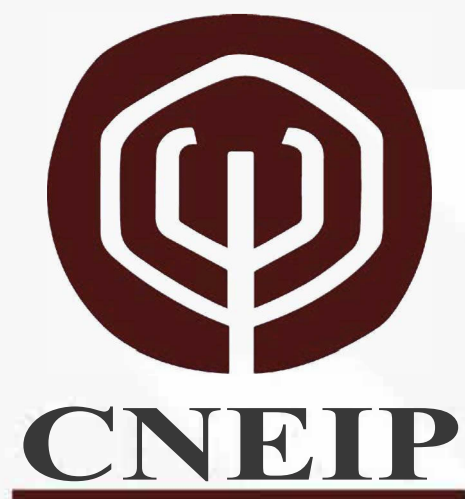




Enseñanza e Investigación en Psicología

Volumen 4, Número 3, septiembre - diciembre, 2022

ISSN: 2683-2046

Comité editorial

Editor General

Dra. Alicia E. Hermosillo de la Torre

Editora Adjunta

Lic. Stephania M. Arteaga de Luna

Editor Adjunto

Lic. José Octavio Prado Ramos

Asistente Editorial

Srita. Jessica E. Quintana de la Cruz

Editores Honorarios

**Juan Lafarga Corona †
(Editor Fundador)**

Luis Lara Tapia †

**Humberto Ponce Talancón Alberto
Pérez Cota †**

Gerónimo Reyes Hernández

Consejo Editorial

Rolando Díaz Loving

Luz de Lourdes Eguiluz Romo

Norma Ivonne González-Arratia Juan

José Irigoyen Morales Roberto

Lagunes Córdoba Guadalupe Mares

Cárdenas Martha Montiel Carbajal

María A. Salguero Velázquez

Versión Electrónica

Diseño Editorial

Administración y Publicación

Comité Directivo del CNEIP

**Mtro. Juan Grapain Contreras
Presidente**

**Dr. Gilberto Manuel Córdova Cárdenas
Secretario de Enseñanza e Investigación**

**Mtra. Ana Patricia González Rodríguez
Secretaria de Vinculación y Difusión**

**Mtra. Magda Liliana Sánchez Aranda
Secretaria de Administración y Finanzas**

**Dra. Nallely Amaranta Arias García
Secretaria de Planeación y Evaluación**

Comisariado

Dra. Verónica Boeta Madera

Dra. María de las Mercedes Morales Briseño

Mtra. Lilia Guadalupe López Arriaga

Dr. Tonatiuh García Campos

Dra. Gabriela Carolina Valencia Chávez

Coordinaciones Regionales

**Psic. Carla Amira León Pinto
Sur-Sureste**

**Dra. María Lorena Patricia Pulido Ríosa
Nor-Oeste**

**Dra. Elda Raquel Vázquez Ríos
Nor-Este**

**Mtro. Jaime René Santos Rendon
Centro-Occidente**

**Dr. Rolando Javier Salinas García
Centro-Sur**

**Dr. Ernesto Reyes Zamorano
Metropolitana**

Enseñanza e Investigación e Investigación en Psicología. Nueva Época, año 2022, vol. 4, no. 3, Septiembre - Diciembre 2022 es una publicación periódica electrónica editada por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C., Av. Indiana # 260, Col. Ciudad de los Deportes, Delegación Benito Juárez, C.P. 03710, Tel. 5555639798, www.cneip.org. Editora responsable Dra. Alicia Edith Hermosillo de la Torre. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-110516490200-203, ISSN: 2683-2046, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Mtro. Juan Grapain Contreras, Av. Indiana # 260, Col. Ciudad de los Deportes, Delegación Benito Juárez, C.P. 03710. Fecha de última actualización, diciembre 2022. El contenido de los artículos es responsabilidad directa de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los editores. Queda prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio impreso o electrónico del contenido de esta revista electrónica sin el permiso por escrito del CNEIP.



Diseño y Validez Interna Exploratoria del Instrumento de Estilos de Identidad Profesional

Design and Exploratory Internal Validity of the Professional Identity Styles Instrument

Daniel Aarón García Dottor*, Martha Elizabeth Zanatta Colín*, Alejandra Moysén Chimal* y Lourdes Gabriela Villafañá Montiel*

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

Citación | García, D. A., Zanatta, M. E., Moysén, A. y Villafañá, L. G. (2022). Diseño y Validez Interna Exploratoria del Instrumento de Estilos de Identidad Profesional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 636-650.

Artículo recibido, 14-07-2022; aceptado, 08-11-2022; publicado 01-12-2022.

Resumen

El objetivo de este trabajo fue obtener evidencias de validez referidas a la estructura y consistencia interna de un instrumento de estilos de identidad profesional, para valorar el desarrollo en estudiantes de psicología. La investigación fue de tipo instrumental, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) para obtener las dimensiones subyacentes. El método de extracción fue el de ejes principales con rotación Oblimin. Participaron 594 estudiantes de licenciatura en psicología de una universidad pública. Se encontraron dos factores: estilo de identidad difusa y estilo de identidad conformada. Ambos explican un 40.422% de la varianza, la confiabilidad para el primer factor fue de un α .890 y ω de .892, el segundo obtuvo un α .886 y ω .888. Los factores se compararon por sexo y se encontró una diferencia significativa en el estilo de difusión, siendo mayor en hombres. Se concluye que el instrumento demuestra evidencias adecuadas de validez y confiabilidad/precisión.

Palabras clave | Identidad profesional, estilos de identidad, evidencias de validez, identidad del psicólogo, confiabilidad/precisión.

Abstract

The objective of this work was to obtain validity evidence referring to the structure and internal consistency of a professional identity styles instrument, to assess development in psychology students. The research was of an instrumental type, an exploratory factor analysis (EFA) was performed to obtain the underlying dimensions. The extraction method was the main axes with Oblimin rotation. 594 undergraduate psychology students from a public university participated. Two factors were found: diffuse identity style and conformed identity style. Both explain 40.422% of the

Correspondencia:

Correspondencia: aarongarciadottor@hotmail.com Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la conducta. Filiberto Gómez S/N, Col. Guadalupe, Toluca Estado de México, C.P. 50010.
Correos: mezanattac@uaemex.mx, amaysenc@uaemex.mx, lgvillafanam@uaemex.mx
Proyecto desarrollado con el apoyo de la beca nacional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

variance, the reliability for the first factor was $\alpha .890$ and $\omega .892$, the second obtained $\alpha .886$ and $\omega .888$. The factors were compared by sex and a significant difference was found in the diffusion style, being higher in men. It is concluded that the instrument shows adequate evidence of validity and reliability/precision.

Keywords | Professional identity, identity styles, evidence of validity, psychologist identity, reliability/accuracy.

L identidad profesional es la forma en que las personas se representan a sí mismas, y son reflejadas por los demás. De manera que, aunque la identidad es una característica individual, solo se puede desarrollar en la convivencia social. La identidad puede definirse como “el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido” (Castells, 2001, p. 28). Esto implica que una persona puede configurar su identidad a través de la selección entre una amplia gama de materiales culturales que el contexto le ofrece. Aquellos materiales o personas a las que se da preferencia por encima de otras incluyen elementos que le son familiares o atractivos a la persona, es decir, con los que se identifica. A su vez la identidad da sentido y congruencia al sí-mismo, aunque no necesariamente ocurra así en todos los casos.

La identidad puede abordarse de manera general, como parte del desarrollo, en su dimensión personal. También se enfoca desde otros ámbitos e incluso abarca grupos u organizaciones como las profesiones y disciplinas científicas. La identidad profesional es análoga a la identidad individual, dado que sigue un proceso de desarrollo semejante (Harrsch, 2005). La conformación de la identidad profesional abarca la concepción que se tiene de la profesión, los valores profesionales y las características que distinguen a un profesionista, así como la imagen social que representan (Zanatta, 2008). La identidad de la disciplina engloba el prestigio y la utilidad social que representa, de forma particular, se puede hablar de la psicología como disciplina/profesión y la forma en que es vista por otros profesionales y el público en general.

Puede considerarse como un proceso de ajuste constante en cuanto al reconocimiento entre profesionales, diferentes actores sociales y el profesional mismo (Hussey y Campebell-Meier, 2016). La identidad profesional parte de la identidad personal, no es posible consolidar una identidad profesional si antes no se ha avanzado en el desarrollo de la identidad personal. Harrsch (2005) reconoce este aspecto y define tres dimensiones de la identidad profesional en psicólogos. La primera corresponde al área personal que implica los aspectos relacionados con las experiencias e identificaciones previas de las personas; la segunda corresponde a la dimensión teórica, que abarca el cuerpo de conocimientos de la disciplina; la tercera es una dimensión práctica que incluye las destrezas y la aplicación de los conocimientos teóricos a la solución de problemas. Dichas dimensiones fueron retomadas para la elaboración del presente instrumento. Se agregó una dimensión ética debido a que toda formación profesional requiere no solo de conocimientos y habilidades, sino de una caracterología de valores, reglas y normas que permitan su aplicación de forma científica y ética (Romero y Yurén, 2007; Bartram y Roe, 2005).

El proceso de conformación de la identidad profesional se inicia desde la formación profesional en los estudios de licenciatura. Cada una de las experiencias como parte de la profesión, pueden favorecer la consolidación de la identidad profesional o, en el peor de los casos, obstaculizar o frenar el desarrollo. Zanatta et al. (2011), consideran que existen dos tipos de dispositivos de formación: alienante y formativo.

Los dispositivos alienantes son aquellos que dan énfasis a la transmisión de conocimientos y aplicaciones instrumentales que demanda el sector industrial, no toman en cuenta al estudiante desde una perspectiva integral y dejan de lado los aspectos personales y éticos de la disciplina. El dispositivo formativo toma en cuenta las necesidades sociales como punto de partida para la formación de los estudiantes, se enfoca en la formación integral y aborda aspectos personales y valores como parte del proceso de formación. El objetivo es formar estudiantes sensibles a las necesidades sociales con un criterio propio y reflexivo. En este sentido, Ferry (1997), destaca que no puede existir formación sin análisis y reflexión.

Identidad profesional y formación son dos conceptos que se encuentran ligados, puesto que una identidad conformada depende un proceso real de formación. Si bien, la escuela provee una gran cantidad de conocimientos teórico-prácticos y el tipo de psicólogo a formar comienza desde la planeación y objetivos establecidos en el currículo, la formación en entornos reales favorece el desarrollo de habilidades y valores. De acuerdo con Rodríguez y Seda (2013), las prácticas educativas en entornos reales ofrecen condiciones para la construcción de una identidad profesional más sólida y reflexiva. Hussey y Campbell-Meier (2016), refieren que las comunidades de práctica son entornos en los que los estudiantes pueden adquirir competencias, un sentido de identidad y pertenencia a la profesión. Esto permite desarrollar una identidad profesional propia y compartida por la comunidad profesional. En áreas como la psicología, son necesarios los mecanismos de regulación que verifiquen los procedimientos en la formación de profesionales de acuerdo con las exigencias actuales, tanto nacionales como internacionales, que doten de una base sólida sobre la que sostenga una identidad profesional capaz de adaptarse a las exigencias de un entorno cambiante (Figuerola y Hernández, 2019).

Con respecto a los estilos de identidad, Marcia (1966) y Berzonsky (2011) retoman los postulados de Erikson (1974, 1993), sobre la conformación de la identidad y la difusión de la identidad, que depende de dos elementos: el nivel de exploración de las alternativas que ofrece el mundo y el grado de compromiso con las elecciones. La exploración consiste en una fase de búsqueda y participación por parte de los jóvenes para elegir entre distintas opciones, implica un proceso reflexivo con el objetivo de comprometerse con ciertas metas, valores y creencias (Kroger y Marcia, 2011). El compromiso consiste en el nivel de acuerdo personal con las elecciones que puede ir desde su ausencia total hasta una inversión considerable de recursos personales y materiales. La identidad que otorga guía y sentido es resultado de la búsqueda personal, pero también puede ser asimilada sin que exista una fase de experimentación de por medio.

Marcia (2002) propone el estudio de los estados de identidad, que corresponden a distintos niveles de avance en el desarrollo de la identidad y que puede abarcar el periodo de los 15 a 30 años. Los estados de identidad se refieren a modos estables para la resolución de conflictos con criterios observables en adolescentes tardíos. Este autor argumenta cuatro estados de identidad que se distinguen por su nivel de exploración y compromiso. El estado difuso es el menos desarrollado, se caracteriza por una baja o nula exploración, así como la ausencia de compromiso. Sus decisiones son inestables y pueden cambiar de parecer fácilmente si sienten incomodidad o consideran que existen opciones más atractivas. El estado enajenado (hipotecado) posee una identidad más conformada, no obstante, también carece de un proceso de exploración, sus objetivos y valores han sido incorporados de otras personas como sus padres o maestros, sin que hayan valorado la adecuación de estos con sus intereses propios. Las personas con este estilo son comprometidas, pero suelen considerarse autoritarias (Marcia, 1980).

El estado de moratoria se encuentra en una fase de crisis, el nivel de exploración es elevado, pero no logran establecer un compromiso. La falta de compromiso no es resultado de la evitación, puesto que la búsqueda de opciones es un esfuerzo para encontrar aquello con lo que se identifican y así poder comprometerse. Valoran las expectativas y aportaciones de otras personas, pero descartan aquellas que no se encuentran en sintonía con sus creencias y valores. Este tipo de identidad es el antecesor al estado de logro de identidad, también considerado el polo opuesto de la identidad difusa. Se caracteriza por una identidad comprometida que es resultado de un proceso de exploración y crisis. Son personas perseverantes comprometidas con su trabajo y estudios, están abiertas a otras perspectivas y en su caso a realizar ajustes en sus metas (Kroger y Marcia, 2011).

La propuesta Berzonsky (1989) se enfoca en un modelo sociocognitivo de la formación de la identidad. Propone los estilos de identidad como estrategias y recursos para la toma de decisiones, las cuales permiten mantener y dirigir un sentido de identidad personal. Los estilos se diferencian de los estados por su característica dinámica, en comparación con los estados que aluden a un proceso estático, análogo a una fotografía. Los estilos de identidad también se describen a partir de su grado de exploración y compromiso. Berzonsky (2011) propone tres estilos de identidad y su grado de compromiso. El estilo de identidad difuso-evitativo, manifiesta una indisposición para la toma de decisiones, se basa en la evitación de conflictos. Se asocia con una dilación en las decisiones, poca conciencia introspectiva, problemas académicos y de conducta (Berzonsky y Ferrari, 2009).

El estilo de identidad normativa asimila los objetivos y valores de otras personas sin una exploración previa. Se adhieren a ideas tradicionales, principalmente la de sus padres, manifiestan un alto nivel de compromiso. Son intolerantes a lo complejo y novedoso, se esfuerzan por mantener el statu quo (Berzonsky, 1989). El estilo de identidad informativa se caracteriza por un proceso de exploración sistemático, en el que realizan un análisis de la información antes de realizar la toma de decisiones. Se consideran escépticos hacia sus autoconstrucciones, racionales, reflexivos y abiertos a la retroalimentación. Se encuentran en un proceso de identificación por lo que su compromiso es medio. El compromiso hace alusión al grado en que una persona se encuentra apegada a determinadas metas y valores, varía según el estilo de identidad (Berzonsky y Ferrari, 2009). Cabe mencionar que emplear determinadas estrategias de manera preferencial, no excluye de emplear otra en menor grado, por lo que los estilos puros pueden existir en menor grado.

A partir de los postulados teóricos de Erikson (1974, 1993) sobre la difusión de la identidad y la identidad del yo como estructura lograda al final de la adolescencia, las cuales se encuentran en puntos opuestos, se inició la integración de la propuesta teórica que sirvió de base para la construcción de los indicadores de la prueba. Se retomaron los estados de identidad de Marcia (1966), así como los estilos de identidad de Berzonsky (1989). Ambas propuestas teóricas definen el estado/estilo de identidad con base en el nivel de exploración y el grado de compromiso en las metas y valores. En la Tabla 1 se presentan las aportaciones teóricas retomadas para la elaboración del instrumento de estilos de identidad profesional. Debido a que estos estilos se enfocan en la dimensión de desarrollo personal, se añadieron las dimensiones de la identidad propuestas por Harrsch (2005), para enfocar el estudio de la identidad en el ámbito de la formación profesional.

Tabla 1
Aportaciones teóricas en el estudio de la identidad por autor

Erikson	Marcia	Bezonsky	Propuesta
Moratoria. Lo refiere como un periodo de indecisión más que como un estilo/estado.	Moratoria Alta exploración, compromiso medio	Informativo Alta exploración, compromiso medio.	Informativo Alta exploración, compromiso medio.
No reporta como tal una categoría de enajenación.	Hipotecado / Forclusión Baja exploración, alto compromiso.	Normativo / Enajenado Baja exploración, alto compromiso.	Normativo Baja exploración, alto compromiso.
Difusión.	Difuso Baja exploración, bajo compromiso.	Difuso / Evitativo Baja exploración, bajo compromiso.	Difuso Baja exploración, bajo compromiso.
Logro de identidad.	Logro de identidad Alta exploración y compromiso.	Compromiso Alta exploración y compromiso.	Conformado Alta exploración y compromiso.

Nota: Aportaciones teóricas retomadas para la definición de los estilos de identidad en el instrumento de estilos de identidad profesional (Erikson, 1974, 1993; Kroger y Marcia, 2011, Berzonsky, 2011).

El constructo identidad se emplea actualmente no sólo como un elemento descriptivo, sino como una variable que resulta útil para explicar y predecir la actuación de las personas ante distintas situaciones (Giménez, 1997). Por lo que se considera relevante operacionalizar los supuestos teóricos de la identidad que permitan obtener evidencias para dar sustento a la teoría, a la vez que permitan la obtención de indicadores para la toma de decisiones. De acuerdo con Marcia (1993), la formación de la identidad incluye un compromiso con una orientación vocacional, si la persona posee cierto nivel de desarrollo de la identidad será reflejado en un nivel de compromiso marcado para cada uno de los dominios, en el caso de este trabajo el personal, teórico, práctico y ético. De esta forma es posible establecer criterios objetivos que permitan inferir el estado de desarrollo de la identidad profesional por medio de un instrumento.

Con respecto a las investigaciones realizadas sobre la identidad profesional en un contexto latinoamericano, estas se han centrado en los abordajes desde la perspectiva cualitativa (García y Zanatta, 2022), en el caso de la identidad profesional en psicólogos el abordaje que impera es el mismo y se apoya en técnicas narrativas y biográficas. Algunas investigaciones como la de Pavié-Nova et al. (2020), han estudiado la conformación de la identidad profesional en estudiantes de formación inicial docente. Estos investigadores aplicaron una escala Likert a 1836 estudiantes, encontraron que la identidad profesional se modela antes de iniciar los estudios profesionales. Olivares et al. (2020), analizaron la evolución de la identidad profesional en distintas cohortes de estudiantes universitarios, aplicaron el cuestionario Etapas de Identidad Profesional. Encontraron que los estudiantes de niveles más avanzados tienen una identidad profesional más conformada.

Zevallos et al. (2020), abordaron la relación entre las actitudes de identidad y el desempeño profesional en estudiantes de obstetricia con edades de entre 20 y 27 años. Aplicaron una Escala de Actitudes e Identidad con la Profesión, el Cuestionario de Expectativas Profesionales y el Cuestionario de Desempeño Profesional. Encontraron que los estudiantes manifestaron actitudes de identidad positiva con la profesión, expectativas profesionales realistas y un desempeño aceptable.

Otros instrumentos objetivos como los de Berzonsky (1989) y Marcia (1966), abordan la identidad con énfasis en la dimensión personal. Además, dichos instrumentos se encuentran en inglés y fueron creados y probados para una población anglosajona. La escala de estilos de identidad de Berzonsky, fue traducida y adaptada por García-Castro (2011), no obstante, el instrumento se enfoca en la identidad personal y se orienta a estudiantes de 16 y 17 años.

Ardanuy et al. (2003) mencionan que el gasto de recursos en la adaptación de un instrumento en otro idioma es semejante o mayor que la construcción de un nuevo instrumento que obedezca a los objetivos de los investigadores. Por tales motivos, se decidió diseñar y construir un instrumento enfocado a la evaluación de los estilos de identidad profesional en estudiantes de psicología, con el objetivo de contar con una herramienta que permita valorar y obtener indicadores sobre el nivel de conformación de la identidad durante los estudios de licenciatura, de modo que sea posible realimentar la formación profesional, planear y encaminar las acciones pertinentes para favorecer una identidad profesional conformada.

Método

Objetivo general: Diseñar un instrumento de estilos de identidad profesional en estudiantes de psicología, a través de cual obtener información sobre el proceso de conformación de la identidad profesional en estudiantes de psicología y generar líneas de acción enfocadas a la conformación de la identidad profesional.

Objetivos específicos:

- Obtener evidencias de validez referidas a la estructura interna del instrumento.
- Obtener evidencias de confiabilidad/precisión referidas a la consistencia interna del instrumento.
- Comparar los estilos de identidad por sexo.

Hipótesis

Las hipótesis que guiaron esta fase del trabajo de investigación fueron las siguientes:

- Los factores obtenidos como evidencia de validez referida a la estructura interna del instrumento son acordes con los criterios de adecuación y muestran congruencia con la teoría.
- Los factores del instrumento de estilos de identidad profesional poseen un índice de confiabilidad/precisión interna aceptable.
- Existe diferencia estadísticamente significativa entre el estilo de identidad y el sexo.

Diseño

Se realizó una investigación de tipo instrumental que de acuerdo con Montero y León (2005), se enfoca en la construcción de instrumentos de medición. El diseño fue de tipo transversal y se trabajó con una muestra no probabilística de tipo propositivo. La fase comparativa fue de tipo transversal y no experimental (Kerlinger y Lee, 2002).

Participantes

Fase instrumental. La muestra estuvo conformada por 594 estudiantes de la licenciatura en psicología de una universidad pública del Estado de México, de los cuales 497 (83.7%) fueron mujeres y 97 (16.3%) fueron hombres. El rango de edad de los participantes fue de 18 a 29 años, con una media de 20.5 y una desviación estándar de 1.91. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

1. Ser alumno(a) de la licenciatura en psicología de una Universidad Pública del Estado de México.
2. Aceptar participar de forma voluntaria.
3. Seleccionar la casilla de consentimiento informado.

Fase comparativa. A partir de las respuestas de la muestra de 594 estudiantes, se obtuvieron dos grupos por sexo de forma aleatoria a fin de equilibrar el tamaño de estos y proceder con la aplicación de la *t* de Student para la comparación. El grupo de hombres y mujeres quedó conformado por 97 estudiantes cada uno.

Procedimiento

Derivado de las restricciones sanitarias producto de la pandemia, la aplicación del instrumento se realizó en línea. Se procedió a digitalizar la versión preliminar del instrumento en un formulario digital. Se gestionaron trámites y permisos para realizar la aplicación en las distintas dependencias de una Universidad Pública del Estado de México que imparten la licenciatura en psicología. Se procedió a la recolección de información durante los meses de mayo a septiembre de 2021. Los estudiantes respondieron en línea después de haber leído y aceptado el consentimiento informado. El cual incluyó información sobre la finalidad de la aplicación, las posibles consecuencias y la garantía del anonimato. Con la información recabada se construyó una base de datos en SPSS a partir de la cual se realizaron los análisis pertinentes.

Instrumento

Test de estilos de identidad profesional en psicólogos. La prueba se fundamenta en las premisas teóricas de Erikson (1974, 1993) sobre el compromiso y la difusión. Los cuales se pueden presentar de distinta forma según el estilo de identidad (Berzonsky, 2011; Kroger y Marcia, 2011). El instrumento que se aplicó fue previamente sometido a evaluación por parte de expertos quienes valoraron la relevancia de los ítems. Con los puntajes asignados se estimó el índice de validez de confianza y se descartaron aquellos que no cumplieron con el mínimo requerido. El instrumento se compuso de 141 ítems de los cuales 37 correspondieron al estilo informativo, 30 al normativo, 33 al difuso y 41 al conformado. Los ítems se calificaron con respecto a una escala Likert con cuatro opciones de respuesta que fueron de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo.

Comparación por sexo y avance en el trayecto académico. La comparación se realizó con las respuestas dadas a cada ítem que integró la solución factorial posterior al análisis factorial exploratorio. El cual quedó integrado por dos factores: estilo de identidad conformada (11 ítems) y estilo de identidad difusa (14 ítems).

Pruebas estadísticas

Antes de realizar el AFE se aplicó la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para decidir si el tamaño de la muestra es adecuado para realizar en análisis factorial, como criterios se considera que un índice de .80 o superior es adecuado (Campo-Arias et al., 2012). Al mismo tiempo se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett, dicha prueba permite determinar si existen variables (ítems) que se encuentran inter-correlacionadas, un nivel de significancia igual o menor a .05, da certeza sobre la agrupación de las variables (Pallant, 2002).

El método de extracción empleado fue el de ejes principales, entre los criterios para su elección se encuentra que trabaja con conjuntos de datos que no se ajustan plenamente al modelo de normalidad (Lloret-Segura et al., 2012). Finalmente, la rotación aplicada fue Oblimin, puesto que no requiere de un presupuesto de independencia en los factores, es decir, acepta la correlación entre factores, algo que ocurre con regularidad en constructos psicológicos (Campo-Arias et al., 2012). Para la etapa de comparación por sexo se aplicó la prueba t de Student.

Resultados

Previo al análisis factorial exploratorio los datos se sometieron a la prueba de KMO, el cual fue de .930, con lo cual se puede considerar adecuado el tamaño de la muestra, es decir, el número de respuestas por ítem. También se ejecutó la prueba de esfericidad de Bartlett, la cual fue significativa al nivel .001, con lo cual se anticipa correlación entre los ítems y por ende su agrupación en factores.

Una vez definida la factibilidad del análisis factorial exploratorio se procedió a ejecutar el programa. Se empleó el método de extracción de ejes principales, puesto que es recomendable para aquellos datos que no se distribuyen de manera normal (Lloret-Segura et al., 2014). Se empleó la rotación oblicua Oblimin la cual no es estricta en la independencia de factores, puesto que acepta correlación entre los factores, además de arrojar soluciones factoriales más sencillas y fáciles de interpretar (Campo-Arias et al., 2012).

En la Tabla 2 se puede encontrar la solución factorial compuesta por dos factores, así como las cargas factoriales y comunalidades para cada ítem. La saturación de cada ítem es mayor a .30 lo que se considera como un valor de corte aceptable (Macía, 2010).

Tabla 2

Estructura factorial del instrumento

Ítem	Factor		Comunalidad Extracción
	1	2	
127. Soy indiferente a los aspectos éticos en mi formación	.735		.484
103. Es válido utilizar información confidencial si la persona no se entera	.670		.390
108. Siento poco interés por los distintos enfoques teórico-psicológicos	.654		.432
60. Es válido cometer alguna falta si existe algún beneficio personal	.653		.376
41. Dudo de la efectividad de la psicoterapia	.623		.377
102. Tengo poco interés en realizar prácticas	.621		.439
50. Tengo poco interés por el aprendizaje de temas nuevos	.612		.416
55. Tengo poco interés por conocer las características de cada área	.609		.397
73. Me siento desmotivado para realizar prácticas	.555		.369
141. Tengo poco definidos mis valores profesionales	.547		.317
49. Me siento poco identificado(a) con la profesión	.533		.353
81. Me siento poco comprometido(a) con la profesión	.532		.398
22. He valorado la opción de abandonar los estudios si encuentro una mejor opción	.452		.359

137. Tengo poca claridad sobre qué capacidades poseo para ser psicólogo	.443	.303
88. Me identifico con la profesión	.735	.564
94. Confío en mi formación académica	.707	.496
87. Tengo definidos mis objetivos profesionales	.700	.465
69. Confío en mis habilidades para realizar alguna intervención psicológica	.647	.362
86. Me siento a gusto cuando realizo mis deberes escolares	.635	.412
116. Conforme aprendo me visualizo más como psicólogo	.631	.494
132. Confío en mis aptitudes para desarrollarme profesionalmente	.625	.398
29. Reflexiono para tener objetivos profesionales claros	.592	.354
28. Tengo un compromiso con la profesión	.590	.423
83. Estoy comprometido con mis estudios profesionales	.552	.394
93. Estudio por el gusto de seguir aprendiendo	.537	.333

Nota. Cargas factoriales y comunalidades por ítem de cada uno de los factores.

En la tabla 3 se puede observar el porcentaje de varianza explicada por factor, así como el acumulado que fue de 40.422%. Se considera que este porcentaje es adecuado puesto que supera el 30% requerido para variables complejas o de nueva creación (Campo-Arias et al., 2012).

Tabla 3

Varianza por factor y coeficientes de confiabilidad

Factor	% Varianza	% Acumulado	Alfa	Omega
Difuso	29.506	29.506	.890	.892
Conformado	10.916	40.422	.886	.888

Nota. Varianza explicada por factor y porcentaje acumulado, coeficientes de confiabilidad de consistencia interna por prueba y factor.

El índice de ajuste RMSEA fue de .058 el cual se considera adecuado, el TLI fue de .890, mientras más cercano esté a 1 se considera mejor el ajuste, para análisis factoriales comprobatorios se considera que este es adecuado cuando es igual o superior a .96 (Hooper et al., 2008). En la Tabla 3 se puede observar que los índices de confiabilidad/precisión para ambos factores fue mayor a .80, lo cual indica alta consistencia interna en el instrumento, especialmente en escalas en las primeras fases de desarrollo (Campo-Arias y Oviedo, 2008). También se obtuvieron los indicadores de ajuste por medio de la técnica half-split, los cuales permiten tener una visión preliminar sobre los índices de ajuste propios de los análisis factoriales confirmatorios (AFC). El GFI fue de .858, el AGFI de 8.30, el CFI de .883, el TLI de .870 y el RMSEA de .064.

En lo referente a la comparación por estilo de identidad conformada y sexo, las medidas de tendencia central fueron: hombres $M = 3.360$ con una $DE = .430$; mujeres $M = 3.453$ y la $DE = .434$. Se obtuvieron los siguientes valores: $t = 1.495$, $P = .137$. Por lo que no se encontró diferencia estadísticamente significativa. Las mediadas en la comparación por sexo y estilo de identidad difusa fueron: hombres $M = 1.879$, $DE = .514$; mujeres $M = 1.677$, $DE = .494$.

Los valores obtenidos de la comparación entre estilo de identidad difusa y sexo fueron: $t = 2.798$, $P = .006$, $1 - \beta = .50$, y $d = .40$. Por lo que se considera que existe diferencia estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto bajo.

Discusión

El objetivo de este trabajo fue el diseño de un instrumento de estilos de identidad profesional en estudiantes de psicología. Se aplicó un instrumento preliminar con la finalidad de identificar los constructos subyacentes de la prueba. La solución factorial obtenida incluye dos factores que permiten ubicar dos estilos de identidad profesional. Si bien, la teoría ofrece un sustento y dirección, los postulados deben probarse empíricamente para seguir demostrando su vigencia a través del tiempo, o su idoneidad en contextos diferentes al que fue planteada. A partir de un análisis del contenido de los ítems de cada factor, es posible notar la congruencia entre ellos. El primer factor al que se denominó estilo de identidad profesional difusa incluye ítems relacionados con la falta de compromiso, así como una baja disposición para tener experiencias relacionadas con la formación profesional. El segundo factor nombrado estilo de identidad profesional conformada, aborda indicadores relacionados con la apertura a nuevas experiencias de aprendizaje, así como el compromiso con la profesión y su identificación con la misma.

En ambos factores es posible identificar los postulados de Erikson (1974, 1993) sobre la difusión de la identidad y el nivel de compromiso. Además de encontrar dos estilos de identidad congruentes con las teorías de Berzonsky (1989) y Marcia (1966). Las particularidades de los estudiantes de nivel superior pueden ser una posible explicación a las soluciones encontradas. Es posible que existan estudiantes que ingresaron a la carrera y que no estuvieran completamente seguros de su decisión, que las experiencias que les ofrece la escuela no estén acorde a sus expectativas. Lo que no significa que no posean aptitudes, de acuerdo con Berzonsky y Ferrari (2009), los estilos de identidad difusa en la universidad no son casos patológicos, más bien, se trata de personas bien adaptadas que utilizan una serie de estrategias adaptativas que les permiten avanzar en el trayecto de su formación, por ejemplo, el adular a otros, agradar y ser encantadores para obtener el sesgo a favor.

La falta de un estilo normativo se puede explicar por la mayor apertura de pensamiento, obtenida por los estudios de nivel medio superior y la propia universidad. Los estudiantes valoran sus propias decisiones, lo cual queda reflejado en la segunda solución obtenida. Dicha solución engloba aspectos de un estilo informativo-moratorio en lo referente a la búsqueda y apertura a distintas experiencias y opiniones. También incluye un compromiso elevado con la profesión y la conformación de su propia identidad. Se orientan hacia el logro y manifiestan una motivación alta, esto queda sustentado en los indicadores obtenidos, pero cabe destacar que los números cobran sentido ante el análisis de los investigadores “y uno nunca debe disculparse por tener que ejercer su juicio al validar una prueba. Los datos nunca sustituyen al buen juicio” (Ebel, 1977, p.59).

En cuanto al porcentaje de varianza los factores en conjunto explican el 40.422%, en instrumentos consolidados o con variables que han sido ampliamente investigadas como la inteligencia o la motivación, se pide que la varianza explicada sea del 50% por lo menos, no obstante en variables de nueva creación o complejas, como es el caso de las distintas variables en psicología y las que se estudian en este trabajo, se requiere de por lo menos el 30% de varianza explicada (Campo-Arias et al., 2012). El instrumento puede considerarse pionero en el estudio de la identidad profesional en estudiantes de licenciatura en psicología, por lo que el nivel de varianza se considera adecuado. La comunalidad de los ítems fue mayor a .30, que es lo mínimo recomendado por algunos autores (Macía, 2010).

En lo referente al ajuste del modelo se obtuvo el indicador RMSEA que fue de .058, el cual se considera adecuado para un análisis factorial exploratorio, en caso de un AFC es necesario que este índice se encuentre por debajo de 0.05 (Martínez et al., 2014). El TLI fue de 0.890, el índice mínimo aceptado en fase confirmatoria es de 0.95, no obstante, en la fase exploratoria el objetivo se centra en la obtención de los factores que puedan explicar la varianza común de los ítems analizados (Lloret et al., 2014), por lo que se considera que el puntaje es conveniente aún y cuando no alcance el índice para estudios confirmatorios. El índice de ajuste GFI .858, se encuentra cercano al .90 considerado como un ajuste aceptable en estudios confirmatorios. El AGFI 8.30 también se encuentra cercano al .85 que se considera aceptable. El CFI de .883 se encuentra por debajo del .95 que es lo aceptable, y el TLI .870 también se encuentra por debajo del .95 aceptable (Schermelleh-Engel y Moorsbrugger, 2008).

Se hace hincapié en que estos índices de ajuste fueron obtenidos por el método half-split y sirven para tener una imagen preliminar sobre el ajuste del modelo. No obstante, se considera necesaria la aplicación del instrumento en una población distinta a la empleada en el AFE para la confirmación del modelo por medio del AFC. Finalmente, las evidencias de confiabilidad/precisión referidas a la estructura interna fueron mayores a .80 en ambos factores, lo que sugiere que el instrumento cuenta también con evidencias de consistencia interna. En cuanto a las diferencias por sexo y estilo de identidad conformada, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Lo cual puede obedecer a nivel de motivación elevado o las expectativas idealizadas sobre un desempeño profesional competente en los estudiantes. Las diferencias en el nivel de difusión de la identidad profesional indican que este es mayor en hombres que en mujeres. Autoras como Gyberg y Frisén (2017), consideran que el desarrollo de la identidad en hombres y mujeres es semejante, pero pueden encontrarse diferencias cuando se aplica a dominios como la formación o la carrera profesional. En estos casos las mujeres suelen presentar mayores niveles de desarrollo, así como menor difusión. Esto podría explicar escuetamente las diferencias encontradas.

Los objetivos de la investigación fueron alcanzados; en primer lugar, se obtuvieron evidencias de validez referidas a la estructura interna del instrumento y, en segundo lugar, se obtuvieron las evidencias relativas a confiabilidad/precisión referidas a consistencia interna del instrumento. El contar con un instrumento que explore el logro o fracaso en la construcción de la identidad en estudiantes de psicología permitirá realimentar los procesos de formación y aportará información para la toma de decisión en programas de tutoría y asesoría académica.

