente: elaboración propia.

El análisis de las correlaciones evidenció relaciones positivas entre las puntuaciones de estrés con las de depresión ($r = 0,690$; $p < 0,001$), y ansiedad ($r = 0,665$; $p < 0,001$). No se encontraron relaciones significativas entre la presión arterial con el estrés, depresión o ansiedad ($p > 0,05$).

Factores psicosociales en profesores universitarios

Con respecto a los factores psicosociales asociados, se encontró que hay una tendencia general a

percibir el trabajo docente con poca ambigüedad y que no hay gran interferencia familia-trabajo, ni tampoco trabajo-familia, aunque se encontraron mayores puntuaciones en ésta última. Por el contrario, se encontró que en promedio los profesores manifestaron sentir tener control sobre su tiempo, variedad en las tareas, posibilidad de aprender en su labor y niveles de apoyo social adecuados. Los factores psicosociales con puntuaciones moderadas fueron las tareas excesivas, la necesidad de llevar trabajo a casa y la desconexión los fines de semana (tabla 3).

Tabla 3. Factores psicosociales asociados con el estrés en profesores universitarios.

| | <i>M (DE)</i> | Rango |
|---------------------------------------|---------------|--------------|
| Ambigüedad en las tareas | 2,98 (2,66) | 1,00 - 9,00 |
| Control en el trabajo | 7,27 (2,32) | 2,00 - 10,00 |
| Variedad en el trabajo | 7,66 (1,91) | 2,00 - 10,00 |
| Tareas excesivas | 5,79 (2,74) | 1,00 - 10,00 |
| Necesidad de llevar trabajo a la casa | 5,74 (2,80) | 1,00 - 10,00 |
| Desconexión los fines de semana | 5,65 (2,73) | 1,00 - 10,00 |
| Posibilidad de aprender en el trabajo | 9,00 (1,48) | 2,00 - 10,00 |
| Apoyo social en el trabajo | 7,05 (2,59) | 1,00 - 10,00 |
| Interferencia trabajo familia | 4,54 (2,81) | 1,00 - 10,00 |
| Interferencia familia trabajo | 3,67 (2,33) | 1,00 - 10,00 |

Fuente: elaboración propia.

Relaciones entre factores psicosociales laborales con el estrés y la presión arterial

Para llevar a cabo el análisis de los factores psicosociales relacionados con el estrés, inicialmente se llevó a cabo un análisis de las correlaciones mediante el coeficiente de Pearson, el cual reportó que el estrés se asocia negativamente con los años de docencia ($r = -0,292$; $p < 0,05$), con el control que se tiene de las tareas ($r = -0,293$; $p < 0,05$) y poder desconectarse los fines de semana ($r = -0,272$; $p < 0,05$). Asimismo, existe una relación positiva entre el estrés y la ambigüedad de las tareas realizadas ($r = 0,284$; $p < 0,05$), las tareas excesivas ($r = 0,338$; $p < 0,01$), tener que trabajar en casa, ($r = 0,493$; $p < 0,001$) la interferencia del trabajo en la vida familiar

($r = 0,463$; $p < 0,001$), la interferencia de la familia en la vida laboral ($r = 0,559$; $p < 0,001$). No se encontraron relaciones significativas entre el apoyo social, la posibilidad de aprender, las recompensas, el apoyo social en el trabajo y la variedad de las tareas con los niveles de estrés en la muestra evaluada.

Posteriormente, se procedió a realizar una regresión lineal múltiple por pasos. En la que en el primer paso se ingresó el sexo y la edad como variables de control. Los resultados mostraron que existía una relación lineal entre el estrés y los factores de riesgo psicosociales evaluados, ($F_{(4, 59)} = 13,000$; $p < 0,001$). Se encontró que los factores de interferencia familia - trabajo ($t = 4,769$, $p < 0,001$) y la necesidad de trabajar en casa ($t = 3,797$; $p < 0,001$), explicaban el 13,5% de la varianza de estrés (tabla 4).

Tabla 4. Factores Psicosociales Asociados con Estrés en una Muestra de Profesores Universitarios.

| Variable | <i>B</i> | Error estándar | Beta |
|---------------------------------------|----------|----------------|---------|
| Interferencia familia - trabajo | 2,27 | 0,477 | 0,485** |
| Necesidad de llevar trabajo a la casa | 1,44 | 0,380 | 0,392** |

Nota: $R^2 = 0,49$ ($n = 59$, $p < 0,001$). En el modelo se controló por sexo y edad. * $p < 0,05$ ** $p < 0,001$.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Este estudio tenía como objetivo evaluar los factores psicosociales asociados al estrés en una muestra de profesores una universidad privada colombiana, así como estimar los niveles de estrés significativo, depresión y ansiedad. Al respecto se encontró que en general los profesores manifiestan percibir su función docente como una tarea en la que hay alto control, variedad en las tareas y posibilidad de aprendizaje; así como el desempeño de un rol con bajos niveles de ambigüedad y baja interferencia trabajo - familia. De acuerdo con lo anterior, podría pensarse que la percepción de los profesores universitarios evaluados en este estudio coincide con la dimensión de trabajo activo en la que hay demandas pero también un alto control (Karasek, Baker, Marxer, Ahlbom & Theorell, 1981). Resultados similares fueron reportados en profesores españoles y mexicanos (García *et al.*, 2016; Laca-Arocena *et al.*, 2011).

Este estudio encontró relaciones entre el nivel de estrés percibido con la percepción de mayor ambigüedad, las tareas excesivas, la necesidad de trabajar en casa y la interferencia familia-trabajo y trabajo-familia. Igualmente, los niveles de estrés se asociaron negativamente con el nivel de control percibido, la posibilidad de desconectarse los fines de semana y los años de docencia.

La necesidad de trabajar en casa y las tareas excesivas han sido señaladas en estudios previos siendo reconocida como un indicador de sobrecarga laboral y de esta manera un potencializador del estrés laboral en profesores universitarios (Kuimova, Uzunboylu, Chen, & Gerasimchuk, 2016; Otero-López, Santiago Mariño & Castro Bolaño, 2008; Orejuela, 2018). Al respecto, se ha afirmado que la función de los docentes implica la realización de actividades que en gran parte no se desarrollan en el aula y en ocasiones en el horario de trabajo sino que lo exceden (Picazo *et al.*, 2015). Esto afectaría otros momentos que se espera que sean dedicados al descanso y a la relajación y llevaría a que los profesores no tengan la posibilidad de realizar otras actividades que les permitan compensar el estrés laboral, aumentando el riesgo de padecer enfermedades asociadas con éste (Lemos, Agudelo & Ríos, 2015; Sterling, 2004). Igualmente, esto po-

dría explicar la relación encontrada entre menores niveles de estrés y la posibilidad de desconectarse los fines de semana, de tal forma que el cuerpo tenga la posibilidad de recuperarse de los niveles de activación necesarios para responder a las tareas durante la semana (Sterling, 2004).

El rol docente puede llevar a que con cierta facilidad se presente un conflicto trabajo-familia y familia-trabajo debido a que los profesores pueden verse en la necesidad y deseo de cumplir con la responsabilidad de ambos roles (DiRenzo, Greenhaus & Weer, 2011). Ambos conflictos se han encontrado asociado a cansancio emocional (Jensen, 2016; Reichl, Leiter & Spinath, 2014) y la necesidad de sacrificar otros aspectos importantes para los profesores (Wilton & Ross, 2017). Cabe anotar que la dirección del conflicto que mostró mayor importancia en el estrés laboral fue la interferencia familia - trabajo. Al respecto se tiene que el profesor constantemente dispone del tiempo que debería dedicar a otras actividades o a su familia para estudiar o realizar funciones asociadas con la docencia (Picazo *et al.*, 2015). Sin embargo, esto puede llegar a ser asumido por ellos como parte de su rol, pues la docencia corresponde a los denominados trabajos vocacionales, donde el trabajo en un fin en sí mismo, se hace con un profundo deseo vocacional, no instrumental, y cumple una función autoexpresiva; por lo cual separarlo de la vida personal se hace más difícil (Boltanski & Chiapello, 2002; Lemos, Roldán-Rojo, Valencia, Calle-González, Goez & Román-Calderón, 2018). De esta manera, no generaría tanto estrés la interferencia de estas actividades en la vida familiar, sino que la interferencia de la familia en lo laboral es más negativa que la contraria. No obstante, debe tenerse en cuenta que estudios previos han señalado que profesores universitarios bogotanos que presentaban niveles de *burnout* evidencian mayores niveles de conflicto de la familia hacia el trabajo (Gomez *et al.*, 2015).

Por otra parte, los factores de ambigüedad y control han sido reconocidos como variables importantes en el estrés de los profesores. Al respecto, Picazo *et al.* (2015) afirman que el estrés laboral podría definirse como el desequilibrio percibido entre las demandas laborales y la capacidad de control, por lo que tener un alto control evitaría tener un alto

grado de estrés. El control también cobija el tener la seguridad de contar con los medios físicos, tecnológicos y pedagógicos apropiados para llevar a cabo la labor de forma satisfactoria, de tal forma que la ambigüedad en el trabajo aumentaría los niveles de estrés. Consistentemente, los resultados coinciden con lo descrito por Gillespie *et al.* (2001) quienes afirman que la falta de experiencia en la docencia genera estrés en los profesores universitarios, ya que es un rol que requiere conocimiento y habilidades (Gillespie *et al.*, 2001), que son adquiridos efectivamente a lo largo de los años.

Alrededor de una quinta parte de los profesores evaluados (21,3%) presentaron niveles de estrés significativos. Esto señala que, aunque la docencia universitaria fue percibida como un trabajo asociado a factores psicosociales adecuados, hay una proporción de la población que requiere ser objeto de intervención y estudio para prevenir trastornos emocionales y enfermedades laborales. Con respecto a la relación entre el estrés laboral y síntomas de ansiedad y depresión, estudios previos han evidenciado estas relaciones en población docente perteneciente a colegios (Gomez & Moreno, 2010) pero también en otras poblaciones (Bergman *et al.*, 2012; Dobson & Schnall, 2011; Marchand *et al.*, 2005; Vieco-Gómez & Abello-Llanos, 2014).

Frente a la presión arterial, los niveles de hipertensión en la muestra fueron del 6.6%. Sin embargo, alrededor del 30% presentan señales de prehipertensión. Aunque en el estudio no se encontró una relación entre la presión arterial y los niveles de estrés, es importante tener presente que las enfermedades laborales, como la hipertensión, pueden tardarse muchos años en desarrollarse, pero una vez aparecen estos cambios de tipo crónico, revertirlos requiere mucho tiempo y en ocasiones no es posible. Por lo tanto, los resultados de este estudio pueden interpretarse como una señal de alerta para promover intervenciones que disminuyan y modifiquen los factores de riesgo psicosociales para evitar la aparición de enfermedades cardiovasculares.

Este trabajo presenta limitaciones que deben ser señaladas. Los resultados señalan que las personas con mayores niveles de estrés presentan mayor sintomatología emocional y que éste se asocia con

factores psicosociales. Sin embargo, por el tamaño de la muestra no es posible confirmar si hay una relación entre los trastornos mentales y los factores psicosociales que esté mediada por los niveles de estrés, aspecto que podría responderse mediante estudios de corte longitudinal y análisis estadísticos más avanzados. Adicionalmente, el tamaño de la muestra no permitió realizar comparaciones teniendo en cuenta ciertas variables de control, lo que se considera que podría alimentar la discusión. La relación entre los factores psicosociales y el estrés se establece de forma teórica debido a la naturaleza transversal del estudio; sin embargo debe tenerse en cuenta que estos factores podrían ser también consecuencia del estrés laboral.

En síntesis, el presente trabajo evidencia como el rol de docente universitario se percibe de forma general como un espacio de aprendizaje y un trabajo activo. No obstante, alrededor de una quinta parte de los profesores universitarios evaluados presentan niveles de estrés significativos. El estrés laboral se asocia con una menor percepción de control, la incapacidad de desconectarse los fines de semana y la necesidad de trabajar en casa, así como la sobrecarga de tareas y la ambigüedad en el rol. Adicionalmente, este estudio encontró que el llevar trabajo a casa y la interferencia que causan los asuntos familiares en el trabajo de los docentes son los dos factores de mayor peso en los niveles de estrés percibido, controlando por sexo y edad. Finalmente, se encontró una asociación entre el estrés laboral con sintomatología depresiva y ansiosa.

Referencias

- Bergman, P. N., Ahlberg, G., Johansson, G., Stoetzer, U., Åborg, C., Hallsten, L., & Lundberg, I. (2012). Do job demands and job control affect problem-solving? *Work*, 42(2), 195-203. Doi: <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-1340>
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Campo-Arias, A., Bustos-Leiton, G. J., & Romero-Chaparro, A. (2009). Consistencia interna y dimensionalidad de la Escala de Estrés Percibido (EEP-10 y EEP-14) en una muestra de

- universitarias de Bogotá, Colombia. *Aquichan*, 9(3), 271-280.
- Chobanian, A. V., Bakris, G. L., Black, H. R., Cushman, W. C., Green, L. A., Izzo Jr, J. L., . . . Wright Jr, J. T. (2003). The seventh report of the joint national committee on prevention, detection, evaluation, and treatment of high blood pressure: the JNC 7 report. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 289(19), 2560-2571. Doi: <https://doi.org/10.1001/jama.289.19.2560>
- Cohen, S., Mermelstein, R., Kamarck, T., & Hoberman, H. M. (1985). Measuring the Functional Components of Social Support. In I. Sarason & B. Sarason (Eds.), *Social Support: Theory, Research and Applications* (Vol. 24, pp. 73-94): Springer Netherlands. Doi: https://doi.org/10.1007/978-94-009-5115-0_5
- DiRenzo, M. S., Greenhaus, J. H., & Weer, C. H. (2011). Job level, demands, and resources as antecedents of work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 305-314. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.10.002>
- Dobson, M. & Schnall, P. (2011). Del estrés al malestar: el impacto del trabajo en la salud mental. In P. Schnall, M. Dobson, & E. Rosskam (Eds.), *Trabajo No Saludable*. Bogotá: Uniandes.
- García, M. M., Iglesias, S., Saleta, M., & Romay, J. (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado de enseanza universitaria: diagnóstico y prevención. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 173-182. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.rpt.2016.07.001>
- Gillespie, N. A., Walsh, M., Winefield, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & stress*, 15(1), 53-72. doi: <https://doi.org/10.1080/02678370117944>
- Gomez, V. (2006). Quality of Work and Family Roles and its Relationship with Health Indicators in men and Women. *Sex Roles*, 55(11-12), 787-799. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9132-x>
- Gomez, V., Juarez-Garcia, A., Feldman, L., Blanco, G., & Verá, A. (2011). Por qué una traducción al español de este libro? Aportes para una caracterización de los factores psicosociales en Latinoamérica. In P. Schnall, M. Dobson, & E. Rosskam (Eds.), *Trabajo no saludable*. Bogotá: Uniandes.
- Gomez, V. & Moreno, L. (2010). Factores psicosociales del trabajo (demanda-control y desbalance esfuerzo-recompensa), salud mental y tensión arterial: un estudio con maestros escolares en Bogotá, Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 393-407.
- Gomez, V., Perilla-Toro, L. E., & Hermosa-Rodriguez, A. (2015). Moderación de la Relación Entre Tensión Laboral y Malestar de Profesores Universitarios: Papel del Conflicto y la Facilitación Entre el Trabajo y la Familia. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 185-201. Doi: <https://doi.org/10.15446/rccp.v24n1.42081>
- Gordon, D. R. & Schnall, P. L. (2011). Más allá de lo individual: conexión entre el ambiente de trabajo y la salud. In V. Gomez, L. M. Bonilla, & T. Laudato (Eds.), *Trabajo no saludable: causas, consecuencias, curas* (pp. 1-22). Bogotá: Uniandes.
- Jensen, M. T. (2016). A two wave cross-lagged study of work-role conflict, work-family conflict and emotional exhaustion. *Scandinavian journal of psychology*, 57(6), 591-600. doi: <https://doi.org/10.1111/sjop.12328>
- Karasek, R., Baker, D., Marxer, F., Ahlbom, A., & Theorell, T. (1981). Job Decision Latitude, Job Demands, and Cardiovascular Disease. A Prospective Study of Swedish Men. *American Journal of Public Health*, 71(7), 694-705. Doi: <https://doi.org/10.2105/AJPH.71.7.694>
- Kinman, G. & Jones, F. (2001). The Work-home Interface. In F. Jones & J. Bright (Eds.), *Stress. Myth, Theory and Research*. Harlow, UK: Pearson Education.

- Kroenke, K. & Spitzer, R. L. (2002). The PHQ-9: a new depression diagnostic and severity measure. *Psychiatric Annals*, 32(9), 509-515. Doi: <https://doi.org/10.3928/0048-5713-20020901-06>
- Kuimova, M. V., Uzunboylu, H., Chen, A. S. M., & Gerasimchuk, E. V. (2016). Emotional burnout in professional activity of a technical university teacher. *Ponte*, 72(6), 4. Doi: <https://doi.org/10.18844/cerj.v5i2.237>
- Laca-Arocena, F. A., Mejía-Ceballos, J. C., Yáñez-Velasco, C. L., & Mayoral-Sánchez, E. C. (2011). Factores afectivos y de personalidad como antecedentes del bienestar laboral en profesores españoles y mexicanos. *Pensamiento Psicológico*, 9(16), 11-26.
- Landsbergis, P. A., Schnall, P. L., & Dobson, M. (2011). El lugar de trabajo y las enfermedades cardiovasculares. In P. Schnall, M. Dobson, & E. Rosskam (Eds.), *Trabajo no saludable: causas, consecuencias, curas* (pp. 129-159). Bogotá: Uniandes.
- Lazarus, R. (1999). *Stress and Emotion. A New Synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lemos, M., Agudelo, D. M., & Ríos, P. C. (2015). Reflexiones en torno al estrés y su relación con la enfermedad cardiovascular. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15(2), 5-22.
- Lemos, M., Roldán-Rojo, T., Valencia, M., Calle-González, G., Goez, I., & Román-Calderón, J.P. (2018). Overcommitment as mediator between effort and stress in faculty professors. *International Journal of Behavioral Medicine*, 25(suppl 1), s165. Doi: <https://doi.org/10.1007/s12529-018-9740-1>
- Marchand, A., Demers, A., & Durand, P. (2005). Does work really cause distress? The contribution of occupational structure and work organization to the experience of psychological distress. *Social science & medicine*, 61(1), 1-14. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.11.037>
- Montoya, F., Panesso, A., Orozco, O., & Orejuela, J. (2016). Estrategias de afrontamiento en trabajadores con exposición a factores psicosociales: una aproximación a su conceptualización. En : Orejuela, J., Andrade; V., & Villamizar, M.(Eds.). *Psicología de las organizaciones y del trabajo: apuestas de investigación*. (pp. 437-458). Cali: Bonaventuriana.
- Orejuela, J. & Ramírez, L. A. (2011). Aproximación cualitativa al estudio de la subjetividad laboral en profesionales colombianos. *Pensamiento psicológico*, 9(16), 125-144.
- Orejuela, J. (2018). *Clínica del trabajo: el malestar subjetivo derivado de la fragmentación laboral*. Bogotá: San Pablo-Eafit.
- Otero-López, J. M., Santiago Mariño, M. J., & Castro Bolaño, C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in university professors. *Psicothema*, 20(4), 766-772.
- Picazo, D., Guevara, R. M., & Ojeda, S. L. (2015). Organización del trabajo y exigencias psicosociales en el profesor universitario. *Tecnociencia*, 9(1).
- Rajak, R. & Chandra, B. (2017). Exploring Predictors of Burnout and Work Engagement among Teachers-A Review on Higher Educational Institutions of India. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 43(1), 145-156.
- Reichl, C., Leiter, M. P., & Spinath, F. M. (2014). Work-nonwork conflict and burnout: A meta-analysis. *Human Relations*, 1-27. Doi: <https://doi.org/10.1177/0018726713509857>
- Ryff, C. D. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28. Doi: <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., & Williams, J. B. W. (1999). Validation and utility of a self-report version of PRIME-MD. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 282(18),

- 1737-1744. Doi: <https://doi.org/10.1001/jama.282.18.1737>
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092-1097. Doi: <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>
- Steptoe, A. & Ayers, S. (2004). Stress, Health and Illness. In S. Sutton, A. Baum, & M. Johnston (Eds.), *The SAGE handbook of Health Psychology* (pp. 169-198). Londres: SAGE Publications.
- Sterling, P. (2004). Principles of allostasis: optimal design, predictive regulation, pathophysiology and rational therapeutics. In J. Schulkin (Ed.), *Allostasis, Homeostasis, and the Cost of Adaptation* (pp. 17-64). Cambridge: Cambridge University Press. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781316257081.004>
- Vieco-Gómez, G. F. & Abello-Llanos, R. (2014). Factores psicosociales de origen laboral, estrés y morbilidad en el mundo. *Psicología desde el Caribe*, 31(2), 354-385.
- Wilton, S. & Ross, L. (2017). Flexibility, Sacrifice and Insecurity: A Canadian Study Assessing the Challenges of Balancing Work and Family in Academia. *Journal of Feminist Family Therapy*, 29(1-2), 66-87. Doi: <https://doi.org/10.1080/08952833.2016.1272663>

Factores de riesgo y protección asociados a la experiencia de ser madre: Un estudio comparativo entre México y los Estados Unidos*

Risk and protective factors associated with the experience of being a mother: A comparative study between Mexico and the United States of America

Arturo Enrique Orozco Vargas**
ORCID: 0000-0002-2241-4234

María del Rocío Mercado Monjardín
ORCID: 0000-0002-9392-4100
Universidad Autónoma
del Estado de México

Recibido: 7 de febrero de 2018
Revisado: 26 de marzo de 2018
Aceptado: 4 de mayo de 2018

Resumen

Ser madre es considerada una de las experiencias más significativas en la vida de una mujer. A pesar de su importancia en la sociedad, las mujeres mexicanas tienen que enfrentar múltiples desafíos dentro y fuera del hogar. El objetivo de este estudio fue conocer los efectos de la depresión, la violencia de pareja y los factores socioculturales presentes en México y los Estados Unidos en la experiencia de ser madre. El discurso de las participantes permitió identificar cinco temas eje: sus propias percepciones como madres, la influencia cultural, el involucramiento parental, los recursos que poseen y las barreras que enfrentan. La principal diferencia entre ambos grupos radica en el apoyo social que diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales proporcionan a las madres inmigrantes en los Estados Unidos.

Palabras clave: madres mexicanas, inmigración, depresión, violencia de pareja, apoyo familiar y social.

* Artículo de investigación. Como citar: Orozco, A. E. & Mercado, M. R. (2019). Factores de riesgo y protección asociados a la experiencia de ser madre: Un estudio comparativo entre México y los Estados Unidos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 71-85. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.06>

** Correspondencia: Arturo Enrique Orozco Vargas dr.enrique.orozco@hotmail.com; María del Rocío Mercado Monjardín" rociomercado070@gmail.com

Abstract

Being a mother is one of the most important experiences for many women. In spite of this fact, Mexican women have to face multiple factors affecting her motherhood. The purpose of this study was to examine the influence of depression, intimate partner violence as well as the sociocultural factors in Mexico and the United States in the experience of being a mother. In the narratives of these participants, we found five main themes: perceptions, cultural influence, involvement, resources, and barriers. The main difference between both groups was the social support that many governmental agencies and NGO's in the United States provide to immigrant mothers.

Keywords: mexican mothers, immigration, depression, intimate partner violence, family and social support.

Introducción

Alrededor del mundo y particularmente en Latinoamérica, el rol de madre ocupa un lugar prioritario en la sociedad (Baca Zinn, Eitzen & Wells, 2014). Sin embargo, a pesar de la importancia de la maternidad y los múltiples roles que desempeñan las mujeres en el desarrollo integral de los hijos, en muchos países constituyen un grupo vulnerable debido a la influencia que ejercen los factores socioculturales, políticos y económicos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018). En términos generales, las mujeres latinoamericanas tienen un bajo nivel educativo, menos oportunidades de empleo y ascenso laboral, sus recursos económicos son más limitados, el acceso a los servicios públicos de salud es muy restringido y la mayoría de ellas tienen una doble labor dentro y fuera del hogar (Venguer, Fawcett, Vernon & Pick, 1998). De la misma manera, las mujeres latinas quienes han migrado a los Estados Unidos han reportado niveles más elevados de depresión, ansiedad, violencia de pareja y estrés así como discriminación, dificultades con el idioma, tensiones en el hogar y problemas económicos en comparación con mujeres pertenecientes a otros grupos étnicos (Alegria, Mulvaney-Day, Torres, Polo, Cao & Canino, 2007; Dutton, Green, Kaltman, Roesch, Zeffiro, & Krause, 2006).

En este contexto, múltiples elementos influyen en la experiencia de ser madre. Por una parte, factores de protección presentes en el contexto

sociocultural, así como sus propias capacidades como madres que contribuyen positivamente en el desarrollo integral de sus hijos. Por ejemplo, la calidez materna es un factor determinante en la relación madre-hijo porque las madres quienes son cálidas y cariñosas con sus hijos, es más, tienden a establecer intercambios verbales y explicaciones apropiadas con respecto a los comportamientos deseables e indeseables que esperan ver en sus hijos (Esteinou, 2005). Asimismo, las mujeres quienes han desarrollado de manera satisfactoria las habilidades cognoscitivas que requieren para desempeñar su rol de madres reportan niveles más bajos de estrés parental (Tafarodi & Swann, 1995). Por el contrario, diversos estudios llevados a cabo tanto en México como en los Estados Unidos han identificado una serie de factores los cuales disminuyen paulatinamente su desempeño y competencias como madres. (e.g., Arbona, Olvera, Rodriguez, Hagan, Linares & Wiesner, 2010; Orozco, 2016; Terrazas-Carrillo, & McWhirter, 2015). De manera particular, la depresión y la violencia de pareja son dos factores de riesgo que se han reportado como determinantes en el desempeño de los distintos roles que viven no solamente las madres quienes permanecen en sus países de origen, sino también aquellas quienes han decidido emigrar a otros países.

Con respecto al impacto de la depresión, diversas investigaciones han examinado la relación entre los síntomas depresivos y ciertas variables entre las que

destacan la falta de apoyo social y familiar (Da-Silva, Morales-Santos, Carvalho, Martins & Teixeira, 1998), bajos niveles educativos (Morales-Carmona, Luque-Coqui & Barroso-Aguirre, 2002), episodios previos de depresión (Ortega, Lartigue & Figueroa, 2001) y la edad, situando a las mujeres menores de 40 años con los índices más altos de depresión (García de Alba, Castañeda, Pando & Aranda, 2011).

Mientras que la prevalencia de la depresión en las mujeres mexicanas ha sido estimada entre el 5,8% y el 19,8% (Belló, Puentes-Rosas, Medina-Mora & Lozano, 2005; Enríquez, González, Manríquez, Rivera, Pérez, & Mendoza, 2010), estudios en Estados Unidos han documentado que la prevalencia de síntomas depresivos en las mujeres inmigrantes hispanas oscila entre el 8,4% y el 38% (Breslau & Kendler, 2005; Masten *et al.*, 2004). Debido a su condición de vulnerabilidad, los efectos de los síntomas depresivos en las mujeres inmigrantes tienen repercusiones aún más graves. Un estudio el cual incluyó la participación de inmigrantes latinas mostró que el estrés aculturativo, la falta de apoyo social, las expectativas con respecto al futuro, el bajo salario que reciben, el nivel educativo, las disfunciones familiares, la influencia de la religión, y el hecho de no encontrar oportunidades de crecimiento personal en sus países de origen estuvieron relacionados significativamente con la depresión (Hovey, 2000). De acuerdo con Bandura (1989), el desarrollo de las percepciones de auto-eficacia está ligado directamente con los estados emocionales que experimentan las personas. Esta noción ha sido comprobada a través de estudios empíricos los cuales han mostrado una relación negativa entre la depresión y los niveles de auto-eficacia materna (Weaver, Shaw, Dishion & Wilson, 2008).

Con respecto a la violencia de pareja, los abusos físicos, psicológicos y sexuales que sufren las mujeres por parte de su pareja están relacionados directamente con el contexto sociocultural en el cual la violencia ocurre. Este contexto incluye factores tales como las normas sexistas, las instituciones patriarcales, la supremacía masculina, las tradiciones y las creencias étnicas las cuales son usadas por el perpetrador para condonar, apoyar y legitimar el uso de la violencia en contra de las mujeres (Harris, Firestone & Vega, 2005). Diversos

estudios han documentado repetidamente cómo los roles de género (Edelson, Hokoda & Ramos-Lira, 2007), el nivel educativo (Johnson, 2008), la violencia en la familia de origen (Rosenbaum & Leisring, 2003), el estatus socioeconómico (Cunradi, Caetano & Schafer, 2002), y el uso de las drogas y el alcohol (Flake & Forste, 2006) están considerados entre los factores de riesgo más importantes en la prevalencia de la violencia de pareja en México y los Estados Unidos.

Aunque la violencia de pareja tiene consecuencias devastadoras en distintos aspectos de la vida de las mujeres, son muy escasos los estudios empíricos que han explorado los efectos de este tipo de violencia en el funcionamiento materno. Uno de estos estudios encontró que la violencia de pareja está asociada con conductas parentales controladoras, hostiles y rígidas, así como con niveles bajos de sensibilidad y apoyo parental (Gustafsson, Cox & Blair, 2012). A su vez, otros estudios han revelado que la violencia de pareja está asociada con la falta de involucramiento parental y con formas de castigo verbal y físico por parte de los padres incluyendo golpes, gritos, nalgadas y amenazas (Krishnakumar & Buehler, 2000). Asimismo, las mujeres quienes fueron abusadas por su pareja reportaron no solamente niveles más bajos de involucramiento y calidez en el trato con sus hijos, sino también mostraron comportamientos más agresivos, controladores y hostiles en la convivencia con sus hijos (Casanueva, Martin, Runyan, Barth & Bradley, 2008).

Al revisar la literatura científica no se encontró ningún estudio que previamente haya analizado y comparado la influencia que tienen los síntomas depresivos, las relaciones maritales y las condiciones socioculturales en la experiencia de ser madre tanto en las mujeres inmigrantes de origen mexicano residiendo en los Estados Unidos como en las mujeres viviendo en México. Uno de los principales objetivos de este estudio fue llenar este vacío en la literatura, para lo cual, se analizó el discurso de las participantes con respecto a la depresión, la violencia de pareja y las percepciones que tienen acerca de sus capacidades como madres. De la misma manera, esta investigación comparó la influencia de los factores socioculturales presentes en México y

los Estados Unidos y sus efectos en el desempeño materno de estos dos grupos de mujeres.

En este contexto, tres preguntas de investigación fueron formuladas: 1) ¿cuál es la influencia de la violencia de pareja y la depresión en sus capacidades como madres?; 2) ¿cuál es la descripción de las mujeres inmigrantes de origen mexicano residiendo en los Estados Unidos y las mujeres mexicanas con respecto a sus propias capacidades como madres?; 3) ¿cuál es el rol de los factores socioculturales presentes en México y los Estados Unidos y su impacto en el funcionamiento materno?

Método

Participantes

Dieciocho mujeres (10 en México y 8 en los Estados Unidos) participaron de manera voluntaria en este estudio¹. Basados en la literatura científica y otros estudios empíricos, se diseñó una entrevista semi-estructurada con la finalidad de conocer sus experiencias como madres. El contenido de estas entrevistas tuvo como propósito investigar las percepciones de sus propias capacidades maternas, así como la influencia de la depresión y la violencia de pareja en estas percepciones. En el caso de las mujeres inmigrantes, se incluyeron además una serie de preguntas para examinar los beneficios y desafíos que tienen que enfrentar como madres al residir en un país extranjero. De las dieciocho madres quienes participaron, 15 de ellas estaban separadas. En cuanto al número de hijos que tenían, el rango osciló entre uno y cinco niños ($M = 2,3$, $DE = 1,15$). El promedio de edad fue de 27,8 años ($DE = 6,05$). Con respecto al nivel educativo de las participantes, 8 madres tenían únicamente educación elemental, 4 de ellas terminaron la secundaria, 4 concluyeron la educación media superior y 2 madres tenían estudios de licenciatura.

Procedimiento

Las entrevistas tanto en México como en los Estados Unidos fueron hechas en español y tuvieron una duración de aproximadamente hora y media. Las madres en los Estados Unidos fueron contactadas a través del consulado mexicano. En esta institución se invitó a madres quienes hubieran sufrido violencia de pareja a participar en este estudio. Un total de 8 madres aceptaron participar en el estudio. Por otra parte, las participantes en México fueron contactas a través de agencias gubernamentales y organizaciones no gubernamentales (ONGs) las cuales proveen apoyo económico, legal y psicológico a las víctimas de la violencia de pareja. Con la ayuda de las autoridades de estas instituciones, 10 madres fueron invitadas a participar en este estudio. En ambos países las entrevistas fueron audio grabadas y transcritas en su totalidad. Un número de identificación fue asignado a cada caso para asegurar la confidencialidad y el anonimato de las participantes.

Protocolo de entrevista

La recolección de los datos se llevó a cabo mediante un cuestionario semi-estructurado el cual se diseñó ex profeso para este estudio. El protocolo incluyó preguntas relacionadas con el funcionamiento materno, la violencia de pareja, la depresión y los factores socioculturales presentes en México y los Estados Unidos.

Método de análisis

El presente estudio usó el método de comparación constante con la finalidad de analizar el discurso de las participantes. De acuerdo con Glaser (1965), el principal objetivo de este proceso reiterativo e inductivo es identificar y reducir la información obtenida a través de un análisis continuo. De esta manera, los investigadores no solamente son capaces de discernir las similitudes conceptuales y descubrir los principales patrones, sino también les es posible categorizar, codificar, delinear y conectar las categorías con el fin de desarrollar principios teóricos (Boeije, 2002).

¹ Para diferenciar a estos dos grupos de participantes se nombrará *madres mexicanas* a aquellas viviendo en México y *madres inmigrantes* a quienes emigraron desde México y residen actualmente en los Estados Unidos.

El método de comparación constante permitió un flujo continuo entre los datos recolectados y el análisis de estos con el objetivo de codificar la información en categorías. En la primera etapa se codificó cada rasgo presente en las entrevistas, comparándolo con otros rasgos previamente codificados en la misma categoría. En la segunda etapa se compararon los rasgos con las propiedades de las categorías. En este proceso se integraron todas las propiedades de cada categoría. La siguiente etapa estuvo caracterizada por el proceso de delimitar la teoría y la lista original de categorías. Con base en esta lista se comenzaron a integrar las propiedades de las categorías interrelacionadas. En la última etapa, después de haber codificado las narrativas de las participantes, el contenido de las entrevistas fue usado para desarrollar los 5 temas que emergieron. El análisis concluyó cuando los temas y categorías fueron depurados y se alcanzó la saturación de la información.

Resultados

El método de comparación constante permitió identificar las similitudes y diferencias en el discurso de las participantes. Cinco temas emergieron como resultado del análisis: percepciones, influencia cultural, involucramiento, recursos y barreras.

Tema 1: Percepciones

El primer tema que se identificó en las entrevistas fue el de las percepciones que las participantes tenían acerca de sí mismas. Dentro de este tema emergieron tres categorías. La primera de ellas está relacionada con sus propias percepciones como mujeres. Tanto las madres mexicanas como las inmigrantes se describieron a sí mismas como responsables, tenaces, competentes, honestas, inteligentes, espirituales, trabajadoras, respetuosas y disponibles para sus hijos. Una de las madres mexicanas comentó:

“Yo soy responsable, tranquila y una buena persona. Me preocupo y estoy al pendiente de mi hija, esposo, mi casa y las actividades escolares de mi hija” (Claudia², madre mexicana)

² Los nombres que aparecen en este artículo fueron cambiados para proteger la identidad de las participantes.

Hablando acerca de su propia percepción como mujer, otra participante dijo:

“Yo soy una mujer muy trabajadora con muchas metas. Tengo sueños de superarme, no solamente en lo que se refiere al dinero, sino a estar estable. Me gustaría tener una familia estable. Yo trabajo muy duro, soy responsable y pienso que soy una buena madre” (Norma, madre inmigrante).

En la segunda categoría, las participantes hablaron de sus habilidades y capacidad como madres. Ambos grupos describieron su calidez materna, la preocupación por sus hijos, su habilidad para responder apropiadamente a las necesidades de sus hijos y el apoyo emocional que proveen a sus hijos como sus principales habilidades maternas.

Una madre lo describió de la siguiente manera:

“Yo me veo a mí misma como una madre amorosa. Para mí, lo más importante de una madre es su corazón. Pienso que yo guío a mi hijo con amor. Soy muy paciente y me gusta jugar con mis hijos. Sé cómo conseguir que mis hijos se interesen en lo que a ellos les gusta” (Marcela, madre mexicana).

Aunque las madres inmigrantes han estado viviendo en los Estados Unidos durante varios años, ellas mantienen un profundo contacto emocional y físico con sus hijos, el cual es muy característico en la cultura latina. Una madre describió este aspecto diciendo:

“Soy una madre muy amorosa. Soy estricta, pero al mismo tiempo trato de ser cariñosa. Una de mis habilidades como mamá es que yo hablo con mis hijas acerca de todo, mis sentimientos y el amor que tengo por ellas. Yo siempre les digo que las amo y que yo quiero lo mejor para ellas. Quiero sobretodo que sean exitosas en el futuro” (Sonia, madre inmigrante).

En el análisis de las responsabilidades maternas (tercera categoría) se identificaron la forma en que protegen a sus hijos y les proveen un ambiente cálido, conocen sus necesidades y promueven su desarrollo integral. Además de estar al pendiente

de ellos en todo momento, las participantes viviendo en los Estados Unidos comentaron que tienen que conocer y seguir cuidadosamente las normas norteamericanas con respecto a la seguridad y cuidado de los niños. Por ejemplo, estas madres enfatizaron que cuando se ven en la necesidad de ir a trabajar por las tardes para ganar un ingreso extra, tienen que contratar a alguien quien se quede al cuidado de sus hijos mientras ellas están fuera del hogar. Una madre comentó este punto diciendo:

“Como le estaba platicando, es muy difícil ser una madre en un país extranjero porque tienes que buscar ayuda para todo. Aquí tienes que pagar para todo; si necesitas que alguien te cuide a tus hijos media hora para ir a la tienda o para que se quede cuidándolos cuando no tienen clases mientras estás trabajando, necesitas pagarle a alguien para que se esté con ellos. Si yo estuviera en México sería más fácil porque mi mamá me podría ayudar con eso [cuidar a los hijos]” (Julia, madre inmigrante).

Tema 2: Influencia cultural y familiar

El segundo tema que emergió de las entrevistas fue la influencia de la cultura. La primera categoría dentro de este tema fue el sistema familiar. Cuando la mayoría de las participantes describieron la influencia de las personas o las instituciones en su rol como madres, ellas mencionaron que su propia madre fue un modelo muy importante. Las participantes dijeron que ellas aprendieron de sus madres cómo satisfacer las necesidades básicas de sus hijos, darles el apoyo emocional que necesitan, ayudarlos en sus actividades escolares y protegerlos. Una participante comentó acerca de su propia madre lo siguiente:

“Mi experiencia más grande fue ver cómo mi mamá se desvivió por nosotros. De mi mamá yo aprendí que los hijos son lo primero y después ya puedo pensar en mí. Recuerdo que mi mamá tuvo que trabajar para sacarnos adelante y que no nos faltara lo indispensable porque el salario de mi papá era muy bajo” (Ana, madre mexicana).

Además de describir la importancia de su propia madre como un modelo para su labor materna, las participantes describieron los métodos de disciplina que ellas emplean con sus hijos (segunda categoría). Fue muy interesante que la mayoría de las participantes mencionaran que ellas no usan los mismos métodos de disciplina violentos que sus padres sí usaron. Las participantes narraron cómo era muy frecuente que sus padres las golpearan o les dieran nalgadas para corregir su comportamiento. Sin embargo, ambos grupos de madres han aprendido que éste no es el mejor método. Ellas prefieren hablar con sus hijos y explicarles lo que ellas consideran es un comportamiento adecuado. Aunque fue muy común para sus padres usar técnicas de disciplina punitivas, las participantes mencionaron que cuando ellas hablan con sus hijos, obtienen mejores resultados.

Una tercera categoría que surgió de las narrativas fue la importancia de la familia nuclear. En su discurso, la mayoría de las madres enfatizaron que una de las metas más trascendentales en su vida era mantener a su pareja y sus hijos viviendo en un hogar estable, cálido y perdurable. Esta fue una de las principales razones que tuvieron para soportar todo tipo de abuso y con ello evitar a toda costa el divorcio o la separación. Las participantes también mencionaron que vivir en una familia tradicional había sido desde el comienzo de su matrimonio una de sus prioridades. Durante el tiempo que vivieron con su pareja, hicieron muchos sacrificios, aguantaron todo tipo de malos tratos y buscaron reconciliar sus diferencias con el propósito de mantener unida a su familia. Una de ellas lo explicó de la siguiente manera:

“Desde que yo vivía en México, yo aprendí que la familia es lo más importante para una madre y sus hijos. Al principio yo no aceptaba esta idea [la de divorciarse] porque soñaba con una familia donde todo sería maravilloso. Fue muy difícil porque pensaba que la mejor herencia que les podía dejar a mis hijos era una familia unida y cercana” (Yolanda, madre inmigrante).

Las participantes mexicanas como las inmigrantes describieron la manera en que los valores y las tradiciones son muy importantes para ellas (cuarta

categoría). Todas las madres mencionaron algunos valores que tratan de inculcar a sus hijos. Señalaron principalmente la honestidad, el respeto, la tolerancia, la puntualidad y la responsabilidad como valores que continuamente les están enseñando a sus hijos. Una de las participantes enfatizó que los padres deben proveer una educación basada en valores y no solamente limitarse a los conocimientos que adquieren en la escuela. Ella comentó:

“Es muy importante que los padres enseñen a sus hijos los valores porque una cosa es la educación académica y algo distinto es la educación que los niños reciben en sus casas. Yo he conocido personas muy exitosas, pero que no tienen valores. Estas personas dicen algo y hacen todo lo contrario” (Marcela, madre mexicana).

Finalmente, la quinta categoría en este tema estuvo relacionada con las creencias presentes en la cultura mexicana y la influencia que tienen en su rol como madres. Por ejemplo, las participantes mexicanas piensan que una madre debe estar al pendiente de sus hijos, proveerles comida, estar involucrada en las actividades escolares de sus hijos y protegerlos. Por otra parte, aunque las madres entrevistadas en los Estados Unidos han estado en contacto directo con la cultura norteamericana, es muy interesante observar que ellas mantienen las mismas creencias, valores, tradiciones y costumbres que las madres viviendo en México. Una de ellas comentó a este respecto lo siguiente:

“Desde que me vine a los Estados Unidos, mi rol como madre no ha cambiado porque yo conservo mis raíces. Yo no voy a vivir como los americanos o como los afroamericanos. Siempre tendré mis raíces bien firmes porque la cosa más importante para alguien son sus valores. Por ejemplo, la Navidad aquí es muy diferente, pero no le hace y nosotros celebramos la Navidad como si estuviéramos en México” (Mayra, madre inmigrante).

De la misma manera, aunque las madres inmigrantes han tenido la oportunidad de establecer un contacto con las madres norteamericanas o las madres de otros grupos minoritarios, ellas prefieren interactuar con otras madres mexicanas o hispanas. En su discurso, todas mencionaron que son capaces

de entender y expresar algunas ideas en inglés; sin embargo, tienen muchas dificultades para hablar con fluidez. Esta es la principal razón por la cual prefieren participar en programas que se ofrecen en español, hablar con las maestras de sus hijos en español y convivir con madres hispanas en su lengua nativa. Por ende, su rol como madres es influenciado por creencias, comentarios, conversaciones formales e informales, consejos e ideas provenientes de su misma cultura.

Tema 3: Involucramiento

El tercer tema que surgió de las entrevistas fue codificado como involucramiento. La primera categoría relacionada con este tema fue la manera en que las madres responden a las necesidades básicas de sus hijos. De manera particular, las madres mexicanas narraron todo lo que ellas hacen para que sus hijos tengan un desarrollo físico, cognoscitivo, social y emocional adecuado. Llamó la atención que su discurso estuvo lleno de múltiples ejemplos a través de los cuales dieron cuenta de todos los esfuerzos que diariamente hacen para establecer una relación armónica y satisfactoria con sus hijos. Aunque tienen que enfrentar una condición económica precaria y dedican muchas horas a trabajar fuera del hogar, estas madres tienen la tenacidad para superar diversos obstáculos como lo son la falta de apoyo, los conflictos maritales y el estrés. Para ellas, su principal motivación para salir adelante son sus hijos y están dispuestas a hacer todo lo que esté en sus manos para darles una mejor vida. Una de ellas describió sus esfuerzos en estos aspectos:

“Yo siempre la llevo a sus vacunas. Cuando se enferma, la llevo al doctor. En las tardes le ayudo con sus tareas y le reviso lo que hizo durante el día [en su escuela] para saber cómo le está yendo. Regularmente voy a hablar con su maestra para saber cómo va en la escuela. Me gusta estar al pendiente de todo lo que ella hace en la escuela” (Alba, madre mexicana).

Todas las madres inmigrantes también hablaron acerca de lo que hacen para proveer un ambiente estimulante y cálido. Las madres inmigrantes se enfocaron en proveer un apoyo constante en la salud, la nutrición, el desempeño académico y

las interacciones sociales de sus hijos. El siguiente ejemplo nos habla de esto:

“Yo siempre hablo con sus maestras para estar enterada del progreso de mi hijo y cuando ellas necesitan hablar conmigo me mandan llamar. Yo les he comentado de la situación que estamos viviendo en estos momentos en la casa, así que ellas están enteradas de todo” (Alma, madre inmigrante).

La segunda categoría incluida en este tema fue la sensibilidad. En la cultura mexicana, el amor, el afecto, la calidez y el cariño son elementos decisivos para muchas madres. A lo largo de las entrevistas, todas las madres mexicanas mencionaron varias veces cómo su maternidad está basada en el amor que ellas les dan a sus hijos. Fue muy interesante conocer que cuando ellas no tienen suficientes recursos económicos, las participantes mexicanas consideran que el amor es su principal recurso como madres. Una de estas madres comentó lo siguiente:

“Para mí es muy importante el contacto físico que pueda tener con mi hija. Yo baso mi rol como madre en el amor que le doy. Yo he criado a mi hija con amor, evitando imposiciones porque respeto lo que ella quiere. Yo pienso que el amor es la base de todo” (Claudia, madre mexicana).

La última categoría que se incluyó en este tema fue la interacción madre-hijo. Aunque todas las madres inmigrantes han vivido en los Estados Unidos por lo menos 10 años, las interacciones que establecen con sus hijos son muy similares a aquellas descritas por las madres en México. Estas interacciones están caracterizadas por el tiempo, en cantidad y calidad, que pasan con sus hijos. La mayoría de las madres inmigrantes mencionaron que tratan de pasar la mayor parte de su tiempo libre conviviendo con sus hijos. En vez de dedicarse a realizar sus actividades personales, descansar más tiempo o visitar a sus amistades, ellas prefieren estar en la casa viendo películas, comiendo o jugando con sus hijos. Cuando tienen dinero, llevan a sus hijos a algún parque, al cine o a un sitio de entretenimiento infantil y cuando carecen de los recursos económicos necesarios, juegan con sus hijos en un parque público.

Tema 4: Apoyo

En los 3 temas anteriores fue posible identificar una gran cantidad de elementos comunes entre las madres mexicanas y las madres inmigrantes. Sin embargo, en este tema el discurso de las participantes describe muy claramente las diferencias en el apoyo que recibe cada grupo. En México, las familias de escasos recursos económicos enfrentan una serie de desafíos para satisfacer sus necesidades básicas. Esta situación es incluso peor para las mujeres quienes son madres solteras o quienes están divorciadas porque ellas tienen que hacerse cargo de todos los gastos de la casa. Dentro de su precariedad económica, las madres mexicanas enfatizaron el apoyo que reciben de su familia especialmente cuando sus padres les ayudan con el cuidado de sus hijos. En su discurso, siete madres mexicanas hablaron acerca de cómo recurren a sus padres cuando necesitan quedarse horas extra en su lugar de trabajo o se les presenta un evento inesperado al que deben asistir.

“Mi mamá me ayuda a cuidar de mi hija durante las tardes. Ella es quien le da de comer y le ayuda a hacer la tarea. Cuando yo paso por ella a las 10 de la noche, ella ya me la entrega con la pijama lista para dormir” (Citlalli, madre mexicana).

Además del apoyo familiar que reciben estas participantes, solamente tres de ellas reciben una pequeña cantidad de dinero que el gobierno les otorga. En consecuencia, las madres mexicanas quienes no tienen familiares viviendo cerca de ellas para ayudarles con sus hijos enfrentan un sinfín de dificultades para cumplir con sus responsabilidades como madres.

Por el contrario, las madres inmigrantes tienen un escenario radicalmente diferente. Aunque la mayoría de las participantes en este estudio son indocumentadas, ellas reciben diversos apoyos tanto de agencias gubernamentales como de organizaciones civiles. Como resultado de esto, estas madres tienen la posibilidad de superar la mayoría de los obstáculos que los inmigrantes encuentran regularmente en su proceso de aculturación. Uno de los principales apoyos que reciben proviene de la policía. Después de haber sido violentadas por su

pareja, este grupo de participantes reportaron el abuso a la policía y pidieron que se les protegiera a ellas y a sus hijos. Una de ellas describió esta ayuda de la siguiente manera:

“Cuando fui abusada por mi esposo, recibí una orden de restricción por tres años. La policía me ayudó pues mi esposo fue arrestado y más tarde lo metieron a la cárcel. Esa fue la única forma en que las cosas se calmaron porque la situación ya era para mí insoportable” (Norma, madre inmigrante).

El hecho de haber sido víctimas de violencia de pareja les ha traído paradójicamente varios beneficios. Por ejemplo, la protección de la policía, así como la asesoría legal que han recibido de distintas organizaciones no gubernamentales ha sido determinante para conseguir la custodia absoluta de sus hijos y comenzar con el proceso de divorcio. Además de esto, este grupo de participantes han recibido terapia individual y grupal a través de la cual han recuperado su estabilidad emocional. Estos beneficios los ilustraron de la siguiente manera:

“Yo he tenido también acceso a abogados de manera gratuita. Yo no sabía que hay abogados que ayudan a las mujeres que han sufrido violencia sin cobrарles un solo dólar. En los Estados Unidos muchas mujeres no saben de esto y por esa razón hay tantas que son abusadas por su marido. Desafortunadamente ellas no pueden escapar de esta situación porque no saben que hay todas estas organizaciones que les pueden ayudar” (Rosana, madre inmigrante).

Otro de los apoyos más importantes para ellas lo han encontrado en los programas para padres. Como se mencionó anteriormente, debido a la escasez de estos programas en México, las participantes mexicanas basan su desempeño como madres en su instinto materno. Por el contrario, las madres inmigrantes tienen la oportunidad de participar en varios programas para padres, especialmente aquellos que se imparten en las escuelas de sus hijos. Estas madres recibieron clases a través de las cuales aprendieron diversas estrategias para realizar una correcta crianza de sus hijos, establecer métodos de disciplina eficaces y crear un ambiente familiar armónico.

“Fue muy útil para mí participar en los programas para madres porque las instructoras están siempre enseñándonos y ofreciéndonos clases para llegar a ser unas buenas mamás. Yo aprendí cómo tratar de mejor manera a mis hijos. Ellas siempre están tratando de ayudar a las mamás. En estos programas yo he aprendido las cosas más útiles” (Mayra, madre inmigrante).

Tema 5: Barreras

La experiencia de ser madre es a menudo difícil y desafiante. Cuatro categorías ilustraron los obstáculos más comunes a los que las madres mexicanas e inmigrantes se enfrentan todos los días. La primera de ellas describió los conflictos maritales como una barrera. Como se señaló anteriormente, la violencia de pareja tiene distintos efectos para las madres mexicanas y para las madres inmigrantes. En lo particular, las madres mexicanas quienes han sido víctimas de violencia doméstica además de presentar ansiedad, baja autoestima, depresión, conductas antisociales, ideas suicidas, miedos, dificultades para dormir y desconfianza en las personas, tienen que salir a trabajar para satisfacer las necesidades básicas de su familia. A esto hay que añadir que el apoyo que reciben de instancias gubernamentales es mínimo. Ellas solamente hablaron de la terapia que reciben ocasionalmente y los consejos que les brindaron al presentar su denuncia. Ninguna de ellas mencionó algún tipo de asesoramiento o seguimiento que se le está dando a su situación. Una de las participantes mexicanas ilustró los efectos negativos que la violencia de pareja ha generado en su desempeño como madre:

“Cuando tuve estos problemas con mi esposo, dejé de ponerle atención a las actividades escolares de mi hija. Algunas veces mi mamá me decía que la maestra [de mi hija] le había pedido una tarea especial y yo no quería saber nada de eso. Otras veces me excusaba diciendo que estaba muy ocupada y que no tenía tiempo de ayudar a mi hija” (Magdalena, madre mexicana).

La misma situación experimentaron las participantes residiendo en los Estados Unidos quienes sufrieron todo tipo de abusos afectando directamente su

desempeño como madres. Una de ellas describió esta situación de la siguiente manera:

“Cuando tuve problemas con mi esposo, la relación con mi hijo se vio afectada porque todo el tiempo estaba triste. Mi esposo siempre me decía que todos los problemas que teníamos eran por mi culpa. Si los niños no iban bien en la escuela me echaba la culpa. Con todos esos sentimientos encima de mí, yo no tenía ganas de hacer absolutamente nada” (Norma, madre inmigrante).

La segunda categoría que se identificó está relacionada con las consecuencias de la depresión. Las madres mexicanas mencionaron que la depresión tiene efectos negativos en su rol como madres. Por ejemplo, un factor muy común en ellas fue la falta de entusiasmo para planear sus actividades cotidianas. La mayoría de ellas lo único que deseaban era estar solas evitando en lo posible el contacto con amistades y familiares. Como consecuencia de esta situación, la mayoría de ellas dejaron de prestar atención a sus hijos. A su vez, limitaron sus responsabilidades como madres al dejar de cocinar, limpiar la casa y estar atentas al comportamiento de sus hijos en el hogar. Una de ellas mencionó:

“Cuando estaba deprimida, no ponía atención a nada. No cuidé de mi hija de la misma manera que lo hacía cuando me sentía bien. Cuando estaba deprimida, me sentía desconectada de mis responsabilidades. Ignoraba muchas cosas y lo peor es que yo me daba cuenta de eso. Reconozco que no hice lo que yo debía de hacer como madre” (Leonor, madre mexicana).

De la misma manera, una madre inmigrante describió efectos similares:

“La depresión tuvo muchas consecuencias negativas para mi vida. Tuve muchas crisis emocionales las cuales hacían que perdiera la cabeza. Hacían que me volviera loca. No quería que mis hijos estuvieran cerca de mí. Viví con mucho estrés y sobre todo me faltó el apoyo de mi esposo. No quería que nadie me viera, dejé de visitar a mi familia y me sentía muy triste. Recuerdo párseme todo el día llorando y sentirme frustrada conmigo misma” (Alma, madre inmigrante).

La tercera categoría que expresaron las madres inmigrantes está relacionada con su estatus migratorio y los desafíos propios del proceso de aculturación. El mayor obstáculo para ellas ha sido la falta de fluidez en el idioma inglés. El hecho de no hablar inglés ha dificultado enormemente su adaptación a la cultura norteamericana. Por ejemplo, no han podido continuar con sus estudios y por ende son incapaces de conseguir un mejor trabajo porque no tienen fluidez en el idioma inglés. Incluso las actividades cotidianas como lo es ir al doctor, pagar los servicios del hogar, hablar con las maestras de sus hijos y comprar alimentos en las tiendas resulta una tarea muy difícil. A este respecto una de ellas comentó:

“Ser madre [en un país extranjero] es muy difícil cuando no se sabe el idioma. Es muy frustrante cuando no hablas inglés porque la gente me habla de muchas cosas y yo solamente puedo entender tres o cuatro palabras. En cualquier país extranjero, el principal desafío es el idioma. La barrera del idioma es lo que hace las cosas más difíciles. En la escuela de mis hijas puedo entender algunas cosas, pero cuando trato de expresar mis preocupaciones tengo muchos problemas para decir lo que quiero” (Isabel, madre inmigrante).

Todas las madres que tomaron parte en este estudio inmigraron de forma ilegal a los Estados Unidos; por consiguiente, ninguna tiene documentos para trabajar. Al no contar con un permiso oficial para trabajar, no tienen la oportunidad de recibir los beneficios que obtienen las inmigrantes documentadas. Esta situación las ha acompañado durante toda su estadía en los Estados Unidos. Debido a esta condición, este grupo de madres solamente ha podido trabajar limpiando casas y edificios públicos, trabajando en la cocina de los restaurantes o desempeñando labores como obreras. Aunado a esto se encuentra siempre presente el miedo de ser deportadas. El solo hecho de pensar que un día pueden ser arrestadas por la policía y las separen de sus hijos crea un ellas altos niveles de estrés y angustia.

Finalmente, otra de las principales barreras está relacionada con los recursos económicos que poseen. La mayoría de las participantes mencionaron que su

situación económica es sumamente precaria. Estas madres trabajan jornadas muy largas y cuando no tienen suficiente dinero deben cubrir dos turnos. Estas familias tienen dinero únicamente para satisfacer sus necesidades básicas y sus posibilidades para mejorar su condición económica son casi nulas. Una de estas madres comentó:

“Algunas veces no puedo manejar los problemas en mi trabajo y mi situación económica es muy difícil. Cuando me siento aplastada por la presión económica, soy más intolerante y distante con mi hija. Mi mayor problema es conseguir el dinero para pagar todos los gastos de la casa y eso es demasiado para mí sola” (Yoselin, madre mexicana).

Por el contrario, la mayoría de los inmigrantes llegan a los Estados Unidos con el propósito de encontrar un buen trabajo para ofrecerles un mejor futuro a sus hijos. Sin embargo, su situación económica es frecuentemente muy inestable. En su discurso, este grupo mencionó que es difícil conseguir un trabajo donde paguen un buen salario porque no tienen estudios superiores y su nivel de inglés es deficiente. Como resultado de esto, la mayoría de las inmigrantes se dedican a limpiar casas o edificios y otras trabajan en la cocina de los restaurantes.

“Ser madre aquí [en los Estados Unidos] es muy difícil porque las madres americanas hablan inglés y han tenido la oportunidad de estudiar. Otro de los principales obstáculos que tengo es mi situación económica porque si yo ganara más dinero tendría la oportunidad de pasar más tiempo con mis hijos y esto me haría una mejor mamá” (Yolanda, madre inmigrante).

Discusión

Debido a la escasez de investigaciones relacionadas con la experiencia de ser madre, el objetivo de este estudio cualitativo fue investigar la influencia que tiene el contexto sociocultural, la violencia de pareja y la depresión en el desempeño de los roles maternos de las mujeres mexicanas y aquellas quienes han inmigrado a los Estados Unidos. El discurso de ambos grupos de madres permitió un mayor entendimiento de los múltiples factores pre-

sentes en la cultura mexicana y norteamericana los cuales no siempre son considerados en los estudios cuantitativos.

Los resultados encontrados confirmaron los principios teóricos postulados por Bandura con respecto a la influencia que tienen distintos factores en la conformación de las percepciones que las personas tienen de sus propias capacidades. A pesar de vivir en dos contextos muy diferentes, uno de los principales hallazgos de la presente investigación reveló que las madres mexicanas y las madres inmigrantes comparten los mismos valores y creencias con respecto a la maternidad. Aunque las madres inmigrantes han vivido en los Estados Unidos por lo menos una década, este grupo conserva las mismas tradiciones, costumbres, creencias y prácticas parentales que sus similares en México. De la misma manera, las madres inmigrantes desempeñan sus actividades cotidianas dentro y fuera del hogar como si ellas estuvieran viviendo en México. Por ejemplo, todos los días cocinan comida mexicana, asisten a los servicios religiosos en español, compran sus enseres y alimentos en supermercados mexicanos, ven programas de televisión solamente en español, cuando tienen oportunidad comen en restaurantes mexicanos, mantienen un contacto muy cercano con otras madres mexicanas e hispanas y participan en eventos para latinos. Este conjunto de patrones son los que explicaría por qué no se encontraron indicios de la influencia que la cultura norteamericana tiene en las percepciones de sus capacidades como madres.

La influencia de la violencia de pareja en sus capacidades como madres fue uno de los objetivos de la presente investigación. Contrario a las similitudes encontradas en la mayoría de las otras categorías, el análisis del discurso de las participantes reveló importantes diferencias con respecto a los efectos de la violencia de pareja. La principal diferencia está relacionada directamente con la protección, la orientación y la asistencia gratuita que reciben las víctimas residiendo en los Estados Unidos. Como se ha señalado, diversas investigaciones han documentado que las mujeres inmigrantes provenientes de Latinoamérica representan uno de los grupos étnicos más vulnerable y marginalizado en los Estados Unidos (e.g., Cavazos-Rehg, Zayas & Spitznagel,

2007; Parrado & Flippen, 2005; Sullivan & Rehm, 2005). Sin embargo, no hay estudios analizando la influencia de los factores de protección en la violencia de pareja. El presente estudio llenó este vacío en la literatura e identificó de manera precisa algunos aspectos relacionados con la importancia que los recursos sociales, familiares, legales y económicos tienen para las mujeres inmigrantes quienes han sido abusadas por su pareja.

En su discurso, todas las madres inmigrantes señalaron los diversos beneficios que pueden obtener por parte de las organizaciones gubernamentales y las ONG's. En los Estados Unidos, cuando una mujer es abusada por su pareja, sin importar su estatus migratorio, puede recibir protección, ayuda y una gran variedad de apoyos. De la misma manera, este grupo de mujeres recibió ayuda legal para continuar con el proceso de divorcio y obtener más tarde la custodia legal de sus hijos. Como resultado de esto, se sienten más seguras y convencidas que tomaron la decisión correcta al abandonar a su pareja y comenzar una nueva vida al lado de sus hijos. Asimismo, las madres inmigrantes recibieron apoyo emocional proporcionado por instituciones no gubernamentales las cuales les brindaron la posibilidad de participar en grupos terapéuticos, programas de auto-ayuda y talleres. Este apoyo fue determinante para mitigar en gran medida los obstáculos propios del proceso de inmigración y al mismo tiempo explica las diferencias tan marcadas entre ambos grupos de participantes con respecto a la influencia de la violencia de pareja en su desempeño como madres.

Además de investigar los efectos de la violencia de pareja, otro de los objetivos de este estudio fue examinar el impacto de la depresión en sus capacidades como madres. Como se señaló anteriormente, la depresión es uno de los trastornos mentales más comunes en esta población. Los síntomas depresivos tienen efectos directos en distintas áreas del desarrollo humano siendo el estado emocional una de ellas. El análisis cualitativo que se llevó a cabo permitió determinar el impacto que la depresión tiene en las percepciones de ambos grupos de participantes. Sin ninguna excepción, todas las madres mencionaron los distintos síntomas depresivos que experimentaron entre los que se incluyen

la tristeza, apatía, frustración, indiferencia, pérdida de confianza, desaliento, culpa, vergüenza y desesperanza.

Además de estos síntomas, algunas de ellas expresaron que comenzaron a evitar la convivencia con sus amigos y los miembros de su familia. Estos sentimientos tuvieron efectos negativos no solo para su estabilidad emocional, sino también para su efectividad como madres al decrecer significativamente el contacto con sus hijos. Una segunda consecuencia de esta condición fue el desinterés por superarse. Como resultado de esto, las participantes limitaron su vinculación en actividades que podrían haber mejorado sus capacidades maternas. Finalmente, tanto las madres inmigrantes como las mexicanas admitieron que cuando experimentaron todos estos sentimientos, la atención que les brindaron a sus hijos dentro del hogar así como en lo relacionado con sus actividades escolares decayó drásticamente.

Con respecto al rol de los factores socioculturales presente en México y los Estados Unidos, los resultados de esta investigación permitieron identificar con precisión la importancia que tiene el apoyo social en la vida de las inmigrantes. Aunque algunos estudios han documentado que ser madre en un país extranjero es más difícil (e.g., Bacallao & Smokowski, 2007; Parra-Cardona, Bullock, Imig, Villaruel, & Gold, 2006), el discurso de las madres que participaron en este estudio reveló lo contrario. A pesar de ser indocumentadas y enfrentar todos los días distintos obstáculos, cada una de las madres inmigrantes dio cuenta de los múltiples beneficios que no solamente ellas, sino especialmente sus hijos han recibido. De manera particular, por el hecho de ser ciudadanos norteamericanos, sus hijos reciben servicios médicos y escolares de forma gratuita, ayuda financiera para cubrir los pagos relacionados con la vivienda y la alimentación, así como la oportunidad de participar en actividades recreativas. Entre los principales beneficios que sus hijos han obtenido en los Estados Unidos destaca la educación. Para estas participantes, uno de los motivos para emigrar hacia los Estados Unidos fue el pensar que sus hijos encontrarían en este país mejores oportunidades académicas. En su discurso, todas las madres inmigrantes coincidieron al señalar

que todos los sacrificios han valido la pena con tal de ofrecerles un futuro más promisorio a sus hijos.

Los principales hallazgos del presente estudio cualitativo permitieron conocer a profundidad no solamente las alegrías y las tristezas, las satisfacciones y las frustraciones, los logros y los retos a los que día a día se enfrentan las mujeres mexicanas en ambos lados de la frontera norte, sino al mismo tiempo las múltiples expresiones de coraje, perseverancia, dedicación y de manera muy particular, el profundo amor que tienen por sus hijos.

Referencias

- Alegría, M., Mulvaney-Day, N., Torres, M., Polo, A., Cao, Z., & Canino, G. (2007). Prevalence of psychiatric disorders across Latino subgroups in the United States. *American Journal of Public Health*, 97(1), 68-75. Doi: <http://doi.org/10.2105/AJPH.2006.087205>
- Arbona, C., Olvera, N., Rodriguez, N., Hagan, J., Linares, A., & Wiesner, M. (2010). Acculturative stress among documented and undocumented Latino immigrants in the United States. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32(3), 362-384. Doi: <http://doi.org/10.1177/0739986310373210>
- Baca Zinn, M., Eitzen, D. S., & Wells, B. (2005). *Diversity in families*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bacallao, M. L. & Smokowski, P. R. (2007). The costs of getting ahead: Mexican family system changes after immigration. *Family Relations*, 56(1), 52-66. Doi: <http://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00439.x>
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Belló, M., Puentes-Rosas, E., Medina-Mora, M. E., & Lozano, R. (2005). Prevalencia y diagnóstico de depresión en población adulta en México. *Salud Pública de México*, 47(1), 4-11.
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity*, 36(4), 391-409.
- Breslau, J. & Kendler, K. S. (2005). Lifetime risk and persistence of psychiatric disorders across ethnic groups in the United States. *Psychological Medicine*, 35 (3), 317-327. <http://doi.org/10.1017/S0033291704003514>
- Casanueva, C., Martin, S. L., Runyan, D. K., Barth, R. P., & Bradley, R. H. (2008). Parenting services for mothers involved with child protective services: Do they change maternal parenting and spanking behaviors with young children?. *Children and Youth Services Review*, 30(8), 861-878.
- Cavazos-Rehg, P. A., Zayas, L. H., & Spitznagel, E. L. (2007). Legal status, emotional well-being and subjective health status of Latino immigrants. *Journal of the National Medical Association*, 99(10), 1126-1131.
- Cunradi, C. B., Caetano, R., & Schafer, J. (2002). Socioeconomic predictors of intimate partner violence among White, Black, and Latino couples in the United States. *Journal of Family Violence*, 17(1), 377-389.
- Da-Silva, V. A., Morales-Santos, A. R., Carvalho, M. S., Martins, M. L. P., & Teixeira, N. A. (1998). Prenatal and postnatal depression among low income Brazilian women. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 31 (6), 799-804.
- Dutton, M. A., Green, B. L., Kaltman, S. I., Roesch, D. M., Zeffiro, T. A., & Krause, E. D. (2006). Intimate partner violence, PTSD, and adverse health outcomes. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(7), 955-968. <http://doi.org/10.1177/0886260506289178>
- Edelson, M., Hokoda, A., & Ramos-Lira, L. (2007). Differences in effects of domestic violence between Latina and non-Latina women. *Journal of Family Violence*, 22(1), 1-10. Doi: <http://doi.org/10.1007/s10896-006-9051-1>
- Enríquez, J. F., González, F. E., Manríquez, P. A., Rivera, A. E., & Pérez, M. C., & Mendoza, M.

- (2010). Prevalencia de depresión en usuarios de los servicios ambulatorios de salud en el estado de Guanajuato. *Pensamiento Psicológico*, 7(1), 53-62.
- Esteinou, R. (2005). Parenting in Mexican Society. *Marriage & Family Review*, 36 (4), 7-29. Doi: <http://doi.org/10.1111/J1741-3729.2000.00025.x>
- Flake, D. F. & Forste, R. (2006). Fighting families: Family characteristics associated with domestic violence in five Latin American countries. *Journal of Family Violence*, 21(1), 19-29. Doi: <http://doi.org/10.1007/s10896-005-9002-2>
- García de Alba, J. E., Castañeda, E., Pando, M., & Aranda, C. (2011). Depresión en asistentes médicas: Análisis de los factores de riesgo sociolaborales. *Psicología y Salud*, 21(1), 73-78.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445. Doi: <http://doi.org/10.1525/sp.1965.12.4.03a00070>
- Gustafsson, H. C., Cox, M. J., & Blair, C., (2012). Maternal parenting as a mediator of the relationship between intimate partner violence and effortful control. *Journal of Family Psychology*, 26(1), 115-123. Doi: <http://doi.org/10.1037/a0026283>
- Harris, R. J., Firestone, J. M., & Vega, W. A. (2005). The interaction of country of origin, acculturation, and gender role ideology on wife abuse. *Social Science Quarterly*, 86 (2), 463-481. Doi: <http://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2005.00313.x>
- Hovey, J. D. (2000). Acculturative stress, depression, and suicidal ideation in Mexican Immigrants. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6(2), 134-151. Doi: <http://doi.org/10.1037/1099-9809.6.2.134>
- Johnson, M. P. (2008). *A typology of domestic violence*. Boston: Northeastern University Press.
- Krishnakumar, A. & Buehler, C. (2000). Interparental conflict and parenting behaviors: A meta-analytic review. *Family Relations*, 49(1), 25-44. Doi: <http://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00025.x>
- Masten, W. G., Asidao, C. S., Jerome, W. W., Mosby, L., Caldwell-Colbert, A. T., ... Ervin, S. (2004). Depression and acculturation in Mexican American and European American women. *Anales de Psicología*, 20(1), 15-21.
- Morales-Carmona, F., Luque-Coqui, M., & Barroso-Aguirre, J. (2002). Alteraciones emocionales en una muestra de mujeres mexicanas con eventos ginecoobstétricos. *Perinatología y Reproducción Humana*, 16(4), 157-162.
- Organización de las Naciones Unidas (2018). *Informe anual 2017-2018 de ONU mujeres*. New York: ONU mujeres.
- Orozco, A. E. (2016). Violencia de pareja más allá de la frontera: La pesadilla continúa ahora en Estados Unidos. *Revista Intercontinental de psicología y educación*, 18(1-2), 137-156.
- Ortega, L., Lartigue, T., & Figueroa, M. E. (2001). Prevalencia de depresión, a través de la escala de depresión perinatal de Edinburgh (EPDS), en una muestra de mujeres mexicanas embarazadas. *Perinatología y Reproducción Humana*, 15(1), 11-20.
- Parra-Cardona, J. R., Bulock, L. A., Imig, D. R., Villaruel, F. A., & Gold, S. J. (2006). Trabajando duro todos los días: Learning from the experiences of Mexican-origin migrant families. *Family Relations*, 55(1), 361-375.
- Parrado, E. A. & Flippen, C. A. (2005). Migration and gender among Mexican women. *American Sociological Review*, 70 (4), 606-632. Doi: <http://doi.org/10.1177/000312240507000404>
- Rosenbaum, A. & Leisring, P. A. (2003). Beyond power and control: towards an understanding of partner abusive men. *Journal of Comparative Family Studies*, 34(1), 7-23.
- Sullivan, M. M. & Rehm, R. (2005). Mental health of undocumented Mexican immigrants: A review of the literature. *Advances in Nursing*

- Sciences, 28(3), 240-251. Doi: <http://doi.org/10.1097/00012272-200507000-00006>
- Tafarodi, R. W. & Swann, W. B. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65(2), 322-342.
- Terrazas-Carrillo, E. C. & McWhirter, P. T. (2015). Employment status and intimate partner violence among Mexican women. *Journal of interpersonal violence*, 30(7), 1128-1152.
- Venguer, T., Fawcett, G., Vernon, R., & Pick, S. (1998). *Violencia doméstica: Un marco conceptual para la capacitación del personal de salud*. New York: Population Council.
- Weaver, C., Shaw, D., Dishion, T., & Wilson, M. (2008). Parenting self-efficacy and problem behavior in children at high risk for early conduct problems: The mediating role of maternal depression. *Infant Behavior & Development*, 31(4), 594-605. Doi: <http://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.07.006>

Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos*

Predictive validity of socio-emotional skills on the resilience of Mexican adolescents

Norma Alicia Ruvalcaba Romero
ORCID: 0000-0001-9209-8751
Universidad de Guadalajara, México

Julia Gallegos Guajardo
ORCID: 0000-0001-5678-2353
Universidad de Monterrey, México

Mercedes Gabriela Orozco Solis**
ORCID: 0000-0002-0648-8233

Héctor Rubén Bravo Andrade
ORCID: 0000-0002-0498-8410
Universidad de Guadalajara, México

Recibido: 17 de enero de 2018
Revisado: 6 de marzo de 2018
Aceptado: 4 de abril de 2018

Resumen

El objetivo de este estudio fue identificar el nivel predictivo de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia, por lo que se aplicaron el *Inventario de Competencias Socioemocionales (EQi-YV)* y la *Escala de Resiliencia para Adolescentes (READ)* a una muestra de 840 adolescentes mexicanos. Los resultados obtenidos a través de un análisis de ecuaciones estructurales, señalan que las habilidades de adaptabilidad, así como el optimismo y el autoconcepto, favorecen la competencia personal. Mientras que las competencias interpersonales y la capacidad para generar emociones positivas, predicen las competencias sociales asociadas a la resiliencia. Destaca que el manejo de emociones negativas como el enojo, pierde significancia en el modelo. Los resultados se discuten a la luz de la importancia del desarrollo positivo del adolescente.

Palabras clave: inteligencia emocional, competencias socioemocionales, resiliencia, desarrollo positivo, adolescentes.

* Artículo de investigación. Citar como: Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Orozco, M., & Bravo, H. (2019). Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 87-99. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.07>

** Correspondencia: Dirección postal: Sierra Mojada 950, Independencia Oriente, 44340 Guadalajara, Jalisco. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: mercedes.orozco@cucs.udg.mx

Abstract

The purpose of this study was to identify the predictive level of socio-emotional skills on resilience. The Inventory of Socioemotional Skills (EQi-YV) and the Resilience Scale for Adolescents (READ) were applied to a sample of 840 Mexican adolescents. The results obtained through a structural equation analysis, indicated that adaptability, optimism and selfsteem, promote personal competences, while interpersonal skills and generating a positive mood, facilitate social competence associated with resilience. The management of negative emotions, like anger, lost significance in the model. The results are discussed in light of the importance of positive adolescent development.

Keywords: emotional intelligence, social-emotional skills, resilience, positive development, adolescents.

El panorama de salud mental en los adolescentes es inquietante, considerando que un alto porcentaje cubre los criterios para el diagnóstico de problemas de salud mental como ansiedad, depresión, impulsividad y abuso de substancias (Benjet, Borges, Medina-Mora, Zambrano, & Aguilar-Gaxiola, 2009; Moral & Ortiz, 2011; Ruvalcaba, Gallegos, Flores, & Fulquez, 2013; Villatoro *et al.*, 2011). Tomando en cuenta estos datos, es evidente que los adolescentes se encuentran en un importante riesgo de desarrollar problemáticas de distinta índole, las cuales pueden afectar su desarrollo emocional, social y académico (Andrade, Betancourt, Vallejo, Segura, & Rojas, 2012). Por lo tanto, es necesario que en esta etapa, el individuo cuente con las estrategias de afrontamiento y las habilidades socioemocionales necesarias para responder de manera resiliente frente a las complicaciones que se puedan presentar en su entorno (Cardozo & Alderete, 2009).

La resiliencia es un recurso que ayuda al ser humano a afrontar las adversidades que se le presentan en la vida cotidiana (Eilersten, Hjemdal, Le, Diseth, & Reinfjell, 2016; Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge, & Hjemdal, 2005). La definición de resiliencia es un tema que no ha alcanzado consenso dentro de la literatura, presentando un creciente número de propuestas conforme aumentan las investigaciones al respecto (Pinto, 2014; Windle, 2011). En la definición general, suele describirse como la capacidad de supe-

rar los eventos adversos y ser capaz de tener un desarrollo exitoso a pesar de las circunstancias (Becoña, 2006). Sin embargo, es importante además considerar su acepción como un proceso que necesita de la interacción de diferentes mecanismos, entre ellos la capacidad del sujeto para hacer uso de sus factores protectores, conocida como autoeficacia (Friborg, Hjemdal, Rosenvinge, & Martinussen, 2003; García del Castillo, García del Castillo-López, López-Sánchez, & Dias, 2015). En este sentido, la resiliencia puede ser considerada como un proceso dinámico, donde influyen aspectos ambientales y personales (internos y externos), que interactúan para ayudar a los adolescentes a adaptarse de manera positiva en situaciones adversas (Hjemdal, Friborg, Stiles, Rosenvinge & Martinussen, 2006; Cardozo & Alderete, 2009). Tres son los factores que deben estar presentes en toda definición de resiliencia: la existencia de una adversidad, la presencia de recursos para contrarrestar los efectos de la adversidad y una adaptación positiva (Windle, 2011).

El papel que juega la resiliencia en la vida del ser humano, y particularmente del adolescente, es un tema de relevancia actual, considerando que representa un elemento que puede prevenir la generación de distintas problemáticas. Académicamente, se ha reportado que contar con una respuesta resiliente, favorece un mejor rendimiento académico y disminuye la posibilidad de abandono escolar, protegiendo al estudiante de los

contextos escolares y amistades de riesgo (Gaxiola, González, & Contreras, 2012; Gaxiola, González, & Gaxiola, 2013). Asimismo, algunos autores reportan que existe una correlación negativa entre la resiliencia y los síntomas psiquiátricos. Así, se reporta que a mayor resiliencia las problemáticas como depresión, ansiedad y estrés disminuyen, presentándose como un factor protector frente a fenómenos como el suicidio (Hjemdal, Vogel, Solem, Hagen, & Stiles, 2011; Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2014).

La capacidad de responder de manera resiliente frente a la adversidad se encuentra determinada por la presencia de ciertos componentes, los cuales se pueden categorizar en tres áreas: disposiciones personales, cohesión familiar y apoyo social fuera de la familia (Hjemdal, Friborg, & Stiles, 2012; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero, & Ardilla-Herrero, 2012). Con respecto a los atributos disposicionales del individuo, se identifican factores como habilidades intelectuales, autonomía, autoconfianza, sociabilidad, orientación a metas y adecuadas estrategias de afrontamiento. En el tema de la familia, juegan un papel importante la existencia de relaciones caracterizadas por un trato cálido, cohesión, estructura, soporte emocional, apego positivo y vínculos cercanos. Luego, en la categoría de soporte social externo, se identifican factores como las relaciones interpersonales positivas y la vivencia de experiencias positivas en la escuela y comunidad (Bissonnette, 1998). Otros de los factores que predicen el comportamiento resiliente frente a la adversidad son el auto-concepto, la autorregulación de habilidades cognitivas-emocionales y el soporte social (Eilersten *et al.*, 2016). De tal manera, el ser resiliente implica más que afrontar positivamente la adversidad, involucrando una compleja combinación de las habilidades sociales, con una actitud empática y cooperativa, lo que a su vez favorece que el sujeto pueda acceder a mayor apoyo social (Friborg *et al.*, 2005).

Dentro de esta compleja dinámica, un factor que juega un papel importante en el proceso de respuesta frente a las circunstancias negativas son las habilidades socioemocionales. El adolescente emocional y socialmente inteligente podrá afrontar las

situaciones de estrés con mayor éxito, siendo capaz de percibir y valorar sus estados de ánimo, expresar y regular sus emociones, y, responder de una manera más asertiva frente a la dificultad (Omar, Paris, Uribe, Almeida, & Aguiar, 2011).

Las competencias socioemocionales son definidas como un conjunto de capacidades emocionales, individuales e interpersonales, que determinan la habilidad del individuo para responder ante las presiones del medio que lo rodea. Ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar con eficacia el cambio personal, social y ambiental de forma realista y flexible, es decir, de afrontar las situaciones inmediatas, resolver problemas y tomar decisiones, mostrando optimismo, actitud positiva y automotivación (Bar-On, 2006). La auto-regulación es uno de los componentes socioemocionales identificados como predictores importantes de resiliencia para ambos sexos, presentándose como un factor de mayor importancia que elementos como la autoestima (Buckner, Mezzacappa, & Beardslee, 2003). El contar con competencias socioemocionales adecuadas impacta positivamente en la regulación de emociones, el bienestar subjetivo, la resiliencia y la salud (Saarni, 2000; Vidal, 2000). Además, el componente socioemocional influye en otros factores como la autoeficacia, el proceso de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la capacidad de resolver problemas, entre otros (Almeida, Omar, Aguiar, & Carvalho, 2009; Lerner & Lerner, 2013).

La relación entre las competencias socioemocionales y la resiliencia está identificada claramente por la literatura, a pesar de existir pocos trabajos recientes al respecto (Almeida *et al.*, 2009; Armstrong, Galligan, & Crichley, 2011; Phillippe, Lecorrs, & Beaulieu-Pelletier, 2009; Tugade & Fredrickson, 2007). Sin embargo, además de la necesidad de actualizar la información científica existente al respecto, es necesario también analizar el papel que los componentes personales pudieran tener como mediadores de la relación entre estas variables. Considerando que pueden funcionar como movilizadores de otro tipo de recursos para hacer frente a la adversidad, y explicar las diferencias de respuesta que se observan de un individuo a otro, aun cuando

se encuentran en las mismas circunstancias y reciben los mismos apoyos.

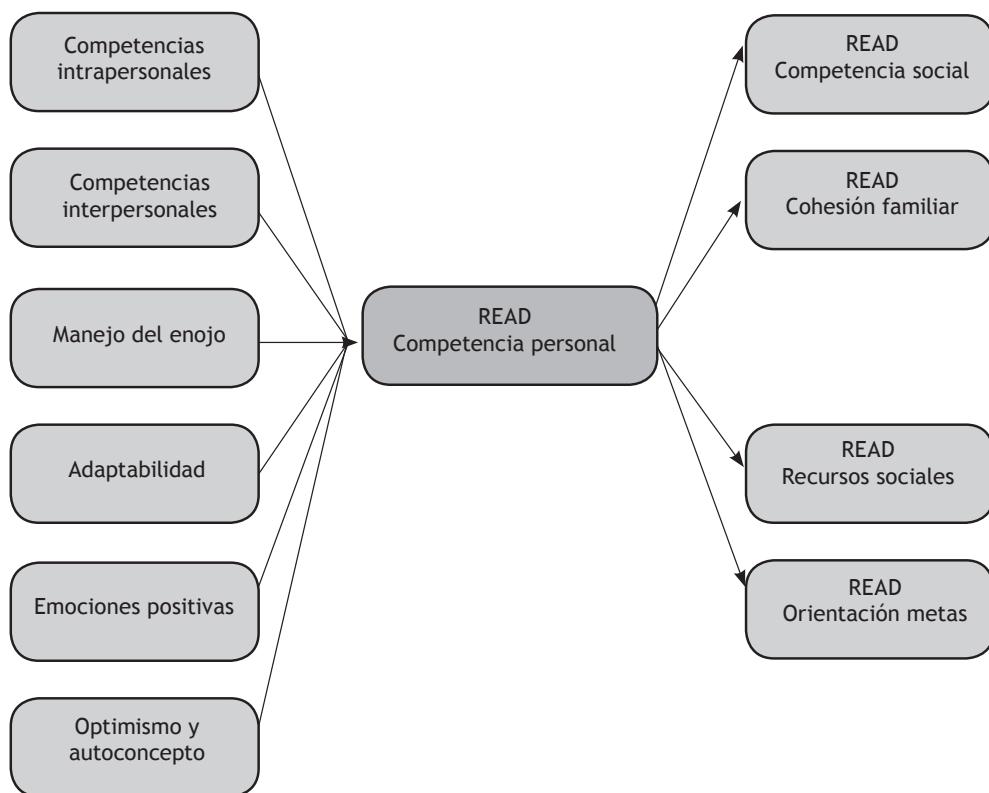
En este trabajo en particular, nos centraremos en el concepto de la competencia personal que en el constructo hace específicamente referencia a la autoeficacia, definida como la percepción individual de ser capaz de ejecutar las acciones necesarias para alcanzar el resultado planeado (Bandura, 1993). Es una característica innata que juega un papel importante en el proceso de respuesta frente a las complicaciones de la vida, dado que le permite al individuo tener la percepción de control sobre las amenazas, disminuyendo las respuestas de ansiedad (Dupere, Leventhal & Vitaro, 2012). Cuando la persona con alta autoeficacia enfrenta una circunstancia negativa, será más capaz de controlar sus pensamientos y perseverar a través de los momentos difíciles, en comparación con otros individuos con menores niveles (Narayanan & Cheang, 2016). Además, la autoeficacia se relaciona con mayores habilidades de resolución de problemas y una mayor percepción de recursos disponibles (Bilgin, 2011).