Con respecto a las limitaciones de la investigación se encuentra que el instrumento se enfoca a estudiantes de licenciatura en psicología, sin que se tenga un diseño que permita la aplicación en otras disciplinas de pregrado. Los resultados tampoco pueden generalizarse a otras poblaciones y aún se requiere de la aplicación del instrumento en una población diferente con el objetivo de probar la solidez del modelo a través de un AFC. Cabe destacar que el modelo surge como un esfuerzo de aplicar las teorías de la identidad a contexto diferente como lo es el profesional. Por lo que se considera que el modelo obtenido es satisfactorio como una de las primeras aproximaciones al estudio de la identidad profesional por medio de un instrumento objetivo. Contar con un instrumento que arroje información sobre el proceso de conformación de la identidad profesional en estudiantes de psicología permitiría valorar los cambios en el trayecto formativo, identificar alumnos en riesgo con un nivel elevado de difusión de la identidad, así como generar acciones que permitan incidir en el fortalecimiento de la identidad profesional.

Conclusiones

El instrumento construido obedece a la necesidad de contar con una herramienta objetiva que permita evaluar los estilos de identidad profesional. La identidad es un constructo que ha resultado relevante para evaluar y predecir la actuación de las personas, además de considerarse un constructo integral puesto que evalúa distintas dimensiones de la persona. No obstante, los instrumentos de evaluación de la identidad se enfocan en el aspecto personal y aquellos que se orientan a la evaluación de la identidad profesional son de naturaleza cualitativa.

Motivos por los que se decidió construir un instrumento para evaluar los estilos de identidad profesional en estudiantes de psicología. El propósito del instrumento es explorar los estilos de identidad profesional en estudiantes de psicología. El desarrollo de una identidad profesional conformada es esencial en la identificación y apropiación de las premisas y roles de la psicología, la motivación para la actuación comprometida y el cuidado de la imagen de la disciplina, la praxis profesional desde una postura crítica y reflexiva hacia los fines de la profesión. En esta fase de la construcción el objetivo consistió en la obtención de evidencias de validez referidas a la estructura interna, así como evidencias de confiabilidad/precisión referidas a la consistencia interna.

A partir del AFE se encontró una solución de dos factores. El primero se denominó estilo de identidad difusa, el cual se caracteriza por una falta de compromiso y una baja exploración en los distintos dominios de la identidad profesional, se compuso de 14 ítems. El segundo factor se denominó estilo de identidad conformada, se caracteriza por un alto nivel de compromiso y exploración, se conformó por 11 ítems en los distintos dominios de la identidad profesional.

Los indicadores obtenidos para cada tipo de evidencia se consideran adecuados, por lo que la prueba en esta fase demostró evidencias de validez y confiabilidad/precisión. Se recomienda continuar con un AFC, aplicar el instrumento con muestras más grandes y obtener evidencias referidas a la correlación con otras variables tales como el promedio general de carrera y algún instrumento de motivación o autodeterminación.

Una primera aproximación al uso de los datos del instrumento reveló una diferencia en el estilo de identidad difusa, la cual es mayor en hombres que en mujeres. Se recomienda el uso del instrumento dentro del área de tutoría académica y aplicarse para explorar los estilos de identidad profesional de los estudiantes y planear acciones remediales o de estimulación para lograr y mantener una identidad profesional conformada.

Referencias

- Ardanuy, R., Etxeberria, J., Rodríguez, G. y Tejedor, F. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. La Muralla.
- Bartram, D., Roe, R. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the european diploma in psychology. *European Psychologist*, 10(2), 93-102.
- Berzonsky, M. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4(268), 268-282.
- Berzonsky, M. (2011). A social-cognitive perspective on identity construction. En S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vingoles (Eds), *Handbook of identity theory and research* (pp. 55-76). New York: Springer.

- Berzonsky, M., y Ferrari, J. (2009). A difusse-avoidant identity processing style: strategic avoidance or self-confusion? *An International Journal of Theory and Research*, 9(145), 145-158.
- Campo-Arias, A., Herazo, E., y Oviedo, H. (2012). Análisis de factores: fundamentos para la evaluación de instrumentos de medición en salud mental. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(3), 659-671. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v41n3/v41n3a15.pdf>
- Campo-Arias, A., y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42210515>
- Castells, M. (2001). La era de la información: el poder de la identidad vol.II (3ª ed.). Siglo XXI.
- Ebel, R. (1977). Comments some problems of employment testing. *Personnel Psychology*, 30, 55-63.
- Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis* (2ª ed.). Paidós.
- Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. Hormé.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Figuerola, S., Hernández, E. (2019). Identidad profesional y nuevos desafíos de la simiente a la evolución del comité de acreditación del consejo nacional para la enseñanza e investigación en psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 142-151. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/34/25>
- García, D., y Zanatta, M. (2022). Conformación de la identidad profesional en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(24), 152-178. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/18545/13788>
- García-Castro, J. (2011). Adaptación del inventario de estilos de identidad personal en adolescentes escolarizados costarricenses. *Actualidades en Psicología*, 25, 75-92. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/apsi/v25n112/a04.pdf>
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9 (18), 9-28. <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/viewFile/1441/891>
- Gyberg, F., Frisén, A. (2017). Identity status, gender, and social comparison among Young adults. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 17(4), 239-252.
- Harsch, C. (2005). *Identidad del psicólogo* (4ª ed.). Pearson.
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Busines Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=buschmanart>
- Hussey, L., y Campbell-Meier, J. (2016). Developing professional identity in LIS? *Education for Information*, 32, 343-357.

- Kroger, J., Marcia, J. (2011). The identity statuses: origins, meanings, and interpretations. En S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vingoies (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 55-76). New York: Springer.
- 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.
- Macías, F. (2010). Validez de los tests y el análisis factorial: nociones generales. *Ciencia & Trabajo*, 12(35), 276-280.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality Psychology*, 3 (5), 551-558.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley
- Marcia, J. (1993). The ego identity status approach to ego identity. En J. Marcia (Ed.), *Ego Identity: a handbook for psychosocial research* (pp.3-21). New York: Springer-Verlag.
- Marcia, J. (2002). Adolescence, identity and the Bernardone family. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(3), 199-209.
- Martínez, M., Hernández, M., y Hernández, M. (2014). *Psicometría*. Alianza Editorial.
- Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33701007.pdf>
- Olivares, S., Rivera, N., López, M. y Turrubiates, M. (2020). Etapas de la identidad para ser profesional: evolución de las expectativas de los retos académicos a lo largo de la carrera. *Formación Universitaria*, 13(4), 11-20.
- Pallant, J. (2002). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS* (2ª ed.). Allen & Unwin.
- Pavié-Nova, A., Sandoval-Rubilar, P., Rubio-Benítez, C., Maldonado A., Robles-Francia. Evaluación diagnóstica a nuevos estudiantes de carreras pedagógicas en universidades chilenas del estado: representaciones sociales sobre el ejercicio profesional docente. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), 1-23
- Rodríguez, F. y Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos*, 35(140), 82-99. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13226156006.pdf>
- Romero, C. y Yurén, T. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitarios y conformación. *Reencuentro*, (49), 22-29.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. (2008). Evaluating the fit structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), pp. 23-74.

- Zanatta, E., Yurén, T., y Santos, López, A. (2011, del 7 al 11 de noviembre). La formación en la universidad: tendencias y dispositivos [ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Distrito Federal, México.
- Zanatta, M. (2008). Formación e identidad del psicólogo en los dispositivos centrados en competencias: los casos de dos universidades públicas [Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos].
- Zevallos, G., Palomino, J., Zea, C. y Pacovilca, O. (2020). Actitudes de identidad con la profesión expectativas profesionales y su relación con el desempeño profesional en estudiantes de internado de obstetricia. *Revista Conrado*, 16(77), 50-54.



La formación socioemocional: una necesidad en los docentes de todos los niveles educativos

Socio-emotional training: a need for teachers at all educational levels

Ana Isabel Brito Sánchez*, Rubén Vargas Jiménez*, Mercedes Castillo Sotelo* y Enrique Berra Ruiz*

Universidad Autónoma de Baja California

Citación | Brito, A., Vargas, R., Castillo, M. y Berra, E. (2022). La formación socioemocional: una necesidad en los docentes de todos los niveles educativos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 651-663.

Artículo recibido, 18-08-2022; aceptado, 01-11-2022; publicado 01-12-2022.

Resumen

Se aborda la necesidad de que los docentes de los diferentes niveles educativos reciban formación socioemocional desde su formación inicial y durante su labor docente. Se aborda la importancia y el rol de las emociones en el aula, para entender la relevancia de las competencias emocionales; de igual forma se sustenta el rol del docente como precursor de habilidades emocionales en sus estudiantes, entendiendo que un docente carente de estas habilidades no podrá fomentarla en sus estudiantes. Se enmarcan los beneficios de los programas de educación emocional en los docentes, los estudiantes y en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este artículo se aborda principalmente la relevancia de la formación socioemocional de los docentes, para la mejor gestión de sus aulas, bienestar profesional y personal, y el mejor rendimiento de los estudiantes.

Palabras clave | competencias socioemocionales, emociones en el aula, formación docente.

Abstract

The article explores the need for teachers at different educational levels to receive socio-emotional training from their initial training and during their teaching work. The importance and role of emotions in the classroom are addressed, in order to understand the relevance of emotional competencies; In the same way, the role of the teacher is supported as a precursor of emotional skills in their students, understanding that a teacher lacking these skills will not be able to promote it in their students.

Correspondencia:

Universidad Autónoma de Baja California
abrito@uabc.edu.mx
ruben.vargas.jimenez@uabc.edu.mx
mercedes.castillo@uabc.edu.mx
enrique.berra@uabc.edu.mx

The benefits of emotional education programs in teachers, students and in the teaching-learning process are framed. This article addresses the relevance of the socio-emotional training in teachers, aiming for better classroom management, professional and personal well-being, and the best performance of students.

Keywords | socio-emotional skills, emotions in the classroom, teacher training.

El salón de clases en todos los niveles educativos es un espacio en donde se generan diferentes tipos de interacciones tanto sociales como emocionales, que van más allá de lo académico. Cuando se integra la importancia de las emociones dentro del proceso del ambiente escolar, se mejora el clima de las aulas, la salud mental y el bienestar tanto de docentes como de estudiantes (Schoeps et al., 2020). De acuerdo con Barrientos-Fernández et al. (2020) se ha documentado la relación e interacción que existe entre maestros y estudiantes es determinante de la calidad académica. Para asegurar la calidad de esta interacción, es importante que los docentes cuenten con las habilidades socioemocionales que les permitan generar un clima favorable en sus aulas y por otro lado que tengan la capacidad para responder a las demandas emocionales que genera la actividad docente.

La inteligencia emocional en la actualidad ha cobrado relevancia significativa en el ámbito educativo, considerándose como un factor clave en los procesos de enseñanza- aprendizaje; de acuerdo a esto es importante definir los conceptos básicos relacionados con ésta. La inteligencia emocional es definida como la habilidad de percibir, evaluar y expresar emociones; acceder y generar sentimientos, comprender información con su contenido afectivo, utilizar el conocimiento emocional y la habilidad de regular las propias emociones para el crecimiento y bienestar emocional (Valente y Lourenco, 2020a). Las competencias emocionales forman parte de la inteligencia emocional (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019) y se definen como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y que pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar” (Bisquerra, 2007).

De acuerdo con Laudadio y Mazzitelli (2019) los problemas psicosociales representan una preocupación importante en el ámbito profesional, especialmente en aquellos trabajos que implican el contacto con otras personas como es el caso de los docentes. Costa-Rodríguez et al. (2021) destacan la importancia que tiene el rol del docente en el proceso de enseñanza, su desempeño en el aula le demanda alta sensibilidad a sus propias emociones y a la de sus estudiantes que favorezcan la calidad de las relaciones interpersonales dentro del aula. Partiendo de este punto los docentes están constantemente trabajando con emociones y son parte de su labor, de ahí surge la necesidad de que los docentes desarrollen su Inteligencia Emocional y por ello que haya programas de formación disponibles para ellos sobre habilidades socioemocionales.

López y Sabater (2019) sostienen que es una necesidad básica del currículo de los docentes que estén formados en habilidades emocionales, mismas que les permitirán desempeñar su rol de forma efectiva, mejorar sus relaciones interpersonales y contar con la capacidad de gestionar y controlar sus propias emociones para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Robira y Bris (2012) concuerdan en que los docentes deben estar dotados de suficientes recursos para enfrentar la tensión tanto de sus clases como la de gestionar las relaciones que tienen con los estudiantes, sus compañeros de trabajo y con los

padres de familia. Rodríguez et al. (2013) refieren que las cualidades personales de los docentes tienen un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por otro lado docentes con competencia emocional pueden a través de su propio desarrollo y bienestar personal lograr un mejor desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Es importante también la potenciación de las habilidades socioemocionales de los docentes para evitar el desgaste personal y profesional, así como estrés y problemas de salud física y emocional (Lozano-Peña et-al, 2021).

Los docentes requieren formación en habilidades socioemocionales que les permitan generar un ambiente positivo en sus aulas, con relaciones cálidas, empatía entre compañeros y asertividad (Ulloa, et al., 2016). El que los docentes desarrollen sus habilidades socioemocionales se relaciona positivamente con la formación integral de los estudiantes (Torres, 2020). Las actividades de consciencia corporal y de manejo emocional brindan mayores habilidades interpersonales a los docentes y tiene un efecto indirecto en la autoestima de los estudiantes (Torres, 2019). Se ha encontrado que docentes con niveles altos en el desarrollo de habilidades socioemocionales pueden proporcionar ambientes adecuados para un aprendizaje efectivo (Palomera et al., 2017).

Dentro de las competencias socioemocionales que se esperan de los docentes, están: el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la capacidad de expresar sus emociones, la autoestima, la empatía y la tolerancia (Tacca et al., 2020). Los docentes con inteligencia emocional pueden realizar su labor de forma más satisfactoria y tienen habilidades de afrontamiento y adaptabilidad a la diversidad de situaciones que se presentan en el aula (Puerta et al., 2018).

En este trabajo hablaremos sobre la importancia y la influencia de las emociones en el aula, el rol del docente en la formación de sus estudiantes en competencias emocionales y los beneficios de los programas de habilidades emocionales, con el objetivo de entender la importancia de la formación socioemocional en los docentes de los diferentes niveles educativos.

El rol de las emociones en el aula

En el ambiente escolar las emociones juegan un papel fundamental por dos razones principales: por un lado, porque el proceso educativo implica relaciones interpersonales y por otro lado porque la identidad tanto personal como profesional del docente es inseparable; por lo que tiene influencia directa en su autoestima y sensación de bienestar (Costa et al., 2021)

De acuerdo con Bisquerra et al. (2015, p.11) “las emociones son el origen y el motor de la adaptación social y cultural”. Las emociones y las habilidades emocionales están directamente relacionadas con los procesos de aprendizaje, la salud mental, la calidad de las relaciones interpersonales, el rendimiento académico de los estudiantes y el rendimiento laboral de los docentes (Laudadio y Mazzitelli, 2019). Las emociones juegan un rol fundamental en toda interacción social y en el comportamiento de los individuos, el movimiento de emociones es constante dentro de un aula y refleja la situación interna de los estudiantes, su estado anímico y su disposición para el aprendizaje; y es el docente es que debe percibir este movimiento de afectos dentro del aula para utilizarlo y dirigirlo para favorecer el aprendizaje (Buitrón y Talavera, 2008).

Las emociones influyen directamente en la motivación de los estudiantes y docentes; por lo que un adecuado desarrollo y gestión emocional crea un clima en el aula favorecedor para el aprendizaje (Cejudo et al., 2015) Dentro del ambiente escolar es importante recalcar que las emociones son parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje por dos razones principales: implica la interacción entre personas y por otro lado los factores personales de los docentes se convierten en factores que influyen de forma directa o indirecta en la autoestima, el bienestar social y personal de los estudiantes

(Costa-Rodríguez et al., 2021). De acuerdo a Valente y Lourenco (2020b) las emociones tienen influencia en las relaciones entre los docentes y los alumnos, cuando el docente maneja de forma adecuada sus emociones hay más probabilidades de que los conflictos en el aula se resuelvan exitosamente.

Los procesos emocionales son esenciales en el ámbito educativo, ya que éstas no sólo ocurren en el interior del sujeto, sino que forman parte también de la interacción social. De acuerdo con Gallegos et al. (2017) las emociones tienen tres funciones: adaptativas (que permiten que el organismo ejecute una conducta exigida por el ambiente) sociales (facilitan la interacción social, comunicación de estados afectivos y promueven conductas prosociales) y motivacionales (aquellas que motivan a la realización de ciertas conductas). Estos procesos emocionales pueden ser de beneficio para el desarrollo de los involucrados o por otro lado el sufrimiento y desgaste tanto en docentes como en estudiantes (Valente y Alfonso, 2020b)

La incorporación de las emociones como parte de la formación educativa implica un cambio de visión de lo mero cognitivo a lo emocional, posibilitando el aprendizaje a lo largo de la vida (Ávila, 2019). Estas experiencias emocionales se encuentran presentes de forma cotidiana en las aulas y tienen un rol fundamental en los procesos de aprendizaje (Fierro-Suero et al., 2021). De acuerdo con Anzelin et al. (2020) las emociones incluyen un componente afectivo, cognitivo, fisiológico, motivacional y expresivo, son de corto plazo y dominan nuestra conciencia y acciones; ayudan a interpretar el mundo que nos rodea y están reguladas por aspectos sociales y culturales. De acuerdo con esto, no podemos dejar fuera del proceso de enseñanza aprendizaje a las emociones, ya que están presentes dentro del aula y regulan las interacciones entre los participantes. Según Fernández-Berrocal, et al. (2017) “enseñar es una actividad emocional por su propia naturaleza, puesto que implica una interacción intensa y continua entre las personas” (p. 18).

Algunas emociones de los docentes, en especial la ira puede interferir con la capacidad de los niños para gestionar la información emocional, generan frustración, confusión, baja motivación y desesperanza (Karakus et al., 2021). Por otro lado, las emociones como la alegría, el interés y satisfacción generan conductas prosociales, motivación y unión en el aula (Robina-Ramírez et al, 2020). A partir de lo antes mencionado, de acuerdo con Alagarda (2015) la enseñanza de gestión emocional debería darse antes que la enseñanza de contenidos académicos; ya que al brindarles a los estudiantes la habilidad para gestionar y controlar sus emociones, éstas favorecen su capacidad de aprender.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017, p.19) se implementó en México un modelo educativo que impulsa el enfoque humanista, en el que se establece como “primordial fortalecer las habilidades socioemocionales que les permitan a los estudiantes ser felices, tener determinación, ser perseverantes y resilientes, es decir, que puedan lidiar y adaptarse a nuevas situaciones, y sean creativos”. Por otro lado, en este mismo documento se expone que “se debe promover que los docentes apoyen y alienten a los estudiantes a fortalecer la regulación de sus emociones, así como acompañar, gestionar y monitorear su desempeño escolar” (p. 22).

El docente como precursor de competencias socioemocionales en sus estudiantes

Actualmente ser docente se ha vuelto una labor más complicada, lo que ha llevado a crear conciencia de la importancia de que los docentes tengan formación tanto emocional como social (Barrientos et al., 2019). Los docentes son personas que sienten, hacen sentir, establecen comunicación y mantienen relaciones interpersonales con alumnos y compañeros, a través de estas relaciones le está enseñando habilidades emocionales a sus estudiantes (Cejudo et al., 2015). Por tal motivo es necesario que los docentes tengan oportunidades para ampliar sus competencias emocionales que contribuyan de forma positiva en su rol docente. Cabello (2011) afirma que “una de las premisas para promover el desarrollo de la IE dentro de la institución escolar, es que el docente desarrolle también su propia inteligencia emocional”.

A los docentes de los diferentes niveles educativos se les exigen diferentes competencias para llevar a cabo su labor profesional y esto aunado al contacto social continuo dentro del entorno educativo y las situaciones que deben resolver diariamente, hacen relevante la necesidad de educación socioemocional que les permita incrementar su inteligencia emocional (Puertas et al., 2018)

La educación emocional del docente es un componente indispensable para desarrollar competencias emocionales en los estudiantes, lo que implica en ellos mejora en el rendimiento, prevención de factores de riesgo, expulsiones, agresiones y absentismo (Torrijos et al., 2018). De acuerdo con Bisquerra y García (2018) invertir en educación emocional del docente implica generar calidad educativa y ayudar a crecer de forma integral a los estudiantes. Los docentes no solamente deben tener conocimientos sobre las materias que imparten, sino que deben tener competencias para manejar dentro del aula todos los aspectos que surgen a nivel interpersonal e intrapersonal, no sólo lo académico. El docente debe centrarse en dos tareas, por un lado, formar a estudiantes en competencias socioemocionales y por el otro lado formarse a sí mismo en ellas, para lograr que sus estudiantes se sientan bien y mejore la calidad educativa (Vaello y Vaello, 2018).

La inteligencia emocional del docente es de suma importancia por que implica diferentes competencias verbales y no verbales que dotan al docente de las habilidades para articular, identificar, comprender y evaluar sus propios sentimientos y los de los estudiantes; es decir, la inteligencia emocional le permite al docente lidiar con sus emociones y con las de sus estudiantes (Valente y Lourenco, 2020a).

Un docente que es emocionalmente competente, se vuelve un agente facilitador del aprendizaje y fuente de motivación para sus estudiantes; tiene la capacidad de estimularlos a asumir responsabilidades por sus actos. Cuando los estudiantes perciben este apoyo de parte de cuidado, protección y preocupación de parte de sus docentes se sienten motivados y comprometidos con sus actividades académicas (Laudadio y Mazzitelli, 2019) El rol del docente implica carga emocional, por un lado se le exige sensibilidad a las emociones de los otros (estudiantes y compañeros) y por el otro lado se espera que sepa dominar sus propias emociones y las de los otros, para ser facilitador de relaciones interpersonales adecuadas en su aula (Cejudo y López-Delgado, 2017). Los docentes que implementan programas emocionales en sus aulas logran un clima de seguridad y mayor regulación emocional (Romero, 2021).

Dentro de las aulas de los diferentes niveles educativos surgen problemáticas como bajo rendimiento escolar, desmotivación, ausentismo, deserción, dificultades en las relaciones sociales, problemas de conducta, entre otros; por lo que ante estas situaciones es evidente que el rol del maestro no es sólo se limita a propósitos educativos, sino que debe preocuparse por desarrollar competencias emocionales que le permitan responder antes las situaciones que se presentan en su aula (Hernández, 2017).

Un maestro con habilidades socioemocionales es capaz de mostrar prácticas socioeducativas más positivas y esto está asociado con el desarrollo de habilidades sociales en los niños; así mismo, al tener más cercanía con sus estudiantes se dan menores casos de problemas de conducta en el aula (Mariano y Bolsoni-Silva, 2018)

Por otro lado, se consideran también como habilidades y tareas de los docentes la capacidad para hacer conexiones entre la vida real de los estudiantes y las actividades de aprendizaje, que se comprometa con sus estudiantes y los respete (Araque-Hontangas, 2017). En los docentes que han desarrollado estas competencias emocionales se observan cambios en sus actitudes, muestran mayor interés por las situaciones afectivas de los estudiantes, mayor motivación para realizar las actividades docentes (Torres, 2018). Dentro de las competencias socioemocionales que se espera que tengan los docentes son autoconocimiento, autorregulación, expresión emocional, autoestima y capacidad de empatía (Tacca et al., 2020).

Beneficios de los programas de desarrollo emocional

Respondiendo a esta situación actual de esta labor docente; estudios actuales han sacado a la luz la importancia de la salud mental de los docentes; por lo que se han diseñado y aplicado programas de intervención con el propósito de mejorar su sensación de bienestar social y emocional. (Castillo-Gualda et al., 2017). De acuerdo con Bisquerra (2012) la educación emocional es una estrategia que busca desarrollar competencias emocionales en el ámbito educativo de forma continua y permanente, que busca impulsar el desarrollo integral de los estudiantes, preparándose para la vida futura y mejorando su bienestar personal, emocional y social.

Los programas para desarrollar habilidades socioemocionales promueven en los docentes la creatividad, estrategias de resolución de conflictos, autoconciencia emocional, pensamiento reflexivo y tolerancia hacia sus estudiantes (Chiappe y Cuesta, 2013). De acuerdo a Santander et al. (2020) los docentes con mayor inteligencia emocional refieren mejor desempeño laboral, satisfacción y ajuste, así mismo tienen valoraciones más positivas por parte de su entorno (compañeros y estudiantes). El adecuado manejo de las emociones en los docentes se relaciona positivamente con el desempeño laboral y también en su salud física y mental (Peñalva et al., 2012).

Integrar en la formación de los docentes estrategias dirigidas a desarrollar y fortalecer las competencias emocionales favorecerá por un lado a los alumnos relaciones personales adecuadas y mejor rendimiento académico y por otro lado, en el docente facilitará desempeño en el aula y tendrá sensación de éxito profesional (Laudadio y Mazzitelli, 2019). El docente con estas competencias está mejor preparado para relacionarse positivamente con toda la comunidad educativa e influye positivamente en el proceso de aprendizaje, mayores niveles de bienestar general y actúa como un agente social de cambio (López y Sabater, 2019)

De acuerdo con Villaseñor (2017) este tipo de intervenciones emocionales en los docentes ayudan a mejorar el clima emocional en los salones de clases, mejora la motivación, se mejora la disposición de los profesores con sus alumnos y se disminuyen prácticas emocionales negativas de parte de los docentes.

La inteligencia emocional en los estudiantes se ve reflejado en niveles más altos de bienestar y ajuste psicológico, mayores herramientas para minimizar consecuencias negativas relacionadas con el estrés escolar, las relaciones interpersonales favorables, rendimiento académico, disminución de conductas disruptivas y adicciones (Santander et al., 2020).

Los programas de habilidades emocionales en los docentes han resultado eficaces en aumentar el bienestar general, la salud física y mental, mejor las relaciones sociales y éxito profesional (Kotsou et al., 2018). Por ejemplo, el Programa de Educación Emocional para Docentes (MADEMO) mostró eficacia también en la disminución del burnout en docentes (Schoeps, et al., 2020). El programa Ruler desarrollado por Brackett, se ha utilizado ampliamente en escuelas para desarrollar habilidades emocionales tanto en estudiantes como docentes (Fernández y Cabello, 2020); en un estudio realizado por Castillo-Gualda, et al, 2017) en los resultados obtuvieron mayor comprensión, percepción y regulación emocional, así como mayor satisfacción y compromiso por parte de los docentes.

En Araque-Hotangas (2017) se citan los siguientes beneficios de los programas de habilidades emocionales tanto en docentes como en sus estudiantes:

- a) Mejoran las competencias emocionales y sociales
- b) Se reducen problemas externalizantes (conductas disruptivas y de riesgo, abandono escolar, absentismo, uso de sustancias, etc.)
- c) Disminución de problemas internalizantes (ansiedad, depresión, estrés, problemas de salud mental)
- d) Actitudes positivas hacia ellos mismos y hacia los demás (prosocialidad, empatía, autoestima, etc.)
- e) Mejorar en el rendimiento académico

En otras palabras, el desarrollo de las competencias emocionales les permite a los individuos utilizar la regulación emocional, la empatía, la resolución de conflictos, la asertividad y la conciencia emocional para hacer frente a situaciones cotidianas y a aquellas que representan un reto emocional tanto en el ambiente escolar como en otros contextos en dónde se desarrollen. Los estudiantes de maestros que han recibido orientación socioemocional reportan sentirse más escuchados y comprendidos, participan más, mejora la tolerancia a la frustración, disminuyen los conflictos interpersonales, se abre el diálogo entre estudiantes y baja el estrés psicosocial en el aula (Torres, 2018).

La inteligencia emocional fomenta la implementación de estrategias de percepción, comprensión y manejo de las emociones, ya que la disciplina, el enfrentamiento con los alumnos y las sucesivas pérdidas de autoridad han llevado a los docentes al límite de su resistencia (Valente y Lourenco, 2020); un docente competente emocionalmente, también lo es para establecer límites claros y funcionales en sus aulas, favoreciendo la seguridad e integridad de todos los participantes.

Discusión y conclusiones

Las interacciones que se producen en el aula entre maestros y alumnos, así como aquellas que se dan entre compañeros son relevantes para la calidad del aprendizaje desde las primeras experiencias de educación hasta niveles superiores (Barrientos-Fernández et al., 2020). De acuerdo con Tacca et al. (2020) las competencias socioemocionales del docente se relacionan con mayor efectividad y calidad del proceso de enseñanza.

La docencia tiene influencia y control constante de las emociones, así que la labor docente se vuelve una práctica tanto cognitiva como emocional; entendiendo además que los profesores en su calidad de humanos se encuentran también bajo la constante influencia de sus emociones (Costa-Rodríguez et al., 2021).

La docencia se encuentra entre las profesiones más demandantes por las interacciones sociales que implica diariamente, en las que se espera que el docente oriente tanto sus propias emociones como las de sus estudiantes (Laudadio y Mazzitelli, 2019) por lo que la educación emocional se vuelve una herramienta fundamental para su labor y para evitar el desgaste físico y emocional.

La finalidad de la educación no es meramente cognitiva, sino que implica el desarrollo emocional, a partir de esto la educación emocional resulta ser una estrategia de prevención primaria tanto para docentes como para estudiantes, favoreciendo el bienestar personal y social, así como garantizar habilidades de afrontamiento (Torrijos et al., 2018). Debido a esto la docencia tiene factores de riesgo psicosocial que pueden generar estrés, problemas somáticos y sociales, que se verán reflejados en dificultades para gestionar el aula, estrés laboral y agotamiento (Extremera et al., 2019) estas situaciones en el docente afectarán el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta misma línea Rendón (2019) sostiene que existe una estrecha relación entre las competencias socioemocionales de los docentes y la eficacia y calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la presencia de conductas prosociales en los estudiantes.

De acuerdo con Sánchez-Pujalte et al. (2021) los docentes que tienen capacidad para regular sus emociones y tomar decisiones, están más comprometidos y motivados en mejorar su desempeño profesional. Por el lado contrario, los docentes con pocas habilidades emocionales son más propensos al agotamiento, a rechazar oportunidades de mejorar y de aprender, mostrar desapego a su trabajo y a tener dificultades en las relaciones con sus estudiantes y compañeros de trabajo. Otro de los efectos positivos de las habilidades emocionales de los docentes es la capacidad de tener control de su clase y manejo del grupo, así como mantener relaciones positivas con sus estudiantes (Torres, 2019)

Si bien, en el país ya existen iniciativas que promueven la importancia del desarrollo de estas competencias en los docentes, aún existe mucho trabajo por hacer; ya la documentación sobre el tema en México es escasa.

Conforme a lo revisado se puede afirmar que existen diferentes estudios y evidencia para decir que las competencias socioemocionales en los docentes son determinantes en mejorar la relación docente-alumno, incrementar la calidad educativa y mejorar el desempeño académico, promover competencias emocionales en los estudiantes de los diferentes niveles educativos, mejorar el clima en las aulas, tener mayor control de grupo, así como disminuir factores de riesgo psicosocial en el docente y también en el estudiante

Referencias

- Alagarda, M. A. (2015). La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista supervisión*, 21(36), 1-20.
- Almiron, M. E., & Porro, S. (2014). Las TIC en la enseñanza: un análisis de casos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 152-160.
- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A., & Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16(1), 48-64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- Araque-Hontangas, N. (2017). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *UTCiencia "Ciencia y Tecnología al servicio del pueblo"*, 2(3), 150-161.
- Ávila M., A.M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/741>
- Barrientos, A., Pericacho, F. J., y Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre educación*, 38, 59-78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Barrientos, F.A., Sánchez, C.R. y Arigita, G.A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119-141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
- Bisquerra, A. R. & Pérez, E.N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación* 21(10), 61-82.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). ¿Cómo educar las emociones? *Inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Bouton, M. E., y Bolles, R. C. (1979). Contextual control of the extinction of conditioned fear. *Learning and motivation*, 10(4), 445-466. [https://doi.org/10.1016/0023-9690\(79\)90057-2](https://doi.org/10.1016/0023-9690(79)90057-2)
- Bisquerra, A.R. y García, N.E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 13-28. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.8>
- Bisquerra, R., Pérez, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis
- Buitrón, S. B., y Talavera, P. N. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 4(1), 1.
- Cabello, S.M.J. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía magna*, (11), 178-188. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

- Castillo, R., García, V., Pena, M., Galán, A. y Brackett, M.A. (2017). Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores Españoles. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(43), 641–664. <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.17068>
- Cejudo, P.J., López, D.M.L., Rubio, R.M.J., & Latorre, P.J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(3), 45-62.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Costa, R. C., Palma, L.A & Salgado, F. C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233.
- Chiappe, A., y Cuesta, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16(3), 503-524.
- Costa, C., Palma, X., y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Extremera, N., Mérida, S. y Sánchez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 74-97.
- Fernández, P., Cabello, R. y Gutiérrez. M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 31(88), 15-26.
- Fierro, S. Velázquez, N y Fernández, C. (21). La influencia del clima del aula sobre las emociones del alumnado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (42), 432-442.
- Gallegos, N.M., Ponce, G.C., Guato, B.N. y Recino, P.U. (2017). Inteligencia emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje del Inglés. *Riobamba*, 8(2), 1-7.
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hernández, B.V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional *Revista Alternativas en Psicología*, 37, 79-92.

- Karakus, M., Usak, M., y Ersozlu, A. (2021). Emotions in learning, teaching, and leadership: A bibliometric review of Asian literature (1990–2018). *Sage Open*, 11(1), <https://doi.org/10.1177/2158244020988865>
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J. y Leys, C. (2018). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 1–15. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Laudadio, J., y Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 853-869. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14062838009>
- López, H.L. y Sabater, F.C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias sociopersonales según género y etapa educativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.7991>
- Lozano, G., Sáez, F., López, Y., & Mella, J. (2021). Teachers' Social-Emotional Competence: Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, 13(21), 1-26. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Mariano, M., y Bolsoni-Silva, A. T. (2018). Social interactions between teachers and students: A study addressing associations and predictions. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28, 1-10. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2816>
- Palomera, R., Briones, E., y Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y posgrado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(20), 165-182. <https://doi.org/10.18172/con.2988>
- Peñalva, A., López, J., & Landa, N. (2012). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, (362), 690-712. <https://doi.org/10.4438/1988-592XRE-2013-362-246>
- Puertas, M. P., Ubago, J. J. L., Moreno, A.R., Padial, R. R., Martínez, M.M. A., y González, V. G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. 29(2), 128-142.
- Rendón, U. M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>.
- Robina, R., Merodio, J. A. M., y McCallum, S. (2020). What role do emotions play in transforming students' environmental behaviour at school?. *Journal of Cleaner Production*, 258, 120638. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120638>

- Ulloa, M., Evans, I., & Jones, L. C. (2016). The effects of emotional awareness training on teachers' ability to manage the emotions of preschool children: An experimental study. *Escritos de psicología*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1711>
- Vaello, O. J., y Vaello P. O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 93-104.
- Valente, S., y Lourenço, A. A. (2020a). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *In Frontiers in education*, 5(5), 1-10. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00005>
- Valente, S., y Lourenço, A. A. (2020b). La inteligencia emocional marca la diferencia: el impacto de las habilidades de inteligencia emocional del profesorado en las estrategias de manejo de conflictos en el aula. *Know and Share Psychology*, 1(4). <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249>
- Villaseñor, P. (2017). The different ways that teachers can influence the socio-emotional development of their students: A literature review. *USA: The World Bank*.



Perspectiva del tiempo futuro en jóvenes adultos durante la pandemia COVID-19. Resultados preliminares comparación Italia-México

Future perspective in young adults during COVID-19 pandemic: Preliminary results of an Italy-Mexico comparison

Maricela Osorio Guzmán^{1*}, Giorgio Maria Regnoli^{2**}, Jacopo Postiglione^{3**}, Elisabetta Fenizia^{**}, Barbara De Rosa^{**}, Carlos Prado Romero^{**} y Santa Parrello^{**}

Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Iztacala* y University of Naples Federico II**

Citación | Osorio, M., Regnoli, G., Postiglione, J., Fenizia, E., De Rosa, B., Prado, C. y Parrello, S. (2022). Perspectiva del tiempo futuro en jóvenes adultos durante la pandemia COVID-19. Resultados preliminares comparación Italia-México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 664-678.

Artículo recibido, 19-08-2022; aceptado, 01-11-2022; publicado 01-12-2022.

Resumen

La pandemia de COVID-19 afectó negativamente el bienestar psicológico de estudiantes universitarios. Esta investigación exploró la perspectiva del tiempo futuro a través de una comparación intercultural. 387 estudiantes italianos ($M=23.5$; $DE=4.4$) y 192 estudiantes mexicanos ($M=21.22$; $DE=3.5$), respondieron en línea las escalas Perspectiva del Tiempo Futuro para Adolescentes y Adultos (FTPS-AYA), Depresión Ansiedad y Estrés (DASS-21) y el Cuestionario Sentido de la Vida (QLM). Los resultados mostraron un mayor puntaje en futuro negativo y confusión por el futuro, en jóvenes italianos, mientras que las puntuaciones mexicanas fueron más altas en perseverancia y claridad por el futuro; los mexicanos reportaron mayores niveles de depresión, ansiedad y estrés. Los mexicanos tuvieron mayores niveles de presencia de significado, y los italianos puntuaciones más altas en la búsqueda de significado. Existen diferencias significativas respecto al malestar psicológico, la representación de la vida y del futuro, de acuerdo con algunas características socioculturales.