Considerando lo mencionado anteriormente, la relación entre las competencias socioemocionales y la resiliencia es un tema de importancia

cuando se habla de adolescencia. Es necesario identificar las variables que favorecen una respuesta positiva frente a la adversidad, dado que previenen una diversidad de problemáticas que afectan a los adolescentes en la actualidad. De tal manera, los objetivos de este trabajo fueron analizar las diferencias observadas en las variables de estudio con respecto al género. Por otro lado, identificar las asociaciones entre las competencias socioemocionales (competencias intrapersonales, competencias interpersonales, manejo del enojo, adaptabilidad, emociones positivas, optimismo y autoconcepto) y los componentes de la resiliencia (competencia personal, competencia social, cohesión familiar, recursos sociales y orientación a metas); para posteriormente, explorar el valor predictivo de dichos componentes mediante modelo de ecuaciones estructurales.

En la figura 1 se presenta el modelo hipotético diseñado para este trabajo, en donde se plantea la existencia de una relación predictiva entre las competencias socioemocionales y los componentes de la resiliencia, proponiendo que esta interacción se ve mediada por la habilidad del sujeto para movilizar recursos protectores en sus reacciones frente a la adversidad.

Figura 1. Modelo hipotético de relación entre competencias socioemocionales y componentes de resiliencia.



Fuente: Elaboración propia.

Método

Diseño

Se trató de un estudio observacional, explicativo y transversal.

Participantes

La muestra fue elegida por conveniencia y estuvo constituida por 840 adolescentes residentes en la Zona Metropolitana de Guadalajara (Méjico), todos estudiantes de secundaria, con una edad comprendida entre los 12 y los 17 años, con una media de 14.3 años (DE = 1,346). Con respecto al género, el 44% fueron hombres y el 56% mujeres.

Instrumentos

Ficha de datos sociodemográficos

Se realizó un formato de una hoja que recogía información sobre las variables género, edad y grado escolar.

Inventario de Competencias Socioemocionales

Versión para jóvenes (EQ-i, Young Version; Bar-On & Parker, 2000). La versión adaptada a población mexicana por Ruvalcaba, Gallegos, Lorenzo y Borges (2014), es un instrumento de autoinforme de 48 reactivos en escala tipo Likert que valora seis dimensiones: competencias intrapersonales ($\alpha = 0,840$), competencias interpersonales ($\alpha = 0,800$), manejo del enojo ($\alpha = 0,620$), adaptabilidad ($\alpha = 0,830$), emociones positivas ($\alpha = 0,670$) y optimismo y autoconcepto ($\alpha = 0,870$).

**Escala de Resiliencia para Adolescentes
(READ; Hjemdal, Friberg, Stiles,
Martinussen et al., 2006)**

La validación de esta herramienta con población mexicana fue realizada por Ruvalcaba, Gallegos y Villegas (2015). Es un instrumento de autoinforme que comprende 26 reactivos en escala tipo Likert cuya respuesta oscila del 1 (totalmente desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). El instrumento valora cinco dimensiones: competencia personal, que implica autoeficacia ($\alpha = 0,649$), competencia social, que considera la destreza social y flexibilidad en ámbitos sociales ($\alpha = 0,730$), cohesión familiar, que relaciona los valores compartidos en familia para mantener una visión positiva ($\alpha = 0,827$), recursos sociales, es decir el acceso y disponibilidad de soporte externo a la familia ($\alpha = 0,700$), y la orientación a metas, que es el grado en que los individuos identifican posibilidades de alcanzar sus objetivos ($\alpha = 0,600$).

Procedimiento

De manera inicial, se solicitó la firma del consentimiento informado de parte de los directores de los

planteles educativos participantes y de los padres de los alumnos seleccionados para participar en la investigación. La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de manera grupal, durante el horario regular de clases, siendo realizada por estudiantes previamente capacitados, de la carrera de Psicología de la Universidad de Guadalajara. En cada sesión se explicaron los objetivos, procedimientos y consideraciones éticas del presente estudio, solicitando un asentimiento de parte de los adolescentes que aceptaran participar en la aplicación. Ninguna remuneración material o académica fue provista para los estudiantes. El análisis de los datos se llevó a cabo con el paquete estadístico SPSS v. 21 y AMOS 16.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los datos descriptivos obtenidos de las escalas aplicadas. Cabe destacar que los varones presentaron mayores puntajes en cuanto a adaptabilidad y competencia personal, mientras que las mujeres puntuaron más alto en las competencias intra e interpersonales, así como en los recursos sociales disponibles.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para competencias socioemocionales y resiliencia.

| Competencias Socioemocionales | Hombres | | Mujeres | | F | p |
|-------------------------------|---------|-------|---------|-------|--------|-------|
| | Media | DT | Media | DT | | |
| Competencias intrapersonales | 2,535 | 0,764 | 2,628 | 0,811 | 2,873 | 0,090 |
| Competencias interpersonales | 2,983 | 0,531 | 3,182 | 0,487 | 31,969 | 0,000 |
| Manejo del enojo | 2,295 | 0,564 | 2,311 | 0,518 | 0,172 | 0,678 |
| Adaptabilidad | 3,021 | 0,531 | 2,948 | 0,485 | 4,368 | 0,037 |
| Optimismo y Auto concepto | 3,335 | 0,545 | 3,229 | 0,585 | 7,251 | 0,007 |
| Emociones Positivas | 2,771 | 0,400 | 2,866 | 0,397 | 11,736 | 0,001 |
| Resiliencia | | | | | | |
| Cohesión familiar | 3,962 | 0,716 | 3,879 | 0,792 | 2,499 | 0,114 |
| Competencia social | 3,887 | 0,645 | 3,945 | 0,69 | 1,595 | 0,207 |
| Competencia personal | 3,988 | 0,618 | 3,894 | 0,659 | 4,541 | 0,033 |
| Recursos sociales | 4,270 | 0,599 | 4,373 | 0,636 | 5,796 | 0,016 |
| Orientación a metas | 4,152 | 0,612 | 4,191 | 0,630 | 0,832 | 0,362 |

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, se realizaron análisis para identificar las asociaciones entre las variables de este estu-

dio, se realizó un análisis de correlación de Pearson, cuyos resultados pueden observarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Correlación de Pearson entre las subescalas de las competencias socioemocionales y los componentes de la resiliencia.

| | Cohesión Familiar | Competencia Social | Competencia Personal | Recursos Sociales | Orientación a Metas |
|------------------------------|-------------------|--------------------|----------------------|-------------------|---------------------|
| Competencias Intrapersonales | 0,254** | 0,399** | 0,290** | 0,271** | 0,158** |
| Competencias Interpersonales | 0,248** | 0,470** | 0,342** | 0,384** | 0,309** |
| Manejo del Enojo | 0,104** | 0,022 | 0,069* | 0,090** | 0,041 |
| Adaptabilidad | 0,330** | 0,389** | 0,465** | 0,279** | 0,425** |
| Emociones Positivas | 0,386** | 0,464** | 0,380** | 0,453** | 0,300** |
| Optimismo y Autoconcepto | 0,400** | 0,358** | 0,528** | 0,389** | 0,387** |

** $p<0,01$, * $p<0,05$

Fuente: elaboración propia.

Con la intención de probar el modelo hipotético, se procedió al análisis de ecuaciones estructurales. Los resultados indicaron que el modelo inicial podría ser mejorado. Considerando la posibilidad de que las competencias socioemocionales pudieran estar también influyendo en otras subescalas de la prueba de resiliencia, se procedió a incluir las competencias sociales al modelo y se eliminaron aquellas relaciones que perdieron significancia (modelo 2). Los índices de ajuste no mejoraron y se observó que la validez predictiva de la variable “manejo del estrés” perdió significancia tanto para la “competencia personal” como para la “competencia social”, por lo que se decidió retirarla (mo-

delo 3). Finalmente se procedió a explorar la validez predictiva de la “competencia personal” sobre la “competencia social”, al hacer esto, los índices de ajuste mejoraron considerablemente (tabla 3).

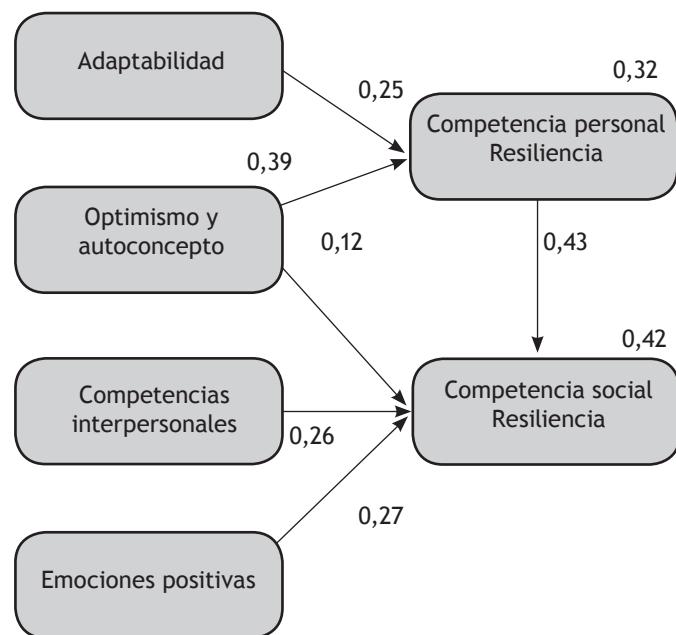
Como se observa en la Figura 2, fueron la “adaptabilidad” y el “estado de ánimo” (“optimismo” y “autoconcepto”), las competencias socioemocionales que presentaron una validez predictiva de la “competencia personal de resiliencia”. Por su parte, las competencias interpersonales y la capacidad para generar emociones positivas, fueron las que arrojaron un mayor peso predictivo sobre la “competencia social”, componente de la resiliencia.

Tabla 3. Índices de ajuste del modelo de ecuaciones estructurales.

| Modelo | X2 | gl | x2/gl | Índices de ajuste absoluto | | | | Índices de ajuste incremental | | | |
|--------|---------|----|-------|----------------------------|-------|--------|--------|-------------------------------|-------|-------|-------|
| | | | | GFI | AGF I | RMR | RMSE A | NFI | TLI | CFI | IFI |
| 1 | 673,117 | 30 | 22,43 | 0,856 | 0,684 | 10,258 | 0,160 | 0,795 | 0,635 | 0,801 | 0,803 |
| 2 | 43,434 | 10 | 4,34 | 0,988 | 0,956 | 0,476 | 0,063 | 0,982 | 0,961 | 0,986 | 0,986 |
| 3 | 24,245 | 5 | 4,84 | 0,992 | 0,954 | 0,294 | 0,068 | 0,989 | 0,962 | 0,991 | 0,991 |
| 4 | 7,639 | 3 | 2,54 | 0,997 | 0,979 | 0,196 | 0,043 | 0,996 | 0,980 | 0,997 | 0,980 |

Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Modelo final.



Fuente: elaboración propia.

Discusión y Conclusiones

Los objetivos de este trabajo fueron analizar las diferencias observadas en las variables de estudio, comparando para el género. Así mismo, identificar las asociaciones entre las competencias socioemocionales (competencias intrapersonales, competencias interpersonales, manejo del enojo, adaptabilidad, emociones positivas, optimismo y autoconcepto) y los componentes de la resiliencia (competencia personal, competencia social, cohesión familiar, recursos sociales y orientación a metas); para posteriormente, explorar el valor predictivo de dichos componentes mediante modelo de ecuaciones estructurales, mediando la relación por la competencia personal (autoeficacia).

Con respecto a las diferencias por género, se encontró que, los varones puntuaron más alto en adaptabilidad y competencia personal (autoeficacia), mientras que las mujeres obtuvieron mejores puntuaciones en las competencias intra e interpersonales, así como para los recursos sociales disponibles. Es probable que estos resultados estén siendo influidos por una cuestión de perspectiva de género, al

hablar de inteligencia emocional, fortalezas y otros temas relacionados con el abordaje de los cambios de la vida, suelen encontrarse diferencias relativamente generalizadas entre ambos sexos (Ovejero & Cardenal, 2015). Esto coincide con lo reportado en otros trabajos donde se encuentra que los adolescentes varones muestran mayor resiliencia en cuestiones de independencia, mientras que las adolescentes lo hacen en cuanto al apoyo social (González, Valdez, & Zavala, 2008). Asimismo, en un trabajo realizado con estudiantes universitarios españoles, se encontraron las mismas diferencias al hablar de inteligencia emocional, identificando los hombres como más adaptables para afrontar las situaciones de estrés y a las mujeres como poseedoras de mayores recursos internos y sociales para el abordaje de este tipo de circunstancias (Clariana, Cladellas, Badia, & Gotzens, 2011; Extremera, Durán, & Rey, 2007).

Se encontraron asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre la mayoría de las subescalas del EQ-i YV y el READ, lo cual coincide con lo encontrado por diversos autores y señala a la inteligencia emocional como precursora de la

resiliencia (Almeida *et al.*, 2009; Kinman & Grant, 2011; Lerner & Lerner, 2013; Limonero *et al.*, 2012; Ruvalcaba *et al.*, 2015; Saarni, 2000).

Al identificar la validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia, se encontró que las habilidades interpersonales favorecen la competencia social de la resiliencia. Esto sugiere que habilidades como la empatía, la responsabilidad social y el manejo efectivo de relaciones interpersonales, son factores que en parte predicen la destreza con la que el individuo se maneja socialmente, la flexibilidad que muestra en sus relaciones interpersonales y con la que afronta el cambio. Resultados similares han sido encontrados en diversas investigaciones (ej., Kinman & Grant, 2011; Omar *et al.*, 2011), enfatizando la importancia de desarrollar intervenciones que promuevan un desarrollo emocional y social positivo en el adolescente desde las etapas más tempranas posibles.

De manera similar, los resultados del modelo de ecuaciones estructurales muestran que la adaptabilidad y la generación de un estado anímico positivo facilitan la competencia personal asociada con la resiliencia. Además, las emociones positivas mantuvieron también un papel importante en la predicción de la competencia social de resiliencia. Este resultado nos habla de la relevancia que parece tener la generación y experimentación de emociones positivas en los adolescentes, manteniendo un papel predictivo que supera el manejo de las emociones negativas, como enojo o estrés. Esto sugiere que, no es particularmente el manejo de situaciones adversas y emociones negativas lo que fomenta la resiliencia, sino la capacidad de experimentar emociones positivas disfrutando de las experiencias de manera cotidiana y, aun cuando se han experimentado eventos negativos.

Considerando lo anterior, la vivencia de emociones positivas, tiene un efecto importante en la respuesta resiliente que se genera al experimentar circunstancias adversas, tomando en cuenta que fortalece los recursos de afrontamiento resiliente y disminuye el impacto de las emociones negativas derivadas del estrés cotidiano en los adultos que cuentan con alto nivel de resiliencia (Armstrong *et al.*, 2011; Fredrickson, 2005; Phillippe *et al.*,

2009; Tugade & Fredrickson 2007). Estos hallazgos están en concordancia con los trabajos que señalan el efecto *undoing* de las emociones positivas (Fredrickson, 2005; Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade 2000) y con estudios específicos como los de Armstrong *et al.* (2011), Greco, Morelato e Ison (2006), Fredrickson y Joiner (2002), Tugade y Fredrickson (2007) y Almeida *et al.* (2009). Cabe destacar que, además de lo señalado, las emociones positivas presentan un efecto predictor contundente en el bienestar subjetivo, optimismo, satisfacción con la vida y autoestima de una persona (Phillippe *et al.*, 2009; Tugade & Fredrickson, 2007), por lo que es también importante incluir estrategias para aumentar emociones positivas dentro de los programas desarrollados para el adolescente.

Desde el punto de vista teórico, el encontrar que las emociones positivas mantienen una relación tan importante con la competencia social de la resiliencia, nos dirige a los trabajos iniciales de desarrollo de la Psicología Positiva. En donde, autores como Seligman & Csikszentmihalyi (2000), retomaban la idea de que, no es suficiente estudiar los efectos adversos que tiene una experiencia negativa en el individuo para ayudarle a superarla o prevenirla, sino que, es necesario resaltar el papel que factores como las emociones positivas, juegan como generadoras de fortalezas y bienestar. Es imposible evitar que el ser humano se enfrente a cambios constantes y situaciones adversas, en etapas tan críticas como lo es la adolescencia. Sin embargo, la clave está en entender que es necesario controlar las emociones negativas que se generan a partir de ellas, pero es más importante todavía, desarrollar en el adolescente la habilidad para cultivar emociones positivas que promuevan una mejor respuesta frente a la circunstancia experimentada.

Además de lo anterior, los resultados de este trabajo subrayan la necesidad de hacer énfasis en la promoción temprana de otros factores protectores que favorezcan el desarrollo positivo del adolescente, como los son: las competencias, la confianza en sí mismo, la creación de vínculos interpersonales sólidos, la integridad, y la compasión (Lerner & Lerner, 2013). Estos factores protectores facilitan la resiliencia y aminoran el impacto sobre la salud mental que pueden afectar los factores de riesgo a

los que se ven sometidos una gran parte de los adolescentes en México, como por ejemplo la pobreza, violencia, deserción escolar, y la accesibilidad a sustancias adictivas. La integración de la promoción de estos factores protectores se vuelve cada vez más urgente dado el panorama que atraviesa el país, en donde el 7,2% de la población adolescente en México ha padecido de depresión (Benjet *et al.*, 2009) y aproximadamente el 30% ha reportado síntomas de ansiedad, los cuales acompañan a otras problemáticas como las adicciones y la violencia (González-Forteza, Arana, & Jiménez, 2008).

Finalmente, y como prospectiva de investigación, se sugiere la realización de estudios longitudinales que incluyan instrumentos que evalúen tanto factores de riesgo, como ansiedad y depresión, así como indicadores de salud mental positiva como los niveles de bienestar, optimismo y felicidad. El incluir múltiples informantes como padres de familia y maestros, y complementar la información con entrevistas cualitativas o grupos focales sería también muy útil para comprender mejor el cómo interactúan estas variables.

Referencias

- Almeida, S., Omar, A., Aguiar, M., & Carvalho, S. R. (2009). Resiliencia e inteligencia emocional en adolescentes: Un estudio de Brasil, Argentina y México. En Conselho Regional de Psicología. *Resumos de comunicaciones científicas. VI Congresso Norte Nordeste de Psicología*. Belém: UFPará.
- Andrade, P., Betancourt, D., Vallejo, A., Segura, B., & Rojas, R.M. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental*, 35, 29-36.
- Armstrong, A., Galligan, R., & Critchley, C. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 331-336. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.025>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. Doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bar-On, R. (2006) The Bar-On Model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supl), 13-25.
- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M. E., Zambrano, J., & Aguilar-Gaxiola, S. (2009). Youth mental health in a populous city of the developing world: Results from the Mexican adolescent health survey. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 386-395. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01962.x>
- Bilgin, M. (2011). Relations among proposed predictors and outcomes of social Self-efficacy in Turkish late adolescents. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-18.
- Bissonnette, M. (1998). *Optimism, Hardiness, and Resiliency: A review of the Literature*. [Documento electrónico] Recuperado de: <http://www.reachinginreachingout.com/documents/Optimism%20Hardiness%20and%20Resiliency.pdf>
- Buckner, J., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15, 139-161. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579403000087>
- Cardozo, G. & Alderete, A.M. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, 23(1), 148-182.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de

- la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 87-96.
- Dupere, V., Leventhal, T., & Vitaro, F. (2012). Neighborhood processes, self-efficacy and adolescent mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 53(2), 183-198. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022146512442676>
- Eilersten, M.E., Hjemdal, O., Le, T.T., Diseth, T., & Reinfjell, T. (2016). Resilience factors play an important role in the mental health of parents when children survive acute lymphoblastic leukemia. *Foundation Acta Paediatrica*, 105(1), 30-34. Doi: <https://doi.org/10.1111/apa.13232>
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Fredrickson, B. (2005). Positive emotions. In Snyder, C., & Lopez, S. (Ed.), *Handbook of Positive Psychology* (120-135). Oxford: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175. Doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Fredrickson, B., Mancuso, R., Branigan, C., & Tugade, M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivations and Emotions*, 24(4), 237-258. Doi: <https://doi.org/10.1023/A:1010796329158>
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinve, J., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29-42. Doi: <https://doi.org/10.1002/mpr.15>
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65-76. Doi: <https://doi.org/10.1002/mpr.143>
- García del Castillo, J. A., García del Castillo-López, Á., López-Sánchez, C., & Dias, P. C. (2015). Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud. *Health & Addictions*, 16(1), 59-68.
- Gaxiola, J., González, S., & Contreras, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 164-181.
- Gaxiola, J., González, S., & Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: Variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252.
- González, N., Valdez, J., & Zavala, Y. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 13(1), 41-52.
- González-Forteza, C., Arana, D., & Jiménez, A. (2008). Problemática suicida en adolescentes y el contexto escolar: vinculación autogestiva con los servicios de salud mental. *Salud Mental*, 31(1), 23-27.
- Greco, C., Morelato, G., & Ison, M. (2006). Emociones positivas: Una herramienta para promocionar los procesos de resiliencia infantil. *Psicodebate*, 7, 81-94. Doi: <https://doi.org/10.18682/pd.v7i0.429>
- Hjemdal, O., Friborg, O., & Stiles. T.C. (2012). Resilience is a good predictor of hopelessness even after controlling for stressful life events, mood and personality. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(2), 178-180. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00928.x>
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. (2006). A new scale for adolescents resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development.

- Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 84-96. Doi: <https://doi.org/10.1080/07481756.2006.11909791>
- Hjemdal, O., Friberg, O., Stiles, T., Rosenvinge, J., & Martinussen, M. (2006). Resilience predicting psychiatric symptoms: a prospective study of protective factors and their role in adjustment to stressful life events. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13(3) 194-201. Doi: <https://doi.org/10.1002/cpp.488>
- Hjemdal, O., Vogel, P.A., Solem, S., Hagen, K., & Stiles, T.C. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive-compulsive symptoms in adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 18(4), 314-321. Doi: <https://doi.org/10.1002/cpp.719>
- Kinman, G. & Grant, L. (2011). Exploring stress resilience in trainee social workers: The role of emotional and social competencies. *British Journal of Social Work*, 41(2), 261-275. Doi: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq088>
- Lerner, R. & Lerner, J. (2013). *The Positive Development of Youth: Comprehensive Findings from the 4-h Study of Positive Youth Development*. Massachusetts: Tufts University.
- Limonero, J., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M., & Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: Predictores de satisfacción con la vida. *Psicología Conductual*, 20(1), 183-196.
- Moral, J. & Ortiz, H. (2011). Un modelo predictivo de conducta disocial por análisis de senderos. *Anuario de Psicología Jurídica*, 21, 27-40. Doi: <https://doi.org/10.5093/jr2011v21a3>
- Narayanan, S. & Cheang, A. (2016). The influence of perceived social support and self-efficacy on resilience among first year Malaysian students. *Kajian Malaysia*, 34(2), 1-23. Doi: <https://doi.org/10.21315/km2016.34.2.1>
- Omar, A., Paris, L., Uribe, H., Ameida, S. H., & Aguiar, M. (2011). Un modelo explicativo de resiliencia en jóvenes y adolescentes. *Psicología em Estudo*, 16(2), 269-277. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000200010>
- Ovejero, M. & Cardenal, V. (2015). Las fortalezas humanas desde la perspectiva de género: un estudio exploratorio en población española. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 7(2), 72-92.
- Phillippe, F.I., Lecours, S., & Beaulieu-Pelletier, G. (2009). Resilience and positive emotions: Examining the role of emotional memories. *Journal of Personality*, 77(1), 139-176. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00541.x>
- Pinto, C. (2014). Resiliencia Psicológica: Una aproximación hacia su conceptualización, enfoques teóricos y relación con el abuso sexual infantil. *Summa Psicológica*, 11(2), 19-33. Doi: <https://doi.org/10.18774/448x.2014.11.129>
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Flores, A., & Fulquez, S. (2013). Las competencias socioemocionales como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 55-64.
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Lorenzo, M., & Borges, A. (2014). Propiedades psicométricas del inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (EQi-YV) en población mexicana. *Evaluar*, 14(1), 1-14.
- Ruvalcaba, N.A., Gallegos, J., & Villegas, D. (2015). Validation of the Resilience Scale for Adolescents (READ) in Mexico. *Journal of Behavior, Health, and Social Issues*, 6(2), 21-34.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. In Bar On & Parker (Ed.), *Handbook of Emotional Intelligence* (68-91). San Francisco: Jossey Bass.
- Sánchez-Teruel, D. & Robles-Bello, M. (2014). Factores protectores que promueven la resiliencia en adolescentes. *Revista Diversitas*, 15(1), 98-112.

- liencia ante el suicidio en adolescentes y jóvenes. *Papeles del psicólogo*, 35(2), 181-192.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. Doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Tugade, M. & Fredrickson, B. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 311-333. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9015-4>
- Vidal, J. (2000). *Apuntes de fisconeuroinmunología*. Barcelona: Ediciones UB.
- Villatoro, J., Medina, M., Fleiz, C., Moreno, M., Robles, O. ... Buenabad, A. (2012). El consumo de drogas en México: Resultados de la Encuesta Nacional de Adicciones 2011. *Salud mental*, 35(6), 447-457.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152-169. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>

Caracterización psicosocial de latinoamericanos internos en el Centro de Inserción Social de Málaga - España*

Psychosocial characterization of internal Latin Americans in the Center of Social Insertion of Malaga - Spain

Julieth Catherine Sanabria Rincón**
Investigadora Independiente, España

Recibido: 14 de marzo de 2017
Revisado: 26 de abril de 2017
Aceptado: 4 de diciembre de 2017

Resumen

La finalidad de la presente investigación es realizar la caracterización psicosocial de personas de origen latinoamericano que delinquieron en España y que se encuentran internas en el Centro de Inserción Social de la comunidad de Andalucía en la ciudad de Málaga. Para esto, se utilizó una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) de tipo empírica e induktiva. En la cual se realizaron entrevistas semiestructuradas, observación participante, la aplicación de pruebas psicológicas para evaluar los constructos de autoestima e impulsividad y una encuesta. Se analizó la información en los siguientes tópicos: características sociodemográficas, dinámica cultural y social, composición familiar, salud física y psicológica, autoestima, impulsividad, motivaciones para delinquir, escalamiento de conductas análogas, antisociales y delictivas, redes de apoyo o vínculos socio familiares, factores del proceso de inserción social, reincidencia y proyecto de vida. Como resultado se obtuvieron

* Artículo de investigación. Citar como: Sanabria, J. C. (2019). Caracterización psicosocial de latinoamericanos internos en el Centro de Inserción Social de Málaga - España. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 101-110. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.08>
** Correspondencia: Psicóloga y detective, Especialista en Psicología Jurídica y Forense (Universidad Santo Tomás), Magíster en Cultura de Paz, Educación, Conflictos y Derechos Humanos (Universidad de Málaga España). Correo electrónico: katherinsanabria.r@gmail.com

similitudes en los factores culturales, sociales y geográficos entre otros, no obstante, se determinó que no existe un solo factor que explique la conducta delictiva.

Palabras clave: características psicosociales, conducta delictiva, impulsividad, autoestima, inserción social, reincidencia.

Abstract

The purpose of the present investigation is to perform psychosocial characterization of people of Latin American origin who have committed crimes in Spain and who are internal in the Center of Social Insertion of the community of Andalusia in the city of Malaga; for this, mixed (qualitative and quantitative) methodology of empirical and inductive type was used, where different tools were used to collect information, including semi-structured interviews, participant observation, the application of psychological tests to evaluate the constructs of self-esteem and impulsivity and a survey; Subsequently, the information collected on the following topics was analyzed and processed: sociodemographic characteristics, cultural and social dynamics, family composition, physical and psychological health, self-esteem, impulsivity, motivation to commit a crime, escalation of analogous, antisocial and criminal behaviors, support networks or socio - family ties, factors of the social insertion process, recidivism and life project. As a result, similarities were obtained in cultural, social and geographical factors among others, however, it was determined that there is not a single factor that explains the criminal behavior.

Keywords: psychosocial characteristics, criminal behavior, impulsivity, self-esteem, social insertion, recidivism.

Introducción

La población que se encuentra privada de la libertad y que la recobra, en ocasiones descubren que son estigmatizadas por su actuar (Díez Ripollés, 2015) y más si se encuentran en penitenciarias en el exterior y son oriundos de algún país Latinoamericano. Muchos de los sesgos o prejuicios que surgen de esta población han sido a raíz del desconocimiento de variables y factores que en ellos emergen (Cabrera Cabrera, 2002).

Igualmente se han generado diferentes especulaciones de esta población relacionadas con sus vidas antes, durante y después del delito que los privó de la libertad y aún más cuando se encuentran en proceso de reinserción social. Un ejemplo de estos cuestionamientos son: ¿porque cometió ese delito?, ¿cuál era su composición familiar?, ¿cuál es su formación académica y laboral?, ¿cómo era la dinámica

cultural y social?, ¿de dónde es oriundo?, ¿por qué viajo al exterior?, ¿cómo se siente ahora?, ¿tiene un proyecto de vida?, ¿irá a reincidir? entre otras, la mayoría de estos interrogantes conllevan a dar respuesta a las conductas delictivas.

Teniendo en cuenta lo anterior, a través del tiempo se ha intentado dar explicación a las conductas criminales, es por esto que surgieron diferentes escuelas como la Escuela Clásica fundada por Beccaria y Bentham en el siglo XVIII, y la Escuela Positiva originada por Lombroso (Álvarez Díaz, Montenegro Núñez, & Martínez, 2012). De igual forma, se han creado diferentes teorías psicológicas, teorías micro y macro sociológicas, todas estas con la finalidad de explicar los comportamientos criminales.

Por consiguiente, a continuación, se mencionan algunas teorías que se relacionan de una u otra forma

a las características de las personas que participaron en la presente investigación:

- i) Asociación diferencial o aprendizaje social originado por Bandura & Walters (1959), según afirma Montolío, Moreno & Robles (2012). Otros autores como Akers (2006), lo relaciona con conductas delictivas y antisociales. En estas conductas el reforzamiento de los comportamientos desviados, la exposición a escenarios delictivos y la probabilidad de conductas adaptadas disminuidas, son prevalentes para explicar los comportamientos delictivos (Montolío *et al.*, 2012).
- ii) Existen rasgos de personalidad relacionados con la conducta antisocial, entre estos, la teoría del autor Gray (1983), quien presentó la relación entre la impulsividad definida como hípersensibilidad a los estímulos de recompensa, y la hiposensibilidad a los estímulos de castigo lo que representaría la ansiedad (Gray & Owen, 1983).
- iii) Soler & López (2003), cita a Eysenck (1989), quien explica las variables que influyen sobre los sujetos predispuestos en mayor proporción a las conductas antisociales y que esta predisposición puede ser genética. Asimismo si su personalidad es clasificada con rasgos de alta extraversion (asociado a ser impulsivos, activos, dominantes, dogmáticos y optimistas), alto neuroticismo (asociado a desequilibrio emocional, baja autoestima, ansiosos, sentimiento de culpa) y psicoticismo (asociado a crueldad, falta de afectividad, egocéntrico impulsivo y antisocial) serán más proclives a delinquir
- iv) García (1999) menciona que Farrington (1991) enfatiza que el déficit en el hijo, el abandono, el trato cruel, el exceso de flexibilidad, mínimos vínculos educativo que los padres ejercen afectivos, conllevan a predecir conductas delictivas.
- v) García (1999), indica que Feldman (1978) elaboró un modelo integral, en donde abarca factores cognitivos, sociales y situacionales, y afirma que cuando se hayan adquirido las conductas criminales, éstas serán efectuadas cuando se dé el momento pertinente ya sea con disminución de las consecuencias negativas o con prevalencia de éxito de la conducta

vi) Elliot (1985) establece la teoría integrada donde converge la teoría de anomia, teoría de aprendizaje social y teoría de control, esta última relacionada con los neutralizadores sociales, que le ayudan a la persona para regular su conducta y menciona la socialización desviada, donde debe existir tensión, inadecuada socialización y desorganización social, que generan vínculos convencionales débiles (baja recompensa alto coste), mutados en fuertes vínculos convencionales (alta recompensa y alto coste) para finalizar en la conducta desviada (Zapatero, 1993).

vii) Akers & Sellers (2004) afirmaron que en la conducta delictiva prevalece cuatro mecanismos: 1) la asociación con personas que muestran hábitos o actitudes delincuenciales, 2) la adquisición de definiciones favorables al delito, 3) el reforzamiento diferencial de sus comportamientos delictivos y 4) la imitación de modelos pro-delictivos, los cuales pueden interactuar entre sí (Toro Torres, 2011).

Por lo anterior, y con el fin de dar respuesta a los interrogantes generados a la población latinoamericana recluida en el exterior que se encuentra en proceso de reinserción social y teniendo en cuenta que desde el enfoque científico se debe propender por caracterizar cada vez mejor a dicha población, para conocerlos más y disminuir las especulaciones. Es así, como en la presente investigación se interesó por conocer dos de los constructos relacionados con las conductas delictivas como son la impulsividad (Schmidt *et al.*, 2010) y la autoestima mencionados por el autor (Eysenck, 1978). Además de la cosmovisión frente a la inserción social y exponer los factores psicosociales que posiblemente influyeron en los internos para realizar las conductas delictivas.

Es de anotar, que los participantes de la investigación se encontraban en el Centro de Inserción Social - CIS "Evaristo Martín Nieto", ubicado en el polígono industrial de Guadalhorce en la ciudad de Málaga - España.

Método

Muestra

Se optó por trabajar con la población latinoamericana que se encuentra interna en el CIS, teniendo

en cuenta que constantemente ingresan y salen internos del régimen; así mismo, se estableció como fecha de corte el 20 de enero del 2017. Para dicha fecha en el CIS había 499 internos de los cuales 22 eran de origen latinoamericano, cuyas edades oscilan entre 22 hasta los 68 años; se filtró dicha población teniendo en cuenta el sexo y el país de origen así:

Tabla 1.
Población latinoamericana interna en el CIS.

| Número de personas | Mujeres | Hombres | País de origen |
|--------------------|---------|---------|----------------|
| 4 | 0 | 4 | Ecuador |
| 12 | 5 | 7 | Colombia |
| 1 | 1 | 0 | Paraguay |
| 1 | 1 | 0 | Brasil |
| 1 | 0 | 1 | Perú |
| 1 | 0 | 1 | Chile |
| 2 | 2 | 0 | Venezuela |

Datos obtenidos en el campo (elaboración propia)

Metodología e instrumentos

En vista que fue una población sin antecedentes investigativos, y analizando la información general con la que contaba los funcionarios (educadores) del centro, se diseñó la investigación de tipo mixta (cuantitativa y cualitativa) empírica e inductiva, en donde se utilizaron diferentes herramientas para recolectar la información de los internos, entre estas entrevistas semiestructuradas, observación participante, la aplicación de pruebas psicológicas y una encuesta.

Con el fin de recolectar de forma cualitativa la información, se realizó una entrevista semiestructurada a catorce (14) internos, teniendo en cuenta que esta técnica sirve como pauta para obtener datos primordiales, la cual posee una serie de preguntas a partir de las cuales se establece una guía para recopilar y complementar la información, esta fue dividida en tópicos basados en su historia de vida desde la infancia hasta la actualidad, teniendo en cuenta conductas análogas, antisociales y de-

lictivas, factores familiares, laborales y sociales. Es de resaltar que los demás internos, no desean participar en la entrevista.

Además, se llevó a cabo la observación participante, la cual consiste en, la observación del contexto desde la participación del propio investigador no encubierta y no estructurada. Suele alargarse en el tiempo y no se desarrolla desde la realización de matrices o códigos estructurados previamente, sino más bien desde la inmersión en el contexto. Este tipo de observación proporciona descripciones de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, pero también, la vivencia, la experiencia y la sensación de la propia persona que observa (Iñiguez, 2008).

Por otro lado, se evaluaron dos constructos psicológicos, el primero fue el de autoestima con la escala de autoestima de Rosenberg (1965), que contiene 10 reactivos, de los cuales cinco reactivos son redactados en forma positiva y los otros cinco en forma negativa; la consistencia interna es de 0,76 y 0,87, y la fiabilidad de 0,80 (Rosenberg, 1965) esta fue realizada a 20 participantes con la ayuda de una facilitadora. El segundo constructo fue el de impulsividad con la escala de impulsividad de Plutchik (1989), mismo que consta de 15 reactivos y su punto de corte es de 20, la consistencia interna es de 0,66 (Paez *et al.*, 1996) y fue aplicado a 20 internos con la ayuda de una facilitadora.

Así mismo, se diseñó y aplicó la encuesta tipo Likert, teniendo en cuenta que cuando una persona se encuentra recluida en un centro penitenciario, cuya finalidad es realizar la inserción social de los internos a la vida cotidiana, es importante saber la cosmovisión del mismo frente a la labor que está realizando el centro, con el fin de conocer si se está ejecutando bien las funciones y actividades para el cual fue creado¹.

Es de anotar, que en todo el proceso se cumplió con los estándares éticos, la Ley 1090 del 2006, la cual reglamenta la psicología en Colombia y la Ley 15 de 1999, que reglamenta la protección de datos en España.

¹ La herramienta contó con 11 preguntas y fue aplicada a 20 internos.

Resultados

A continuación, se expone los resultados y la triangulación o análisis de la información recolectada.

Características sociodemográficas

Los internos presentaban edades desde los 31 hasta los 68 años de edad, y provenían de estratos 0 al 3, no eran pertenecientes a etnias, indígenas o afrodescendientes, ni presentaron discapacidad física o cognitiva observable.

Para el momento de la investigación el 81 % internos no presentaban condición de drogodependencia y el 18% si, pero se encontraban en tratamiento de rehabilitación. Sin embargo durante la interacción se percibió una simpatía por las alteraciones psicofisiológicas que producían las drogas y no se veían atípicos a las mismas.

Formación académica y laboral

Se encontró que el 54 % de la población terminaron la educación básica o el bachillerato, el 31 % no culminó la educación básica y sólo el 13 % de la población tenía formación profesional en campos del derecho y la administración.

Los que no terminaron el bachillerato afirmaron que tuvieron ausentismo escolar, por falta de motivación, bajo apego al estudio, ambición por actividades de ocio, poder y riqueza o por falta de recursos económicos.

Respecto a las actividades laborales que desempeñaban en su país de origen, el 18 % realizaban trabajos informales, mientras que los restantes se encontraban desempleados. Al llegar a España, la totalidad de la población, se dedicaban a actividades de oficios varios o inactividad laboral, no lograron realizar trabajos de tipo profesional.

Dinámica cultural y social

Las personas que participaron en la investigación, eran provenientes de países en los que se habían presentado diferentes fenómenos sociales, cuyas dinámicas eran complejas y habían sido parte de

diferentes conflictos, tales como conflicto armado no internacional, conflictos estructurales, interpersonales, intrapersonal, intragrupal, intergrupal y de intereses, cuya inestabilidad temporo-espacial y la disminución de soluciones a los mismos, generó modificaciones, en su mayoría negativas, en la cosmovisión y comportamiento de los internos en sus etapas de desarrollo.

Para el momento del estudio, en la totalidad de los internos latinoamericanos se observó aculturación a la sociedad española en relación con patrones de comportamiento y de comunicación, lo cual es común en los migrantes que deciden asentarse por tiempos prolongados en países distintos del de origen. Sin embargo, se debe tener en cuenta que los mismos eran provenientes de países que fueron colonizados.

Igualmente, se halló adaptación por parte de estas personas a la dinámica del CIS y a la sociedad española en general.

Composición familiar

En cuanto a la composición familiar, se encontraron tres dinámicas distribuidas así:

- i) familias monoparentales, estos coincidieron en que los padres eran separados desde la niñez y uno de ellos migró a España a buscar nuevas oportunidades, dejándolos a cuidados de los abuelos u otros familiares; las relaciones de crianza surgieron con poco afecto y eran flexibles en disciplina, todos fueron consumidores de alucinógenos desde su adolescencia hasta la adultez. Así mismo, tenían amistades o familiares que también consumían, tuvieron contacto con actos violentos o delictivos en el contexto de crianza; no obstante todos finalizaron sus estudios de educación media (hasta once), exceptuando a dos que quedaron en educación básica (hasta noveno).
- ii) Provenientes de familias nucleares, con pautas de crianza patriarcales, relaciones afectivas intermitentes, poca disciplina, todos tuvieron medios económicos y sociales para estudiar desde el bachillerato hasta educación superior; no obstante ninguno terminó el estudio y tenían relaciones de crianza conflictivas.

- iii) Compuesto por familias extensas, los entrevistados narraron que efectuaron trabajos desde su infancia con el fin de colaborar económicamente en sus hogares, tenían a su cargo responsabilidades de adultos, entre ellos el cuidado de sus hermanos menores, eran familias disfuncionales y no terminaron los estudios de bachillerato.

Salud física y psicológica

Reportaron estar en buenas condiciones de salud física. El 5% de la población se encontró en desacuerdo con que su estado emocional había desmejorado desde que estaba en el CIS a diferencia del establecimiento carcelario del que provenía, y un 95% estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo con que su estado emocional era mejor.

Es de anotar que, a través de la entrevista, se logró conocer que el 5% que estaba en desacuerdo era porque no se encontraba laborando, esto debido a que no tenían la documentación legal para estar en el territorio.

En relación con el autoconcepto, se contrastó con los que reportaron autoestima media o alta, los cuales indicaron características positivas de sí mismos, al contrario de los que reportaron autoestima baja.

Autoestima

Se llevó a cabo la escala de autoestima de Rosenberg, con el fin de explorar este constructo en los 20 internos, de lo cual, se obtuvo que cuatro (04) internos tenían puntuación en autoestima elevada, once (11) tenían puntuaciones medias y cinco (05) presentaban puntuación en autoestima baja. Lo que indicó que la mitad más uno se encontraban dentro de la normalidad, además, triangulando las entrevistas y la observación participante se reafirman los resultados.

Impulsividad

Respecto a este constructo, se realizó la escala de impulsividad de Plutchik, en donde participaron 20 personas y en cuyos resultados dos (2) obtuvieron

una puntuación por encima de la media con 24 y 33 puntos, lo cual indicó la presencia de impulsividad, respondiendo rápidamente a los diferentes estímulos. El restante de la población obtuvo puntuaciones por debajo de la media, lo que representó que poseían reflexión de las consecuencias de sus comportamientos y planificación previa.

No obstante, al analizar las entrevistas y la observación participante se evidenció que algunos respondían a ciertos estímulos sin analizar las consecuencias de sus actos.

Motivaciones para delinquir

El interés por suplir las necesidades, como lo indica la teoría de Abraham Maslow (año), donde las jerarquizó como: fisiológicas, seguridad, afecto y afiliación, estima y autorrealización, se ajustaron a las motivaciones que los internos tuvieron para delinquir. Esto, toda vez que unos lo hicieron para abastecer sus hogares de víveres, ayudar en el pago de servicios públicos y otros lo hicieron para obtener propiedad privada, empleo y recursos en general.

Otros, basaban su motivación en lograr estatus y reconocimiento social, en donde tuvieran la capacidad de valerse por sí mismos. Algunos, se vieron motivados para satisfacer su drogodependencia. Igualmente, en todos se encontró, un gran interés por poseer dinero en grandes cantidades y en poco tiempo.

Escalamiento de conductas análogas, antisociales y delictivas

Se observó que los internos en su totalidad realizaban conductas análogas o antisociales cuando se encontraban en contextos escolares, comunitarios y familiares, desde la preadolescencia hasta la adultez. Estas conductas fueron escalando hasta ser delictivas, de las cuales algunos perpetraron hurtos, homicidio, falso testimonio, amenazas, secuestro, extorsión, microtráfico, daño en bien ajeno y lesiones personales. Todas en sus países de origen.

En territorio español fueron condenados por delitos contra la salud pública, secuestro, apropiación

indebida, lesiones, robo con violencia, tenencia de armas, quebrantamiento de falsedad documental, homicidio y delito fiscal.

Redes de apoyo o vínculos socio familiares

Sus vínculos sociales y familiares fueron fomentados por el CIS, por lo cual se les indagó si estaban de acuerdo con esa premisa, hallando lo siguiente:

A nivel familiar: el 60% estaba totalmente de acuerdo, el 25% de acuerdo, el 10% ni de acuerdo ni desacuerdo y el 5% totalmente en desacuerdo. Se evidenció que los que estaban inconformes era porque no les habían otorgado los permisos de salida que deseaban.

A nivel social, el 45% estaba totalmente de acuerdo, el 25% de acuerdo, el 15% ni de acuerdo ni desacuerdo, el 10% totalmente en desacuerdo y el 5% en desacuerdo. Algunos manifestaron que solo se relacionaban con su familia. Sin embargo, la mayoría ostentaba una relación significativa con la sociedad.

Además, se observó que los internos se encontraban más empáticos por las personas internas que compartían similitudes en el hecho delictivo, sexo, edad y nacionalidad. En cuanto a personas que ostentaban diferencias en los aspectos antes destacados, eran distanciados especialmente los que habían cometido delitos contra la integridad sexual. De otro modo, se observó vínculos de amistad y de relaciones personales y laborales a mediano plazo, entre los internos.

Factores del proceso de inserción social

Respecto al sentimiento de llevar una vida digna en el centro, el 10% estaba en desacuerdo, el 35% estaba de acuerdo, el 10% no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 45% estaba totalmente de acuerdo. Lo que quiere decir que la mayoría de la población siente que vive con dignidad. Sin embargo, se debe resaltar que en la entrevista el 20% de la población que se encuentra en desacuerdo o no

toma partido, es porque se encuentran indocumentados y sin trabajo estable, lo cual relacionan con no tener una vida digna.

La mayoría manifestó inconformismo con la asistencia médica, resaltan que no existía la cobertura para la atención nocturna y que en caso de que alguno tuviera que desplazarse a la ciudad y muchos no cuentan con recursos económicos. Solicitaron que debería existir más apoyo psicológico para los internos, puesto que el actual no realiza intervenciones a profundidad, y manifestaron tener problemas con temas como el duelo, la frustración, el desapego familiar y la inserción al medio social. Además, que deseaban que los profesionales sean constantes y no los cambien frecuentemente.

Igualmente, en lo relacionado con la infraestructura, manifestaron que faltaban más zonas con techos en caso de que lloviera, dado que cuando llovía, había hacinamiento en las escaleras y que habiliten el baño que esta sin uso en el bloque de actividades (biblioteca, gimnasio, talleres).

Frente a la pregunta de si a todos los internos sin importar el delito, podían tener acceso al CIS, el 35% estaban en desacuerdo, el otro 35% de acuerdo, 25% totalmente de acuerdo y el 5% totalmente en desacuerdo. Cuando se indagó, por las respuestas, los que estaban de acuerdo coincidieron con que todas las personas merecían una segunda oportunidad y los que respondieron en desacuerdo lo hicieron porque consideraban que las personas que habían cometido delitos contra la integridad sexual, no debían estar en el mismo lugar que ellos, ya que eso los hacía sentir vulnerables e inquietos, debido a que ninguno admitía a las razones de reclusión y esto generaría desconfianza para convivir en el mismo espacio.

En relación, a si creían que es mejor estar en la cárcel y no en el CIS, 60% decían estar totalmente en desacuerdo y 35% en desacuerdo, el 5% estuvo de acuerdo, este último resultado, provenía de una persona que trabajaba o estudiaba en la cárcel donde se encontraba y en el CIS no había podido ejercer ninguna labor.

De igual forma, se les preguntó si el CIS los ayudaba a tener una incorporación progresiva al medio

social, el 10% estuvo de acuerdo, el 25% ni de acuerdo ni desacuerdo, 15% desacuerdo y el 50% totalmente de acuerdo. Los que respondieron positivo manifestaron que estaban contentos con sus labores familiares o laborales, los que no tomaron partido, estaban en búsqueda de trabajo o tenían un trabajo temporal, los que estaban en desacuerdo no habían encontrado trabajo estable o se encontraban inconformes por las actividades que realizan actualmente.

El 45% de los encuestados manifestaron estar totalmente de acuerdo con que estando en el CIS sus vínculos sociales habían aumentado, al igual que el 30% estaban de acuerdo. Sin embargo, un 20% estaban en desacuerdo, debido a que solo se interrelacionaban con personas ya conocidas.

Se les indagó, sobre la satisfacción que tenían frente a los programas de educación brindados por el CIS, con la finalidad de conocer si se adecuaban a sus necesidades, a esto, respondieron el 45% ni de acuerdo ni desacuerdo, el 40% de acuerdo, el 10% desacuerdo y el 5% totalmente en desacuerdo.

Los que respondieron negativamente, afirmaron que los programas eran repetidos y que necesitaban innovar; otros solicitaron que se dictaran más talleres dentro del Centro sin tener que salir, puesto que los internos que no contaban con los documentos reglamentarios en España, no podían realizar los talleres o cursos para la inserción laboral.

Además, se les indagó si el CIS había facilitado su participación plena en la vida laboral, a lo cual respondieron: 40% totalmente de acuerdo, 30% de acuerdo, 20% ni de acuerdo ni desacuerdo, 10% totalmente desacuerdo. Lo que motivó las respuestas negativas, fue la falta de regulación documental del que carecen los internos.

Reincidencia y Proyecto de vida

Han sido reincidentes en diferentes delitos, sin embargo, con el fin de estimar futuras reincidencias se les preguntó si volverían a cometer algún delito, de lo cual respondieron: 50% totalmente en desacuerdo, 20% desacuerdo, 20% de acuerdo, 5% ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5% totalmente

de acuerdo. Al indagar las razones por las cuales volverían a delinquir, manifestaron que podría ser a ningún empleo al que pudieran tener acceso de forma lícita, les genera la misma rentabilidad que sí les generó las conductas delictivas por las cuales se encontraban privados de la libertad.

Además, manifestaron que no sabían si por otras situaciones diferentes a las de la pena actual podrían llegar a estar inmersos en un delito.

De igual manera, la reincidencia podía estar ligada a la percepción que tenía el individuo sobre la justicia y el delito, en este sentido se encontraron diferentes opiniones de los internos. Así, algunos mencionaron su arrepentimiento por la conducta realizada, indicando que el estar privado de la libertad fue una buena alternativa para poder cambiar y empezar una nueva vida. Otros consideraron que estaban en la cárcel por injusta causa, mientras que otros habían normalizado las conductas delictivas y consideraban que valía la pena delinquir así deban estar en la penitenciaria, ya que la recompensa económica suplía la sanción penal impuesta.

Respecto al proyecto de vida, los que respondieron negativamente frente a una posible reincidencia, mostraron predisposición para trabajar en fábricas o como autónomos, apoyándose de los cursos que recibieron en el CIS y de los oficios idealizados que tenían antes de ser capturados. Así mismo, en general deseaban dedicarle más tiempo a sus familias y a su autocuidado.

Conclusiones

Se puede concluir que no existe un único factor para explicar el comportamiento delictivo de los internos dado que, a pesar de que ostentan similitudes geográficas, de sexo, edad, culturales, entre otras, fueron expuestos a diferentes variables en el transcurso de su vida. No obstante, se mencionan los distintos factores encontrados. Se observó que el reforzamiento positivo de los comportamientos inadecuados que recibieron unos de los internos cuando realizaban actos antisociales y delictivos fue lo que los llevó a seguir realizando ese tipo de conductas.

Además, al estar expuestos a escenarios delincuenciales desde su niñez y adolescencia provocó que adaptaran algunas conductas al medio en el que se desarrollaban formando socialización desviada, aunado a esto, no tuvieron muchos neutralizadores sociales sin contar el contexto de desorganización social en que se encontraban los países latinoamericanos de origen de los internos, para esa época y la dinámica en los referentes morales en algunos de los países prevaleciendo así la teoría anomia.

Combinado a lo anterior, el déficit educativo que tuvieron, las familias disfuncionales en que crecieron, el mal manejo en el desarrollo infantil especialmente los que realizaron trabajos forzados en la niñez y la falta de pautas de crianza con límites, son algunos de los factores que pudieron haber influido para que empezaran a escalonar en el actuar delictivo. En el desarrollo o crecimiento de los internos, se evidenció que provenían de tres tipos de dinámicas familiares las monoparentales, nucleares y extensas, todas con sus respectivas características.

Además, se encontró relación entre los internos y la teoría de Eysenck donde vincula las variables de personalidad y los actos delictivos, debido a que los latinoamericanos mostraron características de extroversión, neuroticismo y psicoticismo. Ahondado a esto, algunos le adjudicaron definiciones favorables o minimizaron el daño causado del hecho delictivo del que fueron partícipes, comparándolo con otros delitos.

Igualmente no actuaban solos, siempre existió asociación con otras personas que ya realizaban actividades delincuenciales y se observó el escalamiento de conductas análogas, antisociales y delictivas desde la niñez hasta la adultez.

En cuanto a las motivaciones para delinquir, manifestaron los referentes de la teoría de Abraham Maslow, donde debían suplir las necesidades fisiológicas, seguridad, afecto y afiliación, estima y auto-realización. Igualmente, al explorar la autoestima se evidenció que la mitad más uno se encuentran

dentro de la normalidad y en relación a la impulsividad la mayoría puntuó en parámetros normales, es decir que planificaban sus comportamientos antes de realizarlos.

Por otro lado, las redes de apoyo o vínculos socio-familiares, estaban activas y la mayoría estaba conforme con la relación que tenían entre sus pares, evidenciaron más proximidad con personas que tenían patrones en común y se observó desarrollo en dichos vínculos.

En cuanto a los factores del proceso de inserción social, la mayoría tiene la sensación de tener una vida digna y están de acuerdo en que el CIS les brinda una incorporación progresiva al medio social.

En relación con la salud psicológica y física, la mayoría resaltó que se encontraban mejor desde que salieron de la penitenciaria tradicional hasta el CIS. Sin embargo, solicitan tratamiento psicológico permanente y medicina en general, dado que no cuentan con el servicio las 24 horas, lo cual conlleva a tener gastos económicos para desplazarse a los centros médicos de la ciudad.

Por otro lado, los que estaban en el territorio español indocumentados, se encontraban limitados para tener un trabajo estable conforme con las normativas del país.

En general la población manifestó repulsión con las personas que cometieron delitos contra la integridad sexual, afirmando que deberían tener más limitaciones para acceder al Centro de Inserción Social.

Frente a la reincidencia la mayoría indicó no llegar a cometer más conductas delictivas. No obstante, algunos que cometieron delitos contra la salud pública mostraron prevalencia en reincidencia, debido a que dadas las condiciones de dignidad y compañerismo que tuvieron en los diferentes establecimientos carcelarios no obedecieron a consecuencias negativas de alta envergadura, sopeso a la recompensa o estímulos (recurso económico y estatus) de la acción delincuencial.

Referencias

- Álvarez Díaz, G., Montenegro Núñez, M. D., & Martínez, J. M. (28 de 11 de 2012). Apuntes acerca de dos escuelas criminológicas: Clásica y Positivista. *Apuntes acerca de dos escuelas criminológicas: Clásica y Positivista*. México: Facultad de Psicología Universidad UNAM. Obtenido de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Apuntes_acerca_de_dos_escuelas_criminologicas_Clasica_y_positivista_Alvarez_Diaz_Montenegro_Nunez_Manuel_Martinez_TAD_7_8_9_sem.pdf
- Cabrera Cabrera, P. J. (2002). Cárcel y exclusión. *Revista del Ministerio del Trabajo y asuntos sociales*. Pp. 83-120.
- Díez Ripollés, J. L. (2015). *La política criminal en la encrucijada*. Montevideo: B de F Ltda.
- García, J. (1999). *Drogodependencias y Justicia Penal*. España: Ministerio de Justicia.
- Gray, J., Owen, S. David, N., & Tsaltas, E., (1983). Psychological and physiological relations between anxiety and impulsivity. En *Biological bases of sensation seeking impulsivity and anxiety*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Iñiguez, L. (2008). *Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Montolío, A., Moreno, M. C., & Robles, J. L. (2012). The social learning theory as explicative model of child-parent violence. *Revista Complutense de Educación*, 23(2).
- Paez, F., Jimenez, A., Lopez, A., Ariza, J., Ortega, H., & Nicolini, H. (1996). *Estudio de validez de la traducción al castellano de la Escala de Impulsividad de Plutchik*. salud mental V.
- Rosenberg. (1965). *Escala de Autoestima*. Disponible en: <https://www.cop.es/colegiados/pv00520/escala%20rosenberg.pdf>
- Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., De Costa Oliván, M., Casella, L., Cuenya, L., . . . Pedrón, V. (2010). Modelo Psicobiológico de Personalidad de Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista Internacional de Psicología*, 1-21.
- Soler, C. L. & López, J. L. (2003). *Rasgos de Personalidad y Conducta Antisocial y Delictiva*.
- Toro Torres, J. I. (2011). Explicaciones Psicológicas de la Delincuencia. *7ma Conferencia de Trabajo Social Forense con el tema: Análisis reflexivo de las tendencias en el Sistema de Justicia Juvenil en Puerto Rico* (pp. 1-10). San Juan: Universidad Central del Caribe.
- Torres, J. I. (2013). *Explicaciones Psicológicas de la Delincuencia*. Universidad Central del Caribe.
- Zapatero, L. A. (1993). *Estudios de criminología I*. Castilla de la Mancha: Estudios, universidad de Castilla de la Mancha.



Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying*

Bullying prevalence in Mexico: a meta-analysis of traditional bullying and cyberbullying

Julio Isaac Vega-Cauich**
ORCID 0000-0001-9190-3720
Coordinación de Investigación
y Medición Psicológica
Foco Rojo, Centro de Psicología
Aplicada, México

Recibido: 11 de enero de 2018
Revisado: 26 de febrero de 2018
Aceptado: 4 de mayo de 2018

Resumen

Objetivo: Sintetizar los diagnósticos de *bullying* en México para estimar la prevalencia de víctimas y agresores, tanto en su modalidad cara a cara como virtual. **Método:** Se realizó un meta-análisis de la prevalencia con 27 investigaciones realizadas en México con un modelo de efectos aleatorios, y se exploraron sus moderadores a través de una meta-regresión. **Resultado:** La prevalencia osciló entre el 19 y 21 % para cibervictimización, victimización y agresión cara a cara, y de un 11 % para la ciberagresión. Las variables que moderaron la estimación de la prevalencia fueron la presencia de una definición en el instrumento y el número de ítems. Ningún estudio utilizó instrumentos que evaluaran el componente de desbalance de poder del *bullying*, por lo que es probable que los estudios hayan evaluado el concepto de victimización entre pares. **Conclusión:** Uno de cada cinco estudiantes mexicanos recibe o realiza *bullying* o cyberbullying. Se proponen recomendaciones metodológicas para futuras investigaciones.

Palabras clave: meta-análisis, revisión sistemática, acoso escolar, *bullying*, prevalencia.

* Artículo de investigación. Citar como: Vega-Cauich, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 111-127. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.09>
** Correspondencia: Julio Isaac Vega-Cauich, Coordinación de Investigación y Medición Psicológica, Foco Rojo, México. Dirección postal: Calle 47 No. 506 por 62 y 64 Centro, Mérida, Yucatán, México. C.P. 97000. Correo electrónico: julio.vega@outlook.com

Abstract

Objective: Summarize the bullying studies in Mexico to estimate the prevalence for both victims and aggressors, both face-to-face and cyberbullying. **Method:** A meta-analysis of the prevalence was carried out with 27 investigations carried out in Mexico with a random effects model, and its moderators were explored through a meta-regression. **Result:** The prevalence ranges were from 19% to 21% for cyber-victimization, face-to-face victimization and face-to-face aggression, and 11% for cyberaggression. The variables that moderated the prevalence estimation were the presence of a definition in the instrument and the number of items. Neither study uses tools that evaluate the power imbalance component of bullying, so it is likely that studies evaluated the concept of peer victimization. **Conclusion:** One in five Mexican students receives or performs bullying or cyberbullying. Methodological recommendations are proposed for future research.

Keywords: meta-analysis, review, bullying, prevalence.

Introducción

El acoso escolar o *bullying* en México es un problema actual. Algunos reportes sugieren que el país ocupa los primeros lugares en cuanto al *bullying* a nivel mundial (Valadez, 2014). Además, los estudios han demostrado que existe una asociación entre el *bullying* y los problemas de salud mental que van desde la depresión hasta el suicidio (Bauman, Toomey, & Walker, 2013; Gini & Pozzoli, 2009). Estas consecuencias han motivado que la investigación en años recientes vaya aumentando de forma consistente (Dibomicucci Brazil, Basso Meneghini, de Souza Costa, & Lemes, 2015). Sin embargo, uno de los principales retos que tiene el estudio del *bullying* es un adecuado diagnóstico, pues sin una correcta medición no se puede asegurar un adecuado plan de intervención (Crothers & Levinson, 2004).

Los estudios de prevalencia del *bullying* han sido variados, sin embargo, recientemente destaca el trabajo de Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions (2014), donde sistematizan 80 estudios sobre el *bullying* y *cyberbullying* a nivel mundial para realizar un meta-análisis de su prevalencia. Modecki y su equipo analizaron la prevalencia del *bullying* tradicional (cara a cara) y el *cyberbullying*, tanto para víctimas como para agresores. En este mismo trabajo, también se analizaron variables que podrían moderar la estimación de la prevalencia,

como por ejemplo, si el instrumento proveía una definición o el uso de ejemplos, si utilizó palabras sensibles (como usar *bully* en los reactivos), o si la muestra fue aleatoria. Los resultados señalaron que, tanto para víctimas como para agresores, la prevalencia del *bullying* tradicional fue mayor que la del *cyberbullying*, aproximadamente de un 35% y 15% respectivamente. Además, el estudio determinó que estas prevalencias se encontraban correlacionadas, lo que sugiere que el *cyberbullying*, con una menor prevalencia que el *bullying*, es un tipo de expresión de éste, y no un fenómeno independiente. El estudio además señala la importancia de algunos aspectos metodológicos que podrían moderar la prevalencia estimada. Por una parte, brindar una definición clara que incluye los tres elementos que componen el *bullying* aumenta la estimación de la prevalencia. Por el contrario, brindar ejemplos, utilizar la palabra “*bullying*” o utilizar un muestreo probabilístico, disminuye la estimación de la prevalencia. Estas conclusiones ya habían sido señaladas por estudios previos (Felix, Sharkey, Green, Furlong, & Tanigawa, 2011; Green, Felix, Sharkey, Furlong, & Kras, 2013). Sin embargo, otras variables como el tipo y diseño del muestreo han sido poco abordados previamente.

Otro de los problemas que continuamente se menciona es el tipo de instrumento, debido a que la variedad de instrumentos utilizados también puede

afectar la estimación de la prevalencia (Ybarra, Espelage, & Mitchell, 2014). Esto se debe principalmente a que los instrumentos utilizados no siempre evalúan todos los elementos que componen el *bullying*, que corresponden a (1) la intencionalidad de hacer daño, (2) en un periodo prolongado de tiempo, (3) y la existencia de desbalance de poder (Vivolo-Kantor, Martell, Holland, & Westby, 2014). Este último, un componente esencial para diferenciar el *bullying* de otras formas de violencia escolar (Ybarra *et al.*, 2014).

A nivel Iberoamérica también destaca el trabajo realizado por Zych, Ortega-Ruiz & Marín-López (2016), donde sintetizan los estudios de acoso escolar realizados en España de 2008 a 2015 sobre *cyberbullying*. En la revisión sistemática realizada, los autores concluyen sobre la gran influencia que puede tener el diseño del estudio y la instrumentación utilizada (por ejemplo, si el instrumento utilizó un solo ítem o varios para evaluar el *ciberbullying*). De igual forma, reportan el promedio de la prevalencia para diferentes formas de involucramiento en el *cyberbullying*. En los estudios que evaluaron el *cyberbullying* a través de diferentes escalas con varios ítems, el promedio para víctimas y agresores fue bastante similar con una prevalencia promedio de 24% y 26% respectivamente. Cuando esta estimación se realizaba con un solo ítem, la prevalencia disminuyó a un 10% y 14% respectivamente. Sin embargo, cabe recalcar que el estudio realizado utilizó el promedio simple de las prevalencias, una práctica no recomendada para sintetizar resultados de diversos estudios debido a que la calidad de los estudios no necesariamente es la misma. Por lo que se recomiendan técnicas de ponderación como el meta-análisis para realizar la síntesis del efecto global (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009). Finalmente, hay que recalcar que el estudio no reportó el manejo del sesgo en las publicaciones, por lo que los resultados también deben ser analizados con reservas al generalizar solo a estudios publicados en revistas arbitradas.

En México, los estudios que sinteticen los principales hallazgos sobre *bullying* son escasos. Valdés Cuervo y sus colaboradores (2016) analizaron 53 estudios realizados en México de 2001-2014. Sin embargo, el estudio es solo un análisis bibliométrico

de los estudios de *bullying* en México, y no integra o sintetiza de ninguna forma los resultados y sus metodologías. Esta falta de síntesis de hallazgos motiva la presente investigación. El propósito entonces fue sintetizar, mediante un meta-análisis, las prevalencias de *bullying* en los estudios realizados en México. El estudio se basó en la metodología presentada por Modecki *et al.* (2014) con las adecuaciones correspondientes para integrar los resultados de los estudios realizados en México.

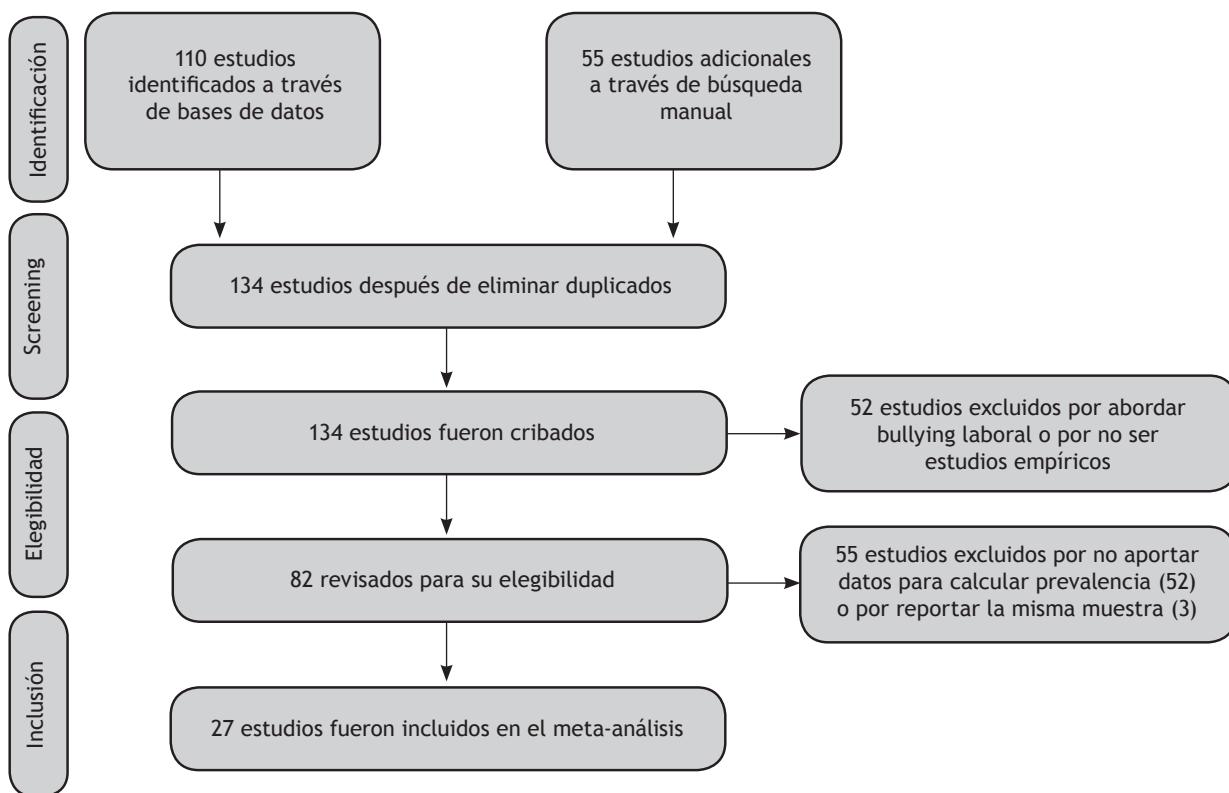
Método

Selección de los estudios

Criterios de elegibilidad: Se consideraron únicamente artículos que abordaran el tema de *bullying* realizados en México. Para esto, se consideraron los siguientes criterios de inclusión: 1) haber sido realizado con muestra y participantes de México; 2) que abordara el tema de *bullying* y/o *cyberbullying*; 3) que brindara información que permitiera estimar la prevalencia (tamaño de la muestra y cantidad de alumnos que realizan o reciben *bullying*). Los estudios realizados por autores o instituciones mexicanas fueron incluidos, para posteriormente verificar el cumplimiento del primer criterio de inclusión. Se eliminaron todos aquellos estudios que abordaron el *bullying* laboral, o que fueran estudios de tipo narrativo/teórico. No se fijó una fecha de inicio, pues se intentó abarcar la mayor cantidad de estudios posibles en México. Sin embargo, se consideró una fecha límite para no incluir estudios posteriores que pudieran ser publicados durante la elaboración de este documento, fijando como fecha límite el 1 de marzo de 2017.

Estrategia de búsqueda: Se utilizaron las bases de datos de *Scopus*, *Web of Science*, *Ebsco*, *Scielo*, *Redalyc*, así como la búsqueda manual en los perfiles de *ResearchGate* de los autores más frecuentes, y la revisión de las memorias de investigación del Congreso Mexicano de Investigación Educativa, con el objetivo de evitar el sesgo en la publicación. Para la búsqueda de artículos se utilizaron los términos “*bullying*”, “*acoso escolar*”, “*hostigamiento escolar*”, “*cyberbullying*” y “*maltrato entre pares*”. El resultado del proceso de búsqueda dio la inclusión a 27 estudios (ver figura 1).

Figura 1. Diagrama de flujo de la selección de artículos.



Codificación de la información

A partir de los artículos hallados, se consideró recoger la siguiente información: el constructo evaluado (*bullying* o *cyberbullying*), el tipo de muestreo utilizado; el tipo de instrumentación elegido y sus características (uso de una definición u operacionalización de diferentes tipos de agresión; el uso o no de términos sensibles como *bully* o acoso en los ítems o definición; y el número

de ítems para evaluar el constructo), así como el tamaño de muestra y la prevalencia de *bullying* (tabla 1). Los estudios fueron revisados por dos evaluadores independientes, y todas las dudas o conflictos sobre su codificación fueron resueltas a través de un tercer revisor, todo esto siguiendo las recomendaciones y lineamientos para realizar estudios meta-analíticos de prevalencia (The Joanna Briggs Institute, 2014).

Tabla 1. Descripción de los estudios incluidos en el meta-análisis.

| Estudio | Muestra | Edad promedio | Instrumento | Características del instrumento | Prevalencia |
|---|-----------|---------------|---|--|---|
| Albores-Gallo, Sauceda-García, Ruiz-Yelasco, y Roque-Santiago, (2011) | n = 1092 | 13,5 | Validado: Test Bull-S (Cerezo, 2000). | Usa términos sensibles, no brinda definición. 15 ítems, $\alpha=.82-.83$ | Victimización: 8,97% Agresión: 12,27% |
| Alcántar Nieblas, Táñori Quintana, Valdés Cuervo, y Reyes Rodríguez, (2016) | n = 339 | 13,7 | Validado: Escala de Cyberbullying (Valdés, Carlos, Táñori y Wendland, 2014). | Sin términos sensibles ni definición; 8 ítems, $\alpha=.84$ | Ciberagresión: 21,30% |
| Avendaño Coronel y Figueroa Campos, (2013) | n = 300 | 15 | Ad hoc: Cuestionario de Acoso Cibernético para Adolescentes (CAC) | Usa términos sensibles y definición, 32 ítems, $\alpha = s/d$ | Cibervictimización: 52,10% Ciberagresión: 18,20% |
| Avilés-Dorantes, Zonana-Nacach, y Anzaldo-Campos, (2012) | n = 321 | 13,4 | Ad hoc | Usa términos sensibles, sin definición; 2 ítems, $\alpha=s/d$ | Victimización: 10,59% Agresión: 5,30% |
| Bautista Hernández, Valdés Cuervo, y Vera Noriega, (2013) | n = 1190* | 13,62 | Validado: Caracterización de la Violencia Escolar (Valdés <i>et al.</i> , 2012) | Sin términos sensibles ni definición; 15 ítems, $\alpha=.89$ | Victimización: 17,20% |
| Castillo Rocha, (2011) | n = 200* | 13,46 | Ad hoc | Usa términos sensibles, sin definición; 14 ítems, $\alpha=s/d$ | Victimización: 20,71% Agresión: 20,71% |
| García-Maldonado <i>et al.</i> , (2012) | n = 603 | s/d | Ad hoc | Sin términos sensibles ni definición; 7 ítems; $\alpha=s/d$ | Victimización: 24,40% Agresión: 19,20% Cibervictimización: 3,50% Ciberagresión: 2,80% |
| Joffre-Velázquez <i>et al.</i> , (2011) | n = 688 | 13 | Validado: CIMEI (Avilés Martínez, 1999). | Sin términos sensibles, usa definición; 12 ítems, $\alpha=.83$ | Victimización: 20,50% Agresión: 13,10% |
| Vega López y González Pérez, (2016) | n = 1706* | 10,6 | Ad hoc | Sin términos sensibles, ni definición; 27 ítems, $\alpha=.87-.91$ | Agresión: 8,20% |
| Lucio López, (2009) | n = 1066* | 22 | Validado: Tesis doctoral de Lucio López | Sin términos sensibles, ni definición; 11 ítems, $\alpha=s/d$ | Ciberagresión: 22,60% |
| Madrid López, Valdés Cuervo, y Vera Noriega, (2015) | n = 750 | 13,72 | Validado: Valdés y Carlos (2014) | Sin términos sensibles, ni definición; 31 ítems, $\alpha=.82-.86$ | Victimización: 12,30% |

(Continúa)

| Estudio | Muestra | Edad promedio | Instrumento | Características del instrumento | Prevalencia |
|---|-----------|---------------|---|---|--|
| Murrieta, Ruvalcaba, Caballo, y Lorenzo, (2014) | n = 302 | s/d | Validado: Escala Reducida de Agresión y Victimización (Orpinas, 2009) | Sin términos sensibles, ni definición; 12 ítems, $\alpha=0,80-0,81$ | Victimización: 17,55% Agresión: 17,22% |
| Prieto-Quezada, Carrillo Navarro, y Lucio López, (2015) | n = 2493* | 17 | Ad hoc: Basado en trabajo de Lucio López | Sin términos sensibles, ni definición; 38 ítems, $\alpha=s/d$ Cibervictimización: 21,31% | Victimización: 13,44% Agresión: 13,44% Cibervictimización: 21,31% Ciberagresión: 13,48% |
| Ramírez Almaraz, Díaz, Arceo, y Flores, (2015) | n = 480* | 16,28 | Validado: Defensor del pueblo (2007) | Sin términos sensibles, usa definición; 66 ítems, $\alpha=s/d$ | Victimización: 25,12% Agresión: 27,45% Cibervictimización: 14,61% Ciberagresión: 12,50% |
| Ramos Herrera y Vázquez Valls, (2011) | n = 283* | 15 | Validado: Basado en trabajos previos de Ramos | Sin términos sensibles, ni definición; 9 ítems, $\alpha=s/d$ | Victimización: 12,36% |
| Ruiz Armenta, (2015) | n = 129 | s/d | Ad hoc: Basado en Avendaño (2013) | Usa términos sensibles y definición, 22 ítems, $\alpha = s/d$ | Cibervictimización: 10,0% Ciberagresión: 5,0% |
| Ruiz-Ramírez <i>et al.</i> , (2016) | n = 112 | 13,8 | Ad hoc | Usa términos sensibles, sin definición; 2 ítems, $\alpha = 0,82$ | Victimización: 31,30% Agresión: 21,40% |
| Valadez Figueroa, González Gallegos, Orozco Valerio, y Montes Barajas, (2011) | n = 1091* | 16,8 | Validado: Intimidación y Maltrato entre iguales en secundaria de Ortega, Mora y Mora (1995) | Sin términos sensibles, con definición; 17 ítems, $\alpha = s/d$ | Victimización: 68,20% Agresión: 75,50% |
| Valadéz Figueroa, Amezcua Fernández, y González Gallegos, (2009) | n = 723 | 13,2 | Ad hoc | Sin términos sensibles, ni definición; 2 ítems, $\alpha=s/d$ | Victimización: 39,68% |
| Valdés Cuervo y Carlos Martínez, (2014) | n = 930* | 17,1 | Validado: Caracterización de la Violencia Escolar, basado en Del Rey y Ortega (2005) | Sin términos sensibles, ni definición; 9 ítems, $\alpha=0,90$ | Agresión: 20,10% |

| Estudio | Muestra | Edad promedio | Instrumento | Características del instrumento | Prevalencia |
|--|-----------|---------------|---|---|--|
| Valdés Cuervo, Carlos Martínez, Tanori Quintana, y Wendlandt Amezaga, (2014) | n = 278* | 13,42 | Validado: Escala de Cyberbullying basado en Gradinger, Strohmeier y Spiel (2010) | Sin términos sensibles, ni definición; 6 ítems, $\alpha=0,84$ | Ciberaresión: 4,18% |
| Valdés Cuervo, Yañez Quijada, y Carlos Martínez, (2013) | n = 937* | 13,24 | Validado: Valdés <i>et al.</i> (2012) | Sin términos sensibles, ni definición; 32 ítems, $\alpha=0,89-0,90$ | Victimización: 5,33% Agresión: 14,08% |
| Valdés Cuervo, Alcántar Nieblas, Reyes Rodríguez, Torres Acuña, y Urias Murrieta, (2014) | n = 222 | 20 | Validado: Escala de Cyberbullying (Valdés, Carlos, Tanori y Wendlandt, 2014) | Sin términos sensibles, ni definición; 8 ítems, $\alpha=0,91$ | Cibervictimización: 33,33% |
| Vega López, González Pérez, Valle Barbosa, Flores Villavicencio, y Vega López, (2013) | n = 1712* | 17 | Ad hoc | Sin términos sensibles, ni definición; 27 ítems, $\alpha=0,89$ | Victimización: 17,60% |
| Vega López, González Pérez, y Quintero Vega, (2013) | n = 191* | 13,5 | Ad hoc | Sin términos sensibles, ni definición; 1 ítem, $\alpha=s/d$ | Cibervictimización: 14,13% |
| Velázquez Reyes, (2011) | n = 708 | 13,7 | Ad hoc | Usa términos sensibles, y definición; 1 ítem, $\alpha=s/d$ | Cibervictimización: 30,60% |
| Vilchis <i>et al.</i> (2015) | n = 637* | 15 | Validado: Cuestionario de Medición de la Agresión Escolar e Intimidación en Bachillerato (Miranda, Serrano, Morales, & Delgado, 2012) | Usa términos sensibles, y definición; 75 ítems, $\alpha=0,92$ | Ciberaresión: 7,35% Cibervictimización: 23,86% Ciberaresión: 7,69% |

Nota: * = Muestreo con diseño probabilístico; s/d = sin dato

Fuente: elaboración propia.

Análisis de la información

Se recogieron datos sobre la prevalencia, ya sea por víctimas, agresores o ambos, así como por su modalidad (acoso cara a cara o ciberacoso). Aquellos reportes que brindaban más de una modalidad de agresión fueron promediados para obtener una sola. Solo dos reportes brindaban un estimado general (sin especificar si era de víctimas o agresores), los cuales fueron utilizados en ambas categorías para los cálculos. Finalmente, para aquellos reportes que utilizaron la misma muestra para reportar distintos análisis (Valdés Cuervo, Martínez & Torres Acuña, 2012; Valdés Cuervo, Ojeda García, Urías Murrieta & Ponce Segura, 2013; Valdés Cuervo, Sanchez Escobedo & Martínez, 2012), solo se consideró un reporte, tomando en cuenta aquel reporte que haya sido publicado en una revista con revisión por pares, y en caso de haber más de uno, se tomó como referencia aquel con la fecha más reciente.

Para realizar los análisis se consideró primero una transformación a los datos de prevalencia a partir de la transformación de doble arcoseno de Freeman-Tukey, recomendada para realizar meta-análisis de proporciones (Barendregt, Doi, Lee, Norman, & Vos, 2013). Los datos fueron analizados con el programa estadístico *R* (R Core Team, 2017) utilizando el paquete estadístico “*meta*” (Schwarzer, 2007). Para los análisis se consideró un modelo de efectos aleatorios debido a la variación en los estudios y sus metodologías (los artículos utilizaron diferentes instrumentos, niveles educativos e incluso diseños muestrales), además de que la variabilidad de estos fueron corroborados con los correspondientes diagnósticos de heterogeneidad, demostrando que existían variaciones importantes entre los estudios (Borenstein *et al.*, 2009). Finalmente, también se analizaron los instrumentos utilizados, especialmente con referencia al constructo evaluado y su correspondencia con los componentes de la definición del *bullying*. Lo anterior se realizó a partir del rastreo de la descripción de los instrumentos utilizados en la sección del método de los artículos analizados, o bien a través de la recuperación de los estudios de validación original en casos en donde habían utilizado instrumentos previamente validados.

Resultados

Descripción de los estudios

De los 27 estudios considerados en esta revisión, el 70,4% de ellos estudió el *bullying* cara a cara, y un 44,4% el *cyberbullying*. Un 7,4% fueron realizados con participantes de nivel primaria, 48,1% secundaria; 37% bachillerato; y un 11,1% a nivel superior. De igual forma con respecto al diseño metodológico, se obtuvo que un 44,4% de los estudios utilizó un diseño de muestreo probabilístico y 55,6% utilizó un instrumento previamente validado. El promedio de ítems utilizados en los estudios es de 18,55. Sin embargo, dado algunos valores extremos se consideró que la mediana de ítems reflejaba de mejor forma la cantidad de ítems utilizada por la mayoría de los instrumentos, la cual correspondió a 12 ítems.

Cabe recordar que la búsqueda no solo incluyó artículos de revistas arbitradas (63%), sino también reportes de conferencias (33,3%), y libros (3,7%); con la intención de evitar el sesgo de publicación. Lo anterior fue logrado exitosamente, pues al explorar el sesgo en la publicación por medio de la correlación de rangos entre el error estándar y el efecto estimado en cada modelo, también conocido como prueba de Begg y Mazumdar (Schwarzer, 2007), el resultado fue que todos los estadísticos tuvieron un valor estandarizado menor a $z = 1,96$, por lo que se concluyó la ausencia de sesgo en las publicaciones tanto para la victimización cara-a-cara ($z = 1,17, p = 0,242$), como para la agresión cara-a-cara ($z = 1,58, p = 0,113$), la cibervictimización ($z = -0,42, p = 0,677$), y la ciberagresión ($z = -0,45, p = 0,655$).