Palabras clave | perspectiva del tiempo futuro; COVID-19; bienestar en los adultos jóvenes; bienestar en universitarios.

Abstract

The COVID-19 pandemic has negatively impacted young adults and university students' psychological well-being. This research explored their representation of future through cross-cultural comparison. 387 Italian students ($M=23.5$; $SD=4.4$) and 192 Mexican students ($M=21.22$; $SD=3.5$) completed an online survey assessing the following scales: Future Time Perspective Scale for Adolescents and Young Adults (FTPS-AYA), Depression Anxiety Stress Scales-21 (DASS-21) and Meaning in Life Questionnaire (QLM). Results showed higher future-negative, and future-confusion,

Correspondencia:

¹Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Jefatura de Psicología. Av. de los Barrios 1, los Reyes Iztacala. Tlalnepantla Estado de México. 54090 México. Correo electrónico: maricela.osorio@iztacala.unam.mx.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7798-5301>

²University of Naples Federico II. Dirección Postal: via porta di Massa 1 - 80133 Napoli - Italia. Correo: giorgiomariaregnoli@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3067-7632>

³University of Naples Federico II. Dirección Postal: via porta di Massa 1 - 80133 Napoli - Italia. Correo: jacopo.postiglione@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-4969>

levels in Italian young adults, while Mexican scores were higher on future-perseverant, and future-perspicuity. Mexicans reported higher levels of depression, anxiety, and stress. As regards MLQ scale, Mexicans had higher levels of presence of meaning, while Italian scores were higher on the search for meaning subscale. Significant differences between the two groups regarding psychological discomfort, representation of life and future were interpreted through socio-cultural variables.

Keywords | future perspective; COVID-19; welfare of young adults; welfare of college students

El impacto transversal (social, económico, sanitario, psicológico) con el que la pandemia por COVID-19 está afectando a todos los aspectos de la sociedad (Horesh & Brown, 2020) la convierte en un evento único, con un impacto potencialmente traumático, en grado de influir negativamente a los individuos y los sistemas psicológicos colectivos (De Rosa & Regnoli 2022; Horesh & Brown, 2020; Kaës, 2020; Masiero et al., 2020). Como se ha señalado en el pasado (Tucci et al., 2017), las emergencias sanitarias y las epidemias tienen consecuencias nocivas a largo plazo en la salud mental de las personas. Para entender la experiencia traumática actual no se puede ignorar el contexto sobre el que actúa el cual es caracterizado, sobre todo en occidente, por una reducción formativa de la experiencia del límite y de los obstáculos evolutivos, por una constante búsqueda de control del rendimiento y de una restricción del horizonte temporal (Chicchi, 2021; Kaës, 2014). De hecho, numerosos estudios han explorado ya, el impacto de la pandemia en el bienestar psicológico, destacando cómo la duración de la cuarentena, los estados emocionales de aburrimiento y frustración durante los confinamientos y las limitaciones a la sociabilidad han sido determinantes para aumentar, en múltiples contextos culturales; síntomas ansiosos, depresivos y postraumáticos (Brooks et al., 2020; Qiu et al., 2020; Varma et al., 2021). A nivel global, la pandemia generó solo en el 2020 un aumento del 25% en ansiedad y depresión en la población general (WHO, 2022), específicamente la depresión mayor aumentó 27.6% y los trastornos de ansiedad 26.6% (Santomauro et al., 2021). Los adultos jóvenes se encuentran entre los grupos con mayor riesgo de desarrollar formas de sufrimiento psicológico durante la pandemia (Cao et al., 2020; Hoyt et al., 2021).

Diversos estudios que los han analizado muestran que estos presentan mayores niveles de ansiedad, angustia y depresión que otros grupos de adultos (Cao et al., 2020; Huang & Zhao, 2020; Qiu et al., 2020); de hecho, entre los adultos jóvenes, la experiencia de encierro y la convivencia con el virus se asocian con un aumento de estos síntomas (Mazza et al., 2020; Parola et al., 2020; Robles-Mendoza & López-Sánchez, 2022; Varma et al., 2021). Dentro de esta etapa evolutiva, los estudiantes universitarios experimentan un importante malestar psicológico, determinado por el aumento de síntomas internalizantes, como por ejemplo, ansiedad, depresión, estrés y síntomas postraumáticos (Hoyt et al., 2021; Liyanage et al., 2022; Shanahan et al., 2020) y externalizantes (Charles et al., 2021). Estudios realizados en el contexto italiano muestran que los adultos jóvenes tienen puntajes de ansiedad y depresión más altos que otros grupos de trabajadores (Romeo et al., 2021), casi el doble en comparación con la población general (Villani et al., 2021). De manera similar, en México, los estudiantes universitarios ahora presentan más síntomas internos que en las encuestas previas al COVID-19 (Domínguez-González et al., 2021; Dosil-Santamaria, 2022; Osorio et al., 2020).

El impacto de la pandemia parece haber exacerbado aún más el desempleo, la precariedad y la pobreza, tanto en el contexto italiano como en el contexto mexicano (ISTAT, 2021; INEGI, 2022). Específicamente, de febrero 2020 a febrero 2021 la pandemia determinó en Italia una reducción en la tasa

de desocupación de 0.5% (ISTAT, 2021). En lo que refiere al contexto mexicano, la pandemia redujo la ocupación informal al 47.7%, llegando a niveles nunca antes registrados (Feix, 2020). Todas estas transformaciones sociales, parecen haber influido negativamente desde hace años no solo el bienestar psicológico, sino también en la representación del futuro de los jóvenes adultos (Bonanomi & Rosina, 2020; Parrello, 2018; Zambianchi, 2019).

Si bien la perspectiva del tiempo futuro, es decir, la percepción individual propia del tiempo futuro (FTP; Lewin, 1939), es un recurso indispensable, a partir de la adolescencia, para afrontar tareas complejas de desarrollo (Dittman-Kohli, 1986) y la definición de dominios identitarios específicos (Marcia, 1980; Aleni Sestito & Sica, 2016), hay poca investigación en la literatura que haya explorado el impacto de la pandemia de COVID-19 en la visión del futuro de los adultos jóvenes. Ahora bien, aunque algunos estudios han demostrado cómo la orientación al futuro puede ser un factor protector para el desarrollo de síntomas internalizantes (Servidio et al., 2022), otros estudios han demostrado una reducción de las perspectivas de futuro desde hace décadas en adultos jóvenes (Leccardi, 2005; Rupprecht et al., 2022); y una visión de futuro, disfuncionalmente anclada al presente (Ramas-Arauz et al., 2021), distópica, negativa y llena de obstáculos (Delli Zotti et al., 2020; Regnoli et al., en prensa).

Partiendo de la concepción de la pandemia por COVID-19 como un trauma colectivo (Horesh & Brown, 2020; De Rosa & Regnoli 2022), el presente estudio explora el impacto de la pandemia sobre la perspectiva del tiempo futuro de italianos y mexicanos respecto a la salud mental de adultos jóvenes universitarios, considerando diferentes características socioculturales de los contextos italiano y mexicano. Específicamente partiendo de la hipótesis confirmada en la literatura de que la pandemia afectó negativamente el bienestar psicológico y favoreció la presencia de trastornos internalizantes y externalizantes (Charles et al., 2021; Dosil-Santamaria, 2022; Parola et al., 2020), se explora el impacto que ha tenido la representación del tiempo futuro en esta muestra y las posibles relaciones entre este constructo y la gestión del tiempo, la orientación hacia la vida, la presencia y la búsqueda de significado, además de su relación con los niveles de ansiedad, estrés y depresión .

Método

Participantes

El grupo de participantes estuvo conformado por 192 adultos jóvenes mexicanos (edad media= 21.22; DE=3.5), de los cuales el 30.2% fueron hombres, 68.2% mujeres y 1.6% prefirió no especificar su género; además, participaron 387 adultos jóvenes italianos de los cuales 25.7% eran hombres, 73.5% mujeres y 0.8% prefirió no especificar. Los jóvenes mexicanos en su mayoría habitaban en el Estado de México (51.6%) y en Ciudad de México (39.6%). Al momento de completar el cuestionario, la región a la que pertenecían se encontraba en color amarillo del semáforo epidemiológico (en México al igual que Italia la operación de actividades económicas y sociales se restringieron a un aforo del 75%) el 47.7% de la muestra, en el área verde (las actividades económicas y sociales se llevan a cabo de manera habitual) el 42.2%, en el área naranja (las actividades económicas y sociales se manejan con un aforo del 50%) el 13.5% y en el área roja (se limitó a la operación de actividades económicas y sociales esenciales en México, mientras que Italia se implementaron el toque de queda y sanciones económicas) el 1.6%. En cuanto a la muestra italiana, el 80.5% de los participantes residían en regiones del sur de Italia; el 12.5% en regiones del norte y el 7% en regiones del centro de la península. Al momento de contestar el cuestionario, la región de residencia de los participantes estaba en color rojo (83.6%), naranja (10.5%) y amarillo (5.9%). En la tabla 1 se incluyen otras características de la muestra.

Tabla 1.
Características sociodemográficas de la muestra Italia-México

Variables	% de la muestra italiana	% de la muestra mexicana
Nivel de estudios		
Certificado de Escuela Media	1.3	1.0
Certificado de Escuela Media Superior	53.0	26.8
Certificado de Licenciatura	45.7	66.1
Licenciatura trienal	(29.8)	-
Licenciatura magistral	(15.9)	-
Certificado de posgrado	-	4.2
Actualmente inscritos en algún curso de estudios	78.1	87.5
Estudiantes que trabajan	31.4	34.9
Tipo de convivencia antes del COVID-19		
Compañeros de cuarto	15.4	2.1
Familia	77.9	90.0
Pareja	3.9	2.6
Solo	2.8	4.7
Tipo de convivencia actual		
Compañeros de cuarto	5.7	-
Familia	84.8	94.3
Pareja	5.9	4.2
Solo	3.6	1.6
Repercusiones por el COVID-19		
• Económicas	47.70	67.2
• En el proyecto de vida	97.0	65.1
Contagio de COVID-19	9.8	27.6
Familiares/amigos que hayan fallecido a causa del COVID-19.	25.7	50.5

Diseño

Se empleó un diseño no experimental transversal (Shaughnessy et al., 2007) con alcance correlacional (Hernández, 2018).

Instrumentos

La batería administrada constó de una ficha de datos sociodemográficos propios del contexto cultural y tres escalas psicológicas validadas en cada país las cuales se describen a continuación:

-Escala de Perspectiva del Tiempo Futuro para Adolescentes y Adultos Jóvenes (Future Time Perspective Scale For Adolescents and Young Adults; [FTPS-AYA]; Lyu & Huang, 2016; Osorio et al., 2022). Con opciones de respuesta en escala Likert de cinco puntos (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo), la cual consta de 28 ítems agrupados en seis factores cuya fiabilidad en población italiana es: futuro-negativo ($\alpha = .88$), futuro-positivo ($\alpha = .83$), confusión por el futuro ($\alpha = .76$), perseverancia por el futuro ($\alpha = .70$), claridad por el futuro ($\alpha = .74$) y planificación del futuro ($\alpha = .66$); para México: futuro-negativo ($\alpha = .92$), futuro-positivo ($\alpha = .88$), confusión por el futuro ($\alpha = .86$), perseverancia por el futuro ($\alpha = .39$), claridad por el futuro ($\alpha = .77$ y planificación del futuro ($\alpha = .18$); como criterio de interpretación de los datos, se evaluó el puntaje de cada una de las dimensiones, los puntajes más elevados corresponden a una mayor prevalencia de esa dimensión específica.

- Escala Depresión, Ansiedad y Estrés (Depression Anxiety Stress Scales-21 [DASS-21]; Henry & Crawford, 2005) para explorar los niveles de depresión, ansiedad y estrés. La herramienta está compuesta por 21 ítems evaluados en una escala tipo Likert de cuatro puntos (0 = Nunca me ha pasado, 3 = Casi siempre me ha pasado), divididos en 3 dimensiones: ansiedad ($\alpha = .73$), depresión ($\alpha = .81$), estrés ($\alpha = .81$) en población italiana; y ansiedad ($\alpha = .76$), depresión ($\alpha = .81$), estrés ($\alpha = .79$) en México (Gurrola, et al., 2006). En cuanto a la ansiedad son considerados los siguientes puntos de corte: moderada 10-14, severa 15-19, extremadamente severa > 20 ; en lo que respecta a la depresión: nivel moderado 14-20, severo 21-27, extremadamente severo > 28 ; finalmente en cuanto al estrés, los puntajes son: moderado 19-25, severo 26-33 y extremadamente severo > 34 .

- Cuestionario Sentido de la Vida (The Meaning in Life Questionnaire [MLQ]; Steger, et al., 2006) para explorar el significado que los adultos jóvenes atribuyen a la vida. Consta de 10 ítems con tipo de respuestas tipo Likert de siete puntos (1 = Absolutamente falso, 7 = Absolutamente cierto), divididos en dos dimensiones: presencia de sentido ($\alpha = .86$) y búsqueda de sentido ($\alpha = .88$) para Italia y presencia de sentido ($\alpha = .88$) y búsqueda de sentido ($\alpha = .82$) para México (Góngora & Castro, 2011).

Procedimiento

Los participantes fueron reclutados a través de redes sociales y de la red informal de conocidos, se les informó adecuadamente sobre los objetivos del proyecto y ellos expresaron su consentimiento para participar (Ley n. 219, 22/ 12/2017), se les comentó que tenían la posibilidad de abandonar la investigación en cualquier momento sin ninguna repercusión. El tiempo promedio de compilación de la batería fue de aproximadamente 25 minutos. Los análisis se realizaron con el software SPSS 27.

La presente investigación se llevó a cabo cumpliendo con los estándares éticos de la Asociación Americana de Psicología en el tratamiento de participantes en investigaciones con humanos y conforme a las disposiciones de la Declaración de Helsinki, así mismo se respetó el Código Deontológico de la Orden Nacional de Psicólogos (Italia), y fue aprobado por los Comités de Ética de la Universidad de los Estudios de Napoles "Federico II" y la Universidad Nacional Autónoma de México FES Iztacala (Oficio: CE/FESI/032022/1407).

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas de la muestra y se calcularon y describieron los puntajes de cada una de las escalas aplicadas por país. Se realizó una comparación entre las muestras mediante un análisis t de Student para muestras independientes.

Resultados

Análisis descriptivos de las variables psicológicas consideradas para la muestra italiana

Los análisis descriptivos de la muestra italiana, que se exponen en la Tabla 2. Estos resultados muestran cómo los jóvenes alcanzan puntuaciones más altas en las dimensiones de futuro negativo y perseverancia por el futuro del FTPS-AYA. En cuanto a las puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones del DASS-21, los resultados indican la presencia de niveles severos de depresión, ansiedad y estrés. Con respecto a la escala MLQ, los resultados muestran que el promedio de los adultos jóvenes italianos está por debajo de 24 (punto de corte) en la dimensión de presencia de significado y, por el contrario, por encima de 24 en la dimensión de búsqueda de significado.

Análisis descriptivos de las variables psicológicas consideradas para la muestra mexicana

Los análisis descriptivos de la muestra mexicana, y reportados en la misma Tabla 2, muestran que en promedio los participantes alcanzan puntajes más altos en las dimensiones futuro negativo, perseverancia por el futuro y futuro positivo.

En cuanto a la escala DASS-21, los resultados mostraron que, en promedio, los participantes tienen niveles extremadamente severos de depresión, ansiedad y estrés.

En cuanto a la escala MLQ, los resultados muestran que el promedio de los participantes mexicanos está por debajo de 24 (punto de corte) en la dimensión presencia de significado y, por encima de 24 en la dimensión búsqueda de significado.

Tabla 2

Estadísticas descriptivas de las variables psicológicas investigadas Italia - México

Escala	Dimensiones	Muestra Italia		Muestra México	
		Media	DE	Media	DE
FTPS_AYA	Futuro negativo	21.28	7.27	19.96	7.71
	Futuro positivo	15.49	4.51	17.12	4.63
	Confusión por el futuro	12.79	4.15	11.45	4.28
	Perseverancia por el futuro	18.07	2.90	18.91	2.76
	Claridad por el futuro	10.04	2.68	11.52	2.68
	Planificación del futuro	12.66	2.53	12.95	2.54
DASS_21	Depresión	20.87	11.84	32.45	12.19
	Ansiedad	16.26	11.32	31.01	11.76
	Estrés	26.80	9.77	37.69	10.99
MLQ	Presencia de Significado	20.75	5.85	21.82	6.61
	Búsqueda de Significado	25.80	6.89	24.39	7.74

Comparación entre el grupo mexicano y el grupo italiano

Los resultados de la prueba t para muestras independientes presentados en la Tabla 3, evidencian diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de participantes italianos y el grupo de participantes mexicanos en todas las variables psicológicas consideradas, con excepción de la variable planificación del futuro, cuya comparación no es significativa.

Tabla 3.

Prueba t para muestras independientes: análisis de las diferencias entre los grupos italiano y mexicano en las variables psicológicas consideradas

		País	N	Media	DE.	t	Sig.
FTPS-AYA	Futuro negativo	Italia	387	21.28	7.27	-2.01	.04
		México	192	19.96	7.71		
	Futuro positivo	Italia	387	15.49	4.51	4.07	.00
		México	192	17.12	4.63		
	Confusión por el futuro	Italia	387	12.79	4.15	-3.63	.00
		México	192	11.45	4.28		
	Perseverancia por el futuro	Italia	387	18.07	2.90	3.36	.00
		México	192	18.91	2.76		
	Claridad por el futuro	Italia	387	10.04	2.68	6.27	.00
		México	192	11.52	2.68		
	Planificación del futuro	Italia	387	12.66	2.53	1.308	.19
		México	192	12.95	2.54		
DASS-21	Depresión	Italia	387	20.87	11.84	10.97	.00
		México	192	32.45	12.19		
	Ansiedad	Italia	387	16.26	11.32	14.84	.00
		México	192	31.01	11.76		
	Estrés	Italia	387	26.80	9.77	12.11	.00
		México	192	37.69	10.99		
MLQ	Presencia de significado	Italia	387	20.75	5.85	2.26	.02
		México	192	21.82	6.61		
	Búsqueda de significado	Italia	387	25.80	6.89	-2.23	.03
		México	192	24.39	7.74		

Discusión

El presente estudio exploró las vivencias de los jóvenes adultos mexicanos e italianos durante la pandemia, tratando de brindar una nueva contribución para la comprensión de un evento traumático complejo, los resultados presentados amplían el conocimiento relativo a su experiencia de vida en la pandemia, profundizando en cómo esta incidió sobre su bienestar psicológico y sobre su representación de la vida y del futuro.

En concordancia con investigaciones recientes (Parola et al., 2020; Cortés-Álvarez et al., 2020; Trujillo-Hernández et al., 2021), este estudio encuentra puntuaciones severas y extremadamente severas de ansiedad, estrés y depresión en adultos jóvenes universitarios tanto italianos como mexicanos, índices de marcado sufrimiento psicológico en este grupo etario y que invitan a reflexionar sobre el papel que ha tenido la pandemia en el aumento de la fragilidad psíquica en este grupo (Pietropolli Charmet, 2008). Como lo menciona De Rosa y Regnoli, (2022), la pandemia puede considerarse un trauma colectivo que, según la presente hipótesis, ha asumido una función dual; por un lado, ha fomentado una oportunidad para una reflexión potencialmente transformadora a través de la imposición de nuevos y estrictos límites al individuo hipermoderno (Kaës, 2014; De Rosa, 2021) y por otro, la súbita e inesperada desrutinización de la vida cotidiana favoreció el surgimiento, aparición y agudización de malestar psíquico, especialmente en los adultos jóvenes. La fragilidad atribuida a este grupo etario (Brooks et al., 2020; Mazza et al., 2020) podría derivarse de la ausencia de un equipamiento

adecuado para hacer frente a las experiencias traumáticas, probablemente más presentes en las actuales generaciones adultas, que parecen haber afrontado mejor el impacto de la pandemia (Lei et al., 2020; Trujillo-Hernández et al., 2021).

El derrumbe de las certezas del pasado (Parrello, 2018), con la base en la sociedad hipermoderna (Kaës, 2014; Chicchi, 2021, De Rosa, 2021), parece haber sido la cuna de la fragilidad psíquica que, desde hace décadas, ha caracterizado a las nuevas generaciones (Pietropolli Charmet, 2008). Ya en la era pre-COVID-19, varios estudios habían destacado niveles altos de malestar psicológico en estudiantes universitarios tanto en el contexto italiano (Santangelo et al., 2018) como en el contexto mexicano (Torija et al., 2016, Osorio et al., 2020), por lo que se hipotetiza que la pandemia se sitúa en continuidad con las condiciones socioeconómicas inciertas que durante décadas han afectado negativamente el bienestar psicológico de los jóvenes (Concheiro, 2014; Bonanomi & Rosina, 2020).

La falta de estudios transculturales que involucren el objetivo y las variables seleccionadas lleva a interpretar la comparación entre medias estadísticamente significativas para la internalización de los síntomas, considerando la diferente evolución de la pandemia entre los dos contextos examinados y las respectivas diferencias socioculturales. Los puntajes tridimensionales más altos del DASS-21 para el grupo mexicano podrían deberse al impacto devastador que ha generado la pandemia en algunas zonas de México (Trujillo-Hernández et al., 2021). Como se puede observar en la descripción de las características de la muestra (Tabla 1), la mayoría de los adultos jóvenes mexicanos provienen de zonas donde el número de contagios y muertes por COVID-19 fue exponencialmente mayor que en otras zonas vecinas y, además, en comparaciones transculturales, los mexicanos parecen haber tenido más repercusiones económicas, han contraído COVID-19 en mayor porcentaje y tienen mayor conocimiento de familiares o amigos fallecidos por el virus. Estos aspectos podrían explicar en parte la diferencia entre los dos grupos en las puntuaciones de ansiedad, depresión y estrés.

Los resultados del presente trabajo confirman el impacto traumático que ha tenido la pandemia en el bienestar psicológico de los adultos jóvenes italianos y mexicanos, como se destacó previamente en la literatura (Cortés -Álvarez et al., 2020; Dosil-Santamaria, 2022; Horesh & Brown, 2020; Parola et al., 2020; Regnoli et al., en prensa).

En relación con la perspectiva del tiempo futuro, se plantea la hipótesis de que las transformaciones pandémicas la han afectado aún más, lo que durante mucho tiempo ha sido incierto y negativo (Parrello, 2018; Regnoli et al., en prensa; Ramas-Arauz et al., 2021), y probablemente resulte anclada a características socioculturales de precariedad, inestabilidad laboral y desempleo que, como son compartidos por ambos contextos (ISTAT, 2021; INEGI, 2022), parecen haber incrementado en el tiempo las condiciones de malestar, insatisfacción con la vida y niveles reducidos de autoestima en los jóvenes (Bonanomi & Rosina, 2020; Concheiro, 2014). En el presente estudio, los jóvenes italianos y mexicanos muestran niveles similares de confusión por el futuro y, aunque la comparación entre medias señala una diferencia estadísticamente significativa, se cree que este resultado puede estar relacionado con las características sociales descritas anteriormente. Dadas las puntuaciones obtenidas en el DASS-21, se plantea la hipótesis de que la confusión e incertidumbre hacia el futuro no son indicativas de una moratoria adaptativa y evolutiva (Erikson, 1968), es decir de aquel periodo típicamente adolescente de

exploración sin asumir compromisos y roles, sino de una condición forzada en la que los jóvenes se ven enjaezados por razones sociales e inestabilidad económica. De hecho, estudios realizados en el contexto italiano han puesto de manifiesto cómo la ausencia de un sistema sociocultural que apoye las necesidades de los jóvenes adultos, dificulta la planificación e imaginación de un futuro constructivo (Zambianchi, 2019), comprometiendo la definición de objetivos de vida únicos y personales, y reduciendo, como se ha señalado durante años, el espacio para pensar el futuro (Leccardi, 2005); se fortalece así este “presentismo forzado” (Guyer, 2007), entendido como un anclaje disfuncional al presente, circunstancia que también se encuentra en el contexto mexicano (Ramas-Arauz et al., 2021).

La puntuación más alta en la dimensión de futuro negativo de los jóvenes italianos, en comparación con el grupo mexicano, podría interpretarse considerando el contexto hipermoderno (Kaës, 2014) en el que crecieron y que parece definir principalmente la cultura occidental. De hecho, en Occidente el futuro parece haberse convertido en una amenaza más que en una promesa, un contenedor vacío de esperanza y desprovisto de confianza en ese progreso que, como parte integral de la vida cotidiana, ya no alberga expectativas y ya no alimenta el deseo (Benasayag & Schmit, 2003). El presente estudio muestra, por tanto, cómo la pandemia está en continuidad con el escenario recién descrito, confirmando esa representación del futuro distópico (Parrello, 2018), negativo (Regnoli et al., en prensa) y fuertemente influido por el presente (Delli Zotti et al., 2020).

Las puntuaciones más altas en la dimensión de futuro positivo en el grupo mexicano, en comparación con el italiano, podrían atribuirse a su capacidad, para representar el futuro en torno a objetivos específicos (Concheiro, 2014; Ramas-Arauz et al., 2021), que los empujaría, a través de una planificación a largo plazo, a realizar acciones de desarrollo y crecimiento personal a pesar de las características socioculturales y el impasse generado por la pandemia. Esta estrategia positiva de hacer frente a las dificultades, ya observada en el pasado (Concheiro, 2014) y probablemente menos evidente en los adultos jóvenes italianos, también podría respaldar la puntuación significativamente más alta en las dimensiones de claridad por el futuro y perseverancia por el futuro para el grupo mexicano. La planificación de metas de vida parece estar asociada, de hecho, con una perspectiva temporal más amplia en la definición de un futuro claro y constructivo (Zambianchi, 2019), y la presencia de una perspectiva de futuro parece aumentar la conciencia de tener un papel activo en la definición y en el logro de las propias metas de vida a corto y largo plazo (McInerney, 2004).

La focalización de los jóvenes mexicanos en estos últimos, fruto de la mencionada habilidad, también podría sustentar la puntuación más alta de presencia de significado en comparación con el grupo italiano, que en cambio reporta niveles más altos en la dimensión de búsqueda de significado. Más allá de esta observación, cabe señalar que los promedios de la dimensión búsqueda de sentido se encuentran por encima del corte de referencia (>24), tanto para mexicanos como para italianos. Se interpretan estos datos a partir de la hipótesis antes establecida, la cual considera a la actual pandemia como un nuevo trauma colectivo (Horesh & Brown, 2020; De Rosa & Regnoli, 2022), y que lleva a leer las transformaciones relacionales, económicas, sanitarias y sociales como factores impuestos capaces de materializar, aún más, la precariedad existencial de los jóvenes adultos y universitarios, obligándolos así a una nueva labor de redefinición de objetivos y deseos tanto presentes como futuros.

Conclusiones

El presente estudio exploró, por una parte, la experiencia pandémica de los jóvenes adultos italianos y mexicanos, evidenciando el impacto traumático de la pandemia como lo refieren los autores antes mencionados (Brooks et al., 2020; Cortés-Álvarez et al., 2020; Parola et al., 2020; Trujillo-Hernández et al., 2021) por otro lado, la representación de la vida y del futuro de los jóvenes, incluyendo algunas variables socioculturales para la comprensión del fenómeno.

Si bien, se cree que la comparación transcultural presentada ha brindado información relevante sobre el impacto que ha tenido la pandemia en los jóvenes adultos mexicanos e italianos, el presente estudio no profundizó modalidades específicas y estrategias de afrontamiento de la pandemia, puestas en marcha por los jóvenes en relación con su contexto de vida que podrán ser abordadas con profundidad en futuros estudios. La muestra, además no fue homogénea. La evaluación de las variables psicológicas consideradas utilizó únicamente instrumentos de autoreporte, lo que podría influir en los resultados obtenidos. Estudios futuros, podrían incluir muestras más numerosas, incluyendo además una aproximación de investigación multimétodo

Este estudio discutió una serie de resultados preliminares, por estas razones, los datos aquí reportados serán ampliados mediante posteriores análisis de correlación y regresión múltiple, para explorar la posible existencia de relaciones entre las diversas variables consideradas y su dirección.

Referencias

- Aleni Sestito, L., & Sica, S. (2016). Dopo l'infanzia e l'adolescenza. Lo sviluppo psicologico negli anni della transizione verso l'età adulta. Gruppo Spaggiari, Parma.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2003). *Les passions tristes. Suffrance psychique et crise sociale*. Paris: La Découverte.
- Bonanomi, A., & Rosina, A. (2020). Employment status and well-being: a longitudinal study on young Italian people. *Social Indicators Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02376-x>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Charles, N. E., Strong, S. J., Burns, L. C., Bullerjahn, M. R., & Serafine, K. M. (2021). Increased mood disorder symptoms, perceived stress, and alcohol use among college students during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 296, 113706. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113706>.
- Chicchi, F. (2021). Sintomatologia della società della prestazione. Lavoro e soggettività nel capitalismo contemporaneo. In B. De Rosa, (Ed.) *Forme del malessere nell'orizzonte contemporaneo*. Alpes Italia.

- Concheiro, A. A. (2014). Jóvenes y niños mexicanos: visiones de futuro. *Revista de estudios de juventud* 104, 57-71. <http://www.injuve.es/sites/default/files/Documento%20Jovenes%20y%20ni%C3%B1os%20mexicanos.pdf>
- Cortés-Álvarez, N. Y., Piñeiro-Lamas, R., & Vuelvas-Olmos, C. R. (2020). Psychological effects and associated factors of COVID-19 in a Mexican sample. *Disaster medicine and public health preparedness*, 14(3), 413-424. <https://doi.org/10.1017/dmp.2020.215>
- Delli Zotti, G., Urpis, O., & Blasutig, G. (2020). *I giovani: atteggiamenti, comportamenti e visioni del futuro*. L'Harmattan Italia
- De Rosa, B. (2021). L'incompiuto, l'umano e la crisi della relazione asimmetrica. Per un'introduzione impossibile. In B. De Rosa (Ed.) *Forme del malessere nell'orizzonte contemporaneo*. Alpes Italia.
- De Rosa, B., & Regnoli, G. M. (2022). La pandemia da Covid-19, un potenziale trauma collettivo. *TOPIC-Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania*, 1(2), 56-71. <https://doi.org/10.53240/topic002.05>
- Dittmann-Kohli, F. (1986). Problem identification and definition as important aspects of adolescents' coping with normative life-tasks. In *Development as action in context*, 19-37. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-02475-1_2.
- Domínguez, A. D., Guzmán, G., Ángeles, F. S., Manjarrez, M. A., & Secín-Diep, R. (2022). Depression and suicidal ideation in Mexican medical students during COVID-19 outbreak. A longitudinal study. *Heliyon*, 8(2), e08851. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08851>.
- Dosil, M., Ozamiz, N., Idoiaga, N., Reyes, H., & Santabárbara, J. (2022). Emotional state of Mexican university students in the COVID-19 pandemic. *International journal of environmental research and public health*, 19(4), 2155. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042155>.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Feix, N. (2020). México y la crisis de la COVID-19 en el mundo del trabajo: respuestas y desafíos. *Panorama Laboral de tiempos de la COVID-19*.
- Góngora, V. & Castro, A. (2011). Validación del Cuestionario de Significado de la Vida MLQ en población adulta y adolescente argentina. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 45(3), 395-404. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28425426009.pdf>
- Gurrola, M. G., Balcazar, P., Bonilla, M. P. & Virseda, J. A. (2006). Estructura factorial y consistencia interna de la escala de depresión ansiedad y estrés (DASS-21) en una muestra no clínica. *Psicología y Ciencia Social*, 8(2), 3-7. <https://www.redalyc.org/pdf/314/31480201.pdf>
- Guyer, J. I. (2007). Prophecy and the near future: Thoughts on macroeconomic, evangelical, and punctuated time. *American ethnologist*, 34(3), 409-421. <https://doi.org/10.1525/ae.2007.34.3.409>

- Henry, J. D., & Crawford, J. R. (2005). The short-form version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21): Construct validity and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 44(2), 227-239. <https://doi.org/10.1348/014466505X29657>
- Hernández, S. R. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México McGraw Hill. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Horesh, D., & Brown, A. D. (2020). Traumatic stress in the age of COVID-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(4), 331. <https://doi.org/10.1037/tra0000592>.
- Hoyt, L. T., Cohen, A. K., Dull, B., Castro, E. M., & Yazdani, N. (2021). Constant stress has become the new normal: stress and anxiety inequalities among US college students in the time of COVID-19. *Journal of Adolescent Health*, 68(2), 270- 276. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.10.030>.
- Huang, Y., & Zhao, N. (2020). Mental health burden for the public affected by the COVID-19 outbreak in China: who will be the high-risk group? *Psychology, Health & Medicine*, 14, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1754438>.
- INEGI (2022), Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, Nueva Edición 1 segundo trimestre de 2022; <https://www.inegi.org.mx/>
- ISTAT (2021), Occupati e disoccupati. Dati provvisori. <https://www.istat.it/it/archivio/252689>
- Kaës, R. (2014). “Di quali risorse dispone la psicoanalisi di fronte al malessere contemporaneo?”. *Giornata di Studi Internazionale La psicoanalisi alla prova del Malessere contemporaneo. Incontro con René Kaës*, Napoli, 19 novembre. <https://www.inpsiche.it/di-quali-risorse-dispone-la-psicoanalisi-di-fronte-al-malessere-contemporaneo/#:~:text=Ci%C3%B2%20che%20la%20psicoanalisi%20pu%C3%B2,gruppi%2C%20le%20famiglie%20e%20le>
- Kaës, R. (2020). Notes sur les espaces de la réalité psychique et le maletre en temps de pandémie. *Revue Beige de Psychanalyse*, 77, 187-218. <https://www.cairn.info/revue-belge-de-psychanalyse-2020-2-page-187.htm>
- Leccardi, C. (2005). Facing uncertainty. Temporality and biographies in the new century. Young, *Nordic Journal of Youth Research*. 13(2): 123-146. <https://doi.org/10.1177/1103308805051317>
- Lei, L., Huang, X., Zhang, S., Yang, J., Yang, L., & Xu, M. (2020). Comparison of Prevalence and Associated Factors of Anxiety and Depression Among People Affected by versus People Unaffected by Quarantine During the COVID-19 Epidemic in Southwestern China. *Medical science monitor: international medical journal of experimental and clinical research*, 26, e924609. <https://doi.org/10.12659/MSM.924609>
- Lewin K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods. *American Journal of Sociology*, 44(6): 868-896. <https://doi.org/10.1086/218177>.