Prevalencia del *bullying* cara a cara y *cyberbullying*

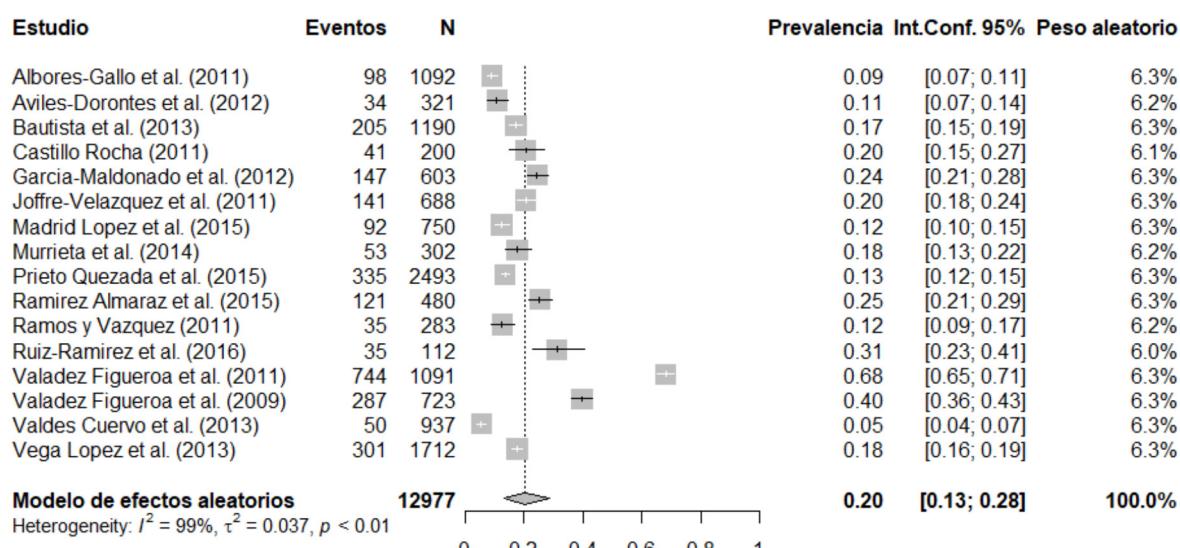
En la Figura 2 se puede apreciar la síntesis de la prevalencia del *bullying* cara a cara, tanto para víctimas (victimización, con una muestra combinada de $n = 12,977$) como para agresores (agresión; muestra combinada de $n = 10,955$). Las prevalencias son similares, con una proporción del 20% (I.C. 95% = 13%-28%) para la victimización, y de 19% (I.C. 95% = 11%-30%) para la agresión. Con respecto al *bullying* por medios electrónicos, la cibervictimización (con una muestra

combinada de $n = 5,763$) tuvo una prevalencia similar a la encontrada en la victimización tradicional, con un 21% (I.C. 95% = 13%-30%). Sin embargo, la ciberragresión (con una muestra combinada de $n = 7,033$) tuvo una prevalencia menor, con un 11% (I.C. 95% = 7%-15%) en su estimación. Finalmente, tal como

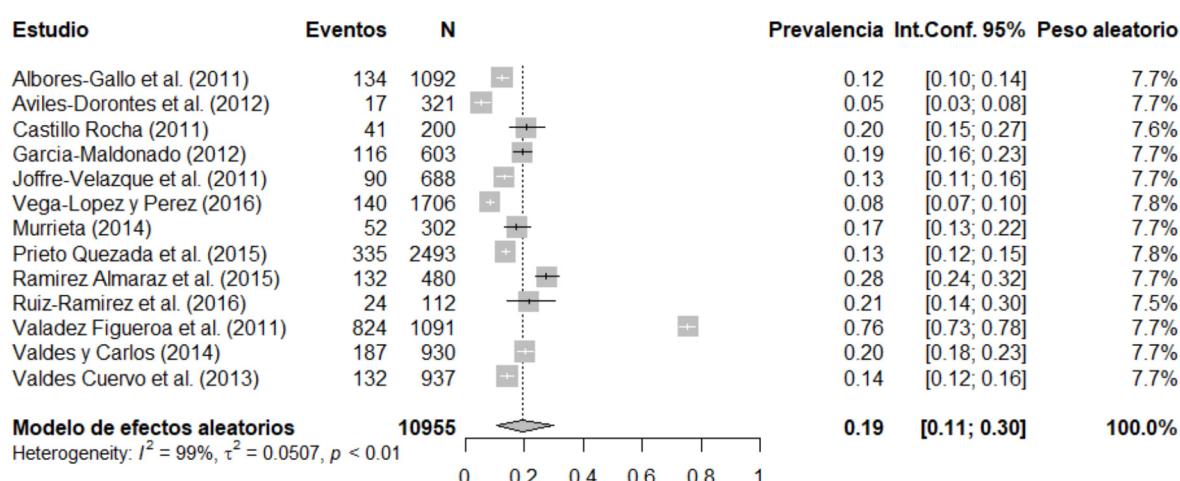
puede observarse en la Figura 2 debajo del análisis de cada subgrupo, existe una gran variabilidad (heterogeneidad) entre los estudios ($I^2 = 0,97-99$ que corresponde del 97 al 99%), siendo la menor de un 97%, por lo que resultó apropiado un análisis de moderadores de la prevalencia.

Figura 2. Prevalencia del acoso escolar en cuatro formas de expresión.

A) Victimización

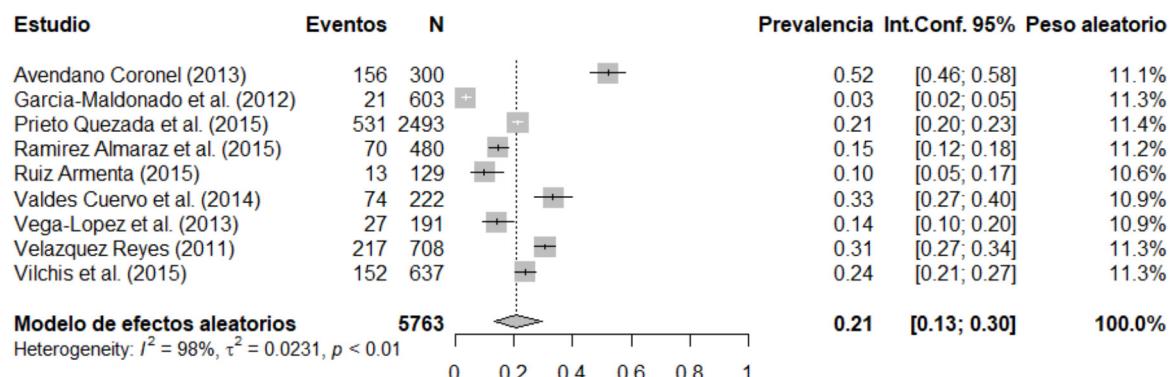


B) Agresión

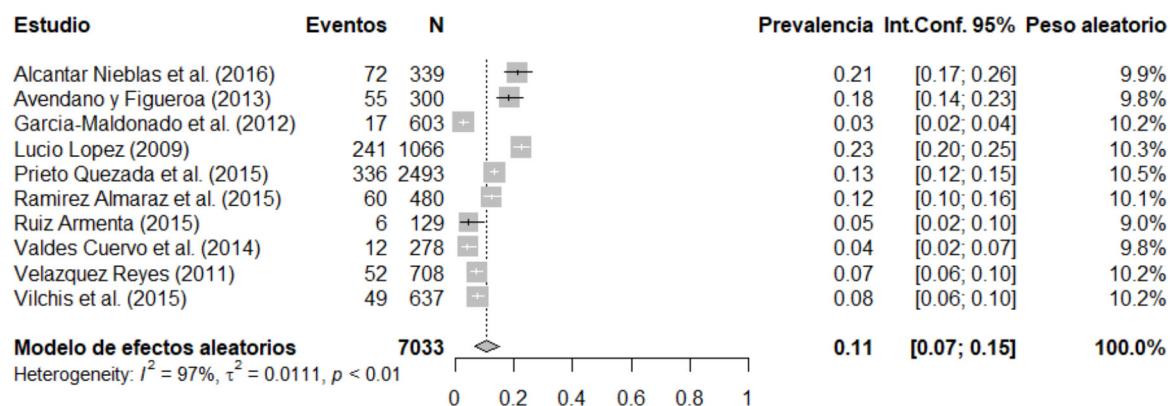


(Continúa)

C) Cibervictimización



D) Ciberagresión



Nota: En el diagrama de bosque (forest plot) se dividen los análisis según el tipo de prevalencia observada en cuatro grupos: A) Victimización, B) Agresión, C) Cibervictimización y D) Ciberagresión. La escala de prevalencia corresponde a una proporción que va de 0 a 1, que en términos de porcentajes equivale del 0 a 100%. Los resultados individuales de cada estudio están representados con un cuadrado y su correspondiente intervalo de confianza con una línea que atraviesa el cuadrado. A un mayor tamaño del cuadrado, mayor importancia del estudio

(peso aleatorio). La prevalencia global que integra la información de todos los estudios de cada grupo es representada por la figura en forma de diamante (tamaño del efecto), cuyo largo corresponde al largo del intervalo de confianza de la prevalencia global. De tal forma, existe una prevalencia global para cada grupo de análisis. Adicionalmente se proporcionan otros datos como el tamaño de la muestra (N), la cantidad de estudiantes involucrados en el acoso (Eventos), y los intervalos de confianza de la prevalencia de cada estudio (Int. Conf. 95%).

Moderadores de la prevalencia

Se analizaron los siguientes moderadores: forma de medición (uso de definiciones o la operacionalización de indicadores); uso o no de términos sensibles en los ítems o definición; el número de ítems utilizado por el instrumento, el tipo de muestreo realizado (probabilístico o no probabilístico) y la edad de los participantes, todo esto controlado por el subgrupo analizado. A partir de una meta-regresión, se encontró que el uso de una definición vs la operacionalización, explican de forma significativa la prevalencia ($\beta = 0,23$; $z = 4,17$; $p < 0,001$). El coeficiente obtenido señala que el uso de definiciones presentadas a los participantes aumenta significativamente la estimación de la prevalencia. También se obtuvo que el número de ítems utilizado en los instrumentos modera la prevalencia ($\beta = -0,0036$, $z = -2,54$; $p = 0,011$). El valor del coeficiente obtenido señala que una menor cantidad de reactivos tiende a sobreestimar la prevalencia del acoso escolar. Finalmente, ni la edad, el tipo de muestreo elegido o el uso de términos sensibles se relacionó con las prevalencias estimadas en los estudios.

Análisis sobre la instrumentación utilizada

Finalmente, también fueron analizados los instrumentos utilizados en los estudios revisados. Se encontró que un 22,2% ($n = 6$) de los instrumentos empleó una definición del constructo de *bullying* o *cyberbullying* que se presentó a los participantes para determinar su prevalencia. De igual forma, un 29,6% ($n = 8$) de los instrumentos utilizó términos sensibles en el instrumento o sus reactivos, tales como *bully* o *acoso*.

Los instrumentos empleados en los estudios revisados no son mayoritariamente utilizados según la revisión de Vivolo-Kantor *et al.* (2014), con excepción de las escalas basadas en el trabajo de Orpinas (2009) y el Test Bull-S (Cerezo, 2000). La mayoría de los instrumentos fueron construidos para investigaciones realizadas en México, o en caso de haber sido validados previamente, habían sido poco utilizados a nivel internacional. Se observó que todos los instrumentos evaluaron el componente de intención de causar un daño, y la repetición de estas conduc-

tas. Sin embargo, solamente dos instrumentos evaluaron el componente de desbalance de poder: el CIMEI o Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales (Avilés Martínes, 1999) y el Test Bull-S. Pero, ninguno de ellos lo utiliza para la determinación de la presencia o ausencia del *bullying*. Es decir, dado de que ningún instrumento utilizado considera los tres componentes del *bullying* para su evaluación, no se puede considerar en los estudios revisados que hayan medido el *bullying* de forma estricta, sino quizás constructos relacionados como la victimización por pares. A pesar de lo anterior, la mayoría de los instrumentos reportan valores buenos de consistencia interna que iban de 0,81 hasta 0,92; lo que habla de una buena consistencia para evaluar la victimización por pares en la escuela.

Discusión

Los resultados señalan que los estudios analizados probablemente no hayan evaluado el constructo de *bullying*, pues los instrumentos utilizados no contemplan todos los elementos del *bullying* para su respectivo diagnóstico. En particular, no contemplan el componente de desbalance de poder, un componente que las investigaciones internacionales han señalado como esencial para diferenciar el acoso escolar de otras formas de agresión (Green *et al.*, 2013; Volk, Dane & Marini, 2014; Volk, Veenstra & Espelage, 2017; Ybarra *et al.*, 2014). Es muy probable que se hayan evaluado constructos como la victimización entre pares, o incluso la violencia escolar. De hecho, algunos estudios que basan sus mediciones en los instrumentos de Del Rey y Ortega (Valdés Cuervo, Martínez, Tanori Quintana & Wendlandt Amezaga, 2014), deben considerar que las mismas autoras señalan que su instrumento no mide únicamente *bullying*, sino otros aspectos más amplios de la violencia escolar, específicamente la violencia interpersonal que ocurre en los centros escolares (Del Rey & Ortega, 2005). Esto es similar a lo encontrado por Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López (2016) que señalan que los estudios de *ciberbullying* pueden ser considerados como estudios de un concepto más amplio como la ciberagresión.

Es por tanto necesario enmarcar las prevalencias encontradas en el contexto de la victimización por pares y no específicamente dentro del concepto

de *bullying*. A pesar de lo anterior, los estudios realizados no son menos importantes, ya que la atención a cualquier forma de agresión debe ser considerada como fundamental para el desarrollo adecuado de las personas, por tanto, aunque posiblemente los estudios evaluaron el concepto de victimización por pares, sus hallazgos siguen siendo fundamentales para el entendimiento y prevención de la violencia escolar.

Con respecto a los cálculos de la prevalencia, llama la atención que las estimaciones son menores a las encontradas por Modecki *et al.* (2014). Lo anterior posiblemente se deba a tres razones: 1) la gran variabilidad en los instrumentos utilizados, 2) los tipos de muestra, y 3) el hecho que posiblemente no se esté midiendo el *bullying*, sino victimización entre pares. Los resultados de este estudio también contrastan con reportes internacionales que señalan a México como uno de los países con mayor prevalencia de *bullying*. Es posible que la discrepancia anterior se deba al concepto y tipo de instrumento utilizado para las estimaciones de los estudios internacionales, pues la variabilidad en los instrumentos ha sido un problema comúnmente señalado por los expertos en acoso escolar que comúnmente dificulta la comparabilidad entre países (Furlong, Sharkey, Felix, Tanigawa, & Green, 2010).

Sin embargo, hay que destacar que los intervalos de confianza obtenidos en el meta-análisis contienen las estimaciones propuestas por Modecki. Además, los resultados son más similares a los encontrados por Zych *et al.* (2016) en España, con reportes cercanos al 20% para varias medidas de victimización y agresión. Lo anterior quizás sea el reflejo de similitudes culturales en ambos países. Además, las estimaciones encontradas en México son de gran utilidad para la planificación de futuras investigaciones. Las estimaciones pueden ser utilizadas para generar cálculos de muestreos probabilísticos que tomen en consideración la dinámica del acoso escolar en México.

Por otra parte, también destaca que el uso de definiciones afecta los cálculos de prevalencia, al aumentar la proporción estimada cuando se presenta una definición a los participantes. Esto es similar a lo que otros estudios han señalado, en cuanto a que al brindar una definición puede aumentar las

estimaciones de la prevalencia (Green *et al.*, 2013; Modecki *et al.*, 2014). Es por esto que se recomienda trabajar en la adaptación de instrumentos ampliamente utilizados o recomendados que permita la evaluación adecuada de la prevalencia, y al mismo tiempo la comparabilidad entre diversos países (Swearer, Siebecker, Johnsen-Frichs, & Wang, 2010), considerando la adaptación de instrumentos que operacionalicen el constructo en lugar de brindar una definición (Felix *et al.*, 2011; Green *et al.*, 2013).

Otro aspecto relevante es el efecto moderador que tiene la cantidad de ítems de los instrumentos en la estimación de la prevalencia. Contrario a lo reportado por Zych *et al.* (2016), este meta-análisis encontró que, al menos en México, una menor cantidad de ítems está asociado a una prevalencia mayor. Es posible que esta diferencia hallada se deba a dos factores. Por una parte, el estudio de Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López evaluó únicamente *cyberbullying*, mientras que los análisis presentados también incluyen el *bullying* cara-a-cara. Por otra parte, la síntesis brindada por Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López fue a partir de una media aritmética de las prevalencias (ya que realizaron una revisión sistemática, y no un meta-análisis), a diferencia de éste trabajo que pondera la estimación por la variabilidad del estudio; siendo ésta última la técnica más apropiada en la síntesis de resultados (Borenstein *et al.*, 2009). Este efecto presente pero contrario en ambas investigaciones, señala la necesidad de estudiar el efecto de la cantidad de ítems en la estimación de la prevalencia del acoso escolar como señalan las autoras.

En conclusión, los resultados reportados tienen implicaciones importantes para el estudio y atención del *bullying* y cualquier forma de violencia que se dé en las escuelas. Por una parte, es fundamental que los estudios se provean de información suficiente para estimar la prevalencia, pues no todos los estudios realizados fueron susceptibles de incluirse en este meta-análisis. Una recomendación es que los investigadores brinden tamaños de muestra y porcentaje de alumnos que sufren o realizan acoso escolar como parte de la descripción de la muestra de manera rutinaria. Así como también, realizar estudios experimentales para explorar el efecto de

la cantidad de ítems en la estimación de prevalencias. Por otra parte, también es importante detallar adecuadamente el tipo de instrumentos utilizados en los futuros reportes (p. ej.: mencionar si se utilizó una definición y cuál fue en su caso; así como la forma de operacionalizar el concepto en caso de no usar una definición; y el número de reactivos para evaluarlo). Esto último es especialmente importante a la luz de que no todos los instrumentos utilizados evalúan los tres componentes esenciales del *bullying*, por lo que para propósitos de síntesis y desarrollo metodológico reportar estas características de los instrumentos puede ser un gran paso para mejorar los estudios del acoso escolar en México.

Referencias

Las referencias marcadas con un asterisco (*) fueron incluidas en el meta-análisis.

- *Albores-Gallo, L., Sauceda-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- *Alcántar Nieblas, C., Tánori Quintana, J., Valdés Cuervo, Á. A., & Reyes Rodríguez, A. C. (2016). Manejo de la vergüenza de estudiantes de bachillerato con y sin reportes de ciberbullying hacia los pares. En J. A. Vera Noriega & Á. A. Valdés Cuervo (Eds.), *La violencia escolar en México. Temáticas y perspectivas de abordaje* (pp. 41-50). Hermosillo: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.
- *Avendaño Coronel, S. & Figueroa Campos, M. (2013). Un estudio del acoso cibernetico “cyberbullying” en estudiantes de la ENP y CCH de la UNAM: Incidencia y tipos, perfiles de agresores y víctimas y acciones de afrontamiento. En *XII Congreso Nacional De Investigación Educativa* (pp. 1-11).
- *Avilés-Dorantes, D. S., Zonana-Nacach, A., & Anzaldo-Campos, M. C. (2012). Prevalencia de acoso escolar (bullying) en estudiantes de una secundaria pública. *Salud Pública de México*,

54(4), 362-363. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0036-36342012000400002>

Avilés Martínes, J. M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.

Barendregt, J. J., Doi, S. A., Lee, Y. Y., Norman, R. E., & Vos, T. (2013). Meta-analysis of prevalence. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 67(11), 974-978. Doi: <https://doi.org/10.1136/jech-2013-203104>

Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341-350. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001>

*Bautista Hernández, G., Valdés Cuervo, A. A., & Vera Noriega, J. A. (2013). Diferencias en el autoconcepto y clima familiar de subgrupos de estudiantes víctimas del bullying: víctimas y víctimas-agresores. En *XII Congreso Nacional De Investigación Educativa* (pp. 1-10). Guanajuato.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis*. Sussex: John Wiley & Sons. Doi: <https://doi.org/10.1002/9780470743386>

*Castillo Rocha, C. (2011). Juicio moral en conductas de maltrato entre iguales en una escuela secundaria de Mérida, Yucatán. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-9). Ciudad de México.

Cerezo, F. (2000). *El Test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares* (Madrid). Madrid: Albor-Cohs.

Crothers, L. M. & Levinson, E. M. (2004). Assessment of Bullying: A Review of Methods and Instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 496-503. Doi: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00338.x>

Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación*

- secundaria obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000.* Madrid.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina: Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805-832.
- Dibomicucci Brazil, M., Basso Meneghini, V., de Souza Costa, P., & Lemes, S. (2015). School Bullying Profile: a Bibliometric Study From 2000 To 2013. *International Research Journal of Education and Innovation (IRJEI)*, 1(March), 120-131.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 37(3), 234-247. Doi: <https://doi.org/10.1002/ab.20389>
- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2010). Bullying Assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 329-346). New York: Routledge.
- *García-Maldonado, G., Martínez-Salazar, G. J., Saldívar-González, A. H., Sánchez-Nuncio, R., Martínez-Perales, G. M., & Barrientos-Gómez, M. del C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional. *Boletín Medico del Hospital Infantil de Mexico*, 69(6), 463-474.
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065. Doi: <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1215>
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2010). Definition and Measurement of Cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 4(2). Recuperado a partir de <https://cyberpsychology.eu/article/view/4235/3280>
- Green, J. G., Felix, E. D., Sharkey, J. D., Furlong, M. J., & Kras, J. E. (2013). Identifying bully victims: definitional versus behavioral approaches. *Psychological assessment*, 25(2), 651-7. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0031248>
- *Joffre-Velázquez, V. M., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A. H., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S., & Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193-202.
- *Lucio López, L. A. (2009). El Cyberbullying en estudiantes del nivel medio superior en México. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (1998), 1-11.
- *Madrid López, E. J., Valdés Cuervo, A. A., & Vera Noriega, J. A. (2015). Diferencias en los estilos de afrontamiento de estudiantes víctimas y no involucrados en el bullying. En *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-9). Chihuahua.
- Miranda, D. A., Serrano, J. M., Morales, T., & Delgado, M. E. (2012). *Diagnóstico de la agresión e intimidación en los planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEMéx*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- *Murrieta, P., Ruvalcaba, N. A., Caballo, V. E., & Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 22(3), 569-584.
- Orpinas, P. (2009). *Manual Measurement-Aggression, Victimization, & Social Skills Scales*. Georgia: The University of Georgia.

Ortega, R., Mora, J., & Mora-Merchán, J. A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Sevilla.

*Prieto-Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C., & Lucio López, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*, 15(68), 33-47. Doi: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbcp>

R Core Team. (2017). R: A Language and Environment for Statistical Computing. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Recuperado a partir de <https://www.r-project.org/>

*Ramírez Almaraz, M., Díaz, F., Arceo, B., & Flores, R. L. (2015). Maltrato entre escolares: Diagnóstico en estudiantes de nivel secundaria en la Ciudad de México. *Psychology, Society, & Education*, 7(2), 169-182. Doi: <https://doi.org/10.25115/psye.v7i2.531>

*Ramos Herrera, M. A. & Vázquez Valls, R. (2011). Bullying en el nivel superior. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-6). Ciudad de México.

*Ruiz-Ramírez, R., Zapata-Martelo, E., García-Cué, J. L., Pérez-Olvera, A., Martínez-Corona, B., & Rojo-Martínez, G. (2016). Bullying en una universidad agrícola del Estado de México. *Ra Ximhai*, 12(1), 105-126.

*Ruiz Armenta, M. B. (2015). Manifestaciones del cyberbullying a través de la red social Facebook y la telefonía móvil. En *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-14). Chihuahua.

Schwarzer, G. (2007). meta: An R package for meta-analysis. *R News*, 7(3), 40-45.

Swearer, S. M., Siebecker, A. B., Johnsen-Frerichs, L. A., & Wang, C. (2010). Assessment of Bullying/Victimization: The problem of comparability across studies and across methodologies. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An*

International Perspective (pp. 305-328). New York: Routledge.

The Joanna Briggs Institute. (2014). *The systematic review of prevalence and incidence data. The Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual 2014*. Adelaide: The Joanna Briggs Institute.

Valadez, B. (2014, mayo 23). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. *Milenio.com*. Recuperado a partir de http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html

*Valadéz Figueroa, I., Amezcu Fernández, R., & González Gallegos, N. (2009). Maltrato entre iguales psicopatología e intento suicida. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-15). Veracruz.

*Valadez Figueroa, I. de la A., González Gallegos, N., Orozco Valerio, M. de J., & Montes Barajas, R. (2011). Atribuciones causales del maltrato entre iguales: la perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1111-1136.

Valdés, A., Urias, M., Tapia, C., Torres, G., Carlos, E., Vera, J., & Ponce, D. (2012). *Caracterización de la violencia escolar en escuelas secundarias del Sur de Sonora (InformeTécnico)*. Sonora.

*Valdés Cuervo, Á. A., Alcántar Nieblas, C., Reyes Rodríguez, A. C., Torres Acuña, G. M., & Urias Murrieta, M. (2014). Diferencias en el autoconcepto de estudiantes de bachillerato con y sin reportes de victimización por ciberbullying. *La Sociedad Académica*, 22(43), 35-39.

Valdés Cuervo, Á. A., Alcántar Nieblas, C., Tánori Quintana, J., & Torres Acuña, G. M. (2016). Apuntes y análisis de la investigación acerca de la violencia entre estudiantes en México. En R. García Flores, S. V. Mortis Lozoya, J. Tánori Quintana, & T. I. Sotelo Quiñonez (Eds.), *Educación y Salud: Evidencias y propuestas de investigación en Sonora* (pp. 70-78). Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora.

- *Valdés Cuervo, Á. A. & Carlos Martínez, E. A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundarias. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(3), 447-457. Doi: <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
- *Valdés Cuervo, Á. A., Carlos Martínez, E. A., Tanori Quintana, J., & Wendlandt Amezaga, T. R. (2014). Differences in Types and Technological Means by Which Mexican High Schools Students Perform Cyberbullying: Its Relationship with Traditional Bullying. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 105-113. Doi: <https://doi.org/10.5539/jedp.v4n1p105>
- Valdés Cuervo, Á. A., Carlos Martínez, E. A., & Torres Acuña, G. M. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de bullying y sin ellos. *Psicología desde el Caribe*, 29(3), 616-631.
- Valdés Cuervo, Á. A., Ojeda García, A., Urías Murrieta, M., & Ponce Segura, D. B. (2013). Factores de riesgo en estudiantes de secundaria con conductas violentas hacia sus compañeros. En J. J. Vales García, Á. A. Valdés Cuervo, J. Angulo Armenta, C. García Hernández, & I. González Castro (Eds.), *Investigación psicoeducativa en Sonora: Resultados y propuestas de acción* (pp. 1-19). Ciudad de México: Pearson.
- Valdés Cuervo, Á. A., Sanchez Escobedo, P. A., & Carlos Martínez, E. A. (2012). Autoconcepto social y ajuste escolar de estudiantes de educación media con conductas de hostigamiento en la escuela. *Revista "Educación y Ciencia"*, 2(40), 85-96.
- *Valdés Cuervo, Á. A., Yañez Quijada, A. I., & Carlos Martínez, E. A. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *Liberabit*, 19(2), 1729-4827.
- *Vega López, M. G. & González Pérez, G. J. (2016). Bullying en la escuela secundaria: Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1165-1189.
- *Vega López, M. G., González Pérez, G. J., & Quintero Vega, P. P. (2013). Ciberacoso: victimización de alumnos en escuelas secundarias públicas de Tlaquepaque, Jalisco, México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25(2), 13-20.
- *Vega López, M. G., González Pérez, G. J., Valle Barbosa, M. A., Flores Villavicencio, M. E., & Vega López, A. (2013). Acoso escolar en la zona metropolitana de Guadalajara, México: prevalencia y factores asociados. *Salud Colectiva. Universidad Nacional de Lanús*, 9(2), 183-194. Doi: <https://doi.org/10.18294/sc.2013.31>
- *Velázquez Reyes, L. M. (2011). Sexting, Sexcasting, Sextorsión, Grooming y Cyberbullying. El lado oscuro de las TICs. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-9.
- *Vilchis, R. M., Rivera, J. P., Arriga, K. J., Reynoso, T. M., Miranda, D. A., Maya, M. E. D., ... Cuenca Sánchez, V. (2015). Prevención de la violencia escolar cara a cara y virtual en bachillerato. *Psychology, Society and Education*, 7(2), 201-212. Doi: <https://doi.org/10.25115/psye.v7i2.533>
- Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., & Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 423-434. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.008>
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Volk, A. A., Veenstra, R., & Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and Violent Behavior*, 36(July), 34-43. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003>
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health*,

55(2), 293-300. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.02.009>

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research,

its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5-18. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>



Los niveles de actuación en las relaciones de trabajo y la formación de contratos psicológicos*

The levels of action in work relationships and the formation of psychological contracts

Erico Rentería Pérez
ORCID: 0000-0002-0538-925X

Universidad del Valle, Colombia
Universidade Federal da Bahía, Brasil

Juan Javier Vesga Rodríguez**
ORCID: 0000-0003-2382-5104
Universidad Católica de Colombia

Recibido: 17 de febrero de 2018
Revisado: 6 de abril de 2018
Aceptado: 4 de junio de 2018

Resumen

El contrato psicológico es un concepto clave en la comprensión de las relaciones de trabajo en la actualidad. Sin embargo, dada la pluralidad y composición de éstas por las dinámicas empresariales, la concepción sobre la formación de contratos psicológicos se hace a la vez compleja. En este sentido, se propone en este artículo teórico, el análisis de la estructuración de las relaciones de trabajo a través de diversos niveles de actuación, como encuadre para la comprensión de la formación de contratos psicológicos. Esta perspectiva permite obtener una visión más amplia y completa de la manera como funcionan las relaciones de trabajo, con el propósito de adoptar una mirada multidimensional del contrato psicológico, para poder entender que éste no se reduce a una relación diádica, sino que en su formación intervienen otros aspectos provenientes de los diversos niveles en que se configuran las relaciones de trabajo en las organizaciones.

Palabras clave: contrato psicológico, relaciones de trabajo, psicología organizacional y del trabajo, comportamiento organizacional.

* Artículo teórico. Citar como: Rentería, P. E. & Vesga, R. J. J. (2019). Los niveles de actuación en las relaciones de trabajo y la formación de contratos psicológicos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 129-142. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.10>
** Correspondencia: Juan Javier Vesga, Universidad Católica de Colombia. Dirección postal: Avda. Caracas # 46-40. Correo electrónico: jjvesga@ucatolica.edu.co

Abstract

The psychological contract is a key concept for understanding work relationships today. However, given the plurality and composition of these by business dynamics, the conception of the formation of psychological contracts becomes complex too. In this sense, current theoretical article proposes the analysis of the structuring of labor relations through different levels of action, as a framework for the understanding of the formation of psychological contracts. This perspective allows us to obtain a wider and more complete vision of how the working relationships work, all of this in order to adopt a multidimensional view of the psychological contract, in order to understand that it doesn't reduce to a dyadic relationship, but in its formation other aspects intervene from the various levels in which work relationships are configured in organizations.

Keywords: psychological contract, work relationships, work and organizational psychology, organizational behavior.

Introducción

El Contrato Psicológico (CP) es un concepto de gran relevancia en la literatura de la Psicología Organizacional y del Trabajo (POT) en la actualidad. Diversos autores coinciden en destacar la importancia que tiene este concepto para el análisis y comprensión de la forma como se construyen actualmente los vínculos laborales entre trabajadores y organizaciones (Alcover, Rico, Turnley, & Bolino, 2016; Malvezzi, 2011; Topa, 2005, entre otros).

El CP se define como el conjunto de compromisos implícitos en la relación de trabajo, más allá de los acuerdos formales explícitos establecidos entre las partes en el marco de un acuerdo de relación laboral. En general, entre los investigadores y teóricos se acepta la importancia que tiene este concepto como recurso para la comprensión de las relaciones de trabajo. Para Topa (2005) el CP “propone un acercamiento prometedor a la relación laboral desde una perspectiva psicosocial” (p. 102). Por su parte, Coyle-Shapiro y Parzefall (2010) indican que su estudio ha atraído la atención de investigadores como una estructura o sistema para el entendimiento de las relaciones de trabajo, ya que las relaciones de trabajo no están reducidas sólo a las condiciones pactadas en el contrato jurídico, sino que incluyen toda una variedad de percepciones, expectativas, creencias, conocimientos y

experiencias acerca de los compromisos implícitos y explícitos no oficializados en la relación de trabajo (Alcover, 2002; Topa, 2005; Vesga, 2009), y “el concepto de CP intenta recoger todas estas realidades que escapan a la descripción reducida de la relación de empleo que consta en el contrato jurídico” (Topa, 2005, p. 102).

El CP se configura en el marco de las relaciones de trabajo. Un abordaje para su estudio ha sido la perspectiva jurídica, y es en este contexto que las mismas han sido más claramente definidas (Spooner & Haidar, 2006). Sin embargo, aunque la existencia de una relación de trabajo está referida principalmente por los acuerdos formales establecidos entre la organización contratante y el trabajador, el asunto no se reduce exclusivamente al orden de lo jurídico en el que las partes involucradas –trabajador y organización– establecen una serie de acuerdos en el marco de las leyes que rigen los aspectos laborales en cada país.

Una relación comprende vínculos que se establecen entre dos o más partes de un sistema. En asuntos humanos, implica el establecimiento de interacciones y conexiones entre personas o grupos de personas a través de los cuales ellas se conocen, hacen intercambios, se comunican y generan acciones o espacios comunes. En este sentido, el concepto de relaciones de trabajo refiere los contactos e

interconexiones que existen entre personas y entre éstas y las organizaciones de las que hacen parte, con ocasión de la realización de actividades de trabajo, entendiendo éste último como “una actividad económico-productiva” (Rentería, 2008, p. 69). Así, las relaciones de trabajo revisten una complejidad de miradas y posibilidades de análisis, ya que están definidas tanto por aspectos de carácter jurídico, económico y político, como psicosocial.

Un abordaje psicosocial de las relaciones de trabajo puede verse desde la perspectiva de Petit (1984), para quien “*el objeto de la psicosociología es el estudio de los fenómenos de la interacción social entre individuos, entre individuos y grupos, y entre grupos [cursivas en el original]*” (p. 13) en el contexto específico y cotidiano de una organización. Esta es vista como un sistema abierto, compuesto de diferentes elementos articulados y en continua interacción con el ambiente y el individuo, y los grupos como actores cuyo accionar no está determinado sólo por motivaciones económicas, impulsos afectivos y normas grupales, sino que son asumidos como actores en este sistema, agentes complejos y reflexivos (Rentería, 2008; Spink, 1996).

Una perspectiva psicosocial de las relaciones de trabajo comprende tres elementos fundamentales: el trabajador como actor social, la organización como sistema abierto y la interacción de estos dos a través de procesos de comunicación y relaciones de poder (Petit, 1984), en el que “lo psicosocial” no se refiere simplemente a una dualidad conformada por dos elementos aislados, individuo y organización, sino que alude a una dimensión integrada e integradora, es decir, un punto de convergencia entre el sujeto -incluyendo su historia y singularidad-, y los contextos laborales -situados a su vez en otros más amplios- en los cuales participa como sujeto de acción, o como actor (Petit, 1984).

Las relaciones de trabajo se configuran a través de diferentes niveles de actuación y complejidades en los que se estructuran, mantienen o modifican las dinámicas de trabajo, tal como ha sido propuesto por autores como Barnard (1968), Petit (1984), Schein (1994), Spink (1996), Rentería & Carvajal (2006) y Rentería (2009).

Para entender los niveles de actuación en las relaciones de trabajo, y en ellas la formación del CP, se toman aquí como marco de referencia y encuadre los componentes de la propuesta de “abordaje psicosocial de la diversidad y papel de formas organizativas en contextos organizacionales instituidos” (p. 149) de Rentería & Carvajal (2006), como abordaje para el análisis y comprensión de los sistemas organizacionales y las dinámicas de las relaciones de trabajo desde una perspectiva psicosocial.

En esta parte es importante precisar que se asume que las organizaciones de trabajo son entes sociales, artificiales, creados intencionalmente para obtener resultados específicos en relaciones de trabajo y producción (Rentería, 2009). De acuerdo con esta propuesta, la organización, como construcción social, puede ser comprendida por medio del análisis de los niveles desde los cuales se estructura a través de formas organizativas y de los modos como funciona, partiendo de una mirada interaccional-relacional, entendiendo la conformación de un sistema organizacional como un proceso continuo de interacción permanente de actores y agentes sociales que participan de las actividades propias del funcionamiento del sistema (Rentería & Carvajal, 2006). Así, puede estudiarse no la estructura como resultante estática o prescrita, sino el proceso de estructuración del sistema (Spink, 1996; Weick, 1982), a partir de la identificación y análisis de los niveles de actuación a través de los cuales el sistema se organiza, resulta y se recrea. Los niveles propuestos por Rentería & Carvajal (2006) para el análisis de un sistema organizacional, se mencionan a continuación.

Inicialmente se encuentra el nivel de lo individual, el cual representa al sujeto como persona y singularidad. Luego, está el nivel de lo ocupacional, que refiere la posición en función de la cual se establece y configura el objeto y objetivo principal de la relación de trabajo que ocupa la persona en su actividad en la organización; este nivel es la razón de ser de las personas en las relaciones de trabajo (Rentería, 2017). El tercer nivel es el de lo divisional, que comprende áreas, procesos funcionales que implican subsistemas de actuación, formas organizativas, a través de los cuales la organización se estructura teniéndolos como referentes o marcos

cotidianos de actuación. El cuarto nivel es el corporativo que corresponde y orienta a la organización como sistema. Finalmente se encuentra el nivel del entorno, que comprende el medio en el cual la organización actúa, donde tiene influencia, y su existencia es reconocida (Rentería, 2017; Rentería & Carvajal, 2006).

La lectura desde los niveles de actuación en las organizaciones y relaciones de trabajo se presenta partiendo de la persona que trabaja como singularidad y referente humano primordial, pero debe ser entendida como una opción dinámica y dialéctica que obliga la comprensión de las interfa- ses de las personas con y desde sus entornos, a través de otros referentes y niveles de actuación como los ocupacionales, divisionales y corporativos (Rentería, 2017; Rentería & Carvajal, 2006).

Estos niveles de actuación y análisis son asumidos aquí como encuadre para la comprensión de las relaciones de trabajo en contextos organizacionales instituidos en los cuales se enmarca la configuración de CP asumiendo la complejidad de las propias relaciones al considerar estos niveles como dimensiones de interacción y relación de orden diverso, reproduc- tores, de mantenimiento o transformadores de repertorios en las propias organizaciones de trabajo (Vesga, 2016).

Lo individual como espacio de la singularidad

El nivel de lo individual como espacio de la singularidad constituye, además de la síntesis biográfica, la experiencia de la identidad personal, que hace referencia “a ese sentimiento cierto de unicidad, de idiosincrasia y de exclusividad que va acompañado de una sensación de *permanencia y continuidad* a lo largo del tiempo, del espacio y de las diferentes situaciones sociales [cursivas en el original]” (Pujal, 2004, p. 99), lo que hace al individuo concebirse a sí mismo como un sujeto único, independiente y diferenciado; y al mismo tiempo referente desde el cual se construyen las relaciones con los otros. Este es el nivel donde emerge la conciencia de sí mismo, en tanto individuo que existe como miembro de la especie humana

y tiene un lugar en el mundo, con un conjunto de características que particularizan la propia singularidad. De acuerdo con la propuesta de Rentería & Carvajal (2006), este es el nivel

... del sujeto, del *self*, de la unidad autoreflexiva que incluye el yo y el mí en el sentido propuesto por Mead (...) [donde] se ubican los llamados procesos psicológicos individuales, los posicionamientos, las decisiones y acciones en tanto que persona humana. Es el nivel de los repertorios de significación y actuación. Es el nivel de la singularidad como persona. (pp. 156-157).

Esta singularidad, además de simbólica y significada, incluye las competencias, conocimientos, actitudes, experiencias, trayectorias, entre otros, desde las cuales las personas forman y reforman sus opciones de dar sentido y actuar en su mundo, incluyendo lo que desarrollan o desarrollarán como actividad transformadora en el hecho social denominado trabajo. Es decir, este es el nivel desde el cual el individuo se posiciona en los contextos de trabajo a partir de sus propios repertorios interpretativos, por medio de los cuales concibe lo que son sus capacidades y potencialidades, así como sus obligaciones hacia los otros y hacia la organización en el marco de las actividades de trabajo que son la base de la constitución del CP.

Este también es el nivel de la formación de esquemas cognitivos por medio de los cuales el individuo interpreta el mundo que le rodea, y es el nivel de la construcción de significados sobre el trabajo, los cuales, según lo refieren Gracia, Martín, Rodríguez & Peiró (2001), se forman como producto de las experiencias que el sujeto vive en sus contextos de trabajo a partir de las interpretaciones que hace de sus experiencias laborales y trayectorias; en este mismo sentido, Morrison & Robinson (2004) afirman que en estos mismos marcos de referencia “las personas desarrollan valores generalizados acerca de la justicia, el esfuerzo en el trabajo y la reciprocidad” (p. 165).

En relación con el CP, las formas de significación, las experiencias previas y los procesos de socialización relacionados con el trabajo, constituyen importantes antecedentes que configuran perspectivas des-

de las cuales el individuo configura sus creencias acerca de los compromisos implícitos en su actual relación laboral como lo plantea Rousseau (2001). En la perspectiva de esta autora, el CP comprende creencias respecto de acuerdos de intercambio entre un individuo y la organización para la cual trabaja; tales creencias, constituyen un aspecto idiosincrásico en la relación de trabajo (Rousseau, 2001). En este nivel la manera como un individuo concibe sus compromisos implícitos en una relación de trabajo está asociado a sus características individuales y al contexto social en que el CP se forma y se mantiene (Linde & Schalk, 2008). De esta manera, la formación de un CP tiene como uno de sus fundamentos o referentes la singularidad del individuo, su idiosincrasia, su forma de ver e interpretar el mundo.

Lo ocupacional como expresión de roles y posicionamientos

En este nivel se define la actuación de la persona y su razón de ser como trabajador de la organización e implica la ejecución de las funciones y tareas propias de posiciones ocupacionales que orientan buena parte de las relaciones de trabajo en el sistema organizacional (Rentería, 2017). Este es el nivel en el que se definen roles cuyo origen, según Castells (2004), “se definen por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad” (pp. 28-29) e implican la ejecución de uno o más papeles (Goffman, 2009), entendiéndolos como “patrones de comportamiento atribuidos para ciertas posiciones, generalmente dentro de una estructura social” (Bazilli *et al.*, 1998, p. 116), en este caso la organización de trabajo. En este sentido, para un trabajador implica la ejecución de acciones representadas en tareas, funciones y responsabilidades que en general debe cumplir en virtud de la posición que ocupa en un sistema organizacional, lo cual le define su papel y roles ocupacionales.

De acuerdo con Rentería & Carvajal (2006), este nivel

... corresponde al marco de actuación individual, y en parte a la posición social que estructura, y orienta la actividad de las personas

generalmente en función de sistemas clasificatorios como cargos, puestos, responsabilidades o funciones. En este sentido, es el nivel de los papeles [asignados] esperados y asumidos (Bazilli, Rentería, Duarte, Simões, Feitosa, & Rala, 1998); es el nivel de obtención de marcas y referenciales de identidad [dentro del sistema de trabajo concreto]. (p. 157).

Este es el nivel donde comienzan a configurarse las relaciones de trabajo en cuanto a interacción con los otros, asociada con actividades concretas, prescritas o no, ya que aquí la persona da sentido a su quehacer relacional a partir de la ejecución de una serie de actividades definidas por su rol ocupacional, que le define sus papeles de actuación en la organización, identificables y reconocibles por los “otros” que participan en las dinámicas de trabajo.

Un aspecto clave en este nivel es la configuración de la identidad ocupacional, la cual “se concibe como la relación que las personas tienen con el trabajo respecto a cómo el rol ocupacional (el trabajo que desempeñan) tiene que ver con lo que la persona es, o le describe como parte central suya” (Andrade, 2014, p. 121). De esta manera, el punto de partida de la configuración de las relaciones “de” trabajo es la relación de la persona con “su” trabajo, focalizada en la construcción identitaria de sí mismo como trabajador en un contexto de trabajo, que lo ubica socialmente en el ejercicio de su rol ocupacional. Este rol implica ser y concebirse a sí mismo como miembro de una organización, con un estatus o nivel jerárquico, desde donde concibe o infiere la existencia de un conjunto de compromisos implícitos y explícitos constitutivos de un CP.

Por otro lado, ser miembro de una organización constituye un hecho institucional (Vesga, 2012), el cual está determinado por “la imposición de un *status*, colectivamente reconocido, al que se vincula una función [o conjunto de funciones]” (Searle, 1997, p. 58). En tal sentido,

...cuando una persona adquiere el estatus de trabajador de una organización, este hecho es colectivamente reconocido por sus miembros; este estatus claramente determina para todos

los miembros de la organización quién pertenece a ella y quién no, y de este hecho se deriva la condición de que a esta persona se le vinculan ciertas funciones asociadas tanto al cargo [o posición] que ocupa en la organización como a la naturaleza de ella. (Vesga, 2012, p. 83)

En este orden de ideas, ser miembro de una organización en el estatus o condición de trabajador, implica un conjunto de derechos y deberes en relación con la organización, explicitados a través de los acuerdos del contrato jurídico. Sin embargo, más allá de los acuerdos manifiestos las partes “infieren” un conjunto de derechos y obligaciones que no se explicitan en el contrato jurídico pero que se suponen socialmente como parte de la relación de trabajo, los cuales están presentes en la constitución del CP (Vesga, 2012). De esta manera,

... la configuración de un contrato psicológico por parte de una persona en calidad de trabajador de una organización no se da como un hecho aislado de la relación de trabajo sino en el marco de un hecho [social e] institucional, que constituye el establecimiento del carácter de trabajador a partir de los enunciados manifiestos en el contrato de trabajo. Si una persona no pertenece a una organización como trabajador de ésta, podría tener algunas expectativas o deseos de pertenecer a ella, pero tales expectativas y deseos no serían constitutivos de un contrato psicológico. El contrato psicológico, por tanto, sólo se configura en la condición de una relación de trabajo de una persona con una organización (Vesga, 2012, pp. 84-85).

El nivel de lo ocupacional está relacionado también con el tipo o modalidad de vinculación o contratación que tienen los trabajadores con la organización, ya que éstas están asociadas al ejercicio del rol ocupacional y las condiciones de una persona en la misma. De forma complementaria, este nivel está atravesado por las formas de reinstitucionalización del trabajo en la actualidad. Tales modalidades se refieren a contrataciones de carácter indefinido, temporal u ocasional, formas de tercerización como agencias de intermediación, el *outsourcing*, los servicios profesionales, o formas especiales de contrata-

tación como el trabajo a domicilio y el teletrabajo (Castel, 2000; Rentería, 2001; 2009; 2012; 2016).

El tipo o modalidad de vinculación laboral está asociado a la configuración de CP como se pone en evidencia en los resultados de algunas investigaciones. Por ejemplo, la contratación de trabajadores temporales impacta negativamente la confianza y el compromiso hacia la organización de parte de los trabajadores permanentes, pues se produce un debilitamiento de la confianza de los trabajadores hacia la organización y una percepción de que su CP ha sido violado (George, 2003). Se ha evidenciado también que el contenido del CP es más amplio en los empleados permanentes que en los temporales (Silla, Gracia, & Peiró, 2005). Se ha encontrado que existen diferencias importantes en el contenido del CP, dependiendo de la modalidad de trabajo como empleado, *outsourcing* y Cooperativas de Trabajo Asociado (CTA); en estas formas de trabajo, el CP es más extenso en las modalidades de *outsourcing* y CTA, y más estrecho en la modalidad de empleo (Vesga, 2007; 2011).

En cuanto a las características del CP en relaciones de empleo contingentes, que implican a los trabajadores contratados, la agencia de empleo y la organización-cliente en cuyas instalaciones trabajan los empleados, se ha evidenciado que el cumplimiento percibido de las obligaciones del cliente se relaciona positivamente con el cumplimiento percibido de las obligaciones de la agencia y que estos conceptos son independientes uno de otro; así mismo, la percepción de inseguridad en el trabajo se relaciona negativamente con el cumplimiento de las obligaciones de la agencia (Chambel & Fontinha, 2009).

En síntesis, en este nivel se configuran marcos referenciales y operan procesos de construcción de la identidad ocupacional y el ejercicio del rol ocupacional, aspectos que implican la concepción de derechos y deberes por parte del trabajador, en función tanto de la posición que ocupa en el sistema organizacional como del tipo de vinculación contractual que tenga.

Aquí es importante explicitar que, en la perspectiva psicosocial, interactiva y relacional propuesta, las modalidades y condiciones de trabajo como referente de lo ocupacional, configuran simultáneamen-

te formas organizativas que afectan directamente los repertorios, expectativas, contenidos y extensión del propio CP.

Lo divisional como nivel de estructuración

Este es el nivel que permite discernir y comprender la manera cómo la organización como sistema se estructura y define a través de divisiones o subsistemas representados en procesos, procedimientos y formas organizativas establecidas en las estructuras oficializadas y declarativas, así como en otras correspondientes a múltiples dimensiones de la vida social, cultural y cotidiana.

De acuerdo con Rentería & Carvajal (2006), este nivel

... corresponde a las áreas o procesos funcionales que la organización establece para el logro de sus objetivos, así como a los procesos y otras formas de crear subsistemas o partes que participan o existen en la gestión del día a día de las organizaciones. Es decir, es el nivel de la organización oficial y la no oficial, ligado a la manera cómo las personas se organizan para dar vida a la organización (Spink, 1996). Es el nivel de lo estructurante, de las diferentes maneras de dividir o dividirse la organización, de las partes identificables, de los procesos y en parte de la generación de muchas formas organizativas oficializadas o no. (pp. 157-158).

En este nivel, las relaciones de trabajo se conciben en dos dimensiones conocidas como sistema formal e informal (Barnard, 1968; Petit, 1984; Schein, 1994) u oficial y no oficial (Rentería & Carvajal, 2006).

En la primera dimensión, se encuentran las interacciones dirigidas al desarrollo de las tareas y cumplimiento de los objetivos en el marco de la organización formal (Barnard, 1968) o sistema formal (Petit, 1984), en el cual las relaciones son guiadas por el propósito, objetivos o motivos prescritos más que por aspectos de índole social, cultural o de aspectos de la intimidad de las personas (Bauman & May, 2007). En esta dimensión, todas las actividades e interacciones implican e inciden en la misión básica de la organización (Schein, 1994).

Esta dimensión incluye la estructura oficial o declarativa de la organización (Rentería & Carvajal, 2006), en la que las relaciones de trabajo se refieren a las funciones propias de las posiciones ocupacionales, vinculadas en formas organizativas por medio de procedimientos, políticas y reglamentos, expresados en los documentos oficiales de la organización. Aquí existen los denominados “grupos formales” los cuales “son creados deliberadamente por los gerentes con el propósito de desarrollar tareas específicas claramente relacionadas con la misión de la organización” (Schein, 1994, p. 146).

De forma complementaria, la segunda dimensión incluye otras formas de organización en las que las relaciones de trabajo derivadas de interacciones ocurren como producto de afinidades o de conflictos entre los trabajadores y otros actores del sistema organizacional, siendo en el primer caso relaciones consideradas de “compañerismo” que derivan en la constitución de grupos informales o no oficiales (Petit, 1984; Rentería & Carvajal, 2006; Schein, 1994), y en el segundo, “espacios de desencuentro” que originan rupturas y distanciamientos en las relaciones interpersonales, más allá del origen instituido de la relación, o qué tanto aporte al logro del objetivo organizacional. En cualquier caso, éstas influyen y se desprenden de posicionamientos, actitudes y cuestiones disposicionales de las personas involucradas (Barnard, 1968).

En esta dimensión se entiende que las relaciones de trabajo ocurren en un sistema social y cultural (Khanafiah & Situngkir, 2004), que aunque informal o no oficial, está influenciado también por lo que Hatch (1997) denomina estructura social, entendida como “las relaciones entre los elementos sociales incluyendo las personas, posiciones y unidades organizacionales a las cuales ellos pertenecen” (P. 161). Además de la influencia de la estructura formal, estas relaciones obedecen también a acercamientos y contactos producto de afinidades, coaliciones o agrupamientos transversales entre los sujetos en distintos niveles jerárquicos y áreas de la organización.

Las relaciones de trabajo en el nivel de lo divisional comprenden, en síntesis, el conjunto de interacciones formales e informales, que originan la conformación de colectivos o agrupaciones, de “formas

organizativas" (Rentería, 2004), ya sean de carácter oficial o no oficial; estas son un aspecto en la dinámica que da vida a las organizaciones a manera de referentes estructurantes. Lo común a todas estas, es que están constituidas por individuos "que se conocen, reaccionan entre sí y están en estado de *interdependencia* no sólo funcional -por el trabajosino también psicológica [cursivas en el original]" (Petit, 1984, p. 24).

La configuración del CP vista en la perspectiva de este nivel, implica la formación de este en las relaciones diádicas jefe-subalterno, (como se ve por ejemplo en Argyris, 1960) especialmente en el caso de estructuras funcionales en las que el rol ocupacional está definido por la pertenencia del trabajador a una unidad determinada. En el caso de estructuras por procesos o por proyectos, las relaciones de trabajo y los CP se construyen en función de varios "agentes representantes" de la organización, como ha sido discutido por Rousseau (1995), pues estos "comunican demandas y expectativas relacionadas con el trabajo, promoción y compensaciones" (p. 60), así como sobre las responsabilidades del trabajador en virtud del rol ocupacional que ejerce en un determinado proceso o proyecto.

Así mismo, lo divisional comprende la formación de estructuras relacionales que producen en los trabajadores vinculados a una unidad determinada, procesos de significación de pertenencia a este colectivo dentro del sistema organizacional, en cuyo caso los individuos adscritos a una unidad específica tienden a formar vínculos y experiencias compartidas, percibiéndose como grupo.

En este orden de ideas, Laulié & Tekleab (2016) han propuesto la existencia de dos niveles de CP en relación con los grupos y equipos de trabajo. De una parte, "las organizaciones también pueden hacer promesas a los equipos como una unidad a cambio de algún tipo de entregables por parte del equipo como unidad" (p. 5), lo que lleva a la configuración de CP entre los equipos y las organizaciones. De otra parte, dado que los miembros de un equipo interactúan y comparten información, la interacción con los miembros de un equipo puede influir en las expectativas que cada individuo forma sobre

lo que espera de la organización. En este sentido, se forma lo que los autores denominan un Contrato Psicológico individual compartido, que implica la convergencia de percepciones de los miembros del equipo en relación con los CP individuales (Laulié & Tekleab, 2016). En tal sentido, los CP tendrán diferencias en sus configuraciones dependiendo no sólo de la singularedad de cada trabajador como individuo, sino de su pertenencia a determinada unidad dentro de la organización.

Lo corporativo-integrativo como sistema

Este nivel constituye la concepción de la organización como una totalidad, como un sistema. De acuerdo con Rentería & Carvajal (2006),

... es donde se trata de representar la estructura como fijación temporal (Weick, 1982). Es el nivel del intangible que busca mantener la unicidad o totalidad del Contexto Organizacional Instituido, tratando diferenciación y delimitación con su entorno multidimensional pero específico. Es el nivel de las mediaciones simbólicas que dan vida a la organización como "algo" que existe por fuera de las personas que le componen (Spink, 1996, Pagès, 1993) y que facilitan su interiorización por parte de quienes viven y dan vida a ese intangible llamado organización (Enriquèz, E, 2001). Es el nivel de las metáforas (Morgan, 1996) para comprender y explicar la organización como un todo, como un hecho social "tangible". (2006, p. 158).

Las relaciones de trabajo en este nivel se refieren a los nexos de los trabajadores, y de estos, desde sus formas organizativas y grupos de pertenencia o referencia interna o externa, con la organización entendida como una totalidad. Este aspecto implica la construcción de procesos identificación social u organizacional, lo que considera que las personas tienden a clasificarse a sí mismos en categorías sociales, tales como miembros de una organización (Ashforth & Mael, 1989; Tajfel, 1984).

La identificación social es "la percepción de unidad o pertenencia a algún agregado humano" (Ashforth & Mael, 1989, p. 21). En cuanto a la identifica-

ción organizacional, esta representa “la conexión relacional entre los individuos y las organizaciones a las cuales ellos pertenecen” (Parker & Haridakis, 2008, p. 105). “Es una forma específica de identificación social donde los individuos se definen a sí mismos en términos de su membresía a una organización en particular” (Mael & Ashforth, 1992, pág. 105). Como fenómeno psicosocial, es una forma de vínculo que implica la integración de la membresía organizacional con el autoconcepto personal conectando a los individuos y grupos de referencia con la organización (Parker & Haridakis, 2008).

Sin embargo, aún en este nivel las relaciones de trabajo son relaciones entre personas y como tales, están sujetas a las mismas restricciones e influencias de otras relaciones humanas; en tal sentido, si la relación se da entre personas, se pregunta Herriot (2001) ¿quién o qué es la organización? “La organización” es un ente abstracto, una generalización que, como totalidad, está constituida por individuos que interactúan y que, en ciertos niveles de ésta establecen pautas de acción, políticas y directrices como “agentes representantes” (Rousseau, 1995) de “la organización” y le dan vida a través de su actividad y sus relaciones. Así, expresiones como “la empresa” o “la organización” generalmente terminan siendo una forma de “generalización” de las pautas de acción emanadas de las personas que ejercen roles directivos y desde donde se definen las políticas, normas y directrices que rigen el desempeño de los trabajadores.

De esta manera, se entiende que los individuos no sólo establecen relaciones con otros sujetos como individuos o con grupos o formas organizativas de las que forma parte en sus contextos laborales, sino que lo hacen también con la organización misma como una unidad totalizada. Así, para cada trabajador la organización tiene y representa un elemento referencial, un predicado (Malvezzi, 2000) de una identidad definida, la “que permite distinguir a cada organización como singular, particular y distinta de las demás” (Etkin & Schvarstein, 2000, p. 51).

La concepción que tiene un trabajador de la organización como una totalidad, se construye a través de procesos de socialización. Cuando un individuo se

vincula a una organización en calidad de trabajador, independientemente de la modalidad de contrato jurídico que tenga, ya sea como empleado directo de la empresa o en modalidades de tercerización, requiere de un proceso mínimo de socialización particularizada -generalmente denominada Inducción- que tiene el propósito de dar a conocer e incorporar las normas que en general regulan el funcionamiento de ese sistema de la cual ahora forma parte, para poder interactuar de manera efectiva en el desempeño de su rol como trabajador.

Este proceso de socialización –o “culturización” si se quiere– comprende la internalización de un conjunto de pautas de comportamiento que, al asumirlas, le permiten al individuo ser miembro de una sociedad que preexiste a él y a la cual él ahora se incorpora para formar parte de ella. En la perspectiva de Berger & Luckmann (1995) se trata de un proceso de socialización secundaria como “proceso que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (p. 166) como es el caso del ingreso de un individuo a una organización como miembro de esta. Es decir, en una perspectiva interaccionista amplia, se trata de la incorporación de patrones o pautas de un “recién llegado” a un contexto instituido de relaciones de trabajo, en este caso llamado organización o empresa.

La formación del CP vista desde este el nivel de lo corporativo, ha sido la perspectiva que ha estado presente en la mayor parte de la teorización e investigación sobre este concepto, entendiéndolo como el conjunto de expectativas y creencias sobre obligaciones mutuas entre un trabajador y la organización.

En este nivel, las partes intervinientes en la conformación de un CP son el trabajador y agentes representantes de la organización en niveles directivos, como lo plantean Rousseau (1995) y Guest (2004), puesto que la organización, siendo un ente abstracto, no puede concebir compromisos implícitos, es decir, un CP como lo afirman Conway & Briner (2005).

En este orden de ideas, es clave el papel que juegan los procesos o áreas de Recursos Humanos,

ya que las políticas y directrices que se establecen desde allí impactan directamente la gestión y desempeño de los trabajadores y constituyen un elemento fundamental para la comprensión de la relación de los trabajadores con la organización (Aggarwal & Bhargava, 2009), específicamente aquellas como reclutamiento, selección e inducción, entrenamiento y desarrollo, evaluación del desempeño y compensaciones (Wangithi & Muceke, 2012).

El entorno como marco de actuación organizacional

El nivel del entorno se refiere al “campo de actuación y reconocimiento de la existencia social de la organización como tal” (Rentería & Carvajal, 2006, p. 158). Es el contexto constituido por aspectos generales y específicos de orden social, cultural, político, económico, jurídico y ambiental, en el cual la organización existe y actúa como un conjunto o sistema abierto y en el que produce una singularidad que le permite ser reconocida e identificada como tal.

Este es también el lugar de los contratos sociales que pautan los acuerdos de orden macro en los cuales se insertan los acuerdos y relaciones que inciden de manera transversal (Rentería, 2017; Rentería & Carvajal, 2006) en los demás niveles de actuación. La idea de pactos o acuerdos de orden social que establecen las constituciones de las sociedades organizadas y el gobierno de los pueblos fue propuesta por Rousseau, J. J. (2007) quien en su obra *el contrato social*¹ da descripción definida de lo que constituye este hecho en la conformación de las sociedades.

Esta concepción de “pacto social” implica que los hombres constituyan una forma de asociación, una suma de fuerzas para conservarse y subsistir como especie humana (Rousseau, 2007). Esta visión de un contrato social se inscribe en la perspectiva de acuerdos sociales colectivos orientados al bien común, los cuales se fundamentan principalmente en aspectos éticos y se constituyen a partir normas socialmente compartidas y aceptadas.

Respecto de las relaciones de trabajo, este nivel constituye marcos de referencia social y culturalmente amplios que delinean pautas de comportamiento sobre las actuaciones válidas en las interacciones sociales, adquiridas a través de procesos de socialización primaria y secundaria (Berger & Luckmann, 1995) y que son legitimadas por y en el contexto e interfase Entorno-Organización. Es el lugar de las normas sociales que regulan la conducta aceptada o esperada de acuerdo con los roles que se desempeñan y posiciones que se ocupan (Myers, 1991; Rentería & Carvajal, 2006). Es el nivel de las instituciones, entendidas como “aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social” (Schvarstein, 1991, p. 26), y de lo instituido, lo cual constituye “aquel que está establecido, el conjunto de normas y valores dominantes, así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social” (Schvarstein, 1991, p. 26).

En relación con la configuración del CP en la perspectiva de este nivel, puede decirse que las inferencias que, las partes que participan de la relación de trabajo, hacen sobre los derechos, obligaciones, expectativas e intercambios producto de su relación laboral, se derivan a su vez de los significados construidos en el sistema social más amplio en el que la organización está inserta y que se refieren a los supuestos sobre derechos y obligaciones de las partes implicadas en una relación.

Tales compromisos, expectativas e intercambios implícitos que constituyen el CP, son emanados del contexto en la que las partes de la relación de trabajo están inmersas, debido a que las relaciones de trabajo se configuran en niveles sociales más amplios. En este sentido, los CP son también acuerdos micro-sociales que se corresponden con pactos sociales de orden macro. Como lo sugiere Barnard (1968), en muchos casos las relaciones contractuales específicas involucran no sólo circunstancias legales formales sino actitudes y prácticas habituales de carácter social más general.

¹ Publicado originalmente en 1762

A modo de conclusión

Las organizaciones son sistemas sociales complejos en los que la relación permanente entre sus miembros genera dinámicas y patrones de interacción y comunicación en diversos niveles jerárquicos, diadas, grupos y subsistemas, con miras a la realización de las tareas propias de los cargos y áreas de gestión, en virtud de las posiciones y roles que ocupan las persona en el desarrollo de su trabajo.

Paralelamente, ya sea de forma sincrónica o asincrónica, los miembros de una organización establecen también, además de las relaciones formales asociadas a los objetivos laborales, interacciones sociales de carácter informal, en lo que se construyen vínculos de afinidad o disparidad entre las personas (Barnard, 1968). En estas dinámicas, los miembros de una organización construyen significados y sentidos sobre su trabajo, su identidad laboral, la organización, y, fundamentalmente, sobre las relaciones de trabajo, que constituyen un aspecto central de su cotidiano laboral.

Las relaciones de trabajo son complejas y se configuran en diversos niveles de interacción, lo que se ha denominado como los niveles de actuación en las relaciones de trabajo (Rentería & Carvajal, 2006).

En el marco de las relaciones y niveles de actuación, se construyen los CP, y dada la complejidad de las interacciones sociales en contextos de trabajo, se sigue que es necesario adoptar una mirada multidimensional del CP (Vesga, 2017), en el sentido de que existen aspectos clave en lo individual, lo ocupacional, lo divisional, lo corporativo y lo contextual de las dinámicas de trabajo, que aportan elementos para la configuración de los CP y comprensión de estos.

El CP implica compromisos implícitos en las relaciones de trabajo, y desde la mirada aquí propuesta, tales compromisos están afectados tanto por las trayectorias personales de los individuos en el trabajo como por el ejercicio de sus roles laborales. Así mismo, la inferencia de compromisos implícitos, no se da sólo de manera diádica entre trabajadores y jefes u organizaciones, tal como ha sido presentado hasta ahora en la literatura sobre el CP, sino que se suponen también compromisos en relación con la pertenencia a divisiones de la organización o grupos de trabajo.

Referencias

- Aggarwal, U. & Bhargava, S. (2009). Reviewing the relationship between human resource practices and psychological contract and their impact on employee attitude and behaviours: A conceptual model. *Journal of European Industrial Training*, 33(1), 4-31. Doi: <https://doi.org/10.1108/03090590910924351>
- Alcover, C. M. (2002). *El contrato psicológico: el componente implícito de las relaciones laborales*. Málaga: Aljibe.
- Alcover, C.-M., Rico, R., Turnley, W., & Bolino, M. (2016). Understanding the changing nature of psychological contracts in 21st century organizations: A multiple-foci exchange relationships approach and proposed framework. *Organizational Psychology Review*, 7(1) 4-35. Doi: <https://doi.org/10.1177/2041386616628333>
- Andrade, V. (2014). Identidad profesional y el mundo del trabajo contemporáneo. Reflexiones desde un resumen de caso. *Athenea Digital*, 14(2), 117-145.
- Argyris, C. (1960). *Understanding Organizational Behavior*. Homewood: Dorsey.
- Ashforth, B. E. & Mael, F. (1989). Social Identity Theory and the Organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20-39. Doi: <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4278999>
- Barnard, C. (1968). *The Functions of the Executive*. Cambridge: Harvard.
- Bauman, Z. & May, T. (2007). *Pensando sociológicamente* (2a ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bazilli, C., Rentería, E., Duarte, J. C., Simões, K. V., Feitosa, L., & Rala, L. A. (1998). *Interacionismo simbólico e teoria dos papéis. Uma aproximação para a psicologia social*. São Paulo: EDUC.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castel, R. (2000). As transformações da questão social. En R. Castel, L. E. Wanderley, & M.

- Belfiore-Wanderley, *Desigualdade e a questão social* (pp. 235-264). São Paulo: Educ.
- Castells, M. (2004). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 2. El poder de la identidad* (5a ed.). México, D.F.: Siglo XXI.
- Chambel, M. J. & Fontinha, R. (2009). Contingencies of Contingent Employment: Psychological Contract, Job Insecurity and Employability of Contracted Workers. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(3), 207-217. Doi: <https://doi.org/10.4321/s1576-59622009000300002>
- Conway, N. & Briner, R. (2005). *Understanding Psychological Contracts at Work: A critical evaluation of theory and research*. New York: Oxford. Doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199280643.001.0001>
- Coyle-Shapiro, J. & Parzefall, M. (2010). *Psychological contracts*. Fuente: LSE Research Online: <http://eprints.lse.ac.uk/26866/>
- Etkin, J. & Schvarstein, L. (2000). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- George, E. (2003). External Solutions and Internal Problems: The Effects of Employment Externalization on Internal Workers' Attitudes. *Organization Science*, 14(4), 386-402. Doi: <https://doi.org/10.1287/orsc.14.4.386.17488>
- Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (2a ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gracia, F. J., Martín, P., Rodríguez, I., & Peiró, J. M. (2001). Cambios en los componentes del significado del trabajo durante los primeros años de empleo: Un análisis longitudinal. *Anales de Psicología*, 17(2), 201-217.
- Guest, D. (2004). The Psychology of the Employment Relationship: An analysis based on the Psychological Contract. *Applied Psychology*, 53(4), 541-555. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00187.x>
- Hatch, M. J. (1997). *Organization Theory*. New York: Oxford. Doi: <https://doi.org/10.1287/orsc.8.3.275>
- Herriot, P. (2001). *The Employment Relationship: A Psychological Perspective*. Philadelphia: Routledge.
- Khanafiah, D. & Situngkir, H. (2004). *Social Balance Theory*. Fuente: <http://cogprints.org/3641/>
- Laulié, L. & Tekleab, A. G. (2016). A Multi-Level Theory of Psychological Contract Fulfillment in Teams. *Group & Organization Management*, 41(5), 1-41. Doi: <https://doi.org/10.1177/1059601116668972>
- Linde, B. & Schalk, R. (2008). Influence of pre-merger employment relations and individual characteristics on the psychological contract. *South African Journal of Psychology*, 38(2), 305-320. Doi: <https://doi.org/10.1177/008124630803800204>
- Mael, F. & Ashforth, B. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 103-123. Doi: <https://doi.org/10.1002/job.4030130202>
- Malvezzi, S. (2000). A construção da identidade profissional no modelo emergente de carreira. *Organizações & Sociedade*, 7(17), 137-143. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-92302000000100011>
- Malvezzi, S. (2011). A Gestão dos Contratos Psicológicos. *Revista do Instituto de Marketing Industrial*, 53, 66-73.
- Morrison, E. & Robinson, S. (2004). The Employment Relationship from Two Sides: Incongruence in Employees' and Employers' Perceptions y Obligations. En J. A.-M. Coyle-Shapiro, L. M. Shore, M. S. Taylor, & L. E. Tetrck (Eds.), *The Employment Relationship. Examining Psychological and Contextual Perspectives* (pp. 161-180). New York: Oxford.
- Myers, D. (1991). *Psicología Social* (2a ed.). Madrid: Panamericana.

- Parker, R. & Haridakis, P. (2008). Development of an Organizational Identification Scale: Integrating cognitive and communicative conceptualizations. *Journal of Communication Studies*, 1(3/4), 105-126.
- Petit, F. (1984). *Psicosociología de las Organizaciones*. Barcelona: Herder.
- Pujal, M. (2004). La identidad (el self). En T. Ibañez, M. Botella, M. Domènec, J. Feliu, L. M. Martínez, C. Pallí, M. Pujal, F. J. Tirado, *Introducción a la psicología social* (pp. 93-138). Barcelona: UOC.
- Rentería, E. (2001). El modelo educativo tradicional y los perfiles de competencias según las modalidades y tendencias de trabajo actuales. En Asociación Iberoamericana de Postgrado, *Vinculación universidad-estado a través del postgrado: pautas y lineamientos* (pp. 51-61). Barcelona: Asociación Iberoamericana de postgrado.
- Rentería, E. (2004). De las intervenciones grupales a las intervenciones Sociales. Un ensayo sobre el uso del conocimiento científico en el caso de las intervenciones profesionales. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 37-49.
- Rentería, E. (2008). Nuevas realidades Organizacionales y del Mundo del Trabajo: Implicaciones para la Construcción de la Identidad o del Sujeto. *Informes Psicológicos*, 10(10), 65-80.
- Rentería, E. (2009). De recursos humanos a la Psicología Organizacional y del Trabajo. Reflexiones a la luz de las realidades actuales del mundo del trabajo. En M. C. Aguilar, & E. Rentería (Eds.), *Psicología del trabajo y las organizaciones: reflexiones y experiencias de investigación* (pp. 25-52). Bogotá D. C.: Universidad Santo Tomás.
- Rentería, E. (2012). Desarrollo de la empleabilidad como estrategia para las organizaciones: limitaciones, posibilidades e implicaciones para las personas. *Aristeo*, 2, 69-90.
- Rentería, E. (2016). Salud, bienestar y mundo del trabajo. Entre lo normativo, los riesgos, y la coexistencia de realidades. En M. L. Costa, & J. A. Zanatta, *Psicología da Saúde: discussões temáticas* (pp. 171-192). Campo Grande: UCDB.
- Rentería, E. (2017). *Psicologías del trabajo y Organizacionales. Una re-introducción desde la reinstitucionalización actual de las relaciones de trabajo*. Cali: Universidad del Valle.
- Rentería, E. & Carvajal, B. (2006). Abordaje psicosocial de la diversidad y papel de formas organizativas en contextos organizacionales instituidos. *Psicología desde el Caribe*, 17, 149-175.
- Rousseau, D. (1995). *Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements*. Thousand Oaks: Sage.
- Rousseau, D. (2001). Schema, promise and mutuality: The building blocks of the psychological contract. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 511-541. Doi: <https://doi.org/10.1348/096317901167505>
- Rousseau, J. J. (2007). *Contrato Social* (12a ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Schein, E. (1994). *Organizational Psychology* (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Schvarstein, L. (1991). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Buenos Aires: Paidós.
- Searle, J. R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Silla, I., Gracia, F. J., & Peiró, J. M. (2005). Diferencias en el contenido del contrato psicológico en función del tipo de contrato y de la gestión empresarial pública o privada. *Revista de Psicología Social*, 20(1), 61-72. Doi: <https://doi.org/10.1174/0213474052871097>
- Spink, P. (1996). A organização como fenômeno psicossocial: notas para uma redefinição da psicologia do trabalho. *Psicologia & Sociedade*, 8(1), 174-192.
- Spooner, K. & Haidar, A. (2006). Defining the Employment Relationship. *International Journal of Employment Studies*, 14(2), 63-82.

- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Topa, G. (2005). El contrato psicológico: un nuevo marco para comprender las relaciones dentro de las organizaciones. En F. J. Palací, *Psicología de la organización* (pp. 101-119). Madrid: Pearson.
- Vesga, J. J. (2007). Contenido del contrato psicológico percibido en distintas modalidades de trabajo. *Perspectivas en Psicología*(10), 79-99.
- Vesga, J. J. (2009). El contrato psicológico y las nuevas realidades del trabajo. En M. C. Aguilar, & E. Rentería (Eds.), *Psicología del trabajo y de las organizaciones: reflexiones y experiencias de investigación* (pp. 99-110). Bogotá, D.C.: Universidad Santo Tomás.
- Vesga, J. J. (2011). Los tipos de contratación laboral y sus implicaciones en el contrato psicológico. *Pensamiento Psicológico*, 9(16), 171-182.
- Vesga, J. J. (2012). El contrato psicológico y la pragmática. En S. Malvezzi, J. J. Orejuela, R. M. Chiuzi, J. J. Vesga, & W. A. Riascos, *Gramáticas actuales de la relación hombre-trabajo: propuestas de lectura* (pp. 75-87). Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Vesga, J. J. (2016). *El contrato psicológico: una propuesta de lectura en el marco de las relaciones de trabajo (Tesis doctoral)*. Cali: Universidad del Valle.
- Vesga, J. J. (2017). El contrato psicológico: un concepto multidimensional. En E. Rentería (Comp.), *Entre lo disciplinar y lo profesional. Panorama de experiencias en psicología organizacional y del trabajo en iberoamérica* (pp. 297-311). Cali: Universidad del Valle.
- Wangithi, W. E. & Muceke, N. J. (2012). Effect of Human Resource Management Practices on Psychological Contract in Organizations. *International Journal of Business and Social Science*, 3(19), 117-122.
- Weick, K. E. (1982). *Psicología social del proceso de organización*. Bogotá D. C.: Fondo Educativo Interamericano.

“A gente não é estatística” - o teste rápido e aconselhamento para HIV por representantes LGBT*

“No somos estadísticas” - la prueba rápida del VIH y la consejería de los representantes de las personas LGBT

“We are not statistics” - the HIV rapid test and counseling by representatives of LGTB people

Kátia Bones Rocha**

ORCID: 0000-0001-7603-1709

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil

Gustavo Affonso Gomes

ORCID: 0000-0001-8719-9179

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil

João Pedro Cé

ORCID: 0000-0001-9830-1511

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil

Jean Ícaro Pujol Vezzosi

ORCID: 0000-0003-0127-7530

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil

Fernanda Torres de Carvalho

ORCID: 0000-0002-3485-5555

Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul, Brasil

Nalu Silvana Both

ORCID: 0000-0003-3576-1013

Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul, Brasil

Adolfo Pizzinato

ORCID: 0000-0002-1777-5860

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Recibido: 1 de Agosto de 2017

Revisado: 6 de Noviembre de 2017

Aceptado: 4 de Febrero de 2018

* Artículo de investigación. Como citar: Bones Rocha, K.B.C., Gomes, C. A., Cé, J. P., Pujol, V. J., Torres de Carvalho, F. ... Pizzinato, A. (2019). “A gente não é estatística” - o teste rápido e aconselhamento para HIV por representantes LGBT. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 143-155. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.11>

** Correspondencia: Kátia Bones Rocha, Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Grupo de pesquisa: Psicologia, Saúde e Comunidades. Correo electrónico: katia.rocha@pucrs.br; katiabonesrocha@gmail.com

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar cómo representantes de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) de colectivos LGBT perciben las estrategias de inclusión de la prueba rápida para VIH/aids, sífilis y hepatitis virales en la escena LGBT de Porto Alegre. Fue un estudio cualitativo en el cual se entrevistaron 4 representantes de ONG de colectivos LGBT de la ciudad y analizadas mediante análisis crítico del discurso. Los resultados indican una preocupación de los entrevistados con las estrategias de cuidado que se construyen con la prueba y que tanto se relacionan con perpectivas de derechos humanos. Así, se construye una tensión que tienen como telón de fondo relaciones entre Estado, movimientos LGBT y VIH. Ignorar cuestiones políticas que permean estas relaciones despolitiza una historia en la que los mayores avances en términos de prevención y enfrentamiento de VIH pasaron por una respuesta conjunta entre diferentes actores sociales. Construir nuevos espacios de discusión puede propiciar que nuevas estrategias colectivas sean pensadas en el enfrentamiento de la epidemia, del prejuicio y del estigma.

Palabras clave: VIH, asesoramiento, sexualidad, políticas públicas, organizaciones no gubernamentales.

Resumo

O objetivo do estudo é analisar como representantes de ONGs LGBT percebem as estratégias de inclusão do teste rápido para HIV/aids, sífilis e hepatites virais na cena LGBT de Porto Alegre. Trata-se de um estudo qualitativo no qual foram entrevistados 4 representantes de ONGs LGBT da cidade, analisadas mediante análise crítica do discurso. Os resultados apontam para uma preocupação dos entrevistados com as estratégias de cuidado que se constroem com o teste e o quanto elas dialogam perpectivas de direitos humanos. Assim se constroem tensionamentos que tem como pano de fundo relações entre Estado, movimentos LGBT e HIV. Ignorar questões políticas que permeiam estas relações despolitiza uma história na qual os maiores avanços em termos de prevenção e enfrentamento passaram por uma resposta conjunta entre diferentes atores sociais. Construir novos espaços de discussão pode propiciar que novas estratégias coletivas sejam pensadas no enfrentamento da epidemia, do preconceito e do estigma.

Palavras-chave: HIV, aconselhamento, sexualidade, políticas públicas, organizações não governamentais.

Abstract

This study was aim to analyze how representatives of LGBT NGOs perceive strategies about the inclusion of the rapid test for HIV/aids, syphilis and viral hepatitis in the LGBT scenario of Porto Alegre. It is a qualitative study in which 4 representatives were interviewed, and the interviews were analyzed through a critical analysis of discourse. The results point to a concern of the interviewees with the care strategies that are built with the test and how much they dialogue with human rights. This leads to tensions that have as a background the relations between State, LGBT movements and HIV. Ignoring political issues that permeate these relations depoliticizes a history in which the greatest advances in terms of prevention and confrontation have gone through a united response between different social actors. Building new spaces for discussion can allow new collective strategies to be considered in coping with the epidemic, prejudice and stigma.

Keywords: HIV, counseling, sexuality, public policies, non-Governmental organizations.

Introdução

A efetivação das políticas de saúde em relação ao HIV/aids no Brasil vem passando por uma estreita relação com os movimentos sociais, especialmente os movimentos vinculados aos coletivos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Na década de 1980, com a aparição dos primeiros casos de HIV/aids no mundo, os movimentos LGBT foram pioneiros em construir uma resposta eficaz contra a epidemia do vírus. Segundo Facchini (2005) foi ainda nesta década que esses movimentos começaram a ter mais visibilidade no cenário político e social brasileiro, o que gerou uma expansão das conquistas legais no marco da saúde desses coletivos (especialmente por suas atuações nas Conferências Nacionais de Saúde); maior visibilidade pública de formas de vivência da sexualidade/afetividade não heteronormativas (marcadas especialmente pelas “paradas” gay/livres na esteira dos movimentos de *Stonewall*, nos EUA); um mercado para o capital LGBT - e o consequente uso que o sistema capitalista deu ao *pink money* (Barreto, Sandoval, & Cortés, 2009); mesmo com a caracterização estigmatizante do HIV/aids como uma “peste gay”, ainda não totalmente superada no discurso social.

Com o crescimento da resposta à aids, o Brasil começou a ser visto como um dos países de referência no combate à epidemia nos níveis comunitário e governamental (Facchini, 2005). Neste sentido, projetos financiados por programas estatais passaram a ser recorrentes, corroborando, dentre outros fatores, para uma transformação estrutural nos movimentos LGBT. Assim, as organizações dos movimentos passaram também a incorporar formatos como o de associações e de organizações não-governamentais (ONGs).

Aderindo a estruturas propícias para a coordenação de projetos financiados, os movimentos somaram recursos provenientes dos programas estatais, gerando outras formas de participação formais na elaboração de políticas públicas voltadas para o HIV/aids e para a população LGBT. Estes coletivos não só exigiam uma resposta governamental ao avanço da doença, como também estiveram entre aqueles que iniciaram o trabalho de conscientização e prevenção da doença (Facchini, 2005).

Desde os princípios desses movimentos organizados, na década de 1980, outra importante pauta de reivindicação foi a denúncia da exacerbão do estigma contra a homossexualidade, na época frequentemente associada ao vírus. Segundo Monteiro, Villela e Soares (2013), o estigma caracteriza-se como lógicas excludentes que operam mediante a intersecção de diferentes eixos de inequidades (raça/etnia, gênero, sexualidade, classe, etc.), situados em um contexto histórico com formulações culturais e com sistemas de poder e dominação.

Assim, em termos gerais, estigma poderia ser considerado um processo de exclusão que envolve diferentes níveis sociais em um jogo desigual de forças, podendo desencadear ações discriminatórias (Parker, 2012). Cabe ressaltar que algumas instituições, como as Religiões, a Biologia, a Psicologia e - especialmente a Medicina - como *alma mater* do biopoder, também contribuíram para a geração ou manutenção de estigmas e estratégias de controle e dominação das demandas político-existenciais dissidentes da heteronorma (Foucault, 1976), reforçando uma relação direta entre comunidade LGBT e HIV como uma dessas estratégias.

Estes elementos referentes à historicidade da comunidade LGBT, quando tecidos ao panorama do HIV/aids ao longo das décadas, pode possibilitar uma importante compreensão política do cenário epidemiológico atual. Hoje se vive um momento na epidemia brasileira, especialmente no Rio Grande do Sul (estado austral do Brasil na fronteira com Argentina e Uruguai e região de altos índices de infecção por HIV), em que estão sendo desenvolvidas estratégias de ampliação da promoção em saúde e da prevenção ao vírus, ao mesmo tempo em que são discutidas formas de combater a discriminação e estigma vinculados ao HIV/aids em populações LGBT.

Ao discutir discriminação e estigma, um aspecto importante a destacar são os discursos hetero e homonormativos. Segundo Oliveira (2013), estes discursos naturalizam uma heterossexualidade compulsória, bem como uma homossexualidade transposta aos moldes binários e monogâmicos da heteronormatividade, como a única forma legítima de relacionar-se no âmbito sexual e afetivo. Nesta tessitura de regulações sociais, cabe ainda ressaltar

a cismatividade, que diz respeito a uma norma que naturaliza o sexo designado ao nascer como único legítimo (Worthen, 2016). Isto pode acarretar em barreiras de acesso aos serviços de saúde, visto que fomenta estigmas, discriminações, enfraquece a garantia de direitos e proporciona uma opressão estrutural no tecido social.