- Liyanage, S., Saqib, K., Khan, A. F., Thobani, T. R., Tang, W. C., Chiarot, C. B., AlShurman, B. A., & Butt, Z. A. (2022). Prevalence of Anxiety in University Students during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 62. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010062>
- Lyu, H., & Huang, X. (2016). Development and validation of Future Time Perspective Scale for Adolescents and Young Adults. *Time & Society*, 25 (3), 533–551; <https://doi.org/10.1177/0961463X16662669>.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- Masiero, M., Mazzocco, K., Harnois, C., Cropley, M., & Pravettoni, G. (2020). From individual to social trauma: Sources of everyday trauma in Italy, the US and UK during the COVID-19 pandemic. *Journal of Trauma & Dissociation*, 21(5), 513- 519. <https://doi.org/10.1080/15299732.2020.1787296>.
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C., & Roma, P. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Italian people during the COVID-19 pandemic: immediate psychological responses and associated factors. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3165. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>
- McInerney, D. M. (2004). A Discussion of Future Time Perspective. *Educational Psychological Review*, 16(2), 141-151. <https://www.jstor.org/stable/23363837>
- Osorio G., M., Parrello, S. y Prado R., C. (2020). Burnout académico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 27-37. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/86>
- Osorio G., M., Prado R., C. Ruiz, M. C., Niño, H. R., Sommantico, M. y Parrello, S. (2022) Traducción, Estructura Factorial y Confiabilidad de la Escala de Perspectiva del Tiempo Futuro para Adolescentes y Adultos Jóvenes (FTPS-AYA) en una Muestra Mexicana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica (RIDEP)*, 65(4),141-150. <https://doi.org/10.21865/RIDEP65.4.14>.
- Parola, A., Rossi, A., Tessitore, F., Troisi, G., & Mannarini, S. (2020). Mental health through the COVID-19 quarantine: a growth curve analysis on Italian young adults. *Frontiers in psychology*, 11, 567484. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567484>.
- Parrello, S. (2018). *Scene dal futuro: adolescenza, educazione e distopia*. Milano: Franco Angeli.
- Pietropolli Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33(2). <http://dx.doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>.
- Ramas, F. E., López, G., & Freixas, R. (2021). Pandemia, libertad y futuro ¿Qué piensan los jóvenes de la situación actual?. *Revista Espacios*, 42(3), 71-87. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42v03p06>

- Regnoli, G. M., De Rosa B., & Palombo P. (2022in press). "Voice to the youth": An interpretative phenomenological analysis of pandemic experience in Italian young adults. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 10 (2). <https://doi.org/10.13129/2282-1619/mjcp-3397>.
- Romeo, A., Benfante, A., Castelli, L., & Di Tella, M. (2021). Psychological distress among Italian university students compared to general workers during the COVID-19 pandemic. *International journal of environmental research and public health*, 18(5), 2503. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052503>
- Rupprecht, F. S., Martin, K., Kamin, S. T., & Lang, F. R. (2022). COVID-19 and perceiving finitude : Associations with future time perspective, death anxiety, and ideal life expectancy. *Psychology and aging*, 37(2), 260–271. <https://doi.org/10.1037/pag0000661>.
- Santangelo, O. E., Provenzano, S., & Firenze, A. (2018). Anxiety, depression and risk consumption of alcohol in a sample of university students. *Rivista di psichiatria*, 53(2), 88-94. <https://doi.org/10.1708/2891.29157>
- Santomauro, D. F., Herrera, A. M. M., Shadid, J., Zheng, P., Ashbaugh, C., Pigott, D. M., & Ferrari, A. J. (2021). Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, 398(10312), 1700-1712
- Servidio, R., Scaffidi Abbate, C., Costabile, A., & Boca, S. (2022). Future Orientation and Symptoms of Anxiety and Depression in Italian University Students during the COVID-19 Pandemic: The Role of Resilience and the Perceived Threat of COVID-19. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 10(6), 974. <https://doi.org/10.3390/healthcare10060974>.
- Shanahan, L., Steinhoff, A., Bechtiger, L., Murray, A. L., Nivette, A., Hepp, U., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2020). Emotional distress in young adults during the COVID-19 pandemic: evidence of risk and resilience from a longitudinal cohort study. *Psychological Medicine*, 1-10. <https://doi.org/10.1017/S003329172000241X>.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., y Zechmeister, J.S. (2007). *Métodos de Investigación en Psicología*. Mexico Mc Graw Hill X.
- Steger, M., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53 (1), 80-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>.
- Torija, C. S. T., Pozo, M. D. R. H., Bravo, Y., Hurtado, A. C., & Romero, M. (2016). Prevalence of anxiety symptoms in a sample of college students at a faculty of health sciences in Mexico. *Tesis Psicológica*, 11(2), 12-22. <https://www.redalyc.org/journal/1390/139053829001/html/>
- Trujillo, P. E., Gómez, D. A., Lara, B. J., Medina, I. A., & Hernández, E. K. (2021). Asociación entre características sociodemográficas, síntomas depresivos, estrés y ansiedad en tiempos de la COVID-19. *Enfermería Global*, 20(64), 1-25. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.471511>

- Tucci, V., Moukaddam, N., Meadows, J., Shah, S., Galwankar, S. C., & Kapur, G. B. (2017).
The forgotten plague: psychiatric manifestations of Ebola, Zika, and
emerging infectious diseases. *Journal of Global Infectious Diseases*, 9(4),
151-156. https://doi.org/10.4103/jgid.jgid_66_17.
- Varma, P., Junge, M., Meaklim, H., & Jackson, M. L. (2021). Younger people are more vulnerable
to stress, anxiety and depression during COVID-19 pandemic: A global cross-
sectional survey. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*,
109, 110236. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2020.110236>
- Villani, L., Pastorino, R., Molinari, E., Anelli, F., Ricciardi, W., Graffigna, G., & Boccia, S. (2021).
Impact of the COVID-19 pandemic on psychological well-being of students in an
Italian university: a web-based cross-sectional survey. *Globalization and health*, 17(1),
1-14. <https://doi.org/10.1186/s12992-021-00680-w>.
- WHO (2022), Mental Health and COVID-19: Early evidence of the pandemic's impact.
<https://www.who.int>
- Zambianchi, M. (2019). Time perspective and eudaimonic well-being in Italian emerging
adults Time perspective and eudaimonic well-being in Italian emerging adults.
Counseling, 12(3). [https://rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-12-
n-3/time-perspective-and-eudaimonic-well-being-in-italian-emerging-adults/](https://rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-12-n-3/time-perspective-and-eudaimonic-well-being-in-italian-emerging-adults/)



Actitudes frente a la labor del psicólogo en hombres y mujeres del noroeste de México

Attitudes towards the professional work of the psychologist in men and women of northwestern Mexico

Kenya Lyzbeth Flores Cordova*, María José Arce Monge*, Laura Fernanda Barrera Hernández**

Instituto Tecnológico de Sonora, Departamento de Psicología*
Universidad de Sonora, Departamento de Ciencias de la Salud**

Citación | Flores, K., Arce, M. y Barrera, L. (2022). Actitudes frente a la labor del psicólogo en hombres y mujeres del noroeste de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 679-688.

Artículo recibido, 18-06-2021; aceptado, 01-12-2022; publicado 08-12-2022.

Resumen

Las investigaciones acerca de las actitudes hacia la labor del psicólogo han reportado resultados discrepantes entre sí, lo cual hace necesario desarrollar estudios en México que aborden este tema. Esta investigación tuvo como objetivo comparar las actitudes hacia la labor del psicólogo en función del sexo de los participantes, y analizar la relación entre las actitudes frente a la labor del psicólogo y variables demográficas como ingreso, edad y escolaridad. Participaron ciento treinta personas del noroeste de México, quienes respondieron a una escala para evaluar actitudes frente a la labor del psicólogo. En los resultados, se encontró una actitud favorable hacia la labor del psicólogo, destacando diferencias significativas en función del sexo, donde las mujeres presentaron una actitud más positiva que los hombres. No se encontraron relaciones significativas entre las actitudes frente a la labor del psicólogo y el ingreso, edad o escolaridad de los participantes.

Palabras clave | actitudes, rol del psicólogo, labor profesional del psicólogo.

Abstract

Previous research on attitudes towards the work of the psychologist have reported discrepant results, which makes it necessary to develop studies in Mexico that address this issue. The present research aimed to compare attitudes towards the work of the psychologist according to the sex of the participants, and to analyze the relationship between attitudes towards the work of the psychologist and demographic variables such as income, age and education.

Correspondencia:

Laura Fernanda Barrera Hernández, laura.barrera@unison.mx Dirección: Blvd. Bordo Nuevo s/n, antiguo Ejido Providencia, Cd. Obregón, Sonora, México. CP 85010, Teléfono: (01) 6444105270.

One hundred and thirty people from northwestern Mexico participated, responding to a scale to evaluate attitudes towards the work of the psychologist. In the results, a favorable attitude towards the work of the psychologist was found, highlighting significant differences according to sex, where women presented a more positive attitude than men. No significant relationships were found between the psychologist's work attitudes and income, age, or education of the participants.

Keywords | attitudes, role of the psychologist, professional work of the psychologist.

Al asistir con un psicólogo o psiquiatra puede apoyar en gran medida a la salud mental de las personas, incluso si no se posee ningún trastorno mental, a pesar de ello, se reportó que a seis de cada diez mexicanos les da pena visitar a este tipo de especialistas, mientras que sólo dos de cada diez informaron no sentir pena (Parametría, 2004).

Los problemas en salud mental conforman una de las dificultades de salud más prevalentes a nivel mundial (Kessler et al., 2009). En el mundo, una de cada cuatro personas, es decir el 25% de la población, padece en algún punto de su vida de al menos un trastorno mental, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) existen 450 millones de personas con trastornos mentales en países desarrollados y en desarrollo.

Un estudio de metanálisis acerca de las actitudes o estereotipos de los profesionales de la salud mental realizado por Von Sydow y Reimer (1998) en donde se analizaron estudios cuantitativos y análisis de contenido de obras de arte visual y de literatura acerca de los psicoterapeutas, indicó que la imagen pública de los psicoterapeutas no era muy positiva, mencionaron que la población general creía que los profesionales de la salud mental en ocasiones pueden tener rasgos dudosos y que a veces pueden estar locos, señalaron que la psicoterapia en los medios de comunicación se describía como ineficaz o perjudicial para los clientes, lo cual podría afectar la motivación para que las personas asistan a terapia. Echeburúa et al. (2010) han indicado la importancia de la efectividad en las terapias psicológicas, y de la psicología clínica basada en evidencia; esto puede formar una parte clave de la percepción de las personas, hacia la psicología como ciencia y hacia la labor de los profesionales de la psicología. En un estudio realizado con enfermos y cuidadores primarios, reportó que existía escasez de conocimiento sobre las funciones que desempeñan los psicólogos, no obstante, la población estudiada manifestó beneficiarse de la intervención psicológica (Ibáñez et al., 2012).

Hernández (2016) en Canadá, realizó un estudio acerca de la representación conceptual de la ciencia y sus implicaciones para el estado de la psicología, donde encontró que la psicología no obtuvo los rasgos característicos de las ciencias más típicas, es decir, las ciencias naturales; además, la psicología se percibía como una de las disciplinas más fáciles, poco importante, y existía escepticismo sobre el estado científico de la psicología, concluyendo que parecen ser estereotipos más que consideraciones deliberadas del método científico, lo que guió a las representaciones de la ciencia por parte de los participantes en ese estudio. En una investigación realizada con el fin de evaluar la percepción de las competencias del psicólogo, así como la asistencia y demanda respecto a los profesionales del área de la salud mental, destacó entre sus hallazgos que los resultados indicaban una posición altamente favorable hacia el carácter sanitario de la profesión de los psicólogos, conjuntamente, se reveló una clara preferencia por los psicólogos esto cuando se trata de afrontar situaciones emocionales, catástrofes o emergencias (Buela-Casal et al., 2005).

Riveros-Munévar et al. (2018), encontraron una actitud neutral hacia la labor profesional del psicólogo, además, de una actitud más favorable en aquellos participantes que habían asistido durante más tiempo a terapia psicológica, no obstante, esta actitud que iba en decremento después de transcurridos seis meses de tratamiento.

Entre otros estudios, Chen et al. (2020) reportaron que en general, la actitud china hacia la búsqueda de asistencia profesional con problemas de salud mental no era positiva. Por su parte, Picco et al. (2006) señalaron que las preferencias hacia la búsqueda de ayuda pueden estar influenciadas por diversos factores sociodemográficos y de actitud y, a menudo, pueden resultar en necesidades insatisfechas, brechas de tratamiento y retrasos en la búsqueda de ayuda. Mientras que Mackenzie et al. (2014) encontraron que la barrera más importante para el uso actual de los servicios de salud mental por la mayoría de aquellos que los necesitan, era la actitud hacia la búsqueda de ayuda psicológica, la cual parecía volverse menos positiva a lo largo del tiempo en sociedades occidentales.

Asimismo, existen múltiples estudios en torno a las actitudes respecto a la búsqueda de ayuda psicológica y hacia los profesionales de la salud mental tomando en cuenta diferentes factores sociodemográficos, uno de los factores sociodemográficos más estudiados es el sexo de los participantes. Entre las investigaciones que han estudiado las actitudes hacia el rol del psicólogo en función del sexo, se encuentran la Yi y Tidwell (2005) donde se reportaron diferencias significativas entre mujeres y hombres, ya que las mujeres tienden a preferir más el asesoramiento psicológico que los hombres, también Gonzalez et al. (2005) encontraron que los hombres fueron los menos probables en tener una actitud positiva hacia la búsqueda de ayuda psicológica. En el estudio de Mackenzie et al. (2006) las mujeres mostraron intenciones más favorables que los hombres para buscar ayuda de los profesionales de la salud mental, probablemente debido a sus actitudes positivas con respecto a la apertura psicológica, otros estudios como el de Seyfi et al. (2013) y Riveros-Munévar et al. (2018) indicaron que las mujeres tenían actitudes más positivas y mayores intenciones de buscar ayuda psicológica profesional en comparación con los hombres. En la investigación de Chen et al. (2020) se destacó que los factores positivos que incidieron en esta actitud favorable incluyeron el ser mujer, ser más joven, tener apoyo social e intención de búsqueda de ayuda.

Con respecto a la edad, algunos estudios refieren que los adultos mayores tienen menos experiencia, menos conocimiento y menos probabilidad de buscar ayuda para la mayoría de los trastornos y problemas mentales en la vida (Mackenzie et al., 2006). Berger et al. (2005) mencionaron que los hombres mayores tienden a tener actitudes más favorables hacia la búsqueda de ayuda psicológica que los jóvenes. Otros estudios tras haber comparado el punto de vista de adultos mayores y los jóvenes, indican similitudes en muchas actitudes, incluida la probabilidad de buscar tratamiento para los trastornos mentales graves, la importancia de la atención de salud mental y las preocupaciones sobre el costo y la cobertura como barreras para la atención (Robb et al., 2003). Gonzalez et al. (2005) refirieron en su investigación, que los adultos jóvenes mostraron una menor disposición hacia la búsqueda de ayuda psicológica, que los adultos mayores. Adicionalmente, Cardozo (2014) señaló que los adultos jóvenes que no han realizado nunca psicoterapia expresaron que lo harían ante situaciones que no podrían resolver por cuenta propia, mientras que los adultos mayores lo harían en situaciones límites como estrés o duelo.

De acuerdo con el nivel académico, se ha encontrado que los participantes con un nivel académico alto mostraban un mayor porcentaje de actitud favorable (Álvarez & Almeida, 2008; Yi & Tidwell, 2005). Asimismo, un nivel educativo bajo, se ha asociado una menor apertura (Pico et al., 2016). Por otra parte, Talbott (2011) encontró que las actitudes negativas hacia la búsqueda de ayuda fueron más altas entre los hombres jóvenes, solteros, con menos educación y con dificultades socioeconómicas.

En un estudio realizado en Eslovenia, donde se evaluaron las actitudes hacia la búsqueda de ayuda profesional, se encontró que los hombres, las personas solteras, los jóvenes y personas con un nivel educativo más bajo eran quienes presentaban actitudes más estigmatizantes hacia el comportamiento de búsqueda de ayuda psicológica, además, el 52.50% de la muestra total había tenido alguna experiencia con problemas psicológicos, pero solo el 41.50% de ellos han buscado ayuda profesional (Roskar et al., 2017). En China, los resultados de una investigación revelaron una actitud neutral hacia la búsqueda de tratamiento para problemas psicológicos y una actitud negativa hacia el valor y necesidad de buscar tratamiento, donde factores como edad, género, estatus laboral y función familiar, estigma e intención de búsqueda estuvieron significativamente asociados con la actitud hacia la búsqueda de ayuda profesional psicológica (Chen et al., 2020). Adicionalmente, el estudio de Riveros-Munévar et al. (2018) indicó que no se encontró una correlación entre la actitud al psicólogo y la edad, el estado civil, estrato socioeconómico o nivel académico de los participantes.

Los estudios previos acerca de las actitudes hacia la búsqueda de ayuda psicológica, rol del psicólogo o competencias del psicólogo encontrados, se han llevado a cabo en países como Estados Unidos (Gonzalez et al., 2005; Kim & Omizo, 2003; Mackenzie et al., 2006; Robb et al., 2003; Talbott, 2011; Yi & Tidwell, 2005), China (Chen et al., 2020), Turquía (Seyfi et al., 2013), Corea (Nam et al., 2010), Eslovenia (Roskar et al., 2017) y España (Buela et al., 2005). En Latinoamérica, sólo se encontró el estudio de Riveros-Munévar et al. (2018) realizado en Colombia, en el cual resaltaron la necesidad de desarrollar investigaciones en torno al tema de actitudes frente a la labor del psicólogo, debido a la escasez de investigaciones en Hispanoamérica.

A partir de lo anterior, la presente investigación tuvo como objetivos comparar las actitudes hacia la labor profesional del psicólogo, en función del sexo de los participantes, y analizar la relación entre las actitudes frente a la labor del psicólogo con las variables demográficas de ingreso, edad y escolaridad.

Método

El estudio fue de tipo cuantitativo, diseño no experimental, transversal y alcance correlacional.

Participantes

Participaron 130 personas de una ciudad al noroeste de México, 60% mujeres y 40% hombres. La edad de los participantes osciló entre 16 y 67 años ($M=31.54$, $DE=12.41$). El 66.4% trabajaba, mientras que 33.6% indicó no trabajar; la media de ingreso mensual fue de \$10, 120.181 pesos mexicanos ($DE=\$10, 470.72$). Respecto al nivel de estudios, 63.8% poseía nivel de licenciatura, 20% preparatoria, 11.5% maestría, 3.8% secundaria y .8% reportó tener estudios de primaria. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. El único criterio de inclusión fue tener la disposición para participar en el estudio.

Instrumento

Se utilizó el instrumento para evaluar las actitudes frente a la labor profesional del psicólogo de Riveros et al. (2015), el cual se compone por 28 reactivos en escala tipo likert distribuidos en tres factores: afectivo, esencialmente concerniente con la emoción y el sentimiento generado por el prestigio del psicólogo, como profesional y de la Psicología como ciencia; cognitivo, relacionado a creencias en función del alcance, los conocimientos y el quehacer del profesional de psicología; y comportamental, enfocado especialmente a la tendencia tomar o hacer uso de los servicios y conocimientos del psicólogo. La escala cuenta con cinco opciones de respuesta que van desde totalmente de acuerdo, hasta totalmente en desacuerdo). La escala en la presente investigación obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .86.

Procedimiento

El proceso para la recogida de los datos se realizó en línea mediante formularios de Google, se difundió la liga de acceso al formulario a través de redes sociales y correo electrónico y se solicitó su colaboración para compartirlo con más personas. Al inicio del formulario se describió el objetivo de la investigación y se incluyó un formato de consentimiento informado, donde las personas indicaron estar de acuerdo con su participación en el estudio. El tiempo de respuesta al instrumento fue de aproximadamente 10 minutos. Al ser una recolección de datos en línea, la captura de datos se realizó de forma automática. El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo en el programa SPSS versión 23. Donde se realizaron análisis de estadística descriptiva, posteriormente, para la comparación de grupos se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes, y, para la correlación de las variables se utilizó la prueba r de Pearson.

Resultados

De acuerdo con los resultados de la escala total, la muestra presentó una media general de 4.22 lo que indica una actitud favorable hacia el rol del psicólogo, considerando que las puntuaciones de la escala van de 1 a 5, en donde 5 representa estar totalmente de acuerdo con los reactivos planteados. Asimismo, la población encuestada reveló la media más elevada en el factor cognitivo ($M=4.36$) y en el factor conductual ($M=4.23$). Por otra parte, la puntuación media más baja se presentó en la dimensión afectiva ($M=4.02$) no obstante, se considera una puntuación favorable (ver Tabla 1).

Por lo anterior se puede inferir que la población encuestada considera que ante un evento traumático se requiere de una intervención psicológica; el psicólogo es un científico que trabaja con hechos comprobables; el comportamiento de las personas puede ser explicado por un psicólogo, en procesos judiciales es importante la intervención de un psicólogo jurídico; la psicología es considerada como una carrera profesional. De igual manera, ante un evento traumático al primer profesional que acudirían es un psicólogo; ante la pérdida de un ser querido y un problema familiar es importante la intervención psicológica; y que los psicólogos apoyan a la mejora de la calidad de vida de los pacientes

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de actitud hacia el rol del psicólogo y sus dimensiones

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Actitud hacia el psicólogo	3.07	4.93	4.22	.435
<i>Dimensión cognitiva</i>	3.00	5.00	4.36	.442
<i>Dimensión afectiva</i>	3.00	5.00	4.02	.560
<i>Dimensión conductual</i>	2.00	5.00	4.23	.593

Nota: Min= Mínimo, Max= Máximo, M= Media, DE= Desviación Estándar.

Los ítems donde los participantes reportaron mayor grado de acuerdo se refirieron a: que un evento traumático requiere un tratamiento psicológico, el psicólogo trabaja con base en el estudio del comportamiento humano, en un proceso de rehabilitación es importante el asesoramiento por parte de un psicólogo, y a que las facultades de psicología son formadores de profesionales útiles para la sociedad. Por otra parte, los ítems donde informaron menor grado de acuerdo consistían en aspectos negativos de la profesión, tales como: el psicólogo no maneja instrumentos científicos y la psicología como profesión no tiene mayor acogida (ver Tabla 2).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos por reactivos de cada escala

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
<i>Dimensión Cognitiva</i>				
2. En un proceso de rehabilitación es importante el asesoramiento del paciente por un psicólogo, lo suficientemente preparado en este tema.	1	5	4.60	.813
4. Un evento traumático, como un abuso sexual, requiere un tratamiento psicológico.	1	5	4.80	.698
5. El psicólogo es considerado como científico por trabajar con hechos comprobables.	1	5	4.14	.930
6. El psicólogo trabaja en sus investigaciones y estudios con base en instrumentos de elaboración científica.	1	5	4.31	.888
7. El Psicólogo no maneja instrumentos científicos.	1	5	3.47	1.34
10. El comportamiento de las personas puede ser explicado con validez por un Psicólogo.	2	5	4.30	.689
13. En procesos judiciales, es importante la intervención de un psicólogo jurídico, para el dictamen del delincuente y la víctima.	1	5	4.31	.888
22. El psicólogo trabaja con base en el estudio del comportamiento humano.	2	5	4.65	.593
23. El psicólogo a partir de sus trabajos e investigaciones, merece del título de científico.	2	5	4.05	.939
25. Los análisis realizados por los psicólogos tienen alta validez científica.	1	5	4.26	.793
27. Las facultades de Psicología son formadores de profesionales útiles y válidas para la sociedad.	2	5	4.57	.658
<i>Dimensión Afectiva</i>				
3. El comportamiento de una persona puede ser modificado con la intervención del psicólogo.	1	5	4.22	.923
9. El Psicólogo no es una persona confiable.	1	5	4.21	1.22
11. En el área clínica actual el psicólogo goza de un importante reconocimiento profesional.	1	5	3.76	1.03
12. La psicología es una profesión de importante prestigio por lo cual existen actualmente un significativo número de universidades con esta facultad.	1	5	4.03	.980
19. La Psicología como profesión NO tiene mayor acogida.	1	5	3.49	1.14
20. Frente a las calamidades familiares, NO es adecuado acudir a profesionales como el Psicólogo.	1	5	4.08	1.20
21. El Psicólogo está en la capacidad de modificar y mejorar los comportamientos de las personas.	1	5	4.13	.943
26. La función de un psicólogo NO alcanza a ser lo suficientemente válida como para ser considerada una verdadera profesión.	1	5	4.22	1.23
<i>Dimensión Conductual</i>				
1. Frente a un evento traumático, el primer profesional al que acudiría sería el psicólogo.	1	5	4.35	.931
8. Ante la pérdida de un ser querido, es de importancia la intervención del psicólogo.	1	5	3.92	.915
14. Para el mejoramiento de una enfermedad, se podría recurrir al psicólogo como parte del tratamiento.	1	5	4.15	.997
15. Ante un problema familiar, sería bueno acudir al Psicólogo.	1	5	4.38	.865
16. El manejo de tragedias de gran magnitud por parte del psicólogo lo ha ubicado como un profesional con excelente imagen.	1	5	4.24	.776
17. El Psicólogo mejora la calidad de vida de los pacientes.	1	5	4.35	.814
18. Si se siente deprimido, acudiría al psicólogo.	1	5	4.18	1.14
24. La opinión de un Psicólogo puede ser un factor que influya en las decisiones que una persona pueda tomar frente a su vida.	1	5	4.26	.850

Respecto a la comparación de las actitudes hacia la labor del psicólogo y sus dimensiones, en función del sexo de los participantes, se encontró una diferencia estadísticamente significativa en las actitudes hacia el rol del psicólogo ($t=2.06$, $p < 0.05$) y en la dimensión conductual ($t=2.93$, $p < 0.001$), donde las mujeres alcanzaron una media más elevada que los hombres, lo que indica que las mujeres presentan actitudes más favorables frente a la labor profesional del psicólogo (ver tabla 3).

Tabla 3

Diferencias entre hombres y mujeres escala general

Escala	Mujeres			Hombres			gl	t	p
	n	M	DE	n	M	DE			
Actitud hacia el psicólogo	78	4.28	.420	52	4.12	.445	128	2.06	.041
Dimensión cognitiva	78	4.38	.423	52	4.31	.470	128	.931	.354
Dimensión afectiva	78	4.07	.564	52	3.93	0.548	128	1.43	.153
Dimensión conductual	78	4.34	.578	52	4.04	0.572	128	2.93	.004

* $p < .05$

Finalmente, respecto a la correlación entre las actitudes frente a la labor profesional del psicólogo y las variables demográficas de ingreso, edad y nivel educativo, no se encontraron relaciones significativas. Sólo se encontró relación entre edad e ingreso mensual ($r = 0.33$, $p < 0.001$), y de la edad con el nivel educativo ($r = 0.24$, $p < 0.001$).

Discusión

De manera general, en la presente investigación los participantes reflejaron una actitud favorable frente a la labor profesional hacia el rol del psicólogo, lo cual coincide con lo reportado por Buela et al. (2005) y difiere de los hallazgos de Chen et al. (2020) que informaron una actitud no positiva y Riveros-Munévar et al. (2018) que describieron una actitud neutral en los participantes de su estudio.

De acuerdo con el objetivo de comparar las actitudes respecto al rol del psicólogo en función del sexo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, siendo las mujeres quienes informaron una actitud más favorable que los hombres coincidiendo con lo indicado en estudios previos (Chen et al., 2020; Gonzalez et al., 2005; Riveros-Munévar et al., 2018; Seyfi et al., 2013; Yi & Tidwell, 2005). Esta tendencia se observó en el puntaje de la escala total, y en los tres factores (cognitivo, afectivo y conductual), siendo el factor conductual, donde fue más notable esta diferencia significativa lo cual está en concordancia con lo revelado por Mackenzie et al. (2006).

Respecto a la relación entre variables, las actitudes hacia la labor del psicólogo no se relacionaron con la edad, los ingresos o nivel educativo lo cual se asemeja a los hallazgos de Riveros-Munévar et al. (2018) que tampoco encontraron correlación entre la actitud al psicólogo con la edad, el estado civil, estrato socioeconómico o nivel académico de los participantes.

Si bien los resultados de la presente investigación fueron consistentes con la literatura previa, los hallazgos de este estudio deben interpretarse considerando varias limitaciones que, a su vez, proveen cierta dirección para futuras investigaciones. El hecho de que los participantes en este estudio no fueron seleccionados al azar, el amplio rango de edad de los participantes, imposibilitan concluir que los participantes sean representativos de la población mexicana de la que fueron extraídos. Por lo que futuras investigaciones acerca del tema, podrían utilizar un muestreo aleatorio, incrementar el número de participantes y realizarse en diferentes regiones de México, para hacer un análisis comparativo por regiones y por grupos etarios. Por otro lado, sería interesante contrastar los resultados también en función de haber asistido a terapia o no, ser practicante religioso, tener alguna enfermedad crónica y estar sano (Riveros-Munévar et al., 2018), también se podría abordar la relación entre las actitudes frente a la labor del psicólogo y roles de género e ideología de masculinidad (Berger et al., 2005).

A pesar de las limitaciones señaladas con anterioridad, el presente estudio ofrece un avance en el conocimiento de las actitudes frente a la labor del psicólogo en México y Latinoamérica, estos hallazgos de la investigación implican que, a pesar de contar con actitudes favorables en la población estudiada, es necesario continuar enriqueciendo la línea de investigación acerca de actitudes frente al rol de los profesionales de la psicología, además de dirigir esfuerzos hacia continuar educando para mejorar las actitudes de búsqueda de ayuda psicológica en los hombres (Mackenzie et al., 2006), la percepción de la psicología como ciencia (Riveros-Munévar et al., 2018) y el conocimiento acerca de las funciones de los psicólogos (Ibañez et al., 2012). Además, se coincide con lo señalado con Chen et al. (2020) acerca de continuar fortaleciendo la educación y la formación de los profesionales de la psicología a fin de promover una mayor confianza entre quienes buscan sus servicios.

Referencias

- Álvarez, L. y Almeida, O. (2008). Actitudes hacia el trastorno mental y la búsqueda de ayuda psicológica profesional en un grupo de adultos intermedios de la ciudad de Bucaramanga. *Revista de la Facultad de Medicina*, (56)2, 91-100. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v56n2/v56n2a02.pdf>
- Berger, J., Levant, R., y McMillan, K. (2005). Impact of gender role conflict, traditional masculinity ideology, alexithymia, and age on men's attitudes toward psychological help seeking. *Psychology of Men and Masculinity*, 6(1), 73-78. <https://doi.org/10.1037/1524-9220.9.3.192>
- Buela, G., Teva, I., Sierra, J. C., Bretón, J., Agudelo, D., Bermúdez, M. P., y Roales, J. G. (2005). Imagen de la Psicología como profesión sanitaria entre la población general. *Papeles del Psicólogo*, 26(91), 30-38. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77809106.pdf>
- Cardozo, G. (2014). Actitud de adultos mayores y adultos jóvenes hacia la psicoterapia. Un estudio exploratorio en la ciudad de Mar del Plata. [Tesis de grado, Universidad del Mar de Plata]. Repositorio RP Sico <http://m.rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/21/042-2.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Chen, P., Jun, X., Qin, X., Xiang, B., Raun, J. y Liu, Z. (2020). Attitude toward seeking professional psychological help among community-dwelling population in China. *Frontiers in Psychiatry*, (11) 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00417>

- Echeburúa, E., Corral, P., y Salaberria, K. (2010). Efectividad de las terapias psicológicas: Un análisis de la realidad actual. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 15(2), 85-99.
- Gonzalez, J., Alegria, M. y Prihoda, T. (2005). How do attitudes toward mental health treatment vary by age, gender, and ethnicity/race in young adults. *Journal of Community Psychology*, (33)5, 611-629. <https://doi.org/10.1002/jcop.20071>
- Hernández, G. (2016). The conceptual representation of science and implications for psychology's status as a scientific discipline [Tesis doctoral, Carleton University]. <https://curve.carleton.ca/fd2d54f4-cb64-49c5-8473-68d5f2203720>
- Ibañez, C., Díaz, R., & Díaz, E. (2012). ¿Qué es para usted un psicólogo? Responden enfermos y cuidadores principales. *Medicina Paliativa*, 19(3), 87-94. <https://www.medicinapaliativa.es/Documentos/ArticulosNew/S1134248X11000243.pdf>
- Kessler, R.C., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Chatteriji, S., Lee, S. Ormel, J., y Wang, P.S. (2009). The global burden of mental disorders: an update from the WHO World Mental Health (WMH) Surveys. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 18(1), 23-33 <https://doi.org/10.1017/S1121189X00001421>
- Kim, B., y Omizo, M. (2003). Asian cultural values, attitudes toward seeking professional psychological help, and willingness to see a counselor. *The Counseling Psychologist*, 31(3), 343-361. <https://doi.org/10.1177/0011000003031003008>
- Mackenzie, C. S., Gekoski, W. L., y Knox, V. J. (2006). Age, gender, and the underutilization of mental health services: The influence of help-seeking attitudes. *Aging & Mental Health*, 10(6), 574-582. <https://doi.org/10.1080/13607860600641200>
- Mackenzie, C., Erickson, J., Deane, F. y Wright, M. (2014). Changes in attitudes toward seeking mental health services: A 40-year cross-temporal meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, (34), 99-106. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.12.001>.
- Nam, S. K., Chu, H. J., Lee, M. K., Lee, J. H., Kim, N., y Lee, S. M. (2010). A meta-analysis of gender differences in attitudes toward seeking professional psychological help. *Journal of American College Health*, 59(2), 110-116. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.483714>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Programa mundial de acción en salud mental. https://www.who.int/mental_health/media/en/267.pdf
- Parametría. (2004). Actitud de los mexicanos hacia el psicólogo y/o psiquiatra. <http://www.parametria.com.mx/estudios/actitud-de-los-mexicanos-hacia-el-psicologo-y-o-psiquiatra/>
- Picco, L., Abidin, E., Chong, S., Pang, S., Shafie, S., Yian Chua, B., Vaingankar, J., Ping Ong, L., Tay y Subramaniam, M. (2006). Attitudes toward seeking professional psychological help: factor structure and socio-demographic predictors. *Frontiers in Psychology*, (7)547. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00547>.

- Riveros, F. M., Bohórquez, D. B., López, S. C. y Sepúlveda, E. R. (2015). Diseño y validación de un instrumento para medir las actitudes frente a la labor profesional del psicólogo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(2), 55-66. <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/download/814/828>
- RiverosF., Salamanca, S., Paredes, S., Carvajal, D., Umbarila, L. y Venegas, F. (2018). Actitudes hacia la labor profesional del psicólogo en Bogotá: un estudio descriptivo comparativo según el tiempo en terapia. *Psychologia*, 12(1), 103-113. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6544894.pdf>
- Robb, C., Haley, W. E., Becker, M. A., Polivka, L. A., y Chwa, H.-J. (2003). Attitudes towards mental health care in younger and older adults: Similarities and differences. *Aging & Mental Health*, 7(2), 142–152. <https://doi.org/10.1080/1360786031000072321>
- Roskar, S., Bracic, M. F., Kolar, U., Lekic, K., Juricic, N. K., Grum, A. T. y Vatovec, M. (2017). Attitudes within the general population towards seeking professional help in cases of mental distress. *International Journal of Social Psychiatry*, 63(7), 614–621. <https://doi.org/10.1177/0020764017724819>
- Seyfi, F., Poudel, K., Yasuoka, J., Otsuka, K. y Jimba, M. (2013). Intention to seek professional psychological help among college students in Turkey: influence of help-seeking attitudes. *BMC Research notes*, (6)519. <https://bmcresearchnotes.biomedcentral.com/articles/10.1186/1756-0500-6-519>
- Talbott, J. A. (2011). Negative attitudes toward help seeking for mental illness in 2 population-based surveys from the United States and Canada. *Yearbook of Psychiatry and Applied Mental Health*, 54(11), 180–181. <http://doi.org/10.1177/070674370905401106>
- Von Sydow, K., & Reimer, C. (1998). Attitudes toward psychotherapists, psychologists, psychiatrists, and psychoanalysts: a meta-content analysis of 60 studies published between 1948 and 1995. *American Journal of Psychotherapy*, 52(4), 463-488. <https://psychotherapy.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.psychotherapy.1998.52.4.463>
- Yi, S. H., & Tidwell, R. (2005). Adult Korean Americans: Their attitudes toward seeking professional counseling services. *Community Mental Health Journal*, 41(5), 571–580. <http://doi.org/10.1007/s10597-005-6362-2>



Recursos psicológicos y estrés en docentes dentro del contexto del COVID-19

Psychological resources and stress in teachers during the COVID-19 pandemic

Diana Betancourt Ocampo*, Ximena Gómez Leites*, Rebeca Chalom Haboba*, Ana Sofia Silva Rodríguez* y Arlen Lafon Green*

Universidad Anáhuac México*

Citación | Betancourt, D. Gómez, X. Chalom. R. Silva, A. y Lafon, A. (2022). Recursos psicológicos y estrés en docentes dentro del contexto del COVID-19. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 689-702.

Artículo recibido, 25-11-2022; aceptado, 09-12-2022; publicado 19-12-2022.

Resumen

El presente estudio analizó la relación entre los recursos psicológicos (afectivos, cognitivos y sociales) y el estrés en docentes durante el contexto de la pandemia por COVID-19. Se seleccionó una muestra no probabilística de 201 docentes, 17.9% hombres y 82.2% mujeres, con un promedio de edad de 38.8 años ($DE=11.41$). Para evaluar los recursos, se utilizaron cinco dimensiones (manejo de la tristeza, reflexión ante los problemas, optimismo, red de apoyo e incapacidad para buscar apoyo) de la escala de Rivera-Heredia y Pérez-Padilla (2020). Además, se utilizó la versión breve de la Escala Revisada del Impacto del Evento (IES-6) para evaluar el estrés. Los resultados mostraron que el estrés se asoció significativamente con el manejo inadecuado de la tristeza, así como con la incapacidad para pedir apoyo y la percepción de contar con una red de apoyo. Se discuten los resultados dentro del contexto de la pandemia por COVID-19.

Palabras clave | Estrés, Recursos psicológicos, Docentes, Covid-19, Pandemia.

Abstract

This study analyzed the relationship between psychological resources (affective, cognitive and social) and stress in teachers during the context of the COVID-19 pandemic. A non-probabilistic population was selected, consisting of 201 teachers, of which 17.9% were men and 82.2% were women, with an age average of 38.8 years old ($DE= 11.41$). In order to evaluate psychological resources, a five-dimension scale was used (sadness management, reflectiveness against problems, optimism, emotional support and incapacity to ask for help) from the scale of Rivera-Heredia and Pérez-Padilla (2020).