Entre as estratégias internacionais para o controle da epidemia se destaca o plano 90-90-90 da ONU para o ano 2020 que busca diagnosticar 90% dos pacientes portadores do vírus, que pelo menos 90% destes iniciem o tratamento anti-retroviral e 90% se mantenham em tratamento de forma exitosa (UNAIDS, 2014). Assim o foco passa ser a nível nacional e internacional, o diagnosticar e tratar.

Neste contexto, uma das principais estratégias para combater as barreiras de acesso aos serviços de saúde no âmbito do HIV/aids nos últimos anos, seria o processo de descentralização do teste rápido para HIV/aids, sífilis e hepatites virais para atenção básica. Segundo Rocha, Santos, Conz & Silveira (2016), o processo de descentralização do teste apresenta-se como um potente recurso, visto que viabiliza múltiplas portas de entrada para o SUS. Porém, deve-se atentar para a relevância do diálogo entre os diferentes níveis de atenção para sua eficácia. Deste modo, a demanda de pessoas LGBT que acessam os serviços de saúde para o teste do vírus poderia ser sanada de forma mais diversa e qualificada, a partir de diferentes ações.

O Ministério da Saúde do Brasil reforça que a principal mudança entre o teste tradicional e o teste rápido é a redução do tempo entre a coleta e o resultado. No entanto, para alcançar os objetivos do teste rápido (a redução do tempo de espera e a promoção da saúde) é preciso qualificar o vínculo entre os usuários e os profissionais da saúde (Carvalho, Both, Alnoch, Conz, & Rocha, 2016). Neste contexto, o aconselhamento em HIV/aids pode ser considerado uma importante tecnologia de cuidado. Este recurso permite que exista uma troca entre profissionais e usuários, o que configura uma oportunidade para o desenvolvimento de estratégias em saúde. Deste modo, o teste rápido, quando aplicado em conjunto com o aconselhamento, serviria como um ponto de encontro entre profissionais e usuários

com a intenção de promover educação em saúde (Carvalho *et al.*, 2016).

Com a intenção de fomentar essa discussão no campo da saúde, delineou-se o presente estudo, que buscou analisar como os representantes de movimentos sociais LGBT (vinculados a ONGs) percebem as estratégias de inclusão do aconselhamento e teste rápido para HIV/aids, sífilis e hepatites virais na cena LGBT da cidade de Porto Alegre, Brasil. Procurou-se analisar mais especificamente a avaliação sobre o teste rápido como estratégia de ampliação de diagnóstico a pessoas LGBT, consideradas pelo Ministério da Saúde como populações prioritárias no enfrentamento da epidemia do HIV. Cabe ressaltar que, devido a relação formal entre ONGs e instâncias governamentais para a elaboração de programas contra o HIV/aids, optou-se neste estudo pelo enfoque em representantes do terceiro setor.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, na qual foram entrevistados quatro informantes-chave representantes de movimentos LGBT de Porto Alegre, engajados nas discussões atuais, tanto em relação às questões de diversidade sexual, como em relação às questões da epidemia de HIV. Por razões de confidencialidade e anonimato, os participantes receberam nomes fictícios: Cristiano, Giordano, Mariana e Bruno.

Os participantes foram contatados através de diferentes ONGs LGBT existentes na cidade de Porto Alegre. Cristiano, 51 anos, apresentou-se como homem gay, assim como Giordano, 23 anos. Mariana, 62 anos, apresentou-se como travesti. Bruno, 29 anos, apresentou-se como do sexo masculino, sem definição específica de orientação sexual. Todos apresentaram ensino superior completo. Cabe ressaltar que os participantes têm um importante papel nos movimentos LGBT da região sul do Brasil, atuando ativamente há pelo menos 2 anos como representantes formais das ONGs acessadas.

Cada participante respondeu a uma entrevista semidirigida, de aproximadamente 30 minutos, na qual se discutiu a implantação e o uso do teste rápido, o acesso da população LGBT ao teste, o

diagnóstico e as suas avaliações sobre as estratégias de aconselhamento. As entrevistas foram gravadas, transcritas, digitalizadas e reunidas um *corpus* único, para uma análise discursiva de dados mediante Estudos Críticos do Discurso (van Dijk, 2008). Como na pesquisa qualitativa o desafio é dar sentido a uma quantidade massiva de dados, considerando sua complexidade, buscou-se identificar pautas significativas. A codificação axial foi o seguinte passo, posto que, uma vez criados códigos - tanto específicos como genéricos (categorias e subcategorias) - se procedeu à identificação de relações entre os mesmos. As questões éticas foram asseguradas, sendo esta pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Resultados e Discussão

Através da análise das entrevistas foi possível realizar uma interpretação dos significados construídos pelos representantes das ONGs em relação ao teste rápido e ao aconselhamento. Outro aspecto referido é a relação entre ONGs que representam parte do movimento LGBT e a implantação da estratégia de teste rápido e a problematização das implicações da ampliação do diagnóstico.

A discussão da análise das entrevistas foi organizada a partir de três eixos conectados entre si. Destes eixos, destacaram-se fragmentos discursivos trazidos pelos participantes ao pensarem na implantação do teste rápido.

1. Campanhas com uso do teste rápido para HIV na agenda de eventos

Os participantes questionaram aspectos relacionados às estratégias, formas e espaços em que o teste rápido para HIV/aids, sífilis e hepatites virais vem sendo empregado, particularmente fora dos serviços de saúde. No que se refere a estas estratégias, eles criticaram a presença do teste em eventos não sanitários, especialmente em shows e nas “Paradas Livres”, voltadas para a diversidade sexual e de gênero. Questionaram o quanto a realização do teste rápido nestes eventos reforça a associação estigmatizante entre HIV e diversidade sexual, fortalecendo estigmas relacionados à doença para estes

coletivos. Assim, sugerem que estes momentos não seriam os mais adequados e não deveriam ser reduzidos apenas a um grupo específico:

Eu não tenho amigos que tenham feito o teste rápido (...) sem um sentido de militância. Eu não acho que [o teste inserido nas paradas livres] seja um instrumento que se aproxime da comunidade (Giordano).

Nesta mesma direção, Cristiano apontou para a necessidade de atentar para os objetivos destes eventos, relacionados à luta pelos direitos humanos e pela visibilidade. Assim, o participante referiu que o cuidado em saúde deve ser revisto e contextualizado antes de ser aplicado nestes cenários e critica:

Eu acho que naquele dia é um dia que não tem que ter aquele tipo de serviço. Acho que tem que estar dissociado, inclusive. Acho que o evento da Parada é um evento político que passa pela questão de direitos humanos, de visibilidade, de outras questões que não associadas de forma tão forte à questão da saúde (Cristiano).

Por outro lado, Mariana destacou a importância da realização do teste rápido em eventos: “Eu acho importante o teste rápido na Parada, eu acho que deve ser feito em todos os grandes eventos que tem em Porto Alegre e no Brasil inteiro, independentemente de ser do movimento gay” (Mariana).

Segundo Ayres, Paiva e Buchalla (2013), a busca por direitos humanos e as estratégias de enfrentamento ao HIV/aids devem ser vistos em conjunto por diferentes atores sociais no contexto da epidemia. Esta relação deu espaço para a elaboração de conteúdos programáticos e para a visibilidade de pautas que possam contribuir para a aquisição de direitos no campo da saúde. Assim, combater a epidemia do HIV nestes eventos também pode ser considerado um ato político, levando em consideração os desdobramentos deste combate nas diferentes populações afetadas. Tratando-se de pessoas em situação de vulnerabilidade a luta por direitos humanos neste sentido tende a ser ainda mais relevante, visto que esta vulnerabilidade vem também da escassez programática (Ayres *et al.*, 2013).

Outro aspecto elencado por Mariana foi a proposta do governo para o financiamento da Parada Livre de 2013, que teve como obrigatoriedade a implantação de um estande da Secretaria de Saúde para realização do teste rápido, gerando revolta nos membros de outras ONGs LGBT. Ela afirmou que a principal justificativa para esta oposição diz respeito à percepção de que o financiamento de um evento LGBT, concomitante à compulsoriedade do teste para HIV, reforça estigmas a respeito da diversidade sexual e de gênero e evidencia a verticalização do Estado na tomada de decisões sobre a saúde da população. Neste sentido, a participante refere: “*O movimento homossexual foi totalmente contra. Eu não quis me estressar e bater boca, então eu peguei os trinta mil reais e não vou mais fazer a parada deste ano [2013]*” (Mariana).

A análise das entrevistas também sugere que não existe um consenso quanto à realização do teste rápido em eventos. Assim como foi descrito anteriormente, mas que uma crítica direta à tecnologia, parece que os participantes questionam a forma como ela vem sendo utilizada enquanto estratégia de cuidado, podendo ser considerada como representativa das estratégias mais amplas de gestão e definições de ações de políticas públicas de saúde: “Eu não conheço ninguém que tenha uma, digamos, oposição à ideia do teste rápido, né. Mas o que a gente tem conversado enquanto militantes, assim, é pela forma e estratégias as quais o Ministério da Saúde e as políticas estão tentando colocar o teste rápido na população LGBT” (Cristiano).

Levando em conta o estigma que pode ser fomentado em ações de saúde desenvolvidas para a população LGBT junto aos poderes do Estado, Cristiano aponta ser necessário que o Ministério da Saúde amplie a discussão sobre o que é estar vulnerável. Uma vez que essa concepção pode remeter à ideia de “grupo de risco”, que contribuiu para o processo de estigmatização da população LGBT. Na tentativa de dar conta deste debate, em 2014 a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou novas diretrizes para trabalhar prevenção, diagnóstico e tratamento em populações em situação de vulnerabilidade frente ao vírus (WHO, 2014).

Nesta publicação, adota-se o termo “populações-chave” para abordar a discussão da vulnerabilidade, caracterizadas como homens que fazem sexo com homens, profissionais do sexo, usuários de drogas injetáveis, população prisional e população trans. De acordo com o documento, populações-chave seriam grupos populacionais que apresentam comportamentos de exposição ao vírus comuns entre seus membros, bem como barreiras legais, sociais e programáticas que contribuem para a vulnerabilidade. Além disso, a OMS afirma que não desconsidera outras populações em situação de vulnerabilidade (como imigrantes, por exemplo), mas assume que as consideradas populações-chave apresentam situações de exposição ao vírus mais uniformizadas em diferentes países do mundo e, portanto, deveriam ser pensadas ações em proporções globais (WHO, 2014).

Ao proporem uma discussão acerca do momento político do combate ao HIV/aids no Brasil, Seffner & Parker (2016) ressaltam que o conceito de vulnerabilidade é central para compreender a forma com que os sujeitos são subjetivados e têm suas vidas cuidadas. Segundo os autores, o momento atual da epidemia é caracterizado por tecnologias que propagam discursos relacionados a uma “solução definitiva” para o vírus mediante respostas farmacêuticas e tecnicistas. O aspecto político da epidemia parece padecer neste contexto, limitando a discussão acerca dos tensionamentos gerados pelas políticas públicas no cotidiano dos sujeitos. Esta ausência pode corroborar com estratégias que ao mesmo tempo em que buscam combater a epidemia, fomentam o estigma e discriminação ao tornarem determinadas vidas precárias, utilizando este conceito proposto por Judith Butler (2006). Neste sentido, sugere-se que a vulnerabilidade não está nos corpos das populações-chave, mas nas relações sociais que definem a valorização ou não de determinadas vidas (Seffner & Parker, 2016).

O Ministério da Saúde entende que o preconceito e a discriminação são fatores que geram sofrimento e dificultam o acesso à saúde e por isso elabora políticas e estratégias de ação para o seu enfrentamento. Neste sentido, é importante que a neutralidade das políticas seja anulada e que as ações em saúde sejam pensadas de maneira mais ampla

e crítica, estando sensíveis a que discursos são produzidos a partir das estratégias adotadas para implementar determinadas políticas (Hernández, 2013). A “praticidade”, por exemplo, de realizar o teste na Parada Livre, pode ser uma decisão “tecnicamente justificável”, no sentido de aumentar o acesso ao diagnóstico, mas, por outro lado, pode desconsiderar a historicidade e seu significado para os movimentos LGBT e para a própria Parada Livre - concebida e realizada como bandeira de celebração da vida, de resistência e legitimação das formas de vivência sexual/afetiva não normativas.

Neste sentido, a implantação das políticas públicas deve gerar discussões entre diversos setores sociais, incluindo o controle social da sociedade civil (Ferraz & Kraixzyk, 2010). É importante que as decisões em saúde sejam tomadas a partir do diálogo com movimentos sociais, usuários, gestores, trabalhadores em saúde e diferentes setores da sociedade. A perspectiva do diálogo e não da imposição pode possibilitar a construção de outras possibilidades de atenção em saúde.

2. Teste rápido e aconselhamento: acolhimento e diagnóstico em eventos e serviços de saúde

Outro aspecto identificado nas falas dos participantes, quando questionados sobre o teste rápido, foi a preocupação quanto aos cuidados necessários no processo de diagnóstico e derivações de orientação, aconselhamento e tratamento em HIV/aids. A necessidade de cuidados e de uma atenção humanizada integral durante o processo de diagnóstico é um aspecto anterior à tecnologia do teste, mas essa preocupação parece se renovar com o teste rápido. Neste sentido, Bruno referiu: “Porque muitas vezes a pessoa não está preparada para receber essa informação. Não são poucas as vezes que aparecia gente aqui [na ONG] desesperada, porque descobriu que tá infectado com HIV e não sabe como agir, não sabe o que fazer” (Bruno).

Identificou-se na fala dos participantes que o teste rápido propicia uma reflexão acerca da necessidade de cuidados com possíveis impactos emocionais e

sociais envolvidos quando realizado um diagnóstico pelo teste rápido:

Será que as pessoas que vão para uma Parada, que vão para um evento festivo, estão preparadas para receber um resultado positivo, mesmo que tenha uma equipe técnica? Que capacidade essa equipe técnica vai ter de realmente ter um aconselhamento suficiente pra que aquela pessoa continue no evento de forma tranquila, como se nada tivesse acontecido? (Cristiano).

Nesta direção, destaca-se a importância do aconselhamento no processo de testagem. A discussão sobre esta temática é complementar aos discursos do eixo anterior, quanto à necessidade de cuidados no processo de diagnóstico, considerando que a técnica de aconselhamento é uma importante tecnologia de cuidado em saúde (Carvalho *et al.*, 2016). Os participantes destacaram as características que acreditam que o aconselhamento deva ter: “É importante a pessoa ter o aconselhamento de uma pessoa técnica que realmente possa dar uma indicação” (Mariana);

Eu imagino uma conversa antes da testagem, o que torna o teste rápido em não-rápido. Porque a coisa de tu receber uma resposta em tão pouco tempo, sem ter o preparo necessário, o cuidado com o tratamento dessa informação é que traz um cuidado (Bruno).

Bruno aponta que o teste rápido pode ser aplicado em conjunto a estratégias de cuidado como o aconselhamento, que tornam o teste “não rápido”, no sentido de propiciar um espaço de troca e educação em saúde através do aconselhamento. Para Merhy (2007), existem diversas tecnologias empregadas nos sistemas de saúde, tanto a nível micropolítico (organização da rotina de trabalho, fluxo de atendimento), quanto macropolítico (programas de saúde municipais, políticas governamentais).

Segundo o autor, há três tipos de tecnologias: as duras, as leve-duras e as leves. As tecnologias duras seriam os equipamentos utilizados na saúde. Por exemplo, o kit em si para a realização do teste rápido pode ser considerado uma tecnologia dura. As tecnologias leve-duras seriam as que dizem respeito aos conhecimentos dos profissionais, necessários

para interagir com esta tecnologia. Por exemplo, o kit para o teste rápido necessita de um profissional capacitado para realizá-lo (Merhy, 2007).

Questionamentos acerca da significação do teste rápido enquanto “tecnologia dura” mostraram-se recorrentes. Isto pode ser observado na fala de um dos informantes, que apresentou dúvidas relacionadas à ferramenta. De acordo com Giordano “*não tenho a informação, mas acho que o teste rápido não tem a mesma eficiência, eficácia, do teste que tu fazes no centro de testagem*”. O questionamento acerca desta eficácia/eficiência demonstra que alguns equipamentos de saúde, apesar de apresentados como prioritários no cuidado, carecem da legitimidade entre os usuários. De acordo com Fonseca & Iriart (2012), o foco tecnicista dado ao diagnóstico do vírus HIV paradoxalmente pode inviabilizar o cuidado em saúde daqueles que são testados, visto que o apoio educativo e o apoio emocional também interferem nesta dinâmica. O acolhimento de dúvidas, além da atenção afetiva para os usuários, pode contribuir para a legitimidade do teste rápido, bem como os sentidos que o diagnóstico e a prevenção têm para estas pessoas.

Já as tecnologias leves são as tecnologias relacionais, que se estabelecem nos encontros entre profissionais e usuários. Pode-se, portanto, classificar o aconselhamento nesta modalidade. A flexibilidade desta técnica proporciona dinamismo e diálogo entre usuários e profissionais. As tecnologias de cuidado consideradas leves deixam a lógica higienista do modelo biomédico e tornam-se instrumentos da promoção de saúde (Merhy, 2007). Assim, o aconselhamento, se associado ao teste rápido, pode vir a ser uma forma de garantir um cuidado humanizado nos serviços que prestam este tipo de atenção, por possibilitar um processo de diagnóstico que respeite a singularidade do usuário.

Nesse processo de particularização das ações em saúde, considerando as necessidades e o plano terapêutico individualizado, o aconselhamento pode ser uma ferramenta micropolítica importante, pois é uma atividade cuja finalidade é informar, prestar apoio emocional e educativo ao usuário, além de identificar riscos e a vulnerabilidade ao HIV, estabelecendo um diálogo horizontal no qual as es-

tratégias de auto-cuidado e gestão de riscos das pessoas são considerados (Carvalho *et al.*, 2016). As particularidades dos aspectos subjetivos da vida das pessoas que procuram os serviços de saúde repercutem diretamente na forma com a qual lidam com o tema da infecção pelo HIV. Entende-se que o aconselhamento se dá de maneira dinâmica, visando um entendimento integral do sujeito, tendo como principal via a escuta individual; ou seja, preconiza-se um olhar que reconhece o funcionamento individual do usuário, para que então se construa uma série de entendimentos sem a exclusividade de uso de uma “epidemiológica” que vise direta e exclusivamente a transmissão de informações e o doutrinamento dos corpos (Carvalho *et al.*, 2016).

Na direção de ampliar essa lógica de formulação de políticas, entende-se que o cuidado em saúde não pode ser exclusivamente delegado ao saber biomédico, mas deve ser organizado levando em conta a integralidade do cuidado, que acarreta na orientação não só quanto às condutas sexuais de risco, mas também à consideração de ações educativas em outras esferas de possível vulnerabilidade - considerando a complexidade do sujeito. Desta forma as hetero-homo-cis-normatividades entrariam como um importante fator no contexto interdisciplinar, já que são consideradas como barreiras centrais no cuidado aos usuários de saúde ao naturalizar a heterossexualidade e o sexo designado ao nascer como normas a serem seguidas. Segundo Albuquerque, Garcia, Alves, Queiroz & Adami (2013), esta naturalização pode aparecer na prática dos profissionais de saúde, reproduzindo discursos normativos acerca da sexualidade e da identidade de gênero nos serviços de saúde.

Louro (1999), ao postular acerca das pedagogias da sexualidade, possibilitou margens para pensar a sexualidade como complexa e não exclusivamente biológica, mas sendo construída em um cenário sóciohistórico e cultural. Nesta direção, a autora também aborda as relações de gênero desde este prisma, levando em conta como estas construções são inscritas nos corpos dos sujeitos, mediante uma educação pela “normalidade”. Questionar a naturalização da sexualidade e da identidade de gênero nos corpos torna-se uma base importante para trabalhar a forma como as pessoas se percebem, já que parte

de um pressuposto que esta normalização nem sempre irá ao encontro com seus modos de subjetivação.

Levanta-se ainda a discussão sobre o exercício da cidadania, no intuito de fazer ecoar as vozes de diferentes atores sociais envolvidos e diretamente afetados por estas políticas. Merhy (2007) salienta a importância de considerar o trabalho em saúde como algo vivo e destaca a importância de analisar como os diferentes atores sociais constroem estratégias de atenção e cuidado. Ao falarem sobre os processos de cuidado necessários para a população LGBT, os representantes ressaltaram que a saúde não se faz apenas com números, mas que há também implicações subjetivas, tais como o processo de significação e assimilação de um diagnóstico, além da manutenção de práticas que possam colocar a pessoa em vulnerabilidade como, por exemplo, a singularidade de cada sujeito perante suas práticas sexuais, seus receios frente ao diagnóstico e suas consequências.

3. Reflexões acerca das políticas públicas para HIV/aids envolvendo o teste rápido

Nas entrevistas dos participantes são identificadas referências diretas às políticas públicas para HIV/aids que, consequentemente, suscitarão questionamentos em relação ao teste rápido. Particularmente, a noção de sujeito prevalente no campo da saúde foi questionada pela crítica às estratégias de cuidado eleitas

“Quando a gente fala em política pública, a gente não pode ter uma visão ingênua das coisas. Eu acho que muitos ministérios e muitos setores da área da saúde ficam reféns dessa ideia de apresentar resultados. Muito mais preocupados com os resultados e dados a serem apresentados do que com a saúde da população” (Cristiano).

A ênfase da política no diagnóstico pode propiciar uma reflexão em relação à ênfase em investir prioritariamente em tecnologias duras ou leve-duras como o acesso ao teste, não priorizando de igual maneira as tecnologias leves, como o aconselhamento - que potencializaria as particularidades

de cada pessoa. Aparentemente o temor ao “contágio” pela potência que as individualidades podem causar - como seriam, por exemplo, os planos terapêuticos particularizados - enfraqueceria a “epidemio-lógica”.

Esta política presente nas diretrizes de saúde gerou, por parte dos participantes, uma crítica explícita em relação aos discursos e práticas que são produzidos. Neste sentido, Bruno referiu:

“Tu tens que olhar para a pessoa, no fim das contas a gente não é número, a gente não é estatística. Talvez é esse o olhar, um olhar mais para o indivíduo, além do olhar para a epidemia, para o estancamento dessa situação. (...) O teste rápido serve para isso, né: ‘vamos ver quem tem sorologia positiva, e que esse aqui não passe para lá e a gente comece a fechar a torneira’ (Bruno).

Esta lógica de transmissão a outras pessoas é algo que remete novamente a ideia de risco. Ao falar em grupos de risco ou comportamentos de risco, coloca-se apenas no indivíduo a responsabilidade pelo contágio com o HIV, pois, este termo proveniente da epidemiologia, carrega consigo a noção de que há fatores identificáveis e mensuráveis nos comportamentos dos sujeitos que acarretam na aquisição de uma doença. Elias (1994) enfatiza que usualmente a análise acadêmica sobre o processo de identificação e exercício de si mesmo é polarizada, colocando mais peso sobre o indivíduo ou sobre a sociedade. Cada indivíduo atua dentro de um escopo de ações que são inherentemente sociais, não sendo apenas fruto de sua escolha idiossincrática. As condições sociais para alguns podem ser muito diferentes para outros, acarretando menos ou mais possibilidades de escolha para os indivíduos. Por exemplo, o acesso aos serviços e as condutas dos indivíduos fazem parte de um mesmo exercício de cidadania, no qual a vulnerabilidade não pode ser avaliada apenas em relação às condutas sexuais de um sujeito.

Quando os representantes dos movimentos LGBT falam sobre o acesso ao serviço, os processos de estigmatização e as estratégias de enfrentamento à epidemia do HIV, consideram questões culturais que afetam no cuidado à saúde e não apenas nas responsabilidades individuais. Almeida Filho, Castiel

& Ayres (2009) sustentam que analisar a ocorrência de doenças a partir de características isoladas muitas vezes acarreta que a responsabilidade perante a saúde caia apenas sobre o sujeito, realçando “padrões desviantes”, indesejados e não-saudáveis, de conduta que acarretam no exercício de uma pseudo irresponsabilidade por parte de indivíduos, que não conseguiram se proteger por não seguirem à risca as prescrições criadas por especialistas.

Cabe destacar que, de forma geral, a percepção dos informantes é que se trata de uma política verticalizada e prescritiva, que desconsidera a importância de diálogo como os diferentes atores sociais envolvidos. Com isto a política pode ser considerada apenas como uma forma de controle, saindo do escopo do cuidado. Neste sentido, evidenciou-se a preocupação de que o foco do diagnóstico em populações específicas pode ser percebido como uma ação (re)estigmatizante e não uma ação de cuidado. Bruno relatou “*A forma como a sociedade te enxerga e te cataloga às vezes faz com que tu não queira ter um cuidado mesmo*”, revelando que há um duplo afastamento, pois o estigma repele alguns /sujeitos dos serviços de saúde e ao mesmo tempo não considera que há condutas, modos de ser ou situações de vida em que a vulnerabilidade não é identificada.

Ainda, como movimento contrário ao diagnóstico, existe a criação da identidade “*soro interrogativo*” relatado por 3 dos 4 representantes. Segundo Mariana “(...) *ela tem o direito também de ser, de poder ser soro interrogativa, não precisar necessariamente saber da condição sorológico. Ela pode fazer isso, sabe*”. Vários tensionamentos podem ser analisados a partir desta afirmação do “*soro interrogativo*”. Uma das possíveis questões que se coloca frente a este posicionamento, segundo a literatura, pode ser uma consciência por parte do sujeito quanto a exposição a situações de risco, que pode levar a não realização do teste pelo medo de se revelarem soropositivos (Moyer, Silvestre, Lombardi, & Taylor, 2007), e todos os atravessamentos em termos de estigma, discriminação e preconceito relacionados ao resultado positivo.

Por outro lado, podemos pensar que a legitimação de marcadores como “*soro interrogativo*” é uma

forma de tensionar a verticalidade das políticas e a ação do Estado, colocando questionamentos sobre a lógica sanitária do modelo biomédico de saúde, mesmo que este não seja o intuito dos sujeitos. Neste sentido, ficaria um questionamento sobre os processos de estigmatização: as políticas públicas estão sendo efetivas no processo de combate ao estigma ou estão fortalecendo estes mecanismos de exclusão?

Diaz-Bermúdez (2007) afirma que formular políticas públicas baseadas em evidências científicas implica na contribuição de mudanças, não somente associadas à incorporação de mecanismos de participação social e de transparência, que são fundamentais, mas também para atenuar a distância de uma tradicional dicotomia simbólica entre teoria *versus* prática e entre setores acadêmicos e prestadores de serviços como possíveis atores da formulação destas políticas. Segundo a autora, isso implica em imprimir uma nova lógica de organização dos serviços de saúde, a partir da vivência profissional com seus interlocutores, oportunizando uma atuação renovada nos aspectos políticos, técnicos, gerenciais e humanos que envolvem o processo de saúde-doença. Para tanto, quem atua nos serviços públicos e na elaboração e execução das políticas públicas avalia aspectos macropolíticos (as diretrizes e textos das políticas) e micropolíticos (tarefas cotidianas e redes institucionais).

Assim, percebe-se a importância de questionar algumas práticas historicamente consolidadas, visto que a relação entre o micro e macropolítico faz com que o entendimento da realidade na qual trabalha-se seja ampliado para além de serviços específicos. Isto gera desafios que exigem a criação de novas práticas, já que além da regulação entre as diretrizes de atuação, presentes nos textos das políticas, existe também a realidade não prevista pelos mesmos textos, acarretando em uma rede heterogênea de elementos (Brigadão, Nascimento & Spink, 2011).

Considerações Finais

A análise das entrevistas realizadas evidenciou a preocupação com a noção de prescrição e de obrigatoriedade na realização do teste, que ecoa através de diferentes estratégias, muitas vezes

colidindo com uma perspectiva de direitos humanos, que necessita ser considerada. Nesta direção, os entrevistados mostram uma preocupação, não com a técnica do teste rápido em si, mas com as estratégias de cuidado que se constroem ou não a partir do teste. Assim se constroem uma série de tensionamentos que tem como pano de fundo as relações entre o Estado, os movimentos LGBT e a epidemia da aids. Ignorar as questões históricas e políticas que permeiam estas relações é despolitizar um cenário no qual os maiores avanços em termos de prevenção e enfrentamento passaram por uma resposta conjunta entre os diferentes atores sociais. Construir novos espaços de embate pode propiciar que novas estratégias coletivas sejam pensadas no enfrentamento da epidemia e do preconceito e estigma a ela associados.

Assim como destacam Perucchi, Rodrigues, Jardim & Calais (2011), é importante analisar os discursos que constroem as políticas de saúde, assim como os discursos e verdades que são produzidas a partir da implementação destas. As autoras apontam a necessidade de questionar as verdades legitimadas pelos discursos de poder que atravessam as estratégias governamentais, refletindo acerca das reais necessidades instaladas e fazendo com que as políticas se aproximem de fato ao que se propõem a responder. Os tensionamentos descritos no presente artigo podem contribuir para que, tanto para o contexto nacional quanto internacional, sejam pensados os desdobramentos da política de testar e tratar, destacando suas potencialidades, bem como os embates que dela podem se produzir.

Destaca-se ainda o potencial de contribuição das ciências humanas (como a Psicologia, por exemplo) na elaboração e execução das políticas públicas de HIV/aids e na atuação para além de uma prática assistencial, colaborando para a promoção dos direitos humanos, na análise e discussão de dimensões psicosociais presentes nos processos de saúde/adoecimento/cuidado e no exercício de cidadania ao articular micropolítica e macropolítica (Bock, 2009). A análise das políticas a partir da percepção dos diferentes atores sociais envolvidos (usuários, movimentos sociais, profissionais e gestores) permite que estas políticas possam ser repensadas, problematizadas e fortalecidas. Considerando que

um dos dispositivos centrais do SUS é o Controle Social, se destaca a importância de construir as políticas de maneira conjunta com a população a qual estas se dirigem, oportunizando espaços para que o protagonismo social possa emergir. Aqui é destacada também a importância de preconizar a saúde integral desta população, bem como a humanização nas ações contra o HIV destas políticas.

Considerando a reflexão dos participantes acerca do teste rápido em eventos, cabe também ressaltar a importância de fomentar o debate acerca dos possíveis motivos e consequências de determinadas estratégias de enfrentamento contra o vírus HIV. Levar em conta estes aspectos possibilita uma maior aproximação à realidade das populações a serem alcançadas por estas ações, contribuindo para uma educação em saúde de acordo com as diretrizes do SUS. Deste modo o acolhimento, apontado nas entrevistas como fundamental para o processo diagnóstico, também deve ser repensado.

Neste sentido, pode-se apontar que há a necessidade de que futuros estudos se preocupem em incentivar a discussão das políticas públicas com os diversos atores envolvidos em sua organização e execução, um debate inesgotável se considerada sua complexidade. Ressalta-se a importância de pesquisas que identifiquem as formas de aproximação que os usuários possuem na construção política do SUS, bem como os movimentos sociais, para uma resposta a epidemia que está sempre em produção e contrução.

Referências

- Albuquerque, G. A., Garcia, C. L., Alves, M. J. H., Queiroz, C. M. H. T., & Adami, F. (2013). Homossexualidade e o direito à saúde: um desafio para as políticas públicas de saúde no Brasil. *Saúde em Debate*, 37(98), 516-524. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-11042013000300015>
- Almeida Filho, N., Castiel, L. D., & Ayres, J. R. (2009). Riesgo: concepto básico de la epidemiología. *Salud Colectiva, Lanús*, 5(3), 323-344. Doi: <https://doi.org/10.18294/sc.2009.238>

- Ayres, J. R., Paiva, V., & Buchalla C. M. (2013). Direitos humanos e vulnerabilidade na prevenção e promoção da saúde: Uma introdução. In: Paiva, V.; Ayres, J. R. & Buchalla C. M. (Orgs). *Vulnerabilidade e direitos humanos: Prevenção e promoção da saúde - Da Doença à Cidadania*. (pp. 9-22). Curitiba: Juruá Editora.
- Barreto, I., Sandoval, M., & Cortés, O. (2010). Consumption practices and lifestyle of LGBT group of Bogotá. *Diversitas*, 6(1), 165-184. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.13>
- Bock, A. M. (2009). Psicologia Social e as políticas públicas. In: Dirce, T. T., Guareschi, N. M. F., Silvana, T. B. (Orgs.). *Tecendo relações e intervenções em psicologia social* (pp. 174-182). Porto Alegre: ABRAPSO SUL.
- Brigadão, J., Nascimento, V. L. V., & Spink, P. K. (2011). As interfaces entre psicologia e políticas públicas e a configuração de novos espaços de atuação. *Revista de Estudos Universitários, Sorocaba*, 37(1), 199-215.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violência*. Buenos Aires: Paidós.
- Carvalho, F. T., Both, N. S., Alnoch, E. M., Conz, J., & Rocha, K. B. (2016). Counselling in STD/HIV/AIDS in the context of rapid test: Perception of users and health professionals at a counselling and testing centre in Porto Alegre. *Journal of Health Psychology*, 21, 379-389. Doi: <https://doi.org/10.1177/1359105316628741>
- Díaz-Bermúdez, X. P. (2007). Uma questão de tempo: A implantação da estratégia de teste rápido para diagnóstico da infecção de HIV no Brasil. In: Dhalia, C. B B. C., Díaz-Bermúdez, X. P. (Orgs.). *Teste rápido - Por que não?* (pp. 7-26). Brasília: Ministério da Saúde.
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos Indivíduos*. Zahar Editora: Rio de Janeiro.
- Facchini, R. (2005). *Sopa de Letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: garamond.
- Ferraz, D. & Kraixzyk, J. (2010). Gênero e Políticas Públicas de Saúde: Construindo respostas para o enfrentamento das desigualdades no SUS. *Revista de Psicologia da UNESP*, 10(1), 70-82.
- Fonseca, P. D. L. & Iriart, J. A. (2012). Aconselhamento em DST/AIDS às gestantes que realizaram o teste anti-HIV na admissão para o parto: os sentidos de uma prática. *Interface comun. saúde educ*, 16(41), 395-407. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012000200009>
- Foucault, M. (1976). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Hernández, F. G. (2013). Fronteras morales y políticas sexuales: apuntes sobre 'la política LGBT' y el deseo del Estado. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 13(1), 43-68. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-64872013000100003>
- Louro, G. L. (1999). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Merhy, E. E. (2007). *Saúde: A cartografia do trabalho vivo*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Monteiro, S. S., Villela W. V., & Soares P. S. (2013). The interaction between axes of inequality in studies on discrimination, stigma and HIV/AIDS: Contributions to the recent international literature. *Global Public Health*, 8(5), 519-533. Doi: <https://doi.org/10.1080/17441692.2013.779738>
- Moyer, M., Silvestre, A. J., Lombardi, E. L., & Taylor, C. A. (2007). High-risk behaviors among youth and their reasons for not getting tested HIV. *Journal of HIV/AIDS Prevention in Children and Youth*, 8(1), 59-73. Doi: https://doi.org/10.1300/J499v08n01_04
- Oliveira, J. M. (2013). Cidadania Sexual sob suspeita: uma meditação sobre as fundações homonormativas e neo-liberais de uma cidadania de "consolação". *Psicologia e Sociedade*, 25(1), 68-78. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000100009>
- Parker, R. (2012). Estigma, preconceito e discriminação na saúde pública global. *Cadernos de*

- Saúde Pública*, 28(1), 164-169. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2012000100017>
- Perucchi, J., Rodrigues, F. D., Jardim, L. N., & Calais, L. B. (2011). Psicologia e políticas públicas em HIV/AIDS: algumas reflexões. *Psicologia & Sociedade*, 23(72), 72-80. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000400010>
- Rocha, K. B., Santos, R. R. G., Conz, J., & Silveira, A. C. T. (2016). Transversalizando a rede: o matriciamento na descentralização do aconselhamento e teste rápido para HIV, sífilis e hepatites. *Saúde em Debate*, 40(109), 22-33. Doi: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201610902>
- Seffner, F. & Parker, R. (2016). Desperdício da experiência e precarização da vida: momento político contemporâneo da resposta brasileira à aids. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 20(57), 293-304. Doi: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0459>
- UNAIDS (2014). 90-90-90 An ambitious treatment target to help end the AIDS epidemic. Geneva: UNAIDS. Recuperado de: http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/90-90-90_en_0.pdf
- van Dijk, T. A. V. (2008). *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto.
- World Health Organization -WHO- (2014). *Consolidated guidelines on HIV prevention, diagnosis, treatment and care for key populations*. Geneva: World Health Organization.
- Worthen, M. G. (2016). Hetero-cis-normativity and gendering of transphobia. *International Journal of Transgenderism*, 17(1), 31-57. Doi: <https://doi.org/10.1080/15532739.2016.1149538>

Análisis psicométrico del cuestionario de conductas antisociales en la infancia y adolescencia (CASIA) aplicado a población colombiana adolescente escolarizada*

Psychometric analysis of the questionnaire of antisocial behavior in childhood and adolescence (CASIA) applied to Colombian adolescent schooled population

Sergio Fabián Calderón
ORCID: 0000-0003-4843-5647

Javier Andrés Santana
ORCID: 0000-0002-7993-1208

Fernando Riveros Munévar**
ORCID: 0000-0002-0414-674X

Juan Carlos Borbón
ORCID: 0000-0001-7139-6346

Corporación Universitaria Iberoamericana,
Colombia

Recibido: 27 de julio de 2017
Revisado: 1 de septiembre de 2017
Aceptado: 20 de enero de 2018

Resumen

El objetivo de la presente investigación cuantitativa no experimental y de tipo psicométrico fue analizar las propiedades psicométricas del CASIA aplicado a población colombiana adolescente escolarizada de grados séptimo, octavo, noveno y décimo. El estudio se realizó con una muestra de 356 adolescentes con edades comprendidas entre los 11-18 años, pertenecientes a 4 centros educativos de educación básica y media, ubicados en la ciudad de Bogotá y Mosquera. Los resultados mostraron 6 factores, que explicaron el 51,51 % de la varianza total acumulada, se presentó un alfa de Cronbach de, 755 y un coeficiente dos mitades de Guttman de, 749, indicando una escala confiable y consistente para población colombiana, con una estructura factorial clara y ajustada, que difiere con los estudios originales pero que muestra congruencia teórica con el constructo.

Palabras clave: adolescentes, análisis psicométrico, validez, confiabilidad, conducta antisocial.

* Artículo de investigación. Como citar: Calderon, S. F., Santana, J. A., Riveros, M. F., & Borbón, J. C. (2019). Análisis psicométrico del cuestionario de conductas antisociales en la infancia y adolescencia (CASIA) aplicado a población colombiana adolescente escolarizada. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 157-168. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.12>
** Dirección postal: Corporación Universitaria Iberoamericana, Dirección Calle 67 # 5-27, Bogotá, Colombia. CP 110231. Correspondencia: efriveros45@hotmail.com

Abstract

The objective of this cross-sectional study, quantitative and psychometric court, was to analyze the psychometric properties of the CASIA in Colombian adolescent population schooled of seventh, eighth, ninth and tenth. The study was conducted with a sample of 356 adolescents whose ages were between 11-18 years belonging to 4 schools in primary and secondary education, located in the city of Bogota and Mosquera. The results showed six factors that explained the 51.51% of the total cumulative variance, a Cronbach's alpha of 755 and a coefficient of two halves of Guttman, 749 were obtained, indicating a reliable and consistent for the Colombian population level, with a structure set clear, which differs with the original studies but shows theoretical congruence with the construct.

Keywords: Adolescents, psychometric properties, validity, reliability, antisocial behavior.

Introducción

La adolescencia es entendida como el periodo de desarrollo del ser humano que se prolonga generalmente durante el rango entre los 11 a 20 años, en el cual, la madurez biológica y sexual son manifestadas y se pretende alcanzar la madurez emocional y social (Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Durante esta etapa del desarrollo aumenta la influencia de aspectos socio-ambientales sobre el comportamiento del adolescente (persuasión del grupo de pares, posición y estructura socio-económica, grado o nivel educativo, pautas de crianza, carente adaptación a los escenarios sociales próximos, entre otros). Estos aspectos podrían determinar la adquisición, desarrollo y mantenimiento de la conducta antisocial adolescente. De acuerdo con el escenario del sujeto y debido a la combinación de los factores mencionados, la consecuencia de tal conjunción podría influir en que los jóvenes expongan problemas de comportamiento, y que probablemente, lleguen a involucrarse en actos antisociales reflejados, en mayor o menor medida, en agresión (Erickson, 1992).

Ahora bien, teniendo en cuenta la particularidad de esta etapa y el afrontamiento del individuo en la adolescencia, una muestra considerable de adolescentes puede dar inicio de forma gradual a algún tipo de problema comportamental, que, de una u otra manera, tiene el riesgo de agravarse si no es abordado a tiempo (Saldaña, 2001). Un ejemplo de esto, es la presencia del comportamiento antisocial,

que hace referencia a una serie de eventos o hechos que están desajustados con las normas sociales y/o legales causando daño y/o malestar al resto de la población (Romero, Sobral, & Luengo, 1999).

Actualmente, existen múltiples términos para hacer referencia a la conducta antisocial, a saber, conductas agresivas e impulsivas y los trastornos o problemas de la conducta, entre otros. En general, el término conducta antisocial hace referencia a “(...) los diferentes comportamientos que reflejan trasgresión de las reglas sociales, que impliquen un conjunto de acciones o eventos contra los demás” (Kazdin & Buela-Casal, 1996, p. 19).

De acuerdo con la clasificación que realizan Frías, López y Díaz (2003), se pueden encontrar escenarios en donde la conducta antisocial es valorada dentro de la categoría de violencia juvenil, delincuencia juvenil o trastorno disocial¹. También cabe resaltar que la conducta antisocial no es puntual de un grupo etario. Por el contrario, lo que se hace necesario es tener como punto de partida la prolongación del comportamiento antisocial desde la infancia hasta la adolescencia y posteriormente, en la adultez (Justicia *et al.*, 2006). La conducta antisocial hace referencia a una diversidad de actos que infringen violación de las normas sociales y los derechos de los demás; sin embargo, se deben tener en cuenta

1 Se realiza tal acotación con el fin de prever posibles disonancias entre términos que distorsionen el fin del estudio.

las construcciones del contexto sociocultural en el que se gesta (Kazdin, 1988).

De la misma forma, Frías, López y Díaz (2003) consideran que los jóvenes, por aspectos inherentes a su naturaleza, supeditan en cierta medida su integración social, y por el contrario buscan independencia con el fin de hallar identidad. Los jóvenes son miembros que señalan las problemáticas de la sociedad; sin embargo, y aunque no legitimen las reglas en su totalidad, por lo general siguen las normas impuestas. La integración de los jóvenes en la sociedad girará en torno a las normas a las que ellos le otorguen legitimidad, y por ende se adherirán a espacios y condiciones particulares. Lo que es claro es el alto porcentaje de población adolescente participante en actos antisociales y delictivos y que es una problemática potencial para el óptimo desarrollo individual, social y económico de una nación (Morales, 2008; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2003).

Los factores de riesgo asociados e identificados dentro de la magnitud del fenómeno, según Hawkins *et al.* (1998), hacen énfasis en que éstos determinan las condiciones del individuo o su ambiente, las cuales anticipan con mayor probabilidad de aparición y desarrollo del comportamiento violento, lo que en este caso puede considerarse un flagelo. Con base en la propuesta realizada por Correa, Manjarrés, Montes-Fontalbo y Polo-Suarez (2003), se concluye que los factores familiares que están relacionados con la violencia juvenil, son aquellas variables inmersas en el eje familiar. Es quizás, la posición desde donde el joven inicia socialmente su experiencia de vida, su estatus socioeconómico y sus oportunidades educativas, relacionado en gran medida con el ajuste de diversas áreas, a saber, la social, la psicológica y la cultural. Estudios muestran también que los patrones de personalidad están asociados también a la conducta antisocial (Morán, Carmona, & Fínez, 2016).

En ese orden, Quiroga y Cryan (2005) señalan que parte de los fenómenos psicopatológicos en la adultez obedecen a factores relacionados con la funcionalidad de las experiencias familiares durante la niñez. De igual forma, Stone (1993, citado por Quiroga & Cryan, 2005) menciona la importancia de

experiencias traumáticas en la etapa infantil, tales como el abuso físico y sexual infantil, la carencia e inestabilidad de figuras parentales y reiteradas pérdidas de contexto, y la conexión con la manifestación de conductas antisociales. Los jóvenes que presentan comportamientos antisociales y delictivos en edades tempranas y que se perpetúan en el tiempo (niños pequeños y/o preadolescentes), conforman un grupo en alto riesgo para continuar con las mismas o similares conductas y, progresivamente, de mayor gravedad en la adultez (Gendreau, Little, & Goggin, 1996).

Un estudio llevado a cabo por Sobral *et al.* (2000) en Santiago de Compostela en el cual se tienen en cuenta los posibles factores que afectan o generan la aparición de conductas antisociales, halló que dichas conductas tienen poca relación con el nivel socioeconómico de los estudiantes evaluados, contrario a la alta relación encontrada con los factores sociales, la poca filiación parental, el trato con otros jóvenes delincuentes y los lazos afectivos creados en el contexto escolar. Cabe tener en cuenta en los resultados arrojados por la investigación de Sobral *et al.* (2000), los hombres evaluados fueron quienes más reflejaron respuestas antisociales en comparación con las mujeres quienes solamente evidenciaron un bajo nivel de empatía. Estudios recientes llevados a cabo en Perú (Almonacid & Rosario, 2017; Reyes, Noé, & Gonzales, 2016) reafirman al clima familiar como una variable relacionada de forma importante con la conducta antisocial.

Finalmente, se ha mostrado que los comportamientos antisociales ampliamente conceptuados se relacionan con otros desórdenes, a saber, ansiedad, depresión y déficit de atención e hiperactividad (Angold *et al.*, 1999; Maughan *et al.*, 2004). De la misma forma, es importante explorar más adelante el papel que tienen los factores genéticos y ambientales en la explicación de la relación entre ES (Estímulo social) y el comportamiento antisocial. Esto, teniendo en cuenta que Tuvblad, Grann & Lichtenstein (2006) mostraron que la heredabilidad del comportamiento antisocial varía en función del ambiente, muestran así las interacciones entre el genotipo transportador de serotonina de una familia de estratos bajos y la predicción de la delincuencia adolescente (Aslund *et al.*, 2013).

El estudio mencionado finaliza planteando la necesidad de una recopilación más exhaustiva de información entorno a la interacción de factores biológicos y ambientales para entender el papel del nivel socioeconómico en el desarrollo del comportamiento antisocial (Koenen, Uddin, Amstadter, & Galea, 2010; Piotrowska, Stride, Croft, & Rowe, 2015; Raine, 2002).

Otras investigaciones que resaltan la importancia del estudio de la conducta antisocial y delictiva muestran que el 16,6% de los adolescentes tenían un nivel alto de conductas antisociales, el 10% se inscribe en el perfil de alto riesgo y el 6,6% en el perfil antisocial (Garaigordobil & Maganto, 2016), o que los adolescentes con alta conducta antisocial se implican más en situaciones de *bullying* y *cyberbullying* en todos sus roles (víctimas, agresores y observadores) y usan significativamente más estrategias agresivas como estrategia para resolver conflictos (Garaigordobil, 2017).

Enfatizado en el contexto colombiano, se encuentra la investigación realizada por Sanabria y Uribe (2010) en la ciudad de Cali, en donde se estudiaron las manifestaciones de la conducta antisocial y delictiva en dos grupos de adolescentes (hombres y mujeres), jóvenes (entre los 12 y los 18 años de edad), que fueron clasificados como infractores de ley y no infractores. Los resultados refieren que 3.677 jóvenes presentaron algún tipo de conducta delictiva, siendo el hurto el acto delictivo más prevalente en ambos sexos.

Asimismo, un estudio realizado por Rodríguez, Espinosa & Pardo (2013) en Ibagué (Colombia), indicó que el 84% de los adolescentes habían manifestado conductas de tipo antisocial y el 12% restante conductas delictivas, concluyeron que, si la familia no servía de grupo nuclear formativo en la adquisición de habilidades sociales para el establecimiento de vínculos sociales, se debía delegar esa función al ente de educación, el cual debía brindar espacios de socialización para la promoción del apego, las creencias en los lineamientos tradicionales, el carácter de compromiso y la actuación participativa.

Por su parte, Uribe, Sanabria, Orcasita, & Barreto (2016) realizaron un estudio en cinco ciudades colombianas, y encontraron que las conductas anti-

sociales se presentaban entre el 13% y el 40% de los adolescentes colombianos, las delictivas entre el 4% y el 15% y que existía una mayor prevalencia de ambas conductas en varones. Cabe resaltar que, a pesar de las altas cifras halladas, son escasas las investigaciones realizadas en Colombia con respecto a la representación de la conducta antisocial en la adolescencia, probablemente por instrumentos no válidos y confiables para el país, encontrándose sin embargo en dichos estudios la utilización del Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y Adolescencia (CASIA).

Dicho cuestionario fue elaborado por María Teresa Gonzales Martínez en el año 2012. Este instrumento de evaluación clínica para población infantil y adolescente (entre 8 y 15 años de edad), buscó identificar la aparición de conductas antisociales que se podían relacionar con trastornos de la personalidad.

A pesar del uso de la escala, estudios sobre sus propiedades psicométricas son escasos. Se resalta entonces, la investigación que realizó González (2012) –autora del mismo–, en España, con una muestra de 504 sujetos de edades entre los 8 a 15 años, de los cuales el 55% pertenecían a un medio urbano y el 45% a un medio rural, quien obtuvo una confiabilidad de 0,81. Del mismo modo, utilizó la validez de criterio externo cuyos resultados fueron satisfactorios y significativos a un nivel de confianza del 0,01. La conclusión acerca del instrumento, según Gonzales (2012), es que presentó niveles altos de confiabilidad y validez. En Colombia suele utilizarse como escala de evaluación sin conocer sus datos de validez y confiabilidad, por tal razón, esta investigación tuvo como objetivo analizar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y Adolescencia (CASIA) aplicado a población colombiana adolescente escolarizada.

Método

Tipo de estudio

Se planteó un estudio instrumental, de acuerdo con la categorización de Montero & León (2007), por cuanto está encaminado al análisis de las cualidades psicométricas de una prueba.

Participantes

Se evaluaron 356 niños, niñas y adolescentes escolarizados, siendo 183 hombres (51,4%) y 173 mujeres (48,6%), con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años ($M = 14,03$ años; $DE = 1,315$ años), pertenecientes a 4 colegios colombianos (2 colegios rurales del municipio de Mosquera, Cundinamarca, siendo uno una institución pública y otra privada, y 2 colegios de la ciudad de Bogotá, siendo uno público y uno privado). La muestra fue obtenida por medio de un muestreo no probabilístico por sujetos disponibles. Los participantes se encontraban cursando los grados séptimo (7mo) a décimo (10mo) de formación básica media regular (tabla 1).

Tabla 1.
Distribución de los participantes según el grado académico en curso.

| Grado | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| 7 | 81 | 22,8 |
| 8 | 96 | 27,0 |
| 9 | 113 | 31,7 |
| 10 | 66 | 18,5 |
| Total | 356 | 100,0 |

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

El Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y Adolescencia (CASIA) permite obtener información objetiva sobre la conducta antisocial y sobre la conducta agresiva de un sujeto. Este cuestionario supone una aportación importante y de interés para el campo de la investigación y evaluación clínica infantil y del adolescente. Dicha escala en su estudio original presentó un criterio de confiabilidad de 0,812 (González, 2012).

La forma de aplicación del cuestionario puede ser individual y/o colectiva, con un tiempo de duración de doce minutos aproximadamente. Consta de 20 reactivos en escala puntuación de 0 a 2, siendo 0 “nunca”, 1 siendo “algunas veces” y 2 siendo “siempre”, que se distribuyen de la siguiente manera: los ítems 1,4,5,6,7,10,11,15,19 y 20 se relacionan con la

aparición de conductas antisociales con agresividad, y los ítems 2,3,8,9,12,13,14,16,17, y 18 se relacionan con la aparición de conductas antisociales sin agresividad.

Procedimiento

Inicialmente se realizó la invitación formal a las instituciones educativas que desearon participar en la aplicación del instrumento y recibiendo respuesta positiva de cuatro instituciones. De acuerdo con la cantidad de estudiantes referidos por los rectores y/o coordinadores de las instituciones participantes, se hizo el envío de los consentimientos a los padres de familia de cada alumno. Posteriormente se programó la fecha y espacio para la aplicación de la prueba donde los participantes firmaron el asentimiento informado. En total, se proyectó la participación de 420 estudiantes, de los cuales 356 aceptaron su participación de acuerdo con la firma del consentimiento y asentimiento correspondientes.

Al momento de ejecutar la prueba se trasladaron los estudiantes a un aula dispuesta por la institución y en donde se les explicó la confidencialidad del ejercicio, el tiempo de respuesta y las instrucciones pertinentes. Cabe resaltar que, tanto la ejecución, medición, y tiempo de aplicación de instrumento se realizaron bajo la normatividad establecida de la prueba con el fin de mantener el criterio original de evaluación.

De igual manera se estableció con los colegios un reporte de los resultados generales de la aplicación, salvaguardando y respetando el criterio de confidencialidad de cada prueba. Lo anterior con el fin de que las instituciones interviniieran de manera adecuada las posibles conductas evidenciadas en los resultados.

Posterior a la aplicación de la prueba CASIA, se realizaron los análisis de los datos y la elaboración del documento final. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS, versión 20. Se tomó el criterio de confiabilidad con valores por encima de 0,7, para datos de adecuación muestral superiores a 0,7 y de significancia menores a 0,05, extracción de reactivos mayores a 0,3 y factores

obtenidos con autovalores superiores a 1, número de factores que se confirmaron con el método paralelo de Horn por medio del programa R.

Resultados

Los análisis de resultados se mostrarán en dos apartados, siendo el primero el análisis de validez de constructo desde el análisis factorial exploratorio, y un segundo apartado sobre las condiciones de confiabilidad y consistencia interna de la prueba.

Análisis factorial exploratorio

Con el fin de determinar si el tamaño muestral fue acorde para realizar los análisis factoriales, se procedió a ejecutar las pruebas de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett (tabla 2).

Tabla 2. Pruebas de adecuación muestral.

| Pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin y Bartlett | | |
|--|-------------------------|----------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | 0,736 | |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Chi-cuadrado aproximado | 1069,208 |
| | gl | 190 |
| | Sig. | 0,000 |

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la tabla 2 muestran un KMO superior a 0,7 y una significancia en la prueba de esfericidad de Bartlett inferior a 0,05, lo que refiere un tamaño muestral apropiado para realizar el análisis factorial, el cual se realizó por medio de la extracción de componentes principales con rotación Varimax (dicho método de rotación fue elegido debido a las ortogonalidades de la matriz).

En la tabla 3 se muestran los niveles de extracción de cada reactivo.

Tabla 3. Extracción de cada reactivo del CASIA.

| Reactivo | Extracción |
|----------|------------|
| Item1 | 0,756 |
| Item2 | 0,413 |
| Item3 | 0,570 |
| Item4 | 0,733 |
| Item5 | 0,691 |
| Item6 | 0,593 |
| Item7 | 0,559 |
| Item8 | 0,620 |
| Item9 | 0,588 |
| Item10 | 0,742 |
| Item11 | 0,689 |
| Item12 | 0,606 |
| Item13 | 0,509 |
| Item14 | 0,629 |
| Item15 | 0,684 |
| Item16 | 0,563 |
| Item17 | 0,610 |
| Item18 | 0,667 |
| Item19 | 0,588 |
| Item20 | 0,571 |

Fuente: elaboración propia.

Dados los resultados de la tabla 3, se encuentra que la totalidad de reactivos superó el valor de 0,3, el cual fue el valor mínimo establecido para conservar los ítems, lo que se recomendó incluirlos en su totalidad. Tras esto se obtuvieron los datos de los factores obtenidos y la varianza total explicada (tabla 4).

Tabla 4. Componentes extraídos y varianza explicada.

| Componente | Total | % de la varianza | % acumulado |
|------------|-------|------------------|-------------|
| 1 | 1,701 | 8,504 | 8,504 |
| 2 | 1,666 | 8,331 | 16,835 |
| 3 | 1,637 | 8,185 | 25,019 |
| 4 | 1,619 | 8,096 | 33,116 |
| 5 | 1,559 | 7,794 | 40,910 |
| 6 | 1,553 | 7,763 | 48,673 |
| 7 | 1,466 | 7,330 | 56,003 |
| 8 | 1,181 | 5,903 | 61,906 |

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la tabla anterior muestran que se obtuvieron 8 componentes extraídos, que explicaron el 61,91% de la varianza obtenida. Posteriormente se realizó la matriz de componentes rotados (tabla 5) para verificar la agrupación de los reactivos a la luz de los componentes.

Tabla 5. Matriz de componentes rotados.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|--------|-------|-------|-------|-------|---|---|---|---|
| Item11 | 0,777 | | | | | | | |
| Item14 | 0,685 | | | | | | | |
| Item16 | 0,452 | | 0,397 | | | | | |
| Item2 | | 0,460 | | | | | | |
| Item10 | | 0,731 | | | | | | |
| Item19 | | 0,713 | | | | | | |
| Item4 | | | 0,229 | | | | | |
| Item8 | | | 0,703 | | | | | |
| Item15 | | | 0,444 | 0,513 | | | | |
| Item17 | | | 0,727 | | | | | |
| Item5 | | | | 0,808 | | | | |
| Item6 | | | | 0,494 | | | | |
| Item9 | | | | 0,266 | | | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|--------|---|---|---|---|-------|-------|-------|-------|
| Item12 | | | | | 0,669 | | | |
| Item7 | | | | | | 0,672 | | |
| Item13 | | | | | | | 0,635 | |
| Item18 | | | | | | | 0,216 | |
| Item1 | | | | | | | | 0,825 |
| Item3 | | | | | | | | 0,626 |
| Item20 | | | | | | | | 0,446 |

Fuente: elaboración propia.

La matriz de la tabla 5 muestra que de los 8 componentes obtenidos, 2 de ellos no presentaron carga de reactivos, por lo cual, realmente se obtuvieron 6 componentes (número de factores confirmados por medio del análisis paralelo de Horn), procediendo a realizar nuevamente el análisis factorial ajustado a 6 factores fijos (tabla 6).

Tabla 6. Componentes extraídos y varianza explicada, ajustada a 6 factores.

| Componente | Total | % de la varianza | % acumulado |
|------------|-------|------------------|-------------|
| 1 | 1,891 | 9,453 | 9,453 |
| 2 | 1,814 | 9,069 | 18,522 |
| 3 | 1,807 | 9,035 | 27,557 |
| 4 | 1,674 | 8,368 | 35,925 |
| 5 | 1,625 | 8,127 | 44,052 |
| 6 | 1,492 | 7,461 | 51,513 |

Fuente: elaboración propia.

La matriz ajustada mostró que dichos 6 factores explicaban el 51,513% de la varianza total acumulada, y la matriz de componentes rotados ajustados (tabla 7) mostraron mejor ajuste de los reactivos, con claridad sobre las cargas de los mismos en sus factores.

Tabla 7. Matriz de componentes rotados, ajustada a 6 componentes.

| Componente | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------|--|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| Item9 | | 0,646 | | | | | |
| Item14 | | 0,609 | | | | | |
| Item18 | | 0,553 | | | | | |
| Item4 | | | 0,548 | | | | |
| Item8 | | | 0,691 | | | | |
| Item16 | | | 0,528 | | | | |
| Item17 | | | 0,705 | | | | |
| Item7 | | | | 0,648 | | | |
| Item11 | | | | 0,516 | | | |
| Item13 | | | | 0,622 | | | |
| Item2 | | | | | 0,493 | | |
| Item10 | | | | | 0,736 | | |
| Item19 | | | | | 0,664 | | |
| Item5 | | | | | | 0,782 | |
| Item6 | | | | | | 0,441 | |
| Item12 | | | | | | 0,695 | |
| Item1 | | | | | | 0,708 | |
| Item3 | | | | | | 0,483 | |
| Item15 | | | | | | 0,316 | |
| Item20 | | | | | | 0,484 | |

Fuente: elaboración propia.

Consistencia interna y confiabilidad del cuestionario

Con el fin de establecer los datos de consistencia interna de la prueba, se procedió a obtener el alfa de Cronbach, evidenciando un coeficiente de 0,755. La tabla 8 muestra las correlaciones entre los elementos y el total de la prueba, así como los cambios en el alfa de Cronbach si se eliminara el elemento, mostrando que todos los reactivos arrojaron correlaciones positivas frente al total, y alfas afectados negativamente en caso hipotético de eliminar el reactivo, o con cambios pequeños en los mismos.

Tabla 8. Correlaciones entre elemento-total de la prueba y Alfa si se elimina el reactivo.

| | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--------|--------------------------------------|--|
| Item1 | 0,296 | 0,748 |
| Item2 | 0,294 | 0,747 |
| Item3 | 0,378 | 0,741 |
| Item4 | 0,237 | 0,751 |
| Item5 | 0,157 | 0,754 |
| Item6 | 0,417 | 0,738 |
| Item7 | 0,169 | 0,754 |
| Item8 | 0,217 | 0,752 |
| Item9 | 0,343 | 0,743 |
| Item10 | 0,242 | 0,750 |
| Item11 | 0,322 | 0,745 |
| Item12 | 0,387 | 0,741 |
| Item13 | 0,302 | 0,746 |
| Item14 | 0,455 | 0,733 |
| Item15 | 0,312 | 0,746 |
| Item16 | 0,421 | 0,736 |
| Item17 | 0,302 | 0,747 |
| Item18 | 0,291 | 0,747 |
| Item19 | 0,280 | 0,748 |
| Item20 | 0,469 | 0,731 |

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, para determinar los datos de confiabilidad de la escala, se realizó la prueba de división por mitades de Guttman (tabla 9). Los datos de confiabilidad por dos mitades mostraron coeficientes Alfa de Cronbach para la primera mitad de 0,525 y 0,666 para la segunda parte de la prueba, con correlaciones entre ella de 0,609 y un coeficiente final de Guttman de 0,749.

Tabla 9. Estadísticos de confiabilidad por dos mitades.

| Confiabilidad por dos mitades | | |
|---|-------------------|-------------------------|
| Alfa de Cronbach | Parte 1 | Valor 0,525 |
| | | N de elementos 10a |
| | Parte 2 | Valor 0,666 |
| | | N de elementos 10b |
| | | N total de elementos 20 |
| Correlación entre formas | | 0,609 |
| Coeficiente de Spearman-Brown | Longitud igual | 0,757 |
| | Longitud desigual | 0,757 |
| Dos mitades de Guttman | | 0,749 |
| a. Los elementos son: Item1, Item2, Item3, Item4, Item5, Item6, Item7, Item8, Item9, Item10. | | |
| b. Los elementos son: Item11, Item12, Item13, Item14, Item15, Item16, Item17, Item18, Item19, Item20. | | |

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Es preciso mencionar que existen una multiplicidad de factores respecto a la condición antisocial. Estudios realizados demuestran la alta comorbilidad de trastornos asociados al desarrollo biológico y social de los adolescentes y la probabilidad de caer en conductas delictivas (Gendreau *et al.*, 1996). Teniendo en cuenta que la manifestación de conductas antisociales en los niños, niñas y adolescentes, parte de una transgresión de las normas sociales y de la violación de los derechos de los demás, con una importante significación social, puesto que repercuten los efectos de manera negativa en el contexto social y familiar del sujeto, el abordaje en términos de evaluación e intervención demanda la actuación de diferentes áreas de la Psicología: clínica infantil, educativa, social, entre otras. Tal y como menciona Gonzales (2012), la sociedad actual se ha visto inmersa en diversos tipos de comportamiento que traen consigo consecuencias negativas tanto en el ámbito social y familiar del individuo. Dicho así, los procesos evaluativos y de intervención en esta población, requieren del uso y disposición de instrumentos de evaluación útiles y objetivos

que permitan cuantificar estas conductas, objetivo al que se intentó aportar en este estudio.

En este orden de ideas, los resultados de la presente investigación mostraron desde el análisis factorial que la totalidad de los reactivos son apropiados para medir el constructo ya nombrado, mostrando además 6 factores claramente constituidos que explicaron el 51,51 % de la varianza total acumulada. Los factores obtenidos difieren parcialmente de la versión original y del manual de la prueba del Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y Adolescencia (CASIA) (Gonzales, 2012), en tanto que en ellos hallaron 8 factores. Sin embargo, la diferencia radica en que un factor obtenido en el presente estudio recogió los reactivos de dos factores, fenómeno que ocurrió dos veces (una vez por cada categoría independiente, lo que explica el pasar de 8 a 6 factores), pero que al revisarlo semánticamente guardaban coherencia y conservaban las dos categorías no independientes, ya que ambas son consideradas componentes del constructo de conducta antisocial: 10 ítems se refieren a conductas en las que existe un componente de agresividad, y los otros 10 ítems, hacen referencia a conductas cuya característica específica es que transgreden el orden social, y las normas sociales, éticas y morales que regulan el comportamiento interactivo con los demás. Lo anterior, a pesar de la discrepancia de 8 a 6 factores, muestra la coherencia entre los reactivos y su organización factorial acorde, lo que permite afirmar la validez de la escala para medir la conducta antisocial.

Por otro lado, los datos de confiabilidad (alfa de Cronbach = 0,755) y consistencia interna (dos mitades de Guttman = 0,749) muestran una escala consistente en sí misma y con datos apropiados de confiabilidad para la población escolarizada objeto de investigación. Estos datos de confiabilidad son similares a los hallados en la versión original del Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y Adolescencia (CASIA) (Gonzales, 2012), donde se determinó la fiabilidad a través de la consistencia interna del mismo, mediante un alfa de Cronbach = 0,812.

Respecto a las limitaciones que tuvo el estudio se puede concluir que, aun cuando el tamaño muestral era apropiado (Lloret-Segura, Ferreres-Traver,

Hernández-Baeza, & Tomás-Marco, 2014) y la matriz de correlaciones mostraba un adecuado ajuste para los análisis factoriales ($KMO = 0,736$; Bartlett sig. = 0,000), la muestra puede contar con sesgos, tanto por ser una muestra con alta o baja conducta antisocial, lo cual sumado a que el muestreo fue no probabilístico y pertenecientes a dos municipios de una misma región, aumenta la probabilidad de observar dichos sesgos. Por esto se recomiendan futuros estudios con muestras más amplias y de diferentes lugares del país, para garantizar la representatividad de la población. Otra limitante radica en que no se realizó una prueba piloto, que hubiese permitido aclarar términos que probablemente no se ajustan a la población colombiana, ya que la prueba es originaria de España lo cual permite recomendar para otra fase de esta línea de investigación la necesidad de iniciar por adaptaciones del lenguaje de la prueba.

Frente a posibles investigaciones futuras, se recomienda tener en cuenta aspectos de adaptación cultural de la prueba, especialmente en términos no apropiados para Colombia, estudios de validez de criterio (comparando resultados de esta prueba y el Cuestionario A-D de conductas antisociales y delictivas de Seisdedos, o comparando puntajes de población escolarizada regular y personas que se encuentren bajo responsabilidad penal). Ya que, en las posibles aplicaciones del instrumento, se recomiendan estudios descriptivos acerca de la presencia de conductas antisociales en los mismos niños escolarizados, comparativos según regiones o lugares del país, estratos socioeconómicos, sexo, edad u otras variables de interés, e inclusive estudios transculturales que permitan comparar los comportamientos presentados en Colombia frente a otros países latinoamericanos o de otros continentes.

Finalmente, este estudio arroja datos preliminares de la validez y de la consistencia del Cuestionario de Conductas Antisociales en la Infancia y Adolescencia (CASIA) en población Colombiana adolescente escolarizada entre 7º a 10º grado. Con lo cual se espera que se transforme en un insumo importante para continuar en esta línea de investigación, tanto en la validez de la prueba como en la evaluación de conductas antisociales en esta población, de forma

tal que puedan realizarse diagnósticos preventivos y procesos de intervención necesarios para la disminución de las mismas y un manejo acertado del comportamiento infantil y adolescente colombiano. Esto supondrá un aporte importante y de interés para el campo clínico e investigativo en materia de niñez y adolescencia, mediante la contribución a determinar los contenidos de aparición, desarrollo y mantenimiento de tales conductas con el fin del mejoramiento de la convivencia social e interacción interpersonal en las diferentes áreas de ajuste de niños, niñas y adolescentes.

Referencias

- Almonacid, J. & Rosario, F. (2017). Clima Social Familiar y Conductas Antisociales en adolescentes de nivel secundario del distrito de Puente Piedra, Lima 2017. (Tesis de pregrado). Universidad Cesar Vallejo. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bits-tream/handle/UCV/3166/Almonacin_MJC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Angold, A., Costello, E.J., & Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, 40(1), 57-87. Doi: <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00424>
- Aslund, C., Comasco, E., Nordquist, N., Leppert, J., Orelund, L., & Nilsson, K.W. (2013). Self-reported family socioeconomic status, the 5-HTTLPR genotype, and delinquent behavior in a community-based adolescent population. *Aggressive Behavior*, 39(1), 52-63. Doi:<https://doi.org/10.1002/ab.21451>
- Correa, D. M., Manjarrés M., N. P., Montes Fontalvo, J., & Polo Suárez, C. R. (2003). Factores familiares, educativos y políticos asociados a la violencia en jóvenes del sector urbano del municipio de Ciénaga (Magdalena). *Psicología desde el Caribe*, 11, 57-74.
- Erickson, M. T. (1992). *Behavior disorders of children and adolescents*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Frías, M., López, S., & Díaz, G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un

- modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8, 15-24. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100003>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26, 47-54. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Garaigordobil, M. & Maganto, C. (2016). Conducta antisocial en adolescentes y jóvenes: prevalencia en el País Vasco y diferencias en función de variables socio-demográficas. *Acción psicológica*, 13(2), 57-68. Doi: <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17826>
- Gendreau, P., Little, T., & Goggin, C. (1996). A meta-analysis of the predictors of adult offender recidivism: What works? *Criminology*, 34, 575-606. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1996.tb01220.x>
- González, M. (2012). *Cuestionario de Conductas Antisociales (CASIA)*, Madrid, España: CEPE.
- Hawkins, J.D., Herrenkohl, T., Farrington, D.P., Brewer, D., Catalano, R.F., & Harachi, T.W. (1998). A review of predictors of youth violence. En R. Loeber y D. Farrington (Eds.) *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M., Fernández, E., García, T., & Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 131-150.
- Kazdin, A. E. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Martínez Roca.
- Kazdin, A. E. & Buela-Casal, G. (1996). *Conducta antisocial evaluación, tratamiento y preventión en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Koenen, K.C., Uddin, M., Amstadter, A. B., & Galea, S. (2010). Incorporating the social environment in genotype environment interaction studies of mental disorders. *International Journal of Clinical Practice*, 64(11), 1489- 1492. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1742-1241.2010.02359.x>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014) El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. Doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R., & Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: Developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 609-621. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00250.x>
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Morales, H. (2008). Factores asociados y trayectorias del desarrollo del comportamiento antisocial durante la adolescencia: implicaciones para la prevención de la violencia juvenil en América Latina. *Interamerican Journal of Psychology*, 42, 129-142.
- Morán, C. Carmona, J., & Fínez, M. (2016). Tipos de personalidad, agresión y conducta antisocial en adolescentes. *Psychology, Society, & Education*, 8(1), 65-80. Doi: <https://doi.org/10.25115/psye.v8i1.548>
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: O.M.S.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *Desarrollo Humano. De la infancia a la adolescencia*. (11va. edición). México: Mc Graw Hill.
- Piotrowska, P., Stride, C., Croft, S., & Rowe, R. (2015). Socioeconomic status and antisocial

- behaviour among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 35, 47-55. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.11.003>
- Quiroga, S. & Cryan, G. (2005). Estudio sociodemográfico y epidemiológico de una población adolescentes en riesgo psicosocial. *Memorias de las XII Jornadas de Investigación: "Avances, Nuevos Desarrollos e Integración Regional"*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Raine, A. (2002). Biosocial studies of antisocial and violent behavior in children and adults: A review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(4), 311-326. Doi: <https://doi.org/10.1023/A:1015754122318>
- Reyes, L., Noé, H., & Gonzales, M. (2016). Conductas antisociales y clima social familiar en estudiantes de secundaria en instituciones educativas públicas de la ciudad de Huarmey. (Tesis de pregrado). Universidad Cesar Vallejo. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/411/reyes_hl.pdf?sequence=1&isAllowed=
- Rodríguez, H. Espinosa, A., & Pardo, C. (2013). Función familiar y conductas antisociales y delictivas de adolescentes de instituciones públicas educativas de la ciudad de Ibagué - Colombia. *Vanguardia Psicológica*, 3(2), 137-149.
- Romero, E., Sobral, J., & Luengo, M. A. (1999). *Personalidad y Delincuencia: Entre la Biología y la Sociedad*. Santiago de Compostela: Grupo Editorial Universitario.
- Saldaña, C. (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- Sanabria, A. & Uribe, A. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(2), 257-274. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0002.04>
- Sobral, J. Romero, E. Luengo, A., & Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12(4), 661-670.
- Tuvblad, C., Grann, M., & Lichtenstein, P. (2006). Heritability for adolescent antisocial behavior differs with socioeconomic status: Gene-environment interaction. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(7), 734-743. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01552.x>
- Uribe, A.F., Sanabria, A. M., Orcasita, L., & Castellanos, J. (2016). Conducta antisocial y delictiva en adolescentes y jóvenes colombianos. *Informes Psicológicos*, 16(2), 103-119. Doi: <http://doi.org/10.18566/infpsicv16n2a07>

NORMAS DE PUBLICACIÓN

La REVISTA DIVERSITAS publica trabajos inéditos y originales, en español, inglés o portugués y los autores deben aclarar que solo ha sido presentado para evaluación a esta publicación y que corresponde a la producción propia de los autores. Estos pueden ser:

- a. Artículos originales de investigación científica.
 - b. Artículos de revisión.
 - c. Artículos breves.
 - d. Reportes y estudios de caso.
 - e. Carta al editor.
 - f. Entrevistas.
- a) Deben presentarse artículos con hallazgos originales de los autores que no hayan sido publicados o estén en proceso de publicación en otro medio. La extensión máxima será de 7.000 palabras (incluyendo título, resumen, referencias, figuras, tablas y anexos). Deberá seguir el guion prototípico de un artículo científico: introducción, método, resultados, discusión/conclusiones y referencias.
- b) Será considerado artículo de revisión todo aquel trabajo que genere un conocimiento, no de forma original, sino por compilaciones sistemáticas de artículos previos. La extensión máxima permitida será de 7.000 palabras (incluyendo título, resumen, referencias, figuras, tablas y anexos). El guion a seguir será: introducción (donde se planteará el problema y la relevancia de la revisión), desarrollo del tema (con los apartados específicos que correspondan según los contenidos desarrollados), conclusiones y referencias.
- c) Serán artículos científicos originales que al tener un objetivo breve y conciso se presentarán en un formato reducido. Las partes del artículo serán idénticas a la de los artículos originales. La extensión máxima será de 2.000 palabras.
- d) Los reportes y estudios de caso seguirá una estructura libre (a elección del autor) de no más de 2.000 palabras.
- e) Las cartas al editor, de no más de 1.000 palabras recogerán temas polémicos, de controversia o críticas a otros escritos. También se podrá opinar sobre algunos aspectos de la política editorial de la revista, emitir un juicio crítico sobre un hecho psicológico de dominio público o extender críticas y discusiones de un artículo ya publicado. Es por tanto un espacio donde reflexionar y profundizar, complementando los últimos hallazgos.
- f) Entrevistas. Sin normas pre-establecidas.

Los trabajos deben enviarse a través la plataforma de OJS <http://revistas.usta.edu.co/index.php/Diversitas> ISSN 1794 - 9998; o en su defecto, enviarse vía correo electrónico a la editora (correo electrónico: revistadiversitas@usantotomas.edu.co). No deben exceder las 7.000 palabras, tamaño carta, doble espacio, con márgenes de 2,54 cm (1 pulgada). Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales 6^a edición del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA).

La recepción de un artículo se acusará en un plazo máximo de 30 días y se informará al autor sobre el estado del envío en un plazo máximo de seis meses. Eventualmente, la aceptación definitiva podrá depender de sugerencias o modificaciones del trabajo que los asesores del comité editorial propongan al autor/es. La aceptación de un trabajo queda supeditada a la revisión teórica, metodológica y formal que dos consultores (árbitros, revisores) que mediante el proceso de doble ciego realizaran al artículo. La decisión última de aceptar el trabajo para su publicación dependerá de la editora de la revista. Los autores recibirán una separata del artículo publicado y/o un ejemplar de la revista.

Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de impresión y de reproducción por cualquier forma y medio serán del editor, aunque se atenderá a cualquier petición razonable por parte del autor para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones.

El retiro de un artículo se solicitará por escrito con un documento impreso al editor y se efectúa luego de respuesta escrita del editor.

La revista se reserva el derecho de reproducir en otros medios impresos y/o electrónicos. No se devolverán los originales ni se consideraran los artículos que no cumplan con las normas precedentes. El comité editorial de la revista, se reserva el derecho de introducir modificaciones formales necesarias para adaptar el texto a las normas de la publicación.

Se solicita enviar:

- Página de título siguiendo las directrices APA 6^a ed. (puntos 2.01, 2.02 y 2.03):
Título del artículo, nombres de los autores, afiliación institucional y nota del autor (incluye afiliación departamental completa, cambios de afiliación, agradecimiento y personas de contacto)
- Página de resumen (abstract): es un resumen breve pero abarcador sobre el contenido de la monografía. El resumen no debe exceder las 200 palabras. Se debe complementar con una serie de 4-6 palabras claves. Estos dos epígrafes deben de presentarse junto a su traducción en inglés.
- A continuación, se presentara el manuscrito. Se omitirá toda alusión a los autores para facilitar la revisión de anónima de los pares.
- Figuras y tablas: se insertan en el texto, debidamente numerados según su orden de presentación. Cada uno debe tener un título breve que indique claramente su contenido. Se recomienda emplear un formato basado en gráficos vectoriales.

Criterios de revisión

Los artículos sometidos a evaluación en DIVERSITAS deben tener en cuenta que para su revisión es muy importante cumplir los siguientes criterios:

- Ajustarse a las normas de publicación de APA 6^a ed.
- Revisar la calidad de la investigación.

- Uso de literatura científica actualizada y adecuada.
- Presentar de manera explícita la metodología de acuerdo al tipo de investigación reportada en el artículo.
- Coherencia teórica y documental en los resultados y discusión.
- Calidad de la presentación en forma (ortografía y redacción).
- Usar fuentes latinoamericanas.

Referencias

Las referencias deben hacerse siguiendo las normas APA 6^a ed. A modo ilustrativo se recogerán a continuación algunos ejemplos ampliamente empleados. Todas deben incluir el número Doi, o el recuperado de URL en los casos que aplique.

Citas de referencias en el texto

Este método de citar por autor(a)-fecha (apellido y fecha de publicación), permite al lector localizar la fuente de información en orden alfabético, en la lista de referencias al final del trabajo.

A. Ejemplos para citar en el texto una obra por un autor(a):

1. Suarez (2003) comparó los tiempos de reacción...
2. En un estudio reciente sobre tiempos de reacción (Suarez, 2003)...
3. En 2003, Suarez comparó los tiempos de reacción...

Cuando el apellido del autor(a) forma parte de la narrativa (ejemplo 1), se incluye solamente el año de publicación del artículo entre paréntesis. En el ejemplo 2, el apellido y la fecha de publicación no forman parte de la narrativa del texto, por consiguiente ambos elementos se incluyen entre paréntesis, separados por una coma. Cuando la fecha y el apellido forman parte de la oración (ejemplo 3), no llevan paréntesis.

B. Obras con múltiples autores(as):

1. Cuando un trabajo tiene dos autores(as), se deben citar ambos cada vez que la referencia ocurre en el texto.
2. Cuando un trabajo tiene tres, cuatro o cinco autores(as), se cita a todos los autores(as) la primera vez que ocurre la referencia en el texto. En las citas posteriores del mismo trabajo se nombra el apellido del(a) primer(a) autor(a) seguido de “et al.” y el año de publicación.

Ejemplo:

Ramírez, Santos, Aguilera y Santiago (1985) encontraron que los pacientes... (primera vez que se cita en el texto).

Ramírez *et al.* (1985) o Ramírez *et al.*, 1985 concluyeron que... (la siguiente vez que se menciona en el texto).

3. Cuando una obra se compone de seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido de *et al.*, y el año de publicación, desde la primera vez que aparece en el texto (en la lista de referencias, sin embargo, se reportan los apellidos en función de las normas).
4. En el caso de que se citen dos o más obras por diferentes autores(as) en una misma referencia, se escriben los apellidos y respectivos años de publicación separados por un punto y coma dentro de un mismo paréntesis.

Ejemplo:

En varias investigaciones (Ayala, 1984; Conde, 1986; López y Muñoz, 1994) concluyeron que...

La lista bibliográfica según el estilo APA guarda una relación exacta con las citas que aparecen en el texto del trabajo. Todo lo referenciado debe estar citado y todo lo citado debe estar referenciado. Los siguientes elementos se aplican en la preparación de fichas bibliográficas:

- La lista bibliográfica se titulará: referencias.
- La lista tiene un orden alfabético por apellido del autor(a) y se incluye con las iniciales de sus nombres de pila.
- La lista se escribe a doble espacio.
- Se presentan en cursiva los títulos de revistas o de libros; en el caso de revistas, la cursiva comprende desde el título de la revista hasta el número del volumen (subraye las comas antes y después del número del volumen).

Elementos generales (los ejemplos de fichas bibliográficas que aparecen a continuación se realizaron a espacio sencillo para guardar espacio en la redacción de esta guía. Las mismas deben aparecer a espacio doble en la lista de referencias de su trabajo).

- Publicaciones periódicas (revistas):
Autor, A. A. (año). Título de artículo. *Título de la revista*, Vol., páginas. doi
- Publicaciones no periódicas (libros)
Autor, A. A. (año). *Título de la obra*. Lugar de publicación: Editor o casa publicadora.

Ejemplos de referencias según APA:

A. Revistas profesionales o journals

- *Artículo con un solo autor (paginación continua):*
Bekerian, D. A. (1993). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576. doi: 10.1037/0003-066X.48.7.574
- *Artículo con dos autores (paginación separada):*
Klimoski, R., y Palmer, S. (1993). The ADA and the hiring process in organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45(2), 10-36. doi:1061408702002683
- *Artículo con más de 6 autores*
Glick, P., Lameiras, M., Fiske, S., Eckes, T., Masser, B., Volpato, C., ... y Wells, R. (2004). Bad but bold; Ambivalent attitudes toward men predict gender inequality in 16 nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 713-728. doi: 10.1037/0022-3514.86.5.713

Aclaraciones:

- Solo se incluye el número del volumen en el caso que en cada volumen se reinicie el conteo de páginas. En el ejemplo de arriba se cumpliría esta excepción.
- Si el artículo está escrito en inglés, los nombres de los autores (cuando son más de uno) se unen con el símbolo del ampersand (&). Si por el contrario se escribe en español se unirán mediante la “y”.

B. Ejemplos de referencia a libros

Cone, J. D., y Foster, S. L. (1993). *Dissertations and theses from start to finish: Psychology and related fields*. Washington, D. C.: American Psychological Association.

Libro con nueva edición:

Mitchell, T. R., & Larson, J. R., Jr. (1987). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Libro con autor colectivo (agencia de gobierno, asociaciones, institutos científicos, etc.):

American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, D. C.: Author.

- Cuando el autor o editor son los mismos, se utiliza la palabra Author para identificar la casa publicadora.

Enciclopedias:

Bergman, P. G. (1993). Relativity. In *The new encyclopedia Britannica* (Vol. 26, pp. 501-508). Chicago: Encyclopedia Britanica.

García Font, J. (1977). Magia y santería. En *Encyclopedia Planeta de las ciencias ocultas y parapsicología* (Vol. 5, pp. 141-155). Barcelona: Editorial Planeta.

C. Recursos de los servicios de Internet

- Trabajo de consulta en línea
Apellido. Inicial. (Fecha). Título. (editor). Recuperado de URL
- Trabajo de consulta en línea sin autor o editor.
Referencia (s.f.). En página web. Recuperado de URL