Correspondencia:

Dra. Diana Betancourt Ocampo; Avenida Universidad Anáhuac No.46, Lomas Anáhuac, Huixquilucan, Estado de México, C. P. 52786 diana.betancourt@anahuac.mx Teléfono: 5556270210, ext. 8495

Furthermore, the brief version of the revised Scale of Impact of the Event (IES-6) to evaluate stress. Results showed that stress was associated significantly with inadequate management of sadness, as well as the incapacity to ask for support and the perception of counting with emotional support. The results are discussed within the context of the COVID-19 pandemic.

Keywords | Stress, Psychological resources, Teachers, Covid-19, Pandemic.

A principios del año 2020, por recomendación de las organizaciones de salud internacionales en lo que respecta a la pandemia por el COVID-19, cerraron campus y planteles completos en todos los niveles educativos como medida precautoria ante esta pandemia (Diario Oficial de la Federación, 2020), lo que transformó la forma en que los alumnos y docentes trabajaron, aprendieron, enseñaron y se relacionaron. En México, se adaptaron las clases de manera virtual en todos los niveles educativos para todos los estados del país (Universidad Cety, s.f.). Esto afectó gravemente a los estudiantes de las escuelas, ya que, de acuerdo con Chávez (2020) de las 226 mil escuelas que registró la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2018, sólo 188 mil estaban familiarizados con talleres de cómputo, lo que dificultó la transición a clases en línea para maestros, puesto que no estaban familiarizados con la tecnología. Impactando, en mayor medida al sector público, ya que un número importante de esos estudiantes no contaban con los recursos económicos suficientes para adaptar las clases de manera virtual, sus docentes carecían de habilidades tecnológicas y se mostró un empobrecimiento en la creación de contenido, resaltando que los profesores no tenían la preparación suficiente para crear facilitadores digitales adaptados a su materia de manera presencial o en línea (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) presentó resultados sobre la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020, que se realizó a nivel nacional con datos de niños y jóvenes de tres a 29 años, en el ciclo escolar 2019-2020, así como en el ciclo 2020-2021. Los resultados de la ECOVID-ED mostraron que 33.6 millones de personas entre los tres y 29 años estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2019-2020, de las cuales, 740 mil personas no concluyeron el ciclo escolar y donde el motivo que se vinculó con mayor frecuencia (58.9%) fue por alguna razón asociada al COVID-19. Asimismo, los resultados de la ECOVID-ED indicaron que dentro de los motivos más frecuentes para que los estudiantes dejaran de estudiar durante la pandemia por COVID-19 estuvieron, en primer lugar, que consideraban que las clases a distancia eran poco funcionales (26.6%), seguido de los que indicaron que alguno de los padres o tutores se quedaron sin empleo (25.3%) y en tercer lugar, se encontró que los estudiantes reportaron que carecían de computadoras u otros dispositivos electrónicos, así como que contaban con conexión a internet, lo cual, no les permitía tomar las clases a distancia (INEGI, 2021).

Al momento de analizar las desventajas que presentan los docentes, sobre todo del sector público, para adaptarse al contexto debido a la pandemia por COVID-19, la SEP decidió implementar en el ciclo escolar 2020-2021 el sistema educativo en línea “aprende en casa por TV y en línea” que tuvo como objetivo mantener la atención de los estudiantes durante la pandemia. Sin embargo, la SEP (Chávez, 2020) dejó fuera al 55.7% de los hogares debido a la falta de recursos necesarios para mantener este modelo educativo como lo son computadoras, internet y televisión de cable.

El reto de adaptación de los profesores a la pandemia inició desde lo más básico, ya que sólo el 56.4% de los hogares en México tienen conexión a internet y en el ámbito rural esta cifra se reduce al 23.4% y sólo el 20.6% cuenta con al menos una computadora dentro del hogar (Chávez, 2020). A pesar de los grandes esfuerzos realizados por la comunidad docente para trasladar los contenidos de sus materias de forma virtual, las diferencias en materia de posesión de una computadora generaron diferencias importantes entre los alumnos, ya que 9 de cada 10 hogares que se encuentran en un nivel socioeconómico alto tienen con una conexión a Internet, mientras que sólo 2 de cada 10 hogares del nivel socioeconómico bajo cuentan con ella (Chávez, 2020).

Dejando de lado la falta de recursos materiales generado por el nivel socioeconómico, datos publicados en el año 2020 por el Instituto de estadística de la UNESCO muestran que el 81% de maestros de primaria y el 86% de maestros de secundaria apenas cuentan con calificaciones mínimas requeridas para desempeñar sus funciones como docentes. Es por ello, que la suspensión de las actividades presenciales causó una pérdida anual del 88% en aprendizaje sobre los estudiantes, lo que dejó a la docencia como una carrera de impacto negativo en la educación. Esto afectó especialmente a México, Latinoamérica y el Caribe, ya que fueron los países que tardaron más en regresar a las aulas (Palma-Vásquez et al., 2021).

Además, algunos autores sugieren durante la pandemia por COVID-19 el ambiente familiar y el laboral se mezclaron, ya que debido a la situación que se estaba viviendo, en algunos casos no había una diferencia clara de horarios y se mezclaban actividades, lo cual pudo resultar en mayor confusión y un incremento en la carga de trabajo (Cevallos et al., 2021). Estas y otras situaciones pudieron favorecer que los docentes presentaran altos niveles de estrés, ya que de acuerdo con Gómez y Rodríguez (2020) son los docentes una de las profesiones que más tienden a sentirse estresados. De acuerdo con la Academia Americana de Psicología (American Psychological Association, s.f.) el estrés puede considerarse como la respuesta tanto fisiológica como psicológica a factores estresores internos y externos de las personas.

Casimiro et al. (2020) encontraron en una muestra de 207 docentes de nivel licenciatura de Latinoamérica que 89.4% obtuvo niveles severos de estrés. Por otro lado, Cantero et al. (2022) realizaron un estudio con docentes universitarios de España y encontraron que fue mayor la proporción de docentes mujeres que presentaron niveles altos de estrés (46.7%) en comparación con los varones, quienes el mayor porcentaje se encontró en niveles bajos de estrés (38.3%); además, los autores encontraron una relación estadísticamente significativa entre el nivel de estrés y la edad, donde, los docentes de mayor edad fueron quienes presentaron menos niveles de estrés. En otro estudio realizado con una muestra de 37 docentes que imparten en un nivel universitario se encontró que el 70% de los docentes experimentó un nivel severo de estrés (Gómez & Rodríguez, 2020). En México, Rodríguez-Vásquez et al. (2021) analizaron la presencia de tecnoestrés en un grupo de docentes universitarios y encontraron que, dentro de las dimensiones de esta variable, donde los docentes puntuaron más alto fue en adicción, que se refiere a la presencia de síntomas de estrés debido al uso excesivo de herramientas tecnológicas.

De acuerdo con la literatura, los factores de riesgo que favorecen la presencia de altos niveles de estrés en docentes pueden ser diversos, además, de que dependen de cada persona, por ejemplo, algunos autores (Ahmed, 2019; Upadyaya et al., 2021) sugieren como factores de riesgo los cambios radicales, así como altas cargas de trabajo, presión del tiempo, baja motivación de los estudiantes, así como problemas de disciplina por parte del alumnado.

La importancia del estudio del estrés en la población docente se enfoca en que altos niveles de estrés pueden afectar la salud física y el funcionamiento en su actividad profesional (Schonfeld et al., 2017). Sin embargo, también es relevante identificar el papel que juegan algunas características de los docentes para conocer cómo éstas pudieran mediar la forma en que afrontan situaciones estresantes, como lo fue la pandemia por COVID-19.

Entre estas características individuales se encuentran los recursos psicológicos, que se refieren a las herramientas para manejar las situaciones críticas o estresantes de la vida cotidiana, por lo que los recursos psicológicos son parte de un modelo de bienestar, es decir, a mayor presencia de recursos se incrementa la fortaleza individual, familiar o social (Rivera-Heredia et al., 2006). Además, cada sujeto, familia o contexto, tiene diferentes recursos, los cuales se van desarrollando por medio de las experiencias de vida, dependiendo de las situaciones a las cuales el individuo se va enfrentando y por medio de la interacción con las demás personas y distintos contextos con quienes se tiene contacto. Los recursos se van dando de acuerdo con el valor que le da el entorno social y se van moldeando de acuerdo con las experiencias de vida que hacen que la persona tenga la capacidad de crear estrategias y aplicarlas en situaciones estresantes, y pueden clasificarse en: a) afectivos, b) cognitivos, c) instrumentales, d) sociales y e) materiales (Rivera-Heredia et al., 2006).

Los recursos afectivos se refieren a aquellos que permiten el manejo que tiene la persona de sus emociones, que incluyen la expresión, control y regulación de estas. De acuerdo con Wettstein et al. (2021), el estado emocional está directamente relacionado con el desempeño académico y laboral. En docentes, se puede apreciar que su propia estabilidad emocional se puede ver directamente reflejado en la evaluación positiva de los alumnos sobre el docente, en un mejor manejo de la clase y mejor relación docente-alumno. Incluso, dicho recurso se considera crucial para satisfacer las demandas de la clase (Wettstein et al., 2021). Además, la inteligencia emocional en los docentes baja el estrés y aumenta la eficacia, por lo que tiene una influencia positiva en los resultados de los estudiantes (Vesely et al., 2013).

Vera-Noriega et al. (2022) sugieren que el incremento de responsabilidades laborales durante la pandemia por COVID-19 aunado a las distintas situaciones personales que estaban viviendo personal docente tuvo un efecto sobre su estado afectivo. En este mismo sentido, López-Cassà y Pérez-Escoda (2020) encontraron que 93.5% de docentes de los cuales obtuvieron información, afirmó que sus emociones -tanto positivas como negativas- se habían intensificado durante el periodo de la pandemia. Por otro lado, los resultados de un estudio realizado por Kim y Asbury (2020) mostraron que los docentes indicaron sentirse tristes, ansiosos y preocupados por sus alumnos más vulnerables, aunado a la incertidumbre, así como a la búsqueda de soluciones de los distintos problemas.

Algunos estudios sugieren que durante la pandemia por COVID-19 los docentes reportaron a mayor magnitud emociones como el miedo, disgusto, tristeza (Gavoto & Castellanos, 2021), incertidumbre, inseguridad, estrés, agotamiento (Vera-Noriega et al., 2022), ansiedad, tensión, frustración y depresión (Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021). Los principales pensamientos que causaron estas emociones fueron el bajo control que tenían sobre el grupo, así como la pobre participación de los estudiantes y la percepción de un bajo dominio tecnológico (Gavoto & Castellanos, 2021). Vera-Noriega et al. (2022) sugieren que la presencia de estas emociones se puede asociar con síntomas de estrés y burnout. Al respecto, Schoeps et al. (2021) encontraron que el afecto negativo (emociones negativas) fue mediador entre la asociación de habilidades emocionales y el estrés laboral, es decir, aquellos docentes con menores habilidades emocionales, presentan un mayor afecto negativo lo que a su vez explica la presencia de estrés laboral.

Por otro lado, los recursos cognitivos están conformados por las percepciones y creencias que tienen los adolescentes respecto a la forma de enfrentar los problemas que les rodean, por ejemplo, la reflexión ante los problemas, el optimismo, la desmotivación, etc. (Rivera-Heredia et al., 2006). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), durante la pandemia por COVID-19 los docentes mostraron poca capacidad para resolver conflictos y esto se debió al estrés que les causó el dar clases virtuales desde su casa, estos problemas se debían a la conexión inestable de internet, al espacio reducido de su trabajo dentro de casa, el ruido que había a su alrededor, con la gente que compartía el mismo lugar de trabajo (familia, amigos, compañeros, vecinos, etc).

Salud (2020), llevó a cabo un estudio antes de la pandemia con 23 docentes de secundaria en centros públicos de España, en donde realizó una investigación sobre cuáles eran los factores que desmotivan a los docentes, los resultados fueron que el propio ambiente familiar del docente, el no ser reconocidos o valorados socialmente y, sobre todo, una carga excesiva laboral. Posteriormente, Salud (2020) obtuvo nuevamente información de docentes y encontró que el tener una alta desmotivación, lo que hacía que a los docentes les cuesta trabajo seguir adelante con los planes de estudio, cursos, impartiendo las clases, etc.

Los recursos sociales se definen como las capacidades que tienen cada uno de los individuos para poder vincularse con los demás estableciendo relaciones duraderas y permanentes, de contención y apoyo, además de contar con la capacidad para solicitar ayuda cuando ésta se necesita (Rivera-Heredia et al., 2006). De acuerdo con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2020) los docentes tuvieron que buscar recursos y redes de apoyo debido al cambio radical que se tuvo que implementar por el distanciamiento social y la modalidad para poder dar clases en donde aunado a esto se dio una resignificación del rol de la escuela y la innovación en prácticas pedagógicas en la que se ha reinventado la labor del docente. Asimismo, durante este periodo de crisis sanitaria, los docentes han tenido que buscar formas diferentes e innovadoras con relación a la manera práctica pedagógica que les permita trabajar y lo más importante conectar con los estudiantes, ya que no sólo implica el aprendizaje educativo de los alumnos, sino que también tomar en cuenta las posibilidades de recursos materiales y afectivos (UNAM, 2020).

Las redes de apoyo que se implementaron para los docentes fueron creadas por las mismas instituciones o programas creados por el gobierno, en donde el docente puede tomar cursos virtuales que los ayudan a seguir capacitándose y además tienen un acompañamiento en donde se presentan materiales y repositorios de actividades para el acercamiento socioemocional (Organización de las Naciones Unidas, 2020). Esto, con el objetivo de una mayor productividad y el desarrollo de mejores planeaciones pedagógicas. Ya que, el apoyo profesional y socioemocional están estrechamente ligados a pensamientos más productivos y menos emociones negativas en docentes (Camacho et al., 2018). En un estudio realizado por Cabezas et al. (2022) donde analizaron los recursos con los cuales contaban docentes de Chile para afrontar la angustia psicológica, encontraron que el trabajo colaborativo con otros profesores (lo cual, podría asociarse con red de apoyo de pares) tuvo efectos significativos relativamente pequeños, lo cual, señalan los autores va en contra de lo que ellos esperaban, debido a que la evidencia previa señala al trabajo colaborativo como una herramienta efectiva para el manejo del estrés. Además, los autores (Cabezas et al., 2022) reportan que el apoyo de directivos no tuvo efectos significativos para predecir la angustia psicológica, lo que también va en contra de lo que esperaban, ya que, igual que el trabajo colaborativo con otros pares, los autores esperaban que un mayor apoyo por parte del personal directivo de la institución favoreciera el bienestar de los docentes.

El apoyo social entre colegas es un proceso afín a las demandas del movimiento docente a nivel nacional, en tanto éstas promueven espacios de organización, reflexión colectiva, aprendizaje entre pares y otros procesos, que sólo son posibles a través de relaciones de ayuda entre docentes, esto ayuda al reconocimiento de parte de colegas, contención de las emociones que se producen, retroalimentación de parte de colegas, comunicación entre pares, compartir material y estrategias pedagógicas, orientaciones y consejos entre colegas, pertenencia, cohesión en momentos de crisis, afinidad y cercanía entre colegas y necesidades de formación. Estas formas de apoyo fueron agrupadas en cuatro tipos: siguiendo el apoyo emocional, informacional, instrumental y pertenencia. Un estudio con docentes españoles reveló que el 63.8% expresó haberse sentido bajo control para mantener la calma y, aunque únicamente el 5.5% de los docentes pidió ayuda psicológica, el 20.3% y 26.1% se acercaron a amigos y familiares respectivamente, para pedir ayuda (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2020). En el mundo, se han visto diversas aproximaciones para atender las necesidades de los docentes desde organizar un café virtual semanal donde se comentan mejores prácticas e innovaciones en temas médicos frente a la pandemia (Blankenburg et al., 2020), pasando por el aprendizaje basado en trabajo en equipo, que empieza por el estudio independiente para después trabajar en subgrupos, con herramientas como Zoom (Gaber et al., 2020).

Como se puede apreciar, la evidencia sugiere que la pandemia por COVID-19 trajo consigo diversos factores que pudieron incrementar los niveles de estrés en el personal docente, no obstante, es innegable que cada persona cuenta con características individuales que pudieran contribuir para presentar estilos de afrontamiento más favorables; es por ello, en el presente estudio se analizó la relación de los recursos psicológicos (afectivos, cognitivos y sociales) y el estrés en docentes de diferentes niveles educativos durante el contexto de la pandemia por COVID-19.

Método

La presente investigación es un estudio no experimental, de corte transversal, correlacional.

Participantes

Se seleccionó una muestra no probabilística de 201 docentes, hombres (17.9%) y mujeres (82.2%), con un rango de edad de 21 a 71 años ($M=38.88$, $DE= 11.41$). El 39.3% de los participantes mencionaron que se encuentran casados, 36.8% que son solteros(as), 9.5% divorciados, 9.0% se encuentran en unión libre, 3.5% separados y 2.0% son viudos(as). 63.2% de los docentes indicaron que tienen estudios de nivel licenciatura, 34.8% cuentan con estudios de posgrado, 1.0% mencionó que tiene estudios de bachillerato y con otro 1%, aquellos docentes que reportaron tienen estudios de carrera técnica.

Instrumentos

Para evaluar los recursos psicológicos se utilizaron algunas dimensiones del instrumento de Rivera-Heredia y Pérez-Padilla (2020), el cual, fue diseñado para población mexicana y se ha obtenido evidencia de validez y confiabilidad tanto en población adolescente como en adultos, motivo por el cual, se decidió utilizar este instrumento.

Es un instrumento que cuenta con cuatro opciones de respuesta en formato tipo Likert (de “Casi siempre” a “Casi nunca”). De la subescala de recursos afectivos, se utilizó la dimensión de manejo de la tristeza (dificultades) (5 reactivos, $\alpha=.86$); de la subescala de recursos cognitivos se utilizaron las dimensiones de reflexión ante los problemas (6 reactivos, $\alpha=.77$) y la de optimismo (4 reactivos, $\alpha=.66$). De la subescala de recursos sociales, se utilizaron las dimensiones de red de apoyo (4 reactivos, $\alpha=.78$) y la de incapacidad para buscar apoyo (5 reactivos, $\alpha=.67$). Cabe señalar que los valores de confiabilidad que se reportan fueron calculados con la muestra del presente estudio.

Además, se utilizó la versión breve de la Escala Revisada del Impacto del Evento ([IES-6] Weiss, 2007), que evalúa el estrés posterior a un evento específico (6 reactivos, $\alpha=.74$). Las opciones de respuesta se encuentran en una escala tipo Likert que van de 0 (“Nada”) hasta 5 (“Extremadamente”). La puntuación final del instrumento indica que entre más alta sea, mayor estrés. Para este estudio se utilizó la versión en español de Caamaño et al. (2011) y se les indicó a los participantes que respondieran considerando que el evento estresante es la pandemia por COVID-19. También se incluyó un cuestionario de ocho preguntas abiertas (e.g. ¿Qué edad tiene?) y cerradas (e.g. ¿Cuál es su estado civil?) diseñado exprofeso para esta investigación para obtener información sobre aspectos sociodemográficos, así como para evaluar aspectos específicos de docencia.

Procedimiento

Los instrumentos se diseñaron en la plataforma de Google Forms para poder ser enviados a través de redes sociales y distintos medios de comunicación (correo, WhatsApp, Instagram, Facebook, etc). Junto con la liga del instrumento se envió información sobre el objetivo del estudio, donde además se les indicaba que la participación era completamente voluntaria y confidencial, así como el manejo de la información para fines de investigación. El tiempo aproximado que se tardaron en responder los instrumentos fue de 10 minutos.

Análisis de datos

Se calcularon estadísticas descriptivas para las características sociodemográficas y para las preguntas sobre cuestiones respecto a la actividad docente de los participantes. Además, para las escalas utilizadas se obtuvo el alfa de Cronbach para contar con evidencia sobre la consistencia interna de los instrumentos con la muestra de este estudio. Se empleó el análisis de varianza de un factor para determinar si existían diferencias significativas entre los puntajes de estrés y el nivel educativo donde los docentes imparten clases. Para determinar la relación entre las dimensiones de los recursos psicológicos con la puntuación de estrés se llevaron a cabo correlaciones de Pearson. Los análisis estadísticos se realizaron con el software SPSS versión 25 y se tomó el $p<0.05$ como valor de significancia.

Resultados

En cuanto a la información que arrojaron las preguntas sobre algunas características de los participantes en cuanto a su actividad como docentes, se encontró que el mayor porcentaje de los participantes mencionaron que imparten clases a nivel primaria (Tabla 1) y, en segundo lugar, se ubicaron aquellos que imparten clases en más de un nivel educativo. De estos docentes (de los que dan en más de un nivel educativo) la combinación más frecuente fue la de aquellos que dan clases en licenciatura y posgrado (lo que correspondería al 21.27% del total de docentes que informaron dar clases en más de un nivel), seguido de los docentes que dan clases en secundaria y bachillerato (con un 14.89% del total de docentes que informaron dar clases en más de un nivel).

Además, se les preguntó sobre el tipo de institución donde trabajan, más de la mitad de los docentes indicaron que las escuelas donde imparten clases son de índole privado, en segundo lugar, estuvieron aquellos docentes que dan clases en escuelas públicas. Asimismo, cerca de la mitad de los participantes indicaron que imparten clases en escuelas de un nivel socioeconómico medio y una tercera parte reportaron que imparten clases en instituciones de nivel alto. El promedio de tiempo que tienen siendo docentes es de 12 años, sin embargo, es importante señalar que hubo docentes que indicaron desde un año hasta docentes que llevan 45 años impartiendo clases (Tabla 1).

Tabla 1

Análisis descriptivos sobre características de la práctica docente.

Nivel escolar en el que imparten clases	%
Preescolar	21.9
Primaria	26.9
Secundaria	12.4
Bachillerato	9.5
Licenciatura	6.0
Más de un nivel educativo	23.3
Tipo de institución	
Pública	38.8
Privada	56.2
Ambas	5.0
Nivel socioeconómico	
Bajo	23.5
Medio	47.5
Alta	28.8
Años como docente	
<i>M</i>	12.86
<i>DE</i>	9.94

Con base en la puntuación global en la escala de estrés (IES-6) y de acuerdo con lo reportado por Thoresen et al. (2010) se utilizó el punto de corte de 13 puntos para la detección de altos niveles de estrés. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes (90.5%) se pudieron clasificar con bajos niveles de estrés y sólo el 9.5% se ubicó con altos niveles de estrés.

En la Tabla 2, se presentan los resultados de las comparaciones entre los síntomas de estrés por nivel educativo en el cual los docentes imparten clases. Los resultados mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas, sin embargo, resulta interesante que los docentes que informaron que imparten clases en nivel preescolar fueron los que puntuaron ligeramente más alto en estrés, además los docentes de secundaria son los que puntuaron más bajo.

Tabla 2

Comparación de puntuación de estrés por nivel educativo en el que se imparte clases.

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Preescolar	7.82	3.56	.926	.465
Primaria	7.13	3.73		
Secundaria	5.96	3.31		
Bachillerato	7.16	3.13		
Licenciatura	7.58	4.12		
Más de un nivel	6.72	4.19		

Por otro lado, en cuanto a la relación entre las puntuaciones de estrés y los recursos psicológicos de los docentes, los resultados mostraron que el estrés se asoció significativamente con la tristeza, así como con la incapacidad de pedir apoyo y con la red de apoyo, es decir, a mayor dificultad para el manejo de la tristeza, mayor incapacidad para pedir apoyo, así como una alta percepción de que se cuenta con una red de apoyo mayor presencia de síntomas de estrés (Tabla 3).

Tabla 3

Correlación entre las dimensiones de los recursos psicológicos y el estrés en docentes.

	1	2	3	4	5	6
1. Manejo de la tristeza	-					
2. Incapacidad para pedir apoyo	.567**	-				
3. Red de apoyo	-0.019	-.308**	-			
4. Optimismo	-.432**	-.278**	0.069	-		
5. Reflexión ante los problemas	-.348**	-.249**	0.114	.587**	-	
6. Estrés	.248**	.160**	.139*	-.101	-.079	-

Nota. * $p < .05$, ** $p < .001$

El recurso cognitivo de reflexión se asoció significativamente con la mayoría de los otros recursos evaluados, excepto con la red de apoyo, donde a mayor percepción de reflexión ante los problemas los docentes mostraron un mayor optimismo y menores puntajes en las dificultades para el manejo de la tristeza y en la incapacidad para pedir apoyo. Por otro lado, el optimismo se asoció negativamente con la tristeza y la incapacidad de pedir apoyo. Los dos recursos sociales se asociaron significativamente, es decir, aquellos docentes que perciben que tienen una red de apoyo son quienes consideran que tienen una menor incapacidad para pedir apoyo.

Discusión

Los resultados del presente estudio mostraron una relación estadísticamente significativa entre el puntaje de estrés con los recursos afectivos y sociales que se evaluaron. Es decir, que los docentes de esta muestra indicaron que aquellos que puntuaron más alto en los índices de estrés, fueron quienes percibieron un mal manejo de emociones como la tristeza, y percibieron que cuentan con redes de apoyo, sin embargo, muestran una incapacidad para pedir apoyo. Además, los hallazgos de esta investigación mostraron que la mayoría de los docentes de los cuales se obtuvo información no presentaron altos niveles de estrés, lo cual, no concuerda con los reportado por estudios previos (Cantero et al., 2022; Casimiro et al., 2020; Gómez & Rodríguez, 2020) donde sugieren altos niveles de estrés en población docente. Esta diferencia podría deberse al momento de la pandemia en la que se encontraban los docentes cuando se obtuvo la información, ya que, la información en este estudio se obtuvo cuando la mayoría de los docentes habían regresado de manera presencial a sus lugares de trabajo y en los otros estudios se pudo obtener la información cuando los docentes seguían trabajando a la distancia y donde además la situación global era mucho más compleja por la severidad de la enfermedad así como una alta prevalencia de contagios.

Otro de los aspectos que llamó la atención fue que a pesar de que no se encontraron diferencias significativas en los niveles de estrés por nivel educativo en el cual los docentes imparten clases, los docentes que trabajan en nivel preescolar puntuaron ligeramente más alto respecto a los otros niveles. Si bien, esta aseveración no cuenta con un respaldo empírico sólido, sí parece importante que se tome en consideración el nivel educativo con el que trabajan los docentes, esto sobre todo por las demandas y exigencias que pudieran tener de acuerdo con el tipo de población con la que trabajan, más aún ante un suceso como fue la pandemia (Palma-Vásquez et al., 2021). Es por ello, que sería una variable interesante por considerar para futuros estudios.

De acuerdo con la literatura, son diversos los factores que pudieran explicar la presencia de síntomas de estrés, dentro de ellos se han considerado algunas características individuales que son las que explican la forma en cómo los individuos afrontan las situaciones de estrés; entre estas características podrían ubicarse a los recursos psicológicos, que son considerados como herramientas que contribuyen al manejo de situaciones críticas o estresantes (Rivera-Heredia et al., 2006). En cuanto a los resultados encontrados en la presente investigación respecto a los recursos afectivos, se encontró que los docentes con puntajes más altos de estrés fueron los que indicaron que tienen un manejo inadecuado de la tristeza. Lo cual, podría vincularse con lo sugerido con Kim y Asbury (2020), quienes plantean que durante el contexto de la pandemia por COVID-19 un grupo de docentes reportaron sentimientos de tristeza, ansiedad e incertidumbre. Asimismo, confirma lo planteado por López-Cassà y Pérez-Escoda (2020) en cuanto a que, debido a los cambios que se presentaron por la pandemia los docentes tuvieron cambios en la intensidad tanto de emociones positivas como negativas. Aunado a lo anterior, algunos autores (Casimiro et al., 2020; Vera-Noriega et al., 2022) indican que estos cambios en los estados afectivos se debieron al incremento de responsabilidades laborales, así, como a las diversas situaciones personales que estaban viviendo los docentes; además, de acuerdo con lo planteado por Schoeps et al. (2021) el afecto negativo modera las habilidades emocionales, lo cual, puede explicar la presencia de estrés laboral en población docente, por lo que sería importante, el promover estrategias que favorezcan el uso recursos afectivos para el manejo de situaciones que les generan estrés a los docentes.

Los hallazgos del presente estudio en cuanto a los recursos sociales llamaron la atención, esto sobre todo porque se encontró que los docentes que percibieron contar con una red de apoyo también fueron quienes percibieron incapacidad para solicitar ayuda y además presentaron puntajes más altos de estrés. Lo cual, no concuerda del todo con lo que plantea Camacho et al. (2018) donde sugieren que el apoyo se asocia con emociones negativas, es decir, los profesores que perciben un mayor apoyo percibieron menos emociones negativas; en el presente estudio, los profesores que percibieron más red de apoyo fueron quienes presentaron mayores niveles de estrés, esta diferencia podría deberse a que el estudio de Camacho et al. (2018) se realizó antes de la pandemia por COVID-19 lo que podría estar afectando en la percepción que tienen los docentes sobre su red de apoyo.

Aun, cuando los hallazgos de la presente investigación no concuerdan con lo reportado por Cabezas et al. (2022), donde el trabajo colaborativo (red de apoyo de pares) tuvo un menor efecto de lo que pensaban sobre la angustia psicológica (dentro de los indicadores de esta variable de menciona el estrés), además, reportan que el apoyo de directivos de las escuelas no tuvo efecto sobre la angustia psicológica. Es decir, que pareciera que las variables de apoyo social no necesariamente tienen una relación directa con presencia de síntomas de estrés, al menos, desde la percepción de profesionales de la educación. No obstante, es innegable que existen estudios (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2020) que han mostrado que un número importante de docentes se acercaron a amigos y familiares para pedir ayuda durante la pandemia por COVID-19. Sería recomendable realizar más estudios que analicen la relación entre la percepción de apoyo social y la solicitud de ayuda, ya que pareciera ser que aquellas personas con una mejor percepción de red de apoyo son quienes se sienten más incapaces de solicitar apoyo o tal vez sienten que tienen menos necesidad de solicitarlo.

Por lo que se refiere a los recursos cognitivos, en el presente estudio no se encontraron relaciones significativas entre el optimismo y la reflexión ante los problemas con los puntajes de estrés, resultados que no concuerdan con lo reportado en previos estudios (Ahmed, 2019; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020; Upadyaya et al., 2021). Específicamente, la UNESCO encontró que los docentes tuvieron poca capacidad para resolver conflictos durante la pandemia, a causa del alto estrés que estaban viviendo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Sin embargo, sería importante realizar estudios en otras muestras de docentes para confirmar que no existe relación entre estos recursos cognitivos y los niveles de estrés.

Los resultados de la presente investigación permiten concluir que existe una relación entre los recursos afectivos y sociales con la percepción de síntomas de estrés en población docente. No obstante, los resultados no son generalizables a todos los docentes ya que no se contó con una muestra representativa, motivo por el cual, se recomienda realizar futuras investigaciones que permitan obtener información una muestra mayor, que además pudiera contar con una mayor variabilidad por nivel educativo, ya que seguramente esto, podría ser una variable relevante para analizar. Además, también es importante mencionar que una limitante del estudio es que el mayor porcentaje de la muestra fueron mujeres, lo que también podría representar un sesgo respecto a cómo se perciben las variables psicoafectivas que se evaluaron.

Finalmente, es importante mencionar que los docentes como muchas otras profesiones vivieron un reajuste a nivel personal y laboral durante el contexto de la pandemia por COVID-19, lo que pudo poner en juego su desempeño y habilidades como docentes, que a su vez pudo haber repercutido en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo que, sería importante que las instituciones educativas desarrollen estrategias que permitan promover los recursos psicológicos con los que cuentan los docentes para favorecer la forma de afrontar situaciones adversas de la mejor manera.

Referencias

- Ahmed I. (2019). Causes of Teacher Stress: Its Effects on Teacher Performance and Health Problems *International Journal of Management and Business Sciences*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.63105/IJMBS.2019.1.1.6>
- American Psychological Association. (s.f.). *APA Dictionary of Psychology*
<https://dictionary.apa.org/stress>
- Blankenburg, R., Poitevien, P., Gonzalez del Rey, J., y Degnon, L. (2020). *Virtual cafes: An innovative educational best practices and building community during COVID-10. Academic Pediatrics*, 20(6), 756-757. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.05.025>

- Caamaño, L., Fuentes, D., González, L., Melipillán, R., Sepúlveda, M., y Valenzuela, E. (2011). Adaptación y validación de la versión chilena de la escala de impacto de evento-revisada (EIE-R). *Revista Médica de Chile*, 139(9), 1163-1168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011000900008>
- Cabezas, V., Narea, M., Torres Iribarra, D., Icaza, M., Escalona, G., y Reyes, A. (2022). Bienestar Docente durante la Pandemia de COVID-19 en Chile: Demandas y Recursos para Afrontar la Angustia Psicológica. *Psykhē*, 31(1), 1-24. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22427>
- Camacho, D. A., Vera, E., Scardamalia, K., y Phalen, P. L. (2018). What are urban teachers thinking and feeling? *Psychology in the Schools*, 55(9), 1133-1150. <https://doi.org/10.1002/pits.22176>
- Cantero, R., Romero, R. P., y Rodríguez, M. (2022). Factores personales y docentes relacionados con el estrés percibido por docentes universitarios frente al COVID-19. *International Journal of Technology and Innovation Education*, 8(1), 102-110. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.11920>
- Casimiro, W. H., Casimiro, C.N., Barbachán, E. A., y Casimiro, J.F. (2020). Stress, Anguish, Anxiety and Resilience of University Teachers in the Face of Covid-19. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(7), 453-464. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4009790>
- Cevallos, A., Mena, P., y Reyes, E. (2021). Salud mental docente en tiempo de pandemia por covid-19 teacher mental health in times of covid-19 pandemic. *Revista de Investigación y Desarrollo*, 14(1), 134-140. <http://dx.doi.org/10.31243/id.v14.2021.1334>
- Chávez, V. (17 de agosto de 2020). Educación online de SEP dejó fuera a 55.7% de alumnos en México *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/educacion-online-de-sep-inaccesible-para-55-7-de-alumnos-en-mexico/>
- Diario Oficial de la Federación. (16 de marzo de 2020). ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Gaber, D.A., Shehata, M. H., y Amin, H. A. A. (2020). Online team-based learning sessions as interactive methodologies during the pandemic. *Medical Education*, 54(7), 666-667. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1111/medu.14198>
- Gavoto, O. I., y Castellanos, L. I. (2021) Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e260. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1006>
- Gómez, D. N. R., y Rodríguez, F. P. (2020). Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de COVID-19 y la educación, Fenob una-filial Coronel Oviedo. *Academic Disclosure*, 1(1), 216-234.

-
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (23 de marzo de 2021). *INEGI Presenta Resultados De La Encuesta Para La Medición Del Impacto Covid-19 En La Educación (ECOVIED-ED) 2020. Datos Nacionales*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVIED-ED_2021_03.pdf
- Jakubowski, T. D., y Sitko-Dominik, M. M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *Plos One*, 16(9) e0257252. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252>
- Kim, L. E., y Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *The British Psychological Society*, 90(4), 1062-1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Mackenzie, C., Erickson, J., Deane, F. y Wright, M. (2014). Changes in attitudes toward seeking mental health services: A 40-year cross-temporal meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, (34), 99-106. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.12.001>.
- López-Cassà, È. y Pérez -Escoda, N. (2020). La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: *El caso de España desde la percepción del profesorado*. Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/173449/4/2020_Informe_La%20influencia%20de%20las%20emociones%20en%20la%20educaci%3bn%20ante%20la%20COVID-19.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020) Con 63 millones de maestros afectados por la crisis de la COVID-19, en el Día Mundial de los Docentes la exhorta a que se aumente la inversión en el profesorado a fin de recuperar el aprendizaje. <https://es.unesco.org/news/63-millones-maestros-afectados-crisis-covid-19-dia-mundial-docentes-unesco-exhorta-que-se>
- Palma-Vasquez, C., Carrasco, D., y Hernando-Rodriguez J.C. (2021). Mental Health of Teachers Who Have Teleworked Due to COVID-19. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 515-528. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020037>
- Rivera-Heredia, M. E., Andrade Palos, P., y Figueroas, A. (2006) Evaluación de los recursos de los adolescentes: validación psicométrica de cinco escalas. *La Psicología Social en México*, XI, 414-420.
- Rivera-Heredia, M. E., y Pérez-Padilla, M. L. (2020). Evaluación de los Recursos Psicológicos *Uaricha, Revista de Psicología*, 9(19), 1-19.
- Rodríguez-Vásquez, D. J., Totolhua-Reyes, B. A., Domínguez-Torres, L., Rojas-Solís, J. L., y De la Rosa-Díaz, B. E. (2021). Tecnoestrés: Un análisis descriptivo en docentes universitarios durante la contingencia sanitaria por COVID-19. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(2), 214-226.

- Salud, L. (2020). ¿Está afectando la pandemia a la motivación de los profesores? *The Conversation*. <https://theconversation.com/esta-afectando-la-pandemia-a-la-motivacion-de-los-profesores-151004>.
- Schoeps, K., Tamarit, A., Peris-Hernández, M., y Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of emotional intelligence on burnout among Spanish teachers: A mediation study. *Psicología Educativa*, 27(2), 135-143. <https://doi.org/10.5093/psed2021a10>
- Schonfeld, I. S., Bianchi, R., y Luehring-Jones, P. (2017). Consequences of job stress for the mental health of teachers. En McIntyre, T., McIntyre, S., Francis, D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being* (pp. 55-75). *Springer International Publishing*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_3
- Thoresen, S., Tambs, K., Hussain, A., Heir, T., Johansen, V. A., y Bisson, J. I. (2010). Brief measure of posttraumatic distress reactions: Impact of Event Scale-6. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45(3), 405-412. <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0073-x>
- Universidad Cetys. (s.f.). Los retos de la educación en México ante una pandemia. CETYS Trends. <https://www.cetys.mx/trends/educacion/los-retos-de-la-educacion-en-mexico-ante-una-pandemia/>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (7 de junio de 2020). Boletín UNAM-DGCS-494. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_494.html
- Upadyaya, K., Toyama, H., y Salmela-Aro, K. (2021). School principals' stress profiles during COVID-19, demands, and resources. *Frontiers in Psychology*, 12, 731929. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731929>
- Vera-Noriega, J. A., Cayetano-Hernández, S. B., Rivera-Peinado, B., & Ortega-Escobar, P. F. (2022). Respuestas emocionales negativas y perturbadoras en docentes mexicanos de Educación Básica en un contexto pandémico. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 129-141 <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp129-141>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., y Leschied, A. D. W. (2013). Teachers-the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Wettstein, A., Ramseier, E., y Scherzinger, M. (2021). Class- and subject teachers' self-efficacy and emotional stability and students' perceptions of the teacher-student relationship, classroom management, and classroom disruptions. *BMC Psychology*, 9, 103, <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00606-6>
- Weiss, D. S. (2007). The Impact of Event Scale: Revised. En: Wilson, J.P., Tang, C.Sk. (eds) *Cross-Cultural Assessment of Psychological Trauma and PTSD* (pp. 219-238). International and Cultural Psychology Series. https://doi.org/10.1007/978-0-387-70990-1_10



Estructura familiar y depresión en niños que viven en zonas rurales de Jalisco, México

Estructura familiar y depresión en niños que viven en zonas rurales de Jalisco, México

Frida Itzel González Díaz* y Marco Antonio Santana Campas*

Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara*

Citación | González, F. y Santa, M. (2022).
Estructura familiar y depresión en niños que viven en zonas rurales de Jalisco, México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 703-716.

Artículo recibido, 05-12-2022; aceptado, 29-12-2022; publicado 04-01-2023.

Resumen

Los niños y niñas que viven en contextos rurales se encuentran en mayor vulnerabilidad de presentar sintomatología depresiva. Son pocos los estudios con niños en poblaciones rurales que asocien variables sociodemográficas. Este estudio tiene por objetivo describir la relación entre factores sociodemográficos, estructura familiar y la sintomatología depresiva en niños y niñas de una zona rural del sur de Jalisco, México. Es un estudio cuantitativo, transversal, descriptivo y correlacional. Participaron 129 escolares (niñas $n = 66$ y niños $n = 63$), con edades entre los 7 y 13 años ($x = 10$ años, D.T. = 1.56). Se utilizó el cuestionario de depresión infantil CDI de Kovacs (2004) y un cuestionario sociodemográfico. La prevalencia de depresión es de 78.3%, 14.7% con sintomatología grave. No se encontró asociación estadísticamente significativa respecto a la depresión y las variables sociodemográficas (sexo $x^2 = 0.84$, familia $x^2 = 0.22$, edad $x^2 = 0.11$).

Palabras clave | sintomatología depresiva, niñez, familia rural, factores de riesgo.

Abstract

Children living in rural contexts are more vulnerable to present depressive symptomatology. There are few studies with children in rural populations that associate sociodemographic variables. The aim of this study is to describe the relationship between sociodemographic factors, family structure and depressive symptomatology in children from a rural area in southern Jalisco, Mexico. It is a quantitative, cross-sectional, descriptive and correlational study. A total of 129 schoolchildren (girls $n = 66$ and boys $n = 63$), aged 7 to 13 years ($x = 10$ years, T.D. = 1.56) participated.

Correspondencia:

Dr. Marco Antonio Santana Campas. Av. Enrique Arreola Silva No. 883, Colonia Centro
C.P. 49000, Ciudad Guzmán, Jalisco, México. Correo electrónico:
mascampas@gmail.com

The CDI childhood depression questionnaire of Kovacs (2004) and a sociodemographic questionnaire were used. The prevalence of depression was 78.3%, 14.7% with severe symptomatology. No statistically significant association was found with respect to depression and sociodemographic variables ($\text{sex} \times 2 = 0.84$, $\text{family} \times 2 = 0.22$, $\text{age} \times 2 = 0.11$).

Keywords | Depressive symptomatology, childhood, rural family, risk factors.

La depresión es un trastorno con alta prevalencia en la población mundial, por lo que se considera un problema de salud pública; la incidencia va en incremento, especialmente en los países de menor ingreso como México (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020). Se ha referido que los grupos sociales desfavorecidos, como las comunidades rurales, las minorías étnicas, las familias empobrecidas, así como niños, niñas y mujeres tienen mayor predisposición a padecer alteraciones en su salud mental (Urbina, 2015; OMS 2008).

El estudio de la depresión en la infancia es reciente, hasta mediados del siglo XX se consideraba que la tristeza y el abatimiento, características principales del trastorno, eran opuestas a la alegría y vitalidad que se atribuía a los niños y niñas, tal creencia contribuyó a un lento reconocimiento y análisis de la enfermedad (Arfouilloux, 1986; Del Barrio & Carrasco, 2013). La sintomatología en la niñez coincide en gran medida a la de los adultos, no obstante, existen algunos síntomas diferentes y peculiares como: la irritabilidad, alteraciones conductuales y somatizaciones, que pueden aparecer desde los 7 años de edad (Martínez, 2014; Thompson, 2012).

La depresión es un padecimiento con grandes repercusiones que impactan en el desarrollo vital y el bienestar de los niños y niñas; la ausencia de un diagnóstico oportuno se ha asociado con efectos negativos en la vida familiar, social y académica e incrementa el riesgo al suicidio; a largo plazo se ha relacionado con el inicio de uso y abuso sustancias, y la persistencia o recurrencia del trastorno en la adolescencia o la adultez (Maj, et al., 2020; McGinnis et al., 2019; Shapero & Mazzone, 2019).

Es un trastorno del estado de ánimo complejo de origen multifactorial, se ha postulado que las personas al enmarcarse en un medio social, su salud mental se encuentra determinada por una serie de factores tanto positivos como negativos (Ayala-Nunez et al., 2017; Del Barrio y Carrasco 2013; Garbarino, 2014). Por ello, en la niñez, la presencia de sintomatología dependerá de factores de riesgo individuales y ambientales como: la genética, el temperamento, la vulnerabilidad cognitiva, circunstancias familiares, sociodemográficas, culturales, económicas, entre otras más (Clayborne, et al, 2021; Del Barrio y Carrasco, 2013; Del Barrio, 2014a, Del Barrio, 2014b; Gledhill & Hodes, 2015; Yap & Jorm 2015). Asimismo, en el contexto nacional y latinoamericano existen factores contextuales como la violencia producida por el narcotráfico, la pobreza, la desigualdad para acceder a servicios básicos de educación y salud, en donde se desarrollan los niños y niñas y que ponen en riesgo su bienestar emocional y su calidad de vida (Benjent, 2009).

En ese sentido, México es considerado un país con grandes brechas de desigualdad social y estructural; en las comunidades rurales la precariedad económica y la marginación que atañe y prolifera a los pobladores, se explica con la crisis agropecuaria de los años 80's, misma que facilitó la inserción de la agroindustria (Macías & Sevilla, 2021; Ortega et al., 2010). Un ejemplo de lo anterior es la región sur de Jalisco, donde la industria agrícola se ha posicionado como la principal fuente de empleo entre la población rural. Sin embargo, al no existir una política agrícola reguladora, se incentiva la precariedad laboral,

manteniendo así la pobreza y la marginación de las familias rurales (Escobar et al., 2020; Red Nacional de Jornaleros y Jornaleras Agrícolas [RNJJA], 2019). Dicha modificación del mercado laboral, propicia modificaciones sociales y familiares (Santiago, 2017) que aunado a los altos índices de marginación, pobreza y desigualdad económica de la región (IEEG, 2018) lo convierte en un fenómeno importante y un problema de salud pública de relevancia para la investigación, pero que hasta el momento ha sido poco estudiado.

Por lo anterior, se ha mencionado que estudiar la salud mental de las personas implica analizar el contexto socioeconómico y cultural del que forman parte (OMS, 2008). En ese sentido, las personas que se desarrollan en comunidades rurales a diferencia de aquellas que viven en zonas urbanas, están expuestas a factores que impactan en su salud y su bienestar, por ejemplo, presentan dificultades en el mercado laboral y limitado acceso a los servicios básicos de salud y de educación (Arcury et al., 2014; Román & Padrón, 2010). Es así que la pobreza vista como un fenómeno multidimensional, se relaciona con la salud mental; el nivel socioeconómico, por tanto, puede posicionar a las personas a mayores niveles de estrés que los predisponen a un peor estado de salud (Bueno, 2015).

Los factores de riesgo ambientales y contextuales relacionados con la pobreza generan estrés en los padres y madres, pudiendo influir negativamente en la dinámica familiar y los estilos de crianza, propiciando efectos negativos emocionales en los hijos e hijas (Conger, et al., 2000; Rozas, 1999). Es así que niñas y niños que viven bajo estas condiciones contextuales en comparación con aquellos que no, se encuentran en mayor riesgo de experimentar dificultades emocionales, como la depresión (Oros, 2009).

Entre los factores de riesgo se ha encontrado que niños y niñas que viven en zonas rurales, la prevalencia de depresión es significativamente mayor en comparación con los que viven en zonas urbanas (González et al., 2017; Hedayat et al., 2022; Sulley et al., 2022). La edad también es un indicador importante en la manifestación del trastorno, algunos estudios consideran que la gravedad de los síntomas y la prevalencia del trastorno disminuye a mayor edad, evidenciando que la mayor prevalencia de sintomatología se presenta en los grupos de edad de 7 a 9 años y es menor en el de 10 a 12 años (Ávila & Espinoza, 2015; Bernarás et al., 2013). No obstante, otros autores refieren que la depresión incrementa en niños y niñas de mayor edad y lo asocian a la pubertad temprana, el rechazo de los pares del mismo sexo, conflictos con los padres y el nivel socioeconómico bajo (Costello, 2008; Mezulis et al., 2014; Whalen, 2015).

La familia es considerada el grupo social más importante en el desarrollo emocional de las personas, es el lugar donde la presencia o ausencia de expresiones de afecto y de cuidado influirán en el aspecto emocional y cognitivo de niños y niñas (Murqueta & Osorio, 2009; Unicef, 2019). Asimismo, es dentro de ella donde se convergen la salud mental de padres y madres, los estilos parentales y el nivel socioeconómico que la convierten en un factor de protección o de riesgo para el desarrollo de alteraciones psicológicas en la niñez (Bueno, 2015; Deza, 2015). La transformación económica y sociocultural como se expuso anteriormente, influye en la estructura y en la dinámica familiar. La inserción de las mujeres rurales a la vida laboral ha contribuido a la autonomía personal y económica, así como a nuevas formas de relacionarse, sin embargo, en su mayoría, no ha generado modificaciones en el rol doméstico y de cuidado del hogar, incrementando así la carga de trabajo y teniendo un impacto directo en la salud mental (Arcury, et al., 2018; Berenzon et al., 2005; Castañeda, 2007; Mora et al., 2016; Millán, 2020; Tapia, 2020).

Asociado a lo anterior, Tacca et al. (2020) encontraron que el estrés en las madres solteras se asocia con baja comunicación, insatisfacción y dificultad para establecer límites en los hijos e hijas; en ese sentido, otros estudios exponen que la monoparentalidad favorece la soledad y la percepción negativa de comunicación e interacción familiar (Sánchez & Valdés, 2011; Vargas et al., 2015). Sin embargo, Barnhart et al. (2020), al comparar la salud de adolescentes con madres casadas y madres solteras, no encontraron diferencias significativas entre el estrés de las madres y la salud de los hijos, pero, si fue significativa la asociación entre la baja salud y las dificultades. Por otro lado, también se ha evidenciado que la percepción positiva que tienen hijos e hijas sobre su familia los protege de la aparición de síntomas internalizados como la depresión (Kennedy et al., 2015).

La depresión en la niñez llega a diagnosticarse entre los 11 y 12 años de edad (Martínez, 2014; Thompson, 2012). Algunos estudios internacionales exponen prevalencias de 4% en población española de 7 a 17 años (Jaureguizar et al., 2017), 8% en niños y niñas del mismo país de 8 a 12 años de edad (Orgilés et al., 2018) y 3% en población estadounidense (Ghandour, 2019). En México, los últimos estudios exponen prevalencias del 16% (Ramírez-GarcíaLuna, 2016), 15.1 % (Miranda et al., 2016) y las investigaciones más recientes encuentran prevalencias de 11.5% (Chávez et al., 2017) y del 5.9% (Hernández et al., 2019).

En la niñez a diferencia de la adultez y la adolescencia donde la depresión es mayor en las mujeres; en niños y niñas generalmente no se encuentran diferencias estadísticamente significativas respecto a este indicador; sin embargo, es preciso decir que existe una importante tendencia a que los varones presentan niveles de depresión más elevados que las mujeres (Abello et al., 2014; Bernarás et al., 2013; Chávez et al., 2017; Garibay et al., 2014; Gallegos et al., 2013; Ghandour, 2019; Hedayat et al., 2022; Hernández et al., 2019; Jaureguizar et al., 2017; Miranda et al., 2016; Mireia et al., 2018; Ramírez-GarcíaLuna, 2016). Se considera que las diferencias por sexo surgen en la adolescencia asociadas a los factores biológicos y sociales siendo las niñas más sensibles a estos efectos (Costello, 2008; Brendengen et al., 2005; Mezulis et al., 2014; Whalen et al., 2015).

Por lo anterior, se considera importante llevar a cabo estudios que analicen indicadores relacionados con la depresión, debido a las afectaciones que el padecimiento genera en las distintas áreas de la vida de las personas. Si bien, es un trastorno con numerosos estudios en la población general, en niños y niñas, la mayoría de las evaluaciones diagnósticas y programas de intervención se han dirigido a la población adolescente y adulta (Bernarás et al., 2019) existiendo hasta el momento vacíos en el conocimiento respecto a esta variable en la niñez. Cabe reiterar que en los grupos vulnerables los determinantes sociales en los que nacen y crecen los niños y niñas de poblaciones rurales, expuestos a la pobreza y la precariedad, se desarrolla en contextos socioeconómicos con menores oportunidades de salud y vivienda que los exponen a mayores factores de riesgo que incrementan la probabilidad de mermar su salud mental y calidad de vida (OMS, 2008). Este estudio, por lo tanto, pretende aportar conocimiento dentro del área para futuros estudios o programas de intervención.

A partir de lo anterior se planteó como objetivo general describir la relación entre factores sociodemográficos, estructura familiar y la sintomatología depresiva en niños y niñas de una zona rural del sur de Jalisco, México.

Método

Es una investigación con metodología cuantitativa, tiene un diseño no experimental, transversal, descriptivo y correlacional.

Participantes

La muestra se conformó por 129 escolares del turno vespertino, de una comunidad rural del sur de Jalisco de aproximadamente 7,193 habitantes: 3,616 varones y 3,577 mujeres; no se tiene una cifra estimada respecto a los niños y niñas (IIEG, 2019), la actividad principal es la ganadería y agricultura industrializada. Los participantes fueron 51.2% ($n = 66$) niñas y 48.8% ($n = 63$) niños, con edades entre los 7 y 13 años ($x = 10$ años, D.E. = 1.56), todos pertenecientes a la misma comunidad.

Instrumentos

Inventario de Depresión Infantil (Child Depression Inventory, CDI; Kovacs, 2004), adaptado para población mexicana por Miranda y colaboradores (2016). Es un instrumento de 27 ítems que explora aspectos cognitivos, afectivos y conductuales propios de la depresión en niños, niñas y adolescentes de 7 a 17 años de edad. Los síntomas se clasifican en: sin sintomatología, sintomatología leve, sintomatología moderada y sintomatología grave. Se divide en dos dimensiones: disforia y autoestima negativa. Los ítems que miden la disforia son: 2, 3, 6, 11, 13, 14, 15, 19, 23, 24 y 26; autoestima negativa: 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 25 y 27. En esta investigación se excluyó el reactivo 9 que mide ideación suicida. En esta muestra, la escala obtuvo un alfa de Cronbach de $\alpha = .970$

Cuestionario sociodemográfico para conocer edad, grado escolar y estructura familiar: nuclear (papá, mamá y hermanos), monoparental (solo con uno de los padres y hermanos), reconstituida (uno de los padres, su nueva pareja y hermanos), familia sustituta (sin papás, viven con otras familiares o personas cercanas)

Procedimiento

Se solicitó autorización al directivo de la institución pública, después se entregó a las madres, padres y tutores un consentimiento informado detallado.

La aplicación del instrumento fue en papel y se realizó en las aulas escolares. Antes de responder los reactivos se explicó y solicitó a cada participante el asentimiento para participar.

Consideraciones éticas

Esta investigación ha sido evaluada y aprobada por el Comité de Ética de los Posgrados en Psicología con Orientación en Calidad de Vida y Salud del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, dicha aprobación fue emitida mediante el dictamen número CE/202201.

El dictamen se fundamenta en las normas éticas de Asociación Psicológica Americana (Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct) que señala cinco principios generales: 1) beneficiar y no perjudicar, 2) fidelidad y responsabilidad, 3) integridad, 4) justicia y 5) respeto a los derechos de las personas y a su dignidad.

Se entregó un consentimiento a padres y madres de familia y se solicitó el asentimiento a cada uno de los participantes.

Resultados

El objetivo general de esta investigación fue describir la asociación entre factores sociodemográficos, estructura familiar y la sintomatología depresiva de niños y niñas de una zona rural del sur de Jalisco, México, para esto, se trabajó con una muestra de $n=129$, el 51.2% fueron niñas y el 48.8% niños, todos y todas estudiantes de educación primaria de 2° a 6° grado, la edad promedio fue de 10 años ($DT = 1.56$), en la Tabla 1 se detallan las características sociodemográficas.

Respecto a la estructura familiar, la mayoría de las y los niños vive dentro de una familia nuclear (formada por papá, mamá e hijos) 56.6%, el segundo tipo de familia característico de la muestra es el monoparental (solo un padre e hijos) a cargo de la mujer con el 37.2% (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Características sociodemográficas

Características	<i>n</i> (129)	%
Sexo		
Mujer	66	51.2
Varón	63	48.8
Edad		
7 – 8	39	30.2
9 – 10	49	38
11 – 13	37	31.8
Grado escolar		
Segundo	21	16.3
Tercero	29	22.5
Cuarto	23	17.8
Quinto	32	24.8
Sexto	24	18.6
Estructura Familiar		
Nuclear	73	56.6
Monoparental	48	37.2
Reconstituida	6	4.7
Sustituta	2	1.6

Se realizó un análisis de chi cuadrado (χ^2) para conocer la significancia estadística entre medias de sintomatología en mujeres y varones, encontrado un valor no significativo $\chi^2 = 0.84$, lo que significa que no existen diferencias estadísticamente significativas para presentar depresión en niños y niñas, sin embargo, se puede observar que son más los varones con síntomas graves y moderados en comparación con las mujeres (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Prevalencia de sintomatología depresiva por sexo

Tabla 2.

Prevalencia de sintomatología depresiva por sexo

Síntomas	Todos (n = 129)	Mujeres (n = 66)	Varones (n = 63)
	n %	n %	n %
No	28 (21.7)	14 (21.2)	14 (22.2)
Leve	49 (38)	29 (43.9)	26 (31.7)
Moderada	33 (25.6)	11 (16.7)	22 (34.9)
Grave	19 (14.7)	12 (18.2)	7 (11.1)

Nota: En los resultados de la muestra (n= 129) se obtuvo una $\chi^2 = 0.84$

En la Tabla 3 se describe el tipo de familia y sintomatología depresiva buscando establecer las diferencias y su significancia estadística. Para esta población la manera en la que está compuesta la familia no es un aspecto relacionado con la depresión $\chi^2 = 0.22$.

Tabla 3.

Tabla de contingencia estructura familia y prevalencia de sintomatología depresiva

Estructura familiar	Sin		Leve		Moderado		Grave	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nuclear	20	71.4	30	61.2	13	39.4	10	52.6
Monoparental	7	25	16	32.7	17	51.5	8	42.1
Reconstituida	1	3.6	1	2	3	9.1	1	5.3
Sustituta	0		2	4.1	0		0	0

Nota: En los resultados de la muestra (n= 129) se obtuvo una $\chi^2 = 0.22$

Como se podrá advertir en la Tabla 3 la mayor proporción de la muestra está entre el tipo de familia nuclear (padres e hijos) seguida por la monoparental (sólo un padre o madre e hijos) en general con la mujer como jefa de familia. Es de resaltar que los niños y niñas que presentan sintomatología depresiva moderada pertenecen a familias monoparentales (51.5%), en cuanto a la sintomatología depresiva grave, los niños y niñas que pertenecen a familias nucleares presentan una mayor incidencia (52.6%) seguido de la familia monoparental (42.1%), familia reconstituida (5.33%) y la familia sustituta (0%), en esta muestra no se encuentran diferencias estadísticas ($\chi^2 = 0.22$).

Tabla 4.

Tabla de contingencia rango de edad y prevalencia de sintomatología depresiva.

Edad por rango	Sin/No		Leve		Moderado		Grave	
	n	%	n	%	n	%	n	%
7 – 8	5	12.8	13	33.3	16	41	5	12.8
9 - 10	11	22.4	18	36.7	10	20.4	10	20.4
11 – 13	12	29.3	18	43.9	7	17.7	4	9.8

Nota: En los resultados de la muestra (n= 129) se obtuvo una $\chi^2 = 0.11$

En cuanto a la asociación de las dimensiones de la escala (disforia, autoestima negativa y depresión) con las variables sociodemográficas de sexo, edad y estructura familiar (ver Tabla 5) se encontraron valores significativos de correlación de r de Pearson con las variables edad y las dimensiones de depresión $r = .80$, disforia $r = -.78$, autoestima negativa $r = -.81$ mostrando que a menor edad mayor malestar emocional depresivo. La asociación de las variables sexo y estructura familiar respecto a las dimensiones de depresión muestran un comportamiento positivo y no significativo.

Tabla 5.

Correlaciones por dimensiones del CDI, sexo y edad

Dimensión	1	2	3	4	5	6
1. Disforia						
2. Autoestima	0.52**					
3. Depresión	-0.92**	0.80**				
4. Sexo	-0.02	-0.03	-0.03			
5. Edad	-0.22*	-0.54	-0.23*	-0.07		
6. Familia	0.103	0.15	0.14	0	-0.14	

** $p < .01$

Discusión

La prevalencia de sintomatología depresiva fue de 78.3% (n=101) lo que quiere decir, que la mayoría de los participantes presenta algún grado de sintomatología: leve, moderada o grave, esto es superior a lo encontrado por Miranda et al. (2016) cuya prevalencia fue de 40.9%. Del total de participantes de este estudio 21.7% no muestra rasgos depresivos, 38% presentan síntomas leves, 25.6% síntomas moderados y 14.7% síntomas graves. La prevalencia de sintomatología grave (14.7%) es cercana a la encontrada en estudios recientes en México: 16% (Ramírez-GarcíaLuna, 2016), 15.1 % (Miranda et al., 2016) y 14.5% (González-Arratia, 2016) llevados a cabo con niñas y niños escolarizados, clasificados con nivel socioeconómico medio bajo y bajo.

Uno de los principales resultados diferenciados por tipo de familia, fue que la sintomatología depresiva grave se encontró en niños que pertenece a familias nucleares, seguido de la familia monoparental y familia reconstituida respectivamente. Esto es consistente con Barnhart et al. (2020) donde encuentran que los hijos e hijas de madres casadas y madres solteras no presentan diferencias estadísticamente significativas con la baja salud mental, igualmente Kennedy et al. (2015). Por otro lado, no coincide con lo concluido por Sánchez y Valdés, 2011; Vargas et al. (2015) quienes concluyen en que las madres solteras favorecen la baja comunicación y la percepción negativa de los hijos e hijas.

Respecto a la edad y los síntomas depresivos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la sintomatología depresiva y la edad. Sin embargo, el grupo de edad de 9 a 10 años presenta una mayor incidencia de síntomas graves. Estudios coinciden que a menor edad de los participantes mayor prevalencia y grado de sintomatología (Ávila & Espinoza, 2015; Bernarás et al., 2013).

La prevalencia de sintomatología grave encontrada en este estudio es levemente inferior a los estudios posterior llevados a cabo en el país, sin embargo, el resultado general de la prevalencia de síntomas es mayor que los encontrados hasta el momento, en donde la mayoría de los participantes se ubican dentro de algún nivel de síntomas lo que clínicamente incide en su bienestar y su calidad de vida, pudiendo influir negativamente en su día a día y repercutir en su desarrollo emocional, escolar y social.

Las familias que viven en poblaciones rurales presentan condiciones de vida particulares que exponen a las niñas y niños a factores de riesgo para desarrollar alteraciones psicológicas como la depresión. La prevalencia de depresión encontrada en esta investigación muestra que más del 50% de los niños y niñas presentan algún grado de sintomatología depresiva, si bien, el Cuestionario de Depresión Infantil de Kovacs, no es un único elemento a considerar para el diagnóstico de la depresión, por medio de él podemos encontrar que este grupo de niños presenta malestar en el estado de ánimo, tristeza, autoestima negativa, desesperanza, soledad, alteraciones del sueño y apetito, pérdida de placer, sentimiento de inutilidad o de culpa. Este dato es importante y alarmante debido a que hasta el momento los estudios llevados a cabo en el país se han enfocado en poblaciones de zonas urbanas, con niños y niñas escolarizados, dejando de lado que en el contexto mexicano existen factores ambientales como las situaciones de violencia por el narcotráfico, el desempleo, la pobreza, la deserción escolar, entre otras circunstancias más, en las que se desarrollan los niños y niñas y ponen en riesgo su bienestar emocional y su calidad de vida.

La edad de los niños y niñas es un indicador importante a considerar en investigaciones futuras, puesto que es necesario contemplar y analizar las edades de los niños en la aparición de depresión y las posibles variables familiares, escolares, contextuales y personales que pueden estar influyendo en el grado de sintomatología.

La variable de sexo y depresión al analizarse coincide con la mayoría de los estudios al no encontrar diferencias significativas en niñas y niños, sin embargo, es importante resaltar la tendencia de los varones en puntuar con sintomatología depresiva moderada. La estructura familiar ha sido una variable poco abordada en el estudio de la depresión infantil. Hasta el momento se considera que la monoparentalidad es un determinante para el desarrollo de la depresión, sin embargo, se desconoce qué aspectos, circunstancias o dinámicas familiares en las que se desenvuelven los niños y niñas, son detonadoras para el malestar emocional; además, se considera importante proponer estudios y programas que aborden también la salud mental de las mujeres jefas de familia.

El desarrollo de investigaciones en poblaciones rurales en las que existe poco acceso a los servicios de salud y donde las condiciones sociales y familiares favorecen alteraciones emocionales, expone una oportunidad y un reto para las y los investigadores, pues son escenarios en los que estudiar la salud psicológica o mental implica llevar a cabo un análisis que incluya las características y las condiciones sociales y económicas de las que forman parte las personas, para así lograr un mayor entendimiento de lo que sucede e identificar peculiaridades de la población, con el fin de efectuar investigaciones y programas destinadas a la prevención y solución de necesidades en salud mental.

Conclusiones

La depresión es un trastorno multifactorial en el que interactúan factores personales, biológicos y sociales, incluir variables sociodemográficas permitirá obtener información contextualizada para proponer nuevos estudios o programas de prevención e intervención en beneficio de la niñez que se desarrolla en entornos rurales.

En esta investigación se corroboró que a menor edad puede ser mayor la sintomatología depresiva en niños y niñas que viven en contextos rurales; además, la mayor proporción de participantes con sintomatología depresiva pertenecen a familias nucleares (padres y hermanos), seguido con muy poca diferencia por niños y niñas de familias monoparentales (solo uno de los padres y hermanos). Esto último sugiere investigaciones que analicen indicadores de las familias monoparentales que posiblemente estén incidiendo en el bienestar de los hijos e hijas.

Es importante reconocer que la pandemia incrementó la desigualdad en la salud, otro de los retos de las y los psicólogos se orienta en observar, identificar las debilidades y las fortalezas de la población; por medio de las investigaciones se pueden proponer políticas públicas y estudios interdisciplinarios con el fin de aminorar las inequidades en la salud de poblaciones vulnerables.

Se orienta a investigadores el abordar la salud mental de la población desde metodologías que permitan un diálogo de los niños y niñas de las comunidades; conocer la percepción en torno a los factores de riesgo que inciden en su salud mental posibilitará el realizar futuros programas de intervención enfocados en las necesidades de las personas.

Referencias

- Abello, D., Cortés, O., Barros, O., Mercado, S. y Solano, D. (2014). *Infantile depression prevalence in Barranquilla official schools*. Tesis psicológica, 9(1), 190-201.
- Arcury, T., Sandberg, J., Talton S., Laurienti, P., Daniel, S. y Quandt, S., (2018) Mental Health Among Latina Farmworkers and Other Employed Latinas in North Carolina. *Journal of Rural Mental Health* 42(2), 89–101. <https://doi.org/10.1037/rmh0000091>
- Arcury, T., Trejo, G., Suerken, C., Grzywacz, J., Ip, E. y Quandt, S., (2015) Work and health among latina mothers in farmworker families. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 57(3). <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000000351>.
- Arfouilloux, J. (1986). *Niños tristes: la depresión infantil*. Fondo de Cultura Económica
- Ávila, C. y Espinoza, J. (2015) Indicadores de depresión en niños de cuarto a sexto grado de primaria en la ciudad de Huancayo. *Horizonte de la ciencia*, 6 (10). 195-203
- Ayala-Nunes, L., Jiménez, L., Jesus, S., Nunez, C., y Hidalgo, V. (2018). A ecological model of well-being in child welfare referred children. *Social Indicators Research*, 140, 811–836. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1807-x>
- Barnhart, W., Braden, A. y Jordan, A. (2020). Negative and positive emotional eating uniquely interact with ease of activation, intensity, and duration of emotional reactivity to predict increased binge eating. *Appetite*. 10.1016/j.appet.2020.104688
- Benjet, C. (2009). *La salud mental de la niñez y la adolescencia en America Latina y el Caribe*. En: Rodríguez, K., Khon, R., & Aguilar-Gaxiola, S. (Ed) Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe (pp. 234-242). Organización Panamericana de la Salud.
- Bernarás, E., Jaureguizar, J. y Garaigordobil, M. (2019). Child and Adolescent Depression: A Review of Theories, Evaluation Instruments, Prevention Programs, and Treatments. *Frontiers in Psychology*, 10, 543. [10.3389/fpsyg.2019.00543](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00543)
- Bernaras, E., Jaureguizar, J., y Garaigordobil M. (2019). Child and Adolescent Depression: A and build theory of positive emotion. *American Psychologist*, 56, 218-226
- Bernaras, E., Jaureguizas, M., Soroa, M., Ibabe, I. & De las Cuevas, C. (2013). Evaluación de la sintomatología depresiva en el contexto escolar y variables asociadas. *Anales de psicología*, 29(3), 131-140. [doi http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.137831](https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.137831)

- Bernarás, E. (2012) Evaluación de la sintomatología depresiva en el contexto escolar y variables asociadas *Anales de Psicología*, 29 (1), 131-140. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.137831>
- Bueno, I. (2015). *Mujeres pobreza y salud mental: Sobre la pobreza de las mujeres y sus consecuencias*. (1ª ed.). Miguel Angel Porrúa.
- Castañeda, I. (2007). Reflexiones teóricas sobre las diferencias en salud atribuibles al género. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(2), 1-20. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v33n2/spu11207.pdf>
- Chávez-Hernández, A., Correa-Romero, F., Klein-Caballero, A., Macías-García, L., Cardoso-Espíndola, K. y Acosta-Rojas, I. (2017). Sintomatología depresiva, ideación suicida y autoconcepto en una muestra de niños mexicanos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 501-514 <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4733>
- Clayborne, Z., kingsbury, M., Sampasa-Kinyaga, H., Sikora, L., Lalande, K. y Colman, I. (2020). Parenting practices in childhood and depression, anxiety, and internalizing symptoms in adolescence: a systematic review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 56, 619-638. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01956-z>.
- Conger, K., Rueter, M., y Conger, R., (2000). *The role of economic pressure in the lives of parents and their adolescents: The Family Stress Model*. En L. Crockett, R. Silberiesen (Eds.), *Negotiating adolescence in times of social change* (págs. 201-223). Cambridge University Press.
- Costello, D., Swendsen, J., Rose, J. y Dierker, L. (2008) Risk and Protective Factors Associated with Trajectories of Depressed Mood from Adolescence to Early Adulthood. *J Abnorm Child Psychol*, 6(2), 173–183. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.2.173>
- Del Barrio, V. (2014). *Los trastornos depresivos y sus tratamientos*. En González, B. y Montoya, C. (Ed) *Psicología clínica infanto-juvenil*. Pirámide.
- Del Barrio, V. (2014). *Trastornos del estado de ánimo*. En Toro, T. y Ezpeleta, L. (Ed) *Psicopatología del desarrollo* (pp. 585-684). Pirámide.
- Del Barrio, V., y Carrasco, M. (2013). *Depresión en niños y adolescentes*. Editorial Síntesis.
- Escobar, A., Martínez, E., y Judd, M. (2020). *Agricultura de exportación y pobreza en el Valle de Ciudad Guzmán*. CIESAS Boletín 2.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019). *La agenda de la infancia y la adolescencia 2019-2024*. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/media/306/file/agenda%20de%20la%20infancia%20y%20la%20adolescencia%202019-2024.pdf>
- Garbarino, J. (2014). *Ecological Perspective on Child Well-Being*. En A. Ben-Arieh F. Casas, I. Frønes J., Korbin (Eds) *Handbook of Child Well-Being*. Springer, Dordrecht.
- Gledhil, J., y Hodes, M. (2015) Management of depression in children and adolescents. *Depression*
- Gledhil, J., & Hodes, M. (2015) Management of depression in children and adolescents. *Depression*

- Información Estadística y Geográfica Jalisco IIEG (2019). Sur diagnóstico de la región: marzo 2019. Web iieg <https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2019/07/06-Sur-Diagn%C3%B3stico-1.pdf>
- Información Estadística y Geográfica Jalisco IIEG (2018). *Sur diagnóstico de la región: julio 2018*. Web iieg https://iieg.gob.mx/contenido/Municipios/06_sur_diagnostico.pdf
- Irueste, P., Guatrochi, M., Pacheco, S. y Delfederico, F., (2020). Nuevas configuraciones familiares: tipos de familia, funciones y estructura familiar. *Revista REDES* 41. pp.9-18. <https://www.redesdigital.com/index.php/redes/article/view/44/28>
- Jaureguizar, J., Bernaras, E., y Garaigordobil, M. (2017). Child Depression: Prevalence and Comparison between Self-Reports and Teacher Reports. *The Spanish Journal of Psychology*. doi: 10.1017/sjp.2017.14. PMID: 28224880.
- Kovacs, M. (2004). *Inventario de Depresión Infantil*, Madrid, España, TEA ediciones.
- Macías, A. y Sevilla, L. (2020) Naturaleza vulnerada. Cuatro décadas de agricultura industrializada de frutas y hortalizas en el sur de Jalisco, México (1980–2020). *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(1), 64-91. <https://doi.org/10.31644/ED.V8.N1.2021.A03>
- Maj, M., Stein, D., Parker, G., Zimmerman, G., Fava, G., De Hert, G., Demyttenaere, K., McIntyre, R., Widiger, T. y Wittchen, H., (2020). The clinical characterization of the adult patient with depression aimed at personalization of management. *World Psychiatry*, 19, 269–293. <https://doi-org.wdg.biblio.udg.mx:8443/10.1002/wps.20771>
- Martínez N. (2014). Trastornos depresivos en niños y adolescentes. *Anales de pediatría continuada*, 12(6), 294-9. DOI: 10.1016/S1696-2818(14)70207
- McGinnis, E., Anderau, S., Hruschak, J., Gurchiek, R., Lopez-Duran, N., Fitzgerald, K., Rosenblum, K., Muzik, M. y McGinnis, R. (2019) Giving Voice to Vulnerable Children: Machine Learning Analysis of Speech Detects Anxiety and Depression in Early Childhood. *IEEE Journal of Biomedical and Health Informatics*. <http://10.1109/JBHI.2019.2913590>
- Mezulis, A., Salk, R., Shibley, J., Priess-Groben, H. y Simonson, H. (2014). Affective, Biological, and Cognitive Predictors of Depressive Symptom Trajectories in Adolescence. *J Abnorm Child Psychol*, 42(4) 539–550. [tps://doi: 10.1007/s10802-013-9812-2](https://doi.org/10.1007/s10802-013-9812-2)
- Miranda, I., Laborín, J., Chávez-Hernández, A., Sandoval, S., y Torres, N. (2016). Propiedades psicométricas del CDI en una muestra no clínica de niños de la ciudad de Hermosillo, México. *Psicología y Salud*, 26(2), 273-282. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2203>
- Mora, G., Fernández, M. y Ortega, S. (2016). Asociacionismo productivo y empoderamiento de mujeres rurales: Madres multiactivas, socias y mujeres campesinas. *Cultura-hombre-sociedad*, 26(1), 133-160. doi 0.7770/CUHSO-V23N1-ART1055

-
- Murueta, M.; Osorio, M. (2009). *Psicología de la familia en Países Latinos del Siglo XXI*. México: AMAPSI.
- Nazari, H., Safavi, P., Hooshyari, Z., Parsamehr, H., Abbasi Motlagh, F., Tajipoor, A., Goodarzi, Z., Moghadam, SS., Kumasi Jodaki, S., Salehi Kia, H., Veyskarami, M., y Beyranvand, S. (2022). Mental disorders and their comorbidities among children and adolescents aged 6 to 18 years in Lorestan Province. *Iran Journal Child Neurol* 16(1), 39-50. doi: 10.22037/ijcn.v16i1.24465.
- OMS (2008) *Subsanar las desigualdades en una generación*. Resumen analítico del informe final. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/69830>
- Orgiles, M., Fernández-Martínez, I., Melero, S., Morales, A. y Espada, J. (2018). Niños españoles con sintomatología depresiva: un estudio de sus quejas somáticas. *Summa Psicológica UST*, 15(2), 106 – 112. doi: 10.18774/0719-448x.2018.15.347
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Interamerican Journal of Psychology*, 43, 288-296.
- Ortega, A., León, M. y Ramírez B. (2010). Agricultura y crisis en México: treinta años de políticas económicas neoliberales. *Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 6(3), 323-337. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46116015001.pdf>
- Ramírez-GarcíaLuna , J., Araiza-Alba, P., Martínez-Aguñaga, S., Rojas-Calderón y Pérez-Bentacourt, M. (2016). Correlation and agreement between depressive symptoms in children and their parent's perception. *Salud Mental*, 39(5), 243-248. 10.17711/SM.0185-3325.2016.028
- Red Nacional de Jornaleros y Jornaleras Agrícolas. (2019). *Violación de derechos de las y los jornaleros agrícolas en México*. Red Nacional de Jornaleros y Jornaleras Agrícolas. https://issuu.com/cencos/docs/violacio_n_de_derechos_de_las_y_los
- Román, P. y Padrón M. (2010) Hogares y familias rurales en México frente a las políticas públicas: primeras aproximaciones. *Revista latinoamericana de estudios de familia* 2, 137-152. Disponible en: http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef2_7.pdf
- Sánchez, P., y Valdés, A. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2),177-196. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80220774009.pdf>
- Shapero, B. y Mazzone E. (2019) Early Onset of Depression During Childhood and adolescence. *The Massachusetts General Hospital Guide to Depression*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97241-1_5
- Tacca, D., Alva, M. y Chire, F. (2020). Estrés parental y las actitudes de las madres solteras hacia la relación con los hijos. *Revista de Investigacion Psicologica*, (23), 45-62. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n23/n23_a05.pdf
-

- Tapia, S. (2020) Una lente feminista de la desigualdad económica. *Debate Feminista* 60, 24-47.
<http://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.60.02>
- Thompson, A. (2012) Childhood Depression Revisited: Indicators, Normative Tests, and Clinical Course. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 21 (1), 5-8. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3269250/>
- Vargas, P., Parra, M. Arévalo, C., Cifuentes, L., Valero, J., y Sierra M. (2015). Estructura y tipología familiar en pacientes con dependencia o abuso de sustancias psicoactivas en un centro de rehabilitación de adicciones en el Municipio de Chía, Cundinamarca. *Revista colombiana de psiquiatría*, 44(3), 166–176. doi: 10.1016/j.rcp.2015.02.007
- Whalen, D. J., Luby, J. L., Tilman, R., Mike, A., Barch, D., y Belden, A. C. (2016). Latent class profiles of depressive symptoms from early to middle childhood: Predictors, outcomes, and gender effects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57, 794-804.
<http://10.1111/jcpp.12518>
- Yap, M. y Jorm, A. (2015). Parental factors associated with childhood anxiety, depression, and internalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 424-440. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2015.01.050>



Violencia, caos y complejidad

Violence, chaos and complexity

Miguel Ángel Quiroz Chagoya*, Sarah Margarita Chávez Valdez** y

Leticia Ríos Velasco Moreno*

Universidad autónoma de Ciudad Juárez* Escuela Libre de Psicología**

Citación | Quiroz, M, A. Chávez, S. M. y Velasco, L R. (2022). Violencia, caos y complejidad. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 717-736.

Artículo recibido, 09-08-2022; aceptado, 13-01-2023; publicado 02-02-2023.

Resumen

En la actualidad, existe vacíos importantes dentro de la literatura en la psicología, esto en base a la complejidad misma de las interacciones humanas, las cuales son a su vez influenciadas por multiplicidad de factores de tipo: socioculturales, geopolíticas, económicas, tecnológicas, climáticas, etc. Lo cual genera contextos caóticos poco predecibles, y en constante movimiento o evolución. Tal es el caso de la violencia, la cual atiende a dinámicas de difícil predicción y estudio bajo premisas tradicionales en la actualidad. Por tal motivo el presente estudio tuvo el objetivo de describir y presentar algunas evidencias referentes a la aplicabilidad y la utilización metodológica de las teorías del caos y la complejidad en el estudio de la violencia. Encontrando áreas de oportunidad y aplicabilidad teórico conceptual, específicamente en lo referente a no linealidad, conjuntos borrosos y fractalidad.

Palabras clave | violencia, caos y complejidad, fractales, conjuntos borrosos, no linealidad.

Abstract

At present, there are important gaps within the literature in psychology, this based on the very complexity of human interactions, which are in turn influenced by a multiplicity of type factors: sociocultural, geopolitical, economic, technological, climatic, etc. Which generates chaotic contexts that are not very predictable and in constant evolution. Such is the case of violence, which attends to dynamics that are difficult to predict and study under traditional premises today. For this reason, the present study had the objective of describing and presenting some evidence regarding the applicability and methodological use of the theories of chaos and

Correspondencia:

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Instituto de Ciencias Sociales y Administración, Departamento de Ciencias Sociales. Programa de Psicología; contacto telefónico: 6142201508. Calle Avenida Universidad y Calle Avenida Heroico Colegio Militar sin número, Colonia. Fovissste Chamizal, en Heroica Ciudad Juárez, en el Estado de Chihuahua; México

complexity in the study of violence. Finding areas of opportunity and conceptual theoretical applicability, specifically in relation to non-linearity, fuzzy sets and fractality.

Keywords | violence, chaos and complexity, fractals, nonlinearity, fuzzy sets.

Actualmente las sociedades globalizadas del nuevo orden mundial configuran contextos de interacción humana lo que propician toda una serie de eventos característicos: donde los pensamientos, las emociones, la genética, el ambiente, el trasfondo cultural y el proceso geopolítico de cada asentamiento humano, actual, sirven como caldo de cultivo para la generación de dinámicas sociales complejas y caóticas. Debido en gran medida al gran avance tecnológico de la era, a los impresionantes logros de la medicina, la psicología, la neurociencia y la genética. De tal forma que, en la actualidad los individuos contemporáneos al nuevo orden geopolítico global han desarrollado nuevas formas de coexistir y reorganizarse en general, a partir de una diversidad de factores, contextos y condiciones que pueden inferir directa o indirectamente en la conducta humana.

Inherentemente, todas estas variables, a su vez son detonantes de nuevas y sofisticadas formas de interacción social, proceso que se repite una y otra vez, determinando posibilidades casi infinitas de interacción entre factores o variables; lo cual además de generar nuevas formas de interacción sociocultural, también complejiza a las pautas ya existentes, de tal manera que las herramientas, metodologías y/o conceptos científicos a largo plazo se vuelven ligeramente insuficientes para dar respuesta a las nuevas necesidades de las sociedades a nivel global tanto en la comprensión teórica, como en la atención práctica. Debido principalmente a la constante evolución y/o modificación de las teorías dentro del contexto científico y académico en general.

Así que, dado que actualmente vivimos en un tiempo de complejidad y redescubrimientos sin precedentes, lo que parecía seguro y estable, no lo es tanto, por lo que muchas personas buscan el equilibrio, y en ese intento de búsqueda del equilibrio y la reorganización tanto de las sociedades como de los individuos tenemos el escenario perfecto en donde se dan toda una serie de conductas y manifestaciones culturales que forman un abanico infinito de posibilidades para cada individuo.

De tal forma que sumado a esto tenemos que, gracias a los impresionantes avances científicos que se han generado a nivel mundial en los últimos años, hemos podido llegar a un punto crucial donde pareciera que las tradiciones teóricas, metodológicas y conceptuales, están agotando sus recursos, en un intento desesperado de tratar de dar explicación a los fenómenos de la realidad que siguen sin responderse mediante los métodos tradicionales de investigación científica; lo que genera el estancamiento del conocimiento científico, pues si los investigadores e investigadoras de las distintas disciplinas científicas tratan de dar explicación a los procesos de la vida misma, bajo un tradicional modelo reduccionista del conocimiento, difícilmente se podría generar nuevo conocimiento, el cual sirva como herramienta para la comprensión de las nuevas y complejas dinámicas socio conductuales en la psicología y las ciencias en general.

Por lo tanto, existen aún espacios dentro del ámbito académico donde en la actualidad se carece de modelos predictivos y explicativos del comportamiento humano y de su interacción con la realidad, tanto de forma colectiva e individual en las esferas biopsicosociales, que sean fiables y den una explicación congruente y unificadora de la realidad humana y la naturaleza en la que se desenvuelve.

Ya que tras más de 100 años de conocimiento científico solo tenemos fragmentos aislados del comportamiento humano (Chamberlain & Bütz, 1998). Así que, atendiendo a una de las características más importantes del conocimiento científico la cual nos habla de las premisas básicas de la ciencia: la apertura a nuevas técnicas y fenómenos de estudio; la condición de autocorrección como una habilidad característica del conocimiento científico; y finalmente la aplicabilidad de los modelos teórico-conceptuales, a partir de la habilidad de los mismos para explicar claramente los fenómenos objetos de estudio, con lo cual se permita replicar y predecir dichos eventos objeto de estudio (Esquivel et al, 2011, p 29).

Y, por otro lado, desde hace bastante tiempo, ha existido la idea recurrente dentro de la ciencia en torno a la predicción matemática de la naturaleza mediante leyes precisas que sean sistematizadas para poder ser aprendidas dentro de la asociación comportamiento-naturaleza (Ibáñez & Santa Fe, 2008).

Así que teniendo en cuenta que la realidad global actual es imprecisa, incierta y caótica, el simple hecho de intentar ajustar el mundo real a los modelos de rigidez matemática hace que se pierda valiosa información al estudiarlos (Lazzari et al., 2012).

Sin embargo, es prudente señalar que algunos métodos, principalmente los derivados de modelos matemáticos son útiles para explicar los resultados de entornos particulares; pero desafortunadamente no son suficientes aún para tratar de explicar el mundo bajo un modelo simple, totalizador y generalizable, por lo que, por tal motivo, se deben seguir mejorando y adaptando nuestros marcos y teorías para entender la complejidad y no simplemente rechazarla (Ostrom, 2010).

De modo que ante tal situación tenemos que, ya desde hace varios siglos, las leyes de Newton y las coordenadas de Descartes, han seducido a los científicos a pensar que los procesos del mundo natural pueden ser desarmados en conceptos mecánicos o matemáticos para su estudio, a esto se le denomina reduccionismo (Fischer, S/F).

Por lo que, bajo esta condición de reducir y explicar de manera lógica, las ciencias sociales, de la salud y del comportamiento, y en conjunto con la tradición científica clásica de las ciencias exactas, se han desarrollado enfoques predominantemente de la investigación causal (causa-efecto), a través de los cuales se obtienen resultados universales o altamente generalizables desde un enfoque de hipótesis lineal (Livingood, et al., 2011).

Y desde hace varios cientos de años, el trabajo de los investigadores se ha centrado en modelos reduccionistas de explicación de la realidad, los cuales presentaban vacíos importantes como en el caso de las matemáticas, la física y las demás ciencias “duras o exactas”; las cuales mediante la formulación de leyes y teorías clásicas de corte experimental y de corte lineal han tratado de explicar la naturaleza y el universo mediante la sistematización de los fenómenos bajo modelos predictivos y explicativos de corte lineal.

Así que tenemos que tanto la reducción como la aproximación lineal y cuantitativa de los fenómenos de la naturaleza innegablemente han permitido a los seres humanos llegar a la cúspide de la ciencia y la tecnología que tenemos actualmente, por lo que estas herramientas clásicas deben ser siempre tomadas en cuenta como referentes importantes y clásicos, ya que sus aportaciones han dado paso a innumerables descubrimientos científicos, los cuales han permitido comprender la realidad interna, externa, micro y macro de la realidad, el universo y sus componentes.

Sin embargo, actualmente existen una variedad de situaciones y/o fenómenos en la sociedad, el universo y la naturaleza misma que aún siguen sin respuestas concluyentes que satisfagan al cien por ciento esa inquietud humana de búsqueda de la verdad absoluta de corte reduccionista tan característica de los y las investigadoras de todo el mundo.

De tal manera que, una vez llegado al punto donde ni el universo lejano, ni las partículas subatómicas, ni los cambios climáticos, ni el funcionamiento del cerebro, ni el fondo del océano, ni las dinámicas, ni comportamientos, ni patologías, ni el funcionamiento de la conciencia, ni de las funciones neurológicas y bioquímicas del cerebro, ni tampoco las dinámicas sociales y económicas a nivel global, cuentan con explicación asertiva de su composición y evolución, mostrando solo explicaciones y/o teorías parciales, aisladas o fragmentadas.

Afortunadamente, tras el surgimiento de las teorías del caos y la complejidad dentro del conocimiento humano, la ciencia ha comenzado a ampliar el panorama de entendimiento de la realidad con la inclusión de nuevos y mejorados modelos de registro, análisis y comprensión de la realidad los cuales han permitido que se dé una nueva aplicación científica tanto en las ciencias exactas como en las nuevas disciplinas actuales. Y desde hace algunas décadas estas nuevas propuestas o alternativas teóricas, se categoriza o agrupan bajo el termino: “nuevo paradigma” (Santos, 1989, p 3), “El nuevo enfoque” (Almeida-Filho, 2006, p 1).

De los aspectos más fascinantes de la ciencia reciente, podemos destacar “la aparición de diversas teorías que intentan aproximarse a la realidad sin reducir su complejidad” (Munné, 1995, p 2). “La teoría del caos ha entrado por la puerta trasera en cada una de las ciencias más antiguas” (Robertson & Combs, 1995, p 12). Comúnmente todos cambios que tienen lugar en ciencias como la física y entre muchas otras áreas del conocimiento científico, tienden a generar cambios trascendentales en las demás ciencias. (Forcada, s/f). de tal manera que los cambios actuales en las ciencias exactas, basados en la utilización de las premisas del caos y la complejidad son vistos como la tercera revolución dentro de la ciencia (Vandervert, 1996; Chamberlain & Combs, 1998; Sametband, 1999)

Por lo tanto, dichas teorías del caos y la complejidad han generado revuelo, fascinación y escepticismo, de tal manera que desde hace varias décadas se asignan adjetivos para describir este amplio movimiento teórico conceptual de comprensión de los fenómenos de la realidad misma desde una nueva visión (Prigogine & Stenberg, 1979); (Gleick, 1987); (Laszlo, 1990); (Lewin, 1994); (Ruelle, 1991); y (Munné et al., 1995).

Estas teorías del caos y la complejidad, las cuales intentan dar explicación a los fenómenos intentando explicar su realidad sin tratar de reducir su complejidad para su estudio o entendimiento, y por eso: “están causando, (...) que se hable ya de la nueva alianza” (Prigogine et al., 1979), una nueva ciencia (Gleick et al., 1987), la gran bifurcación (Laszlo et al., 1990), la nueva teoría que unifica todas las ciencias (Lewin, 1994), la ciencia de la no linealidad” (Ruelle et al., 1991) (Munné et al., 1995, p 1).

Debido principalmente a que los métodos y las preguntas básicas de las matemáticas y las ciencias naturales se están viendo alterados ante los nuevos y revolucionarios desarrollos englobados en los términos: teoría del caos y la complejidad, teoría del sistema dinámico no lineal y la ciencia de la complejidad (Begun, 1994).

También, dichas teorías del caos y la complejidad ofrecen las posibilidades para la unificación de la psicología (Robertson et al., 1995). Y son el resultado de descubrimientos de científicos en el campo natural de la dinámica no lineal y de los sistemas no lineales, “los cuales nos revelan que el comportamiento dinámico es inestable” (Douglas & Euel, 1996, p 1).

Y por otro lado tenemos que, este grupo de teorías se caracterizan por hacer un uso significativo de métodos matemáticos y estadísticos no convencionales para el análisis de los cambios en las variables de estudio en los sistemas en general (McCown, et al., 1998). Es decir que el paquete teórico de las teorías del caos y la complejidad se basan en describir y/o comprender las interacciones de las variables en base a patrones o bien cambios en los estados de estabilidad de los fenómenos en general (Chamberlain et al., 1998).

De tal manera que los enfoques derivados de las mismas parecen poner en tela de juicio a la ciencia tradicional y son relevantes para comprender la naturaleza y sus fenómenos (Mathews, White y Long, 1999). Por lo que Green y Newth (2001), señalan que: “Los avances realizados en las dos últimas décadas del siglo XX sólo sirven para subrayar cuánto todavía tenemos que aprender acerca de fenómenos complejos” (p1).

Así que, para poder dar explicación al mundo y sus interacciones a distintos niveles, debemos vislumbrar más haya y por ende tratar de ubicar la complejidad inherente en las cosas de la naturaleza y no el descartarla (Ostrom et al., 2010). De tal forma que la popularidad del estudio de la complejidad se está convirtiendo en la nueva moda del ámbito intelectual (Baofu, 2007).

Actualmente, son múltiples los estudios donde se asocia las teorías del caos y la complejidad con los fenómenos psicosociales contemporáneos existentes y a los nuevos que van surgiendo año tras año ante un caótico escenario geopolítico, económico y de evolución en las comunicaciones a nivel global (Loye & Eisler, 1987; Antonovsky, 1993; Begun et al., 1994; Douglas & Euel et al., 1996; Gregersen & Sailer, 1993; Harvey & Reed, 1996; Griffiths & Byrne, 1998; Mathews et al., 1999; Miler & Page, 2007; Ostrom et al., 2010; Livingood et al., 2011; Karwowski, 2012; Byrne y Callaghan, 2014), por mencionar algunos.

Sin embargo, hay grupos de teorías que realizan aportaciones fundamentales al tema de la complejidad: la teoría de fractales, la teoría del caos, la teoría de catástrofes y la teoría de conjuntos borrosos. Por lo que en resumen podemos agregar que existen algunas aproximaciones teóricas vinculadas a la característica de la complejidad de las cosas per se: fractales, caos, conjuntos borrosos y catástrofe (Munné et al., 1995, p 5).

Por lo que es en este punto donde surge la pregunta sobre si son las teorías del caos y la complejidad una herramienta de ayuda dentro de las ciencias sociales y de la conducta, específicamente en la psicología, así que, para responder a esto, a continuación, se desarrollaran algunas definiciones y propuestas teóricas y conceptuales; buscando relacionar las teorías del caos y la complejidad con el fenómeno de la violencia.

Caos y Complejidad:

En primer lugar, tenemos lo relacionado a la palabra “caos”, misma que en tiempos antiguos se utilizaba como una connotación para explicar el reajuste que se da a partir de la destrucción del orden establecido generando nuevas pautas de organización a fin de establecer un nuevo orden (Munné, 1994, p 42).

Sin embargo, al mismo tiempo el término “caos” nos remite hoy en día al desorden, la desorganización y la escasez de reglas, por lo tanto, a lo no explicable, sin embargo, este concepto debe ser entendido como el orden más allá del mismo orden (Quiroz, 2016). De tal manera que tenemos que existe un equilibrio entre la no organización y el orden, lo cual evoca una relación de dualidad (Morín, 1977; citado en Munné et al., 1994).

Por lo que el considerar que el caos implica desorden implica por consiguiente la existencia de un orden, debido al reajuste implícito en la destrucción y la nueva creación per se (Munné et al., 1994). Fue Edward Lorenz, quien desde 1963 ha sido catalogado como el primero en exponer las teorías del caos, esto, a partir del análisis climatológico, en donde descubrió que el clima era poco predecible bajo un modelo lineal de dos variables, y de esta forma al incluir una tercera variable en el análisis climatológico, descubrió que pequeños cambios en el estado original, producía cambios significativos, impredecibles.

También es prudente señalar que, al término de teoría del caos se le han asignado varios conceptos: no linealidad, sistema disipativo, complejidad, sistemas dinámicos, geometría fractal, catástrofe, bifurcación, surgimiento, etc. (Eve, Horsfall & Lee, 1997). Por su parte, los fenómenos del caos y la complejidad se refieren a un conjunto de sistemas que existen en la naturaleza y los cuales van modificando su comportamiento con el paso del tiempo.

Entonces tenemos que los términos de caos y complejidad no son otra cosa más que la agrupación de diversas teorías independientes que describen como la realidad de la naturaleza está en movimiento perpetuo en relación con el paso del tiempo dejando atrás su forma previa y dando paso a nuevas cosas (Sametband et al., 1999).

Así que en general, las teorías del caos y la complejidad no representan un solo modelo o teoría, sino que engloban una serie de conceptos y/o características (Beaumont, 2000). Mismas que han sido descritas como la tendencia científica dominante que surge en la década de los noventa y engloban diversas teorías en lo específico (Reynoso, 2006). Es un enfoque emergente, un conjunto de herramientas teóricas y conceptuales, y no una sola teoría, esto con la intención de ser utilizadas holísticamente (Walby, 2007).

De tal manera que, es comprensible el hecho de que la existencia de dinámicas sociales y demás conductas que siguen sin una explicación coherente y replicable, permita prevenir y/o anticipar cuando estos fenómenos ocurrirán, tal como lo es el caso de la violencia en particular. De tal forma que estas teorías del caos y la complejidad pudiesen aportar respuestas a las aristas que siguen sin solución dentro de las ciencias del comportamiento individual y colectivo asociadas con el estudio del fenómeno de la violencia, a fin de permitir tener un mejor grado de predicción y análisis de esta, por lo que resulta prudente revisar lo referente al termino violencia a fin averiguarlo.

Violencia:

La violencia se definía en el pasado como la causa de la diferenciación entre lo potencial y lo real. (Galtung, 1969). Por su parte para Audi (1974) “Definir la violencia en términos de fuerza excesiva o destructiva tiene la importante ventaja de delimitar límites claros alrededor de lo que constituye un acto de violencia, evitando así la tendencia a utilizar el término violencia como sinónimo de todo lo que es malo o moralmente incorrecto” (Citado en Bufacchi, 2005, p 197).

Tiempo después es Konrad Lorenz (1980), quien: “diferencia la violencia de la agresión animal que no se produce sino dentro del equilibrio ecológico y que, en rigor, y pese a sus formas, no debería llamarse violencia. Sólo el hombre es capaz de ejercer su fuerza contra él mismo y de destruirse” (Citado en Blair 2009, p 15).

Para Jean-Claude (1981): “, la única violencia medible (...) Es el ataque directo, corporal contra las personas. Ella reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Pero lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien” (Citado en Blair et al., 2009, p 8).

También Riches (1986) agrega: “la violencia tiene, en su favor, numerosas ventajas metodológicas y epistemológicas, en la medida en que descansa sobre lo observable (...) podemos esperar un potencial acuerdo entre observadores diferentes respecto de la existencia o no de un acto de violencia” (Citado en Zucal-Garriga & Noel, 2010, p 102).

Posteriormente la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1996), ilustra el término de la violencia como: “El uso intencional de la fuerza física o el poder, amenazado o ejerciendo realmente daño contra otra persona, o contra un grupo o comunidad, que tiene como resultado o tiene una alta probabilidad de resultar en lesiones, muerte, daño psicológico, mal desarrollo o privación” (Citado en Krug et al., 2002, p 1084).

Por su parte Owlcus (1999), “Ha definido violencia o comportamiento violento como “comportamiento agresivo en el cual el actor o el perpetrador usa su propio cuerpo o un objeto (incluyendo un arma) para infligir (relativamente grave) lesión o molestia a otra persona”” (Citado en Herrenkohl, Aisenberg, Williams y Jenson, 2011, p 16).

De tal forma Martín (2000), nos comenta que: “hace tiempo que los antropólogos y sociólogos reconocen que violencia es un término polisémico, caracterizado por la ambigüedad y que puede definir acciones tanto individuales como colectivas, organizadas como espontáneas, ritualizadas o rutinizadas, legales o ilegales, intencionales o no intencionales” (Citado en Zucal-Garriga et al., 2009, p 98).

Comúnmente, los términos agresividad y violencia se confunden; la agresividad tiene que ver con la biología pura, es decir, es una conducta innata y automática en los seres vivos. Y por su parte la violencia es agresividad, pero alterada por la acción de los factores socioculturales los cuales difuminan el sentido primario o automático de respuesta biológica manifiesta por medio de la agresión, asignando a esta una conducta intencionalizada y con el objetivo de generar daño.

Es decir que, la agresión es considerada per se, como un evento de violencia, pero modificada y reestructurada por eventos externos que alteran la connotación de la agresión, difuminando su sentido primario a partir del sentido y el objeto de la agresión y de su interacción con el contexto (Vicent et al., 2018, p 1).

También Isa & Miguez (2003) aportan que: “el uso de la palabra violencia para una acción está sujeta de manera inminente a la concepción ética de los sujetos que la realizan, reciben o simplemente asisten a dicha acción” (Citado en Zucal-Garriga et al., 2009, p 104).

Por su parte Jiménez (2007) señala que: “La violencia del ser humano no está en sus genes sino en su ambiente, de forma que la Biología resulta insuficiente para explicar la violencia. Nadie es pacífico por naturaleza. La agresión es inevitable, no así la violencia.” (Citado en Jiménez-Bautista, 2012, p 2).

La violencia es una problemática importante para las sociedades de hoy en día, y un factor de riesgo para la enfermedad. Está determinado por múltiples interacciones biológicas, psicológicas y sociales que forman una red de interacciones humanas lo que lo caracteriza como un medio y a la vez como un factor para la aparición de la enfermedad, por lo tanto, debe atenderse como un problema de salud pública y no solo como un fenómeno social (Espín et al., 2008).

De tal forma que, el concepto de violencia no se puede entender de forma simple, hay que atender a descripciones multidisciplinarias para establecer líneas capaces de dar inteligibilidad a los fenómenos que la componen (Blair et al., 2009).

Según la (OMS, 2002), existen diversos tipos de violencia, esta se divide en tres grandes áreas: autoinfligida, interpersonal y colectiva; las cuales se subdividen en comportamiento suicida, auto abuso, de familia o pareja, la cual se subdivide en aquella infligida hacia: niños, hacia la pareja y hacia los adultos mayores, de comunidad, que se subdivide en: conocidos y desconocidos; social; política y económica. Mismas que se multiplican por las variables de la naturaleza de la misma: física, psicológica, sexual y de privación (Organización Mundial de la Salud; citado en Krug et al., 2002, p 1084).

Ante esto tenemos que son cuatro los modelos mayormente utilizados para el estudio y descripción de la violencia: la teoría de agresión basada en la frustración, la teoría del aprendizaje vicario o social, la teoría del condicionamiento clásica y la teoría de agresividad instintiva (Espín et al., 2008).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2000): “Alrededor de 4400 personas mueren cada día a causa de actos intencionales de violencia autodirigida, interpersonal o colectiva” (Citado en Kruget et al., 2002, p 1084).

Así pues, en lo que respecta al contexto nacional, tenemos que, México es catalogado como uno de los países adscrito a la lista de los países más violentos del mundo en donde ocupa el lugar 16 de un total de 157 naciones, esto en base a que el 12.09% de las infracciones a la legislación oficial son considerados actos de violencia per se (Gutiérrez-Cuellar et al., 2010).

Y según Ibáñez (2015): en ciudad Juárez “en 2007 se registraron 192 fatalidades, subiendo a 1580 en 2008, 2386 al año siguiente, y el récord de 3798 en 2010, a partir del 2011 (...) a 2323, bajando a 857 doce meses después y finalmente 424 en el 2014” (Citado en Farfán et al., 2017, p 436).

Cifras verdaderamente alarmantes de incidencia del fenómeno llamado violencia, sin embargo, posiblemente la realidad supere las estimaciones gubernamentales otorgadas a los organismos internacionales de estadística, de modo que las cifras reales podrían superar por miles las víctimas de violencia en México.

Y es en este punto donde inicia el abordaje teórico de la relación entre la violencia y las teorías del caos y la complejidad. Sin embargo, es importante mencionar que las características de caos y complejidad en el fenómeno de la violencia no son nuevas, sino que existen diversos estudios que han discutido una y otra vez dicha condición (Sandole, 1999; Urry, 2002; Beecher-Monas & Garcia-Ril, 2003; Katerndahl et al, 2014; Kavalski 2015; Menski 2016; Scheffran, 2020), por mencionar algunos.

Por lo que en los próximos párrafos se ira describiendo a detalle la dinámica caótica y compleja de la violencia. Atendiendo principalmente a aquellas características de complejidad aplicables al fenómeno de la violencia.

No Linealidad:

De tal manera que en primer lugar debemos hablar de la característica de la no linealidad; los sistemas dinámicos no lineales producen una evolución temporal irregular y caótica, las señales de tales procesos serán encontradas por los métodos estadísticos como formas no lineales; por lo que muchos autores han confundido causa y efecto en esta lógica debido a que el caos infiere que no exista una linealidad de los eventos y no lo contrario (Schreiber, 2000, p 4).

Es decir que la no linealidad se ha encontrado en la física, la química y la biología durante mucho tiempo (Lakshmanan & Rajasekar, 2003). Por lo tanto, la no linealidad está íntimamente ligada con acontecimientos que no atienden a una trayectoria recta y unidireccional, sino que más bien atiende a situaciones no continuas (Almeida-Filho et al., 2006).

Así que Crane (1991), señala: “la relación de las características de la comunidad con los resultados, como la delincuencia, será no lineal, con problemas especialmente prevalentes en condiciones extremas de privación” (citado en Osgood y Chambers, 2000, p 90). Por ejemplo, la violencia experimentada en el periodo 1990-2009, donde las guerrillas, milicias, dictadores y genocidas; quienes en un contexto de pobreza y abandono de las poblaciones han generado dinámicas no lineales por lo que se han propuesto modelos de control de la variable de la no linealidad (Loughlin et al., 2012).

Por ende, podemos hablar de la dinámica no lineal como el proceso donde los fenómenos de la realidad y/o naturaleza característicos de esta condición, no siguen un proceso de orden secuencial-lineal. Por lo tanto, el menor cambio en las condiciones iniciales del fenómeno, como en este caso la violencia, tenderán a desencadenar procesos de simetría o a sincronización lógica, desde el enfoque tradicionalista del modelo reduccionista de la ciencia, así que para comprender dichos fenómenos, es sumamente necesario atender a procesos de comprensión de la realidad de enfoque holístico multidimensional para obtener una mejor comprensión de las dinámicas naturales y humanas como lo es la violencia.

Por lo tanto, para la comprensión de estos fenómenos no lineales, la ciencia propone nuevos modelos teóricos para la comprensión y estudio de las dinámicas humanas a modo de aproximarnos un poco más en la predicción y explicación de las dinámicas del mundo vivo, desde la composición biomolecular y subatómica del ser humano y la materia. Hasta la inmensidad del universo y sus componentes hasta el momento desconocidos.

Conjuntos Borrosos:

Otro aspecto característico de las teorías del caos y la complejidad es el denominado como: conjuntos difusos y/o borrosos, o bien “Fuzzy Sets”, el cual tiene aplicación teórica al fenómeno de la violencia. Los conjuntos borrosos constituyen clases o conjuntos, pero no en el sentido matemático, sino que son clases imprecisamente definidas de reconocimiento de patrones (Zadeh, 1965).

Ante esto Kaufmann (1975), agrega: “Zadeh sostuvo que la teoría de subconjuntos borrosos es, en efecto, un paso hacia un acercamiento entre la precisión de la matemática clásica y la penetrante imprecisión del mundo real” (Citado en Zhang, Brody, Wright, 1994, p 172).

De tal suerte que esta teoría ha resultado ser un aproximado asertivo desde la perspectiva lógico-matemática, de tal modo que permite ubicar la no perfección de los eventos de la realidad misma, con lo cual se pueden entender mejor los procesos numéricos y de medición bajo un nuevo enfoque no tradicional (Armario, 1982).

Según Ragin (1987): “los conjuntos borrosos ponen de manifiesto los matices de los datos. El uso de análisis de conjuntos difusos facilita el estudio de diferentes condiciones contextuales junto con las variables ensayadas para determinar de qué condición es el mecanismo” (Citado en Metelits, 2009, p 675).

Para Bardossy y Bogardi (1989): “Borrosidad se refiere a la incertidumbre del sistema per se. Un conjunto difuso es una colección de objetos sin límites claros” (citados en Zhang et al., 1994, p 172). Por lo que un conjunto borroso puede ser parte de algo y a la vez puede no ser lo, principalmente porque las fronteras de pertenencia no son claras o visibles (Munné et al., 1995).

Así que dicha teoría nos permite aproximarnos en términos cuantitativos a situaciones de imprecisión en el estudio de la realidad (Yeung et al., 2005). Estas permiten entender que todo es cuestión de grado, a fin de ajustarse a la realidad trabajando no solo con datos, números y aleatorización, sino que también con datos de percepción. (Gutiérrez-Betancourt, 2006). Y también la lógica difusa o borrosa representa una alternativa para saber si alguien o algo forma parte de un conjunto determinado (Ballester & Colom, 2006).

Por lo que en resumen tenemos que esta teoría, utiliza datos bajo una nueva óptica la cual permite realizar diversas conjunciones que traen a la luz nuevas agrupaciones de variables (Metelits et al., 2009).

Por su parte para Kosko (2010), la teoría de los conjuntos borrosos: “se trata de una herramienta, capaz de relacionar matemáticamente un gran número de variables con alto grado de incertidumbre” (Citado en Macías-Bernal, et al., 2014, p 2).

Así que través de la metodología borrosa se busca describir la realidad mediante el empleo de modelos flexibles para la interpretación de las leyes del comportamiento humano y de las relaciones sociales (Lazzari, et al., 2012). La lógica difusa permite la creación de umbrales para el análisis de las variables y permite la utilización de información subjetiva, vaga, incierta y difícil para transformarla en información comprensible para la razón humana (Payan & Camarena, 2013). “Y es una herramienta para el análisis en escenarios de vaguedad e incertidumbre” (Flores-Payán, & Salas-Durazo, 2015, p 95).

Por lo que de tal manera tenemos que a la hora de estudiar la realidad, nos encontraremos con características que no permiten la categorización tradicional dados los parámetros difuminados de las fronteras entre conjuntos y/o categorías (Quiroz et al., 2016).

Fractales:

En otro orden de ideas, se debe mencionar lo relacionado a los fractales, según Mandelbrot (1975), se describen como: “un objeto fractal puede ser subdividido reiteradamente, hasta el infinito, presentando en cada una de estas iteraciones una semejanza con el conjunto (...) en el que cada parte se asemeja al todo” (Citado en Munné et al., 1995, p 9).

Y según Korvin (1992): “hoy en día se habla de diversos tipos de fractales, tales como los fractales autosimilares, auto afines y los multifractales” (Citado en Vivas et al., 1999, p 100). Son objetos de propiedades ambiguas y complejas que fluctúan entre 1 y 2 dimensiones (Munné et al., 1995, p 18).

La geometría fractal se fundamenta en la perspectiva de forma y medida de las cosas de la realidad (Vivas et al., 1999); así mismo es un enfoque teórico que nos permite comprender bajo la lógica numérica formar anormales e irregulares en las cosas de la naturaleza (Rodríguez et al., 2002, p 65). Por lo tanto, los fractales y las situaciones con características matemáticas de fractalidad pueden ser representadas mediante graficas que forman un patrón fractal (Chávez & Chávez, 2006).

Y son complicadas figuras que forman patrones que se repiten una y otra vez lo que hace difícil su comprensión (Garbín, 2007). Así que el análisis fractal ayuda a la comprensión de la dinámica de los sistemas no fijos y en movimiento o cambio, lo que permite una mejor comprensión de dichos eventos (Pérez et al., 2009).

Por lo que dicha teoría es muy popular en la actualidad y ha permeado en muchas de las disciplinas científicas dada su utilidad (Coppo, 2010). Ya que son fundamentales para comprender los patrones geométricos y matemáticos de muchas de las cosas de la naturaleza (Rodríguez et al., 2014). Un fractal solo puede ser explicado en la transmodernidad por la complejidad del fenómeno, sin la reducción de este, además debe ser comprendido bajo un esquema de transdisciplinariedad (Jiménez-Bandala, 2015).

Ya que, mediante esta teoría de fractales, se ha podido simular y medir la dimensión de diversos fenómenos concebidos con anteriormente como desordenados (Escobar, 1996, p 39). Se pueden agrupar bajo cinco criterios básicos: recursividad, invariancia, autosimilitud, el infinito y la dimensión fractal (Munné et al., 1995; Rodríguez et al., 2014; Jiménez-Bandala et al., 2015; Dehouve, 2017). En lo social y en lo cultural estas características permiten determinar las medidas de las producciones humanas, y pueden ser catalogadas como fractales (Dehouve et al., 2017). Y actualmente no se ha desarrollado un término que unifique y de una explicación global sobre lo que un fractal es per se, ya que ni su descubridor Mandelbrot ha podido explicar dicho concepto hasta el momento (Villaseñor & Alcaraz, 2017).

Discusión:

Una vez comprendida la parte del caos y la complejidad podemos comentar que estas nuevas aportaciones de la ciencia nos permiten replantearnos la forma en que venimos dando explicación y entendimiento a los fenómenos sociales, como lo es el de la violencia, ya que al ser los fenómenos sociales productos de la interacción entre humanos, presentan características poco predictibles y generalizables (Gregersen y Sailer, 1993; Grant y Elizabeth, 2015; Gurven 2018; Chang et al., 2018; Fenneman y Frankenhuis, 2020; Young, Frankenhuis y Ellis, 2020; Frankenhuis y Nettle, 2020), esto bajo la dinámica de ciencia tradicional.

Así que, en resumen, podemos mencionar que existen tres características básicas dentro de la utilización de las teorías del caos y la complejidad para el estudio de la violencia: la no linealidad, la fractalidad de las manifestaciones de la violencia, la no delimitación clara entre uno y otro detonante además de entre la frontera de división entre categorías de la violencia en general.

Entonces en primer lugar tenemos, lo referente a la no linealidad de la violencia, esta, carece de un estado de nulidad o valor cero, o bien nunca vuelve a ser nula o puntuar cero después de su aparición, ya que, a diferencia de los fenómenos lineales, siempre presenta asimetría en su evolución y desenvolvimiento. Entonces al carecer de un punto de génesis inicial de valor cero, siempre varía su direccionalidad y su detonabilidad pues se compone de multiplicidad de factores de orden caótico y complejo los cuales nunca parten de cero, sino que van mutando y modificando a través del espacio-tiempo, los cuales difícilmente permiten una predicción significativa y asertiva bajo un modelo lineal tradicional de causa y efecto, sino que más bien invitan al investigador a incluir diversas variables de forma simultánea, a modo de atender de forma holística a la realidad como podrían ser en este caso los fenómenos de violencia.

Bajo esta misma línea podemos agregar que la temporalidad con la que se van gestando los eventos de violencia, o bien, la secuenciación de los eventos y consecuencias de esta varían de forma no lineal, en relación a la sucesión de dichos estadios o pasos de ocurrencia de los eventos de la violencia.

Así que en, relación a esta condición no lineal de la violencia, la evidencia avala que la violencia de pareja es un fenómeno complejo y no lineal, ya que su trayectoria atiende a procesos no lineales

(Katerndahl et al., 2015). También existen dinámicas no lineales dentro de la investigación criminológica: el comportamiento humano y su relación con la privación económica, además de estudios de la no linealidad de la delincuencia (Zimmerman y Messner, 2011, p 875).

Por lo que, en otro orden de ideas, en segundo lugar, tenemos que la teoría de conjuntos borrosos, se puede desglosar la idea de que la categorización de los actos de violencia y de las consecuencias de estas, resultan poco encasillables o etiquetables bajo el modelo tradicional de conceptualización de las manifestaciones de la violencia. Pues las etiquetas verbales de representación de los actos de violencia, por lo general se quedan cortas o no abarcan a tipificar cada una de las conductas de violencia lo que resulta un dolor de cabeza para los estadistas y los legisladores de política jurídica.

De tal manera que en relación a los conjuntos difusos y lo referente a la violencia tenemos que actualmente existen diversos estudios que ilustran las múltiples posibilidades de aplicación de estas teorías y los fenómenos propios de la violencia, por ejemplo: sobre la utilización de algoritmos y ecuaciones estadísticas para la predicción de la violencia hacia las mujeres (Pathinathan & Santhoshkumar, 2014); también sobre las acciones consideradas dentro del marco penal y judicial en lo referente a la percepción tan ambigua entre quienes evalúan evidencia referente a lo que se considera como agresión y violencia hacia la mujer y sobre lo que no, por lo que las fronteras o límites son difusos según quien los interprete o bien según quien sea la persona acusada (Prakash, Thakur, Vashisht & Kumar, 2017); sobre el análisis estadístico de los detonantes de la violencia hacia la mujer, mediante ecuaciones matemáticas y softwares estadísticos, que ayudan a comprender como a pesar de la simultaneidad de los eventos y la equidad del peso de los detonantes de la violencia, se tienen que el consumo de alcohol es de los factores mayormente asociado (Devadoss & Sudha, 2013); de igual manera en el diseño de modelos estadísticos asociados a evaluar la injerencia del suicidio en la violencia de doméstica (Devadoss & Anand, 2013); de igual manera en lo referente a los detonantes de la violencia familiar (Pennell, Rikard & Sanders-Rice, 2014); en el estudio de la agresión en jóvenes y sus detonantes mediante modelos estadísticos (Felix & Devadoss, 2014); sobre la justificación y legitimación de actos de insurgencia bélica (Schoon, (2014).); en lo referente a los efectos motivantes e inhibidores derivados de las políticas para combatir el terrorismo (Ravdal, 2017); sobre los detonantes y agravantes de las conductas extremistas y terroristas (Jensen, et al., 2018); en el diseño de una escala para evaluar la violencia hacia la mujer (Bettio, et al., 2019) Para medir la relación causal de los motivantes de la violencia a personal médico (Xu, et al., 2021); también mediante el diseño de un software que permite analizar agresiones verbales en el transporte público (Campos, Pancardo-García, & Hernández-Nolasco, 2022); para determinar posibles escenarios de contextos post guerra (Albarracín et al., 2022), por mencionar algunas.

Y en tercer lugar tenemos que la geometría fractal nos permite comprender que existe un patrón de visibilidad de la violencia como un objeto de poca simetría, por lo que la forma de organización de la violencia a nivel de grupos delictivos, no atienden a un orden de simetría, sino que presentan patrones complejos de estructuración y reorganización. Por lo que, si analizamos el patrón de la violencia encontraremos que los eventos de este fenómeno se repiten una y otra vez, bajo los mismos detonantes en todos los niveles de la vida humana (Pepinsky 1997). Ya que en casi todas las sociedades del mundo antiguo y contemporáneo siempre han existido la manifestación o conductas de violencia. Por ejemplo, tenemos la relación fractal entre violencia y criminalidad (Agozino 2007); también sobre la fractalidad de los conflictos bélicos (Dobias & Wanliss, 2012); en el estudio de la fractalidad existente en las cifras de homicidios (Duran, 2015), por mencionar solo algunos.

Por lo tanto, podemos argumentar, que aparentemente el objetivo planteado es viable, es decir que, las teorías del caos y la complejidad representan un área de oportunidad para la comprensión y el estudio del fenómeno de la violencia; por lo que es importante comenzar a la brevedad con el estudio aplicado a la situación global de la violencia, pero sobre todo en el contexto de México.

Así pues, tenemos que las teorías del caos y la complejidad representan una herramienta imprescindible para el estudio de las problemáticas sociales en nuestro país, donde el progreso y evolución de la violencia parecieran no atender a causas coherentes, esto a partir del caos y la complejidad inherente en la dinámica sociocultural en México.

De tal forma que, si evaluamos la parte teórica sobre la conceptualización y explicación sobre lo que representan las teorías del caos y la complejidad, y a su vez lo contrastamos con las aplicaciones que se están realizando ya alrededor del mundo tenemos que resultar posible el utilizar dichas herramientas a fin de reescribir la forma de hacer investigación científica en el contexto de la psicología.

Conclusiones:

A modo de conclusión tenemos que a partir de la revisión y el análisis de la aplicabilidad en la comprensión teórico-conceptual del fenómeno de la violencia, expuesto en el presente estudio, se tiene que aparentemente las teorías del caos y la complejidad representan un complemento interesante, en relación análisis del fenómeno de la violencia, por lo que se concluye que dichas propuestas teóricas, debiesen ser revisadas y aplicadas en el contexto de nuestro país a fin de poder desarrollar una visión más realista de la violencia y las cosas vinculadas o derivadas de esta, a fin de lograr entender y por ende desarrollar modelos predictivos que permitan reducir la violencia en el futuro, tanto en México, como en todo el mundo.

Referencias

- Albarracín, J., Corredor-García, J., Milanese, J., Valencia, I., & Wolff, J. (2022). Pathways of postconflict violence in Colombia. *Small Wars & Insurgencies*.
<https://doi.org/10.1080/09592318.2022.2114244>
- Almeida-Filho, N. (2006). Complejidad y transdisciplinariedad en el campo de la salud colectiva: evaluación de conceptos y aplicaciones. *Salud Colectiva*, 2(2).
- Agozino, B. (2007). *Power: An African Fractal Theory of Chaos, Crime, Violence and Healing*. (Conferencia). The University of West Indies.
<https://sta.uwi.edu/conferences/salises/documents/Agozino%20%20B.pdf>
- Antonovsky, A. (1993). Complexity, conflict, chaos, coherence, coercion and civility. *Social Science & Medicine*, 37(8), 969-974.
- Armario, E. (1982). La teoría de los conjuntos borrosos y la toma de decisiones. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 11(38), 405-430.
- Ballester, L., & Colom, A. (2006). La lógica difusa: una nueva epistemología para las ciencias de la educación. *Revista de Educación*, 340(1), 995-1008.
- Baofu, P. (2007). *The Future of Complexity: Conceiving a Better Way to Understand Order and Chaos*. World Scientific Publishing Company.

- Beaumont, R. (2000). *The Nazis March to Chaos: The Hitler Era Through the Lenses of Chaos-Complexity Theory*. Praeger.
- Beecher-Monas, E., & García-Ril, E. (2003). Danger at the Edge of Chaos: Predicting Violent Behavior in a Post-Daubert World. *Cardozo Law. Review*, 24(5), 1845-1901.
- Begun, J. (1994). Chaos and Complexity: Frontiers of Organization Science. *Journal of Management Inquiry*, 3(4), 329-335.
- Bettio, F., Ticci, E., & Betti, G. (2019). A Fuzzy Index and Severity Scale to Measure Violence Against Women. *Social Indicators Research*, 148(1), 225-249.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatars de una definición. *Politica y cultura*, v32(2), 9-33
- Bufacchi, V. (2005). Two Concepts of Violence. *Political Studies Association*, 3(2), 193-204.
- Byrne, D., & Callaghan, G. (2014). *Complexity theory and the social sciences: the state of the art*. Taylor and Francis.
- Campos, O., Pancardo Garcia, P., & Hernandez Nolasco, J. A. (2022). Dynamic Fuzzy Model to Detect Verbal Violence in Real Time. *Computer Science*, 23(4).
<https://doi.org/10.7494/csci.2022.23.4.4616>
- Chang, L., Lu, H., Lansford, J., Skinner, A., Bornstein, M., Steinberg, L., Dodge, K., Chen, B., Tian, Q., Bacchini, D., Deater-Deckard, K., Pastorelli, C., Alampay, L., Sorbring, E., Al-Hassan, S., Oburu, P., Malone, P., Di Giunta, L., Tirado, L., & Tapanya, S. (2019). Environmental harshness and unpredictability, life history, and social and academic behavior of adolescents in nine countries. *Dev Psychol*, 55(4), 890-903
- Chamberlain, L., & Bütz, M. (1998). *Clinical chaos: a therapist's guide to nonlinear dynamics and therapeutic change*. Taylor and Francis Group.
- Chamberlain, L & Combs, A. (1998). Systems theory and chaos dynamics. En Linda Chamberlain y Michael Butz (Ed). (1998). *Clinical chaos: a therapists guide to nonlinear dynamics and therapeutic change*. Taylor and Francis Group
- Chávez, O., & Chávez, R. (2006). La enfermedad: una visión desde la teoría del caos y de los fractales. *Revista de Medicina Interna y Medicina Crítica*, 3(3), 78-84
- Coppo, J. (2010). Teoría del caos y método científico. *Revista Veterinaria*, 21(2), 157-167.
- Dehouve, D. (2017). El fractal: ¿una noción útil para la antropología americanista?. *Desacatos*, 53(1), 130-149.
- Devadoss, V., & Anand, M. (2013). A New Fuzzy Tool: Induced Cluster Method (ICM) To Study about Suicide Thought in Domestic Violence. *International Journal of Computing Algorithm*, 2(1), 463-473.
- Devadoss, V., & Sudha, K. (2013). A study on Domestic Violence against Women Using Induced Fuzzy Associative Memories IFAM. *International Journal of Computing Algorithm Integrated Intelligent Research* 2(1), 424-429

- Dobias, P., & Wanliss, J. (2012). Fractal properties of conflict in Afghanistan revisited. *Journal of Battlefield Technology*, 15(3), 31–36.
- Douglas, K., & Euel, E. (1996). *Chaos Theory in the Social Sciences: Foundations and Applications*. The University of Michigan Press.
- Duran, R. (2015). Cross-National Fractal Statistical Analysis of Homicide. *Journal of Society & Technology*, 5(1), 130-137.
- Escobar, C. (1996). Sobre la teoría de los fractales. *Revista Facultad de Ingeniería*, 11(1), 34-43
- Espin, J., Valladares, A., Araujo, C., Presno, C., & Gener, N. (2008), La violencia, un problema de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 24(4).
- Esquivel, J., Carbonelli, M., & Irrazabal G. (2011). *Introducción al conocimiento científico y metodología de la investigación social* (Reimpreso en 2014). Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Eve, R., Horsfall, S., & Lee, M. (1997). *Chaos, Complex and Sociology: Myths, Models and Theories*. Sage Publications.
- Farfan, C., Esparza, O., Montañez, P., & Orozco, L. (2017). Exposición a la violencia y su relación con la salud mental en estudiantes de educación media superior en Cd Juárez, México. *European Scientific Journal, edición especial*, 435-442.
- Felix, A., & Devadoss, V. (2014). A Fuzzy DEMATEL- Trapezoidal Structure for Modeling Cause and Effect Relationships of Youth Violence A. *International Journal of Computing Algorithm*, 3(1), 9-16.
- Fenneman, J., & Frankenhuys, W. (2020). Is impulsive behavior adaptive in harsh and unpredictable environments? A formal model. *Evolution and Human Behavior*, 41(4), 261-273.
- Fischer, L. (S/F). *Autoorganización en biología*. Recuperado en <http://www.dolor-pain.com/foro/auto.html>
- Flores-Payán, L., & Salas Durazo, I. (2015). Las brechas de género en la calidad del empleo en México. Una valoración basada en modelos de lógica difusa. *Análisis Económico*, 30(75), 89-112
- Forcada (s/f). *Mecanismos neurobiológicos: carga alostatica primera parte*. *Información científica Gador*. Estrés. Doc. Consultado el 20 de abril del 2019. http://www.gador.com.ar/iyd/psiquiatria/pdf/alostatica_1.pdf
- Frankenhuys, W., & Nettle, D. (2020). Current debates in human life history research. *Evolution and Human Behavior*, (41), 469-473.
- Garbin, S. (2007). La problemática fractal: un punto de vista cognitivo con interes didactico. *Paradigma*, 28(2), 79-108.
- Gleik, J. (1987). *Chaos: Making a new science*. Viking
- Grant, B., & Elizabeth, V. (2015). Unpredictable feelings: academic women under research audit. *British Educational Research Journal*, 41(2), 287–302.

- Green, D., & Newth, D. (2000). Towards a theory of everything? Grand challenges in complexity and informatics. *Environmental and Information Science*, 8(1), 1-12
- Gregersen, H., & Sailer, L. (1993). Chaos Theory and Its Implications for Social Science Research. *Human Relations*, 46(7), 777-802.
- Griffiths, F., & Byrne, D. (1998). General practice and the new science emerging from the theories of chaos and complexity. *British Journal of General Practice*, 48(435), 1697-1699.
- Gurven, M. (2018). Broadening horizons: Sample diversity and socioecological theory are essential to the future of psychological science. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(45), 1-8..
- Gutiérrez-Betancour, J. (2006). Aplicación de los conjuntos borrosos a las decisiones de inversión. *AD-minister*, 9(1), 62-85
- Gutiérrez-Cuellar, P., Magdaleno del Rio, G., & Yáñez-Rivas, V. (2010). Violencia, Estado y crimen organizado en México. *El Cotidiano*, 163(1), 105-114.
- Harvey, D., & Reed, M. (1996). Social Science as the Study of Complex Systems. En L. Douglas y E. Euel (Eds). *Chaos Theory in the Social Sciences: Foundations and Applications*. The University of Michigan Press.
- Herrenkohl, T., Aisenberg, E., Williams, J., & Jenson, J. (2010). *Violence in Context: Current Evidence on Risk, Protection, and Prevention*. Oxford University Press.
- Ibáñez, E., & Santa Fe, R. (2008). *Las teorías del caos, la complejidad y los sistemas. Impactos educativos y aplicaciones en ciencias sociales*. Homo sapiens ediciones.
- Jensen, M., Atwell, S., & James, P. (2018). Radicalization to Violence: A Pathway Approach to Studying Extremism. *Terrorism and Political Violence*, 32(5), 1-24.
- Jimenez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen causas y realidad. *Convergencia*, 19(58).
- Jiménez-Bandala, C. (2015). La transmodernidad en los estudios organizacionales. La metáfora fractal. *Revista Internacional de Organizaciones*, 14(1), 77-100.
- Karwowski, W. (2012). A review of human factors challenges of complex adaptative systems: discovering and understanding chaos in human performance. *Human Factors*, 54(6), 983-995.
- Katerndahl, Burge, S., Ferrer, R., Becho, J., & Wood, R. (2014). Dynamics of violence. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 20(5), 695-702.
- Katerndahl, D., Burge, S., Ferrer, R., Wood, R., & Becho, J. (2015). Modeling outcomes of partner violence using cusp catastrophe modeling. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Science*, 19(3), 249-268.
- Kavalski, E. (2015). *World Politics at the Edge of Chaos: Reflections on Complexity and Global Life*. Sunny Press.

- Krug, E., Mercy, J., Dahlberg, L., & Zwi, A. (2002). The world report on violence and health. *The Lancet*, 360(9339), 1083-1088
- Lakshmanan, M., & Rajasekar, S. (2003). *What is nonlinearity?*. Springer Link.
- Laszlo, E. (1990). *La gran bifurcación, crisis y oportunidad: anticipación del nuevo paradigma que está tomando forma*. Gedisa.
- Lazzari, L., Machado, E., & Pérez, R. (2012). Los conjuntos borrosos: una introducción. *Cuadernos del CIMBAGE*, 2(1), 1-25
- Lewin, R. (1994). From Chaos to Complexity: Implications for Organizations. *Executive Development*, 7(4), 16-17.
- Livingood, W., Allegrante, J., Airhihenbuwa, C., Clark, N., Windsor, R., Zimmerman, M., & Green, L. (2011). Applied social and behavioral science to address complex health problems. *American Journal of Preventive Medicine*, 41(5), 525-531.
- Lorenz, E. (1963). Deterministic non periodic flow. *Journal of the Atmospheric Sciences*, 20(1), 130-141.
- Loughlin, J., Witmer, F., Linke, A., Laing, A., Gettelman, A., & Dudhia, J. (2012). Climate variability and conflict risk in East Africa, 1990-2009. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(45), 18344-18349.
- Loye, D., & Eisler, R. (1987). Chaos and transformation: Implications of nonequilibrium theory for social science society. *Systems Research and Behavioral Science*, 32(1), 53-65.
- Macias-Bernal, J., Calama-Rodriguez, J., & Chavez-de Diego, M. (2014). Modelo de predicción de la vida útil de la edificación patrimonial a partir de la lógica difusa. *Informes de la Construcción*, 66(533), 1-11
- Mathews, M., White, M., & Long, R. (1999). Why Study the Complexity Science in the Social Science. *Human Relations*, 52(4) 439-462.
- McCown, W., Keiser, R., & Roden, A. (1998). Cognitive Psychology and chaos theory: some possible clinical implications. En L. Chamberlain y M. Bütz (Eds). *Clinical chaos: a therapist's guide to nonlinear dynamics and therapeutic change*. Taylor and Francis group.
- Metelits, C. (2009). The consequences of rivalry: explaining insurgent violence using fuzzy sets. *Political Research Quarterly*, 62(4). 673-684.
- Menski, W. (2016). Justice, Epistemic Violence in South Asian Studies and the Nebulous Entity of Caste in Our Age of Chaos. *South Asia Research*, 36(3), 299-321.
- Miller, J., & Page, S. (2007). *Complex adaptive systems: an introduction to computational models of social life*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Morín, E. (1977). *La naturaleza*. Ediciones Catedra
- Munné, F. (1994). Complejidad y caos: más allá de una ideología del orden y del desorden. En M. Montero (Ed). *Conocimiento, realidad e ideología*. Avepso.

-
- Munné, F. (1995). Las teorías de la complejidad y sus implicaciones en las ciencias del comportamiento. *Revista Interamericana de Psicología*, 29(1), 1-12.
- Osgood, W., & Chambers, J. (2000). Social disorganization outside the metropolis: an analysis of rural youth violence. *Criminology*, 38(1), 81-116.
- Ostrom, E. (2010). Beyond Markets and States: Polycentric Governance of Complex Economic Systems. *Transnational Corporations Review*, 2(2) 1-12
- Pathinathan T., & Santhoshkumar S. (2014). Analysis on Violence against Women in India: A Fuzzy Approach. *International Journal of Computing Algorithm*.3(1), 499-503.
- Payán, L., & Camarena, M. (2013). Evaluación de programas públicos en el marco de la realidad social. Metodología basada en la lógica difusa como instrumento para el análisis de fenómenos sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 5(3), 8-23.
- Pennell, J., Rikard, R., & Sanders-Rice, T. (2014). Family violence: Fathers assessing and managing their risk to children and women. *Children and Youth Services Review*, 47(1), 36-45.
- Pepinsky, H. (1997). Geometric forms of violence En: Milovanovic Dragan: *Chaos, Criminology, and Social Justice: The New Orderly (dis)order*. Praeger.
- Perez, S., Sierra, E., Massobrio, M., & Momo, F. (2009). Analisis fractal de la precipitación anual en el este de la provincia de La Pampa Argentina. *Revista de Climatología*, 9(1), 25-31.
- Prakash, C., Thakur, G., M., Vashisht, N., & Kumar, R. (2017). UMEED-A Fuzzy Rule-Based Legal Expert System to Address Domestic Violence Against Women. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 631-638.
- Prigogine, I. & Stenberg, I. (1979). *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia, Nueva edicion Corregida y Aumentada*. Alianza Editorial.
- Quiroz, M. (2016). La complejidad y el caos en educación especial: hacia una nueva comprensión de la discapacidad desde las teorías del caos y la complejidad. *Revista de educación especial y familia*, 2(7), 18-33.
- Ravndal, J. (2017). Explaining right-wing terrorism and violence in Western Europe: Grievances, opportunities and polarisation. *European Journal of Political Research*, 57(4), 845-866.
- Reynoso, C. (2006). *Complejidad y el Caos: Una exploración antropológica*. Universidad de Buenos Aires.
- Robertson, R. & Combs, A. (1995). *Chaos theory in psychology and the life sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodríguez, J., Mariño, M., Avilan, N., & Echeverri, D. (2002). Medidas fractales de arterias coronarias en un modelo experimental de reestenosis Armonía matemática intrínseca de la estructura arterial. *Cardiología del Adulto-Trabajos libres*. 10(2). 65-72.
-

- Rodríguez, J., Prieto, S., Correa, C., Soracipa, Y., Mora, J., Forero, M., & Forero, G. (2014). Generalización geométrica fractal de ventriculografías izquierdas normales y con disfunción leve. *Acta Medica Colombiana*, 39(2), 131-136.
- Ruelle, D. (1991). *Chance and Chaos*. Princeton University Press.
- Sandole, D (1999). *Capturing the Complexity of Conflict: Dealing with Violent Ethnic Conflicts of the Post-Cold War Era*. Routledge
- Santos B. (1989). *Introdução a uma Ciência PósModerna*. Graal.
- Sametband, M. (1999). *Entre el orden y el caos*. México DF: Fondo de cultura económica.
- Scheffran, J. (2020). Weather, War, and Chaos: Richardson's Encounter with Molecules and Nations En: Gleditsch, N.P. (eds) *Lewis Fry Richardson: His Intellectual Legacy and Influence in the Social Sciences. Pioneers in Arts, Humanities, Science, Engineering, Practice*, vol 27. Springer.
- Schoon, E. (2014). The Asymmetry of Legitimacy: Analyzing the Legitimation of Violence in 30 Cases of Insurgent Revolution. *Social Forces*, 93(2), 779-801.
- Schreiber, T. (2000). *Is nonlinearity evident in time series of brain electrical activity*. Consultado el 14 de diciembre de 2020. <https://pdfs.semanticscholar.org/dd4d/2cc2c84281aaa5e842a0d7952697086b14f3.pdf>
- Urry, J. (2002). The Global Complexities of September 11th. *Theory, Culture & Society*, 19(4), 57-69.
- Vandervert, L. (1996). The Fractal Maximum-Power Evolution of Brain, Mind, and Consciousness. En: Earl Mac Cormac & Maxim Stamenov (Eds), *Fractals of Brain, Fractals of Mind: In search of a symmetry bond*. Jonh Benamins Publishing Company
- Villaseñor, G., & Alcaraz, J. (2017). Antecedentes fractales paramercados financieros. *Revista de Investigación en Ciencias de la Administración*, 5(9), 263-292.
- Vicent, M., Inglis, C., Sanmartín, R., González, C., & García-Fernández, J. (2018). Aggression Profiles in the Spanish Child Population: Differences in Perfectionism, School Refusal and Affect. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12(1), 1-9
- Vivas, M., Chomiczaks, S. & González, P. (1999). Teoría fractal y efecto de cambio de escala: aplicación al estudio de la porosidad del suelo. *Cuadernos Lab*, 24(1), 99-119.
- Walby, S. (2007). Complexity theory, systems theory and multiple intersecting social inequalities. *Philosophy of the Social Sciences*, 37(4), 449-470.
- Xu, J., Cao, Y., Wang, Y., & Qiao, Q. (2021) Judicial judgment and media sensation of violence against medical staff in China: A fuzzy set qualitative comparative analysis (fsQCA). *PLOS ONE* 16(10). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0259014>
- Yeung, D., Degang, C., Tsang, E., Lee, J., & Wang, X. (2005). On the generalization of fuzzy rough sets. *Transactions on Fuzzy Systems*, 13(3), 343-361
- Zadeh, L. (1965). Fuzzy sets. *Information and Control*, 8(3), 338-353.

-
- Young, E., Frankenhuys, W., & Ellis, B. (2020). Theory and measurement of environmental unpredictability. *Evolution and Human Behavior*, (41), 550-556.
- Zhang, J., Brody, C., & Wrigth, J. (1994). Sociological applications of fuzzy classification analysis. *Applied Behavioral Science Review*, 2(2), 171-186.
- Zimmerman, G., & Messner, S. (2011). Neighborhood context and nonlinear peer effects on adolescent violent crime. *Criminology*, 49(3), 873-903.
- Zucal-Garriga, J., & Noel, G. (2010). Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. *Publicar*, 9(8), 97-121.



La ética y las emociones en la discusión sobre la medicalización de las infancias trans

The ethics and emotions surrounding the medicalization of trans youth discussion

Daniel Eugenio Salinas Lara*

Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey*

Citación

Salinas, D. E. (2022). La ética y las emociones en la discusión sobre la medicalización de las infancias trans. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 737-750.

Artículo recibido, 03-12-2022; aceptado, 19-01-2023; publicado 02-02-2023.

Resumen

El cuidado afirmativo de género para infancias con disforia de género, el cual permite la medicalización con bloqueadores de pubertad y terapia hormonal, se ha presentado recientemente como el modelo idóneo para tratar esta condición a pesar de la creciente evidencia de numerosos riesgos en la salud. La discusión sobre las implicaciones éticas de modificar de manera permanente e irreversible el cuerpo de un menor está cargada de fuertes emociones que dificultan un acercamiento crítico al tema. Con base en la literatura científica y académica y el discurso en los medios de comunicación, este artículo busca exponer los riesgos de este tratamiento en menores y reconocer las emociones en el entorno social que juegan un papel central en esta controvertida discusión. El drástico incremento de jóvenes en clínicas de género hace necesaria una perspectiva holística del fenómeno para evitar la medicalización innecesaria a temprana edad.

Palabras clave | disforia de género, cuidado afirmativo de género, infancias trans, bloqueadores de pubertad, terapia hormonal

Abstract

Gender-affirming care for youth with gender dysphoria, which allows for the use of puberty blockers and cross sex hormone therapy, has been presented as the ideal course of action to treat this condition despite the growing evidence of numerous health risks. The discussion about the ethical implications of permanently and irreversibly modifying a minor's body is surrounded by strong emotions that hinder a critical approach. Based on scientific and academic literature as well as media discourse, the current article exposes the health risks of gender-affirming care for minors and the emotions present in the social environment that play a key role in this controversial discussion

Correspondencia:

Daniel Salinas. Correo electrónico: a00600084@tec.mx

The drastic increase in the number of young people attending gender clinics calls for a holistic look at the phenomenon with the intent of avoiding unnecessary medicalization at a young age.

Keywords | gender dysphoria, gender-affirming care, trans youth, puberty blockers, hormone replacement therapy

El primero de diciembre de 2020, mientras los medios de comunicación y redes sociales compartían y celebraban la valentía del anuncio de la salida del closet de Elliot Page como persona trans, otra noticia sobre un tema similar no recibió la misma atención ni muestras de apoyo. Keira Bell, una joven de 23 años que anteriormente se identificaba como hombre trans, ganó un juicio contra la clínica Tavistock del NHS (Servicio de Salud Nacional) de Inglaterra después de que la corte declarara que alguien tan joven no podía haber realmente dado consentimiento informado al tratamiento médico al que fue sometida y sus consecuencias (BBC News, 2020). Bell fue diagnosticada con disforia de género y medicalizada con bloqueadores de pubertad a los 16 años, recibió testosterona a los 17 y se sometió a una mastectomía doble a los 20. Arrepentida de su decisión y con una voz permanentemente más grave, Bell reclamó que el personal de salud debió indagar más a fondo sobre su intensa depresión, entorno familiar problemático y su homofobia interiorizada—ahora ella se reconoce como lesbiana—, en vez de apresurarla a un tratamiento médico experimental. Las clínicas de género en Europa fueron sacudidas por esta noticia y algunas de ellas posteriormente anunciaron que serían más cautelosas con el acceso de menores a estos tratamientos (The Economist, 2022; Terhune et al., 2022; Socialstyrelsen, 2022).

El debate sobre la medicalización de menores de edad con disforia de género, llamados también infancias trans en algunos contextos, es uno cargado de emociones intensas que dificultan tener una discusión objetiva. Page agregó en su publicación de redes sociales una provocadora y altamente defensiva declaración que parece anticipar las consecuencias del caso de Bell:

A los líderes políticos que trabajan para criminalizar el cuidado de la salud trans y negar nuestro derecho a existir y a todos aquellos con una plataforma masiva que continúan escupiendo hostilidad hacia la comunidad trans: ustedes tienen sangre en sus manos. (Page, 2020, traducción propia)

Históricamente la comunidad trans en Occidente ha sido víctima de opresión a través de discriminación, estigmatización y violencia, lo cual justificadamente ha generado un resentimiento notable por parte de esta población y sus aliados. Por otro lado, evidenciado por los notorios esfuerzos sociales en pro de la inclusión, podemos inferir que existe social e institucionalmente un sentimiento generalizado de vergüenza y culpa por el trato injusto y violento que se les dio a las personas homosexuales y bisexuales, la parte más grande de la comunidad LGBTQ+, durante la mayoría del siglo XX. Fue hasta 1990 que la OMS dejó de clasificar la homosexualidad como una enfermedad mental, y posteriormente en 2018 la transexualidad se eliminó de la lista de trastornos mentales de la CIE-11 para ser catalogada como una condición relativa a la salud sexual y renombrarse como incongruencia de género, con fines de desestigmatización. Por ende, podemos suponer que en un intento por reparar y aliviar el daño histórico hacia la comunidad LGBTQ+, los asuntos relacionados a las personas trans se tratan de manera análoga a la homosexualidad y consideran la identidad de género como una variación natural de la sexualidad humana, a pesar de ser un concepto muy distinto a la orientación sexual.

En este artículo se usará el término disforia de género por su mayor prevalencia y uso aún vigente en el DSM-5. A pesar de que el término infancias trans corresponde a aspectos identitarios y la disforia de se refiera a un malestar clínico, hoy en día el primero se utiliza para hablar de manera implícita sobre el segundo cuando se trata de acceso a tratamientos médicos. En este texto las menciones a infancias trans consideran que existe la presencia de disforia.

La incertidumbre sobre la disforia de género

El término género se usa para referirse al constructo social de características psicológicas y expectativas sociales asociadas al sexo biológico de una persona, o como lo describe Lamas (2013): la acción simbólica colectiva que fabrica la idea de lo que deben ser los hombres y mujeres. La disforia de género se considera una condición psiquiátrica en la cual una persona siente una incongruencia entre su sexo de nacimiento y su identidad de género, entendido esto último como el autorreconocimiento y experiencia del género propio (Griffin et al., 2021). Esta incongruencia se manifiesta como una fuerte y debilitante angustia causada por las características sexuales del propio cuerpo y/o una percepción social externa que no corresponde a cómo la persona se ve a sí misma. Modificar la apariencia personal para presentarse como el género opuesto a través de cambios cosméticos o médicos se conoce como transición y funciona como un alivio a esta condición. La palabra trans se utiliza comúnmente para referirse a una persona que transiciona y también es la manera de referirse a la identidad de esta persona.

Se reconoce médicamente que la afirmación social de la identidad de género de una persona trans contribuye a mejorar su salud mental (Coleman et al., 2022), sin embargo uno de los conflictos más inmediatos ocurre debido a la estrecha relación entre sexo y género. Para ser reconocida como el género opuesto, una persona trans se ve presionada por su entorno a hacer cambios físicos en su cuerpo para adquirir una apariencia que pueda ser leída como el género y—también—el sexo opuesto, lo cual se conoce como passing. A pesar de que la compasión nos dictaría que lo mejor que podemos hacer por el bienestar mental de una persona trans es validar su identidad, en el caso de los menores de edad esto debería tomarse con precaución pues existe creciente evidencia de que la disforia de género puede no necesariamente corresponder a una variación natural de la sexualidad, sino que puede ser causada por otros factores como en el caso de Kiera Bell.

El término infancia trans se utiliza coloquialmente para referirse a un menor de edad que se identifica con el género-sexo opuesto (o distinto al de nacimiento) sin necesariamente hacer referencia explícita a la disforia de género. El activismo trans tiene su propia explicación, como la definición de la organización It Gets Better México:

Las infancias trans se refieren a la experiencia que viven muchos niños [sic] y jóvenes cuando se identifican con un género distinto al que les fue asignado al nacer, el cual puede ser binario o no. Los niños [sic] pueden manifestarse como trans desde los primeros años de vida, y es importante que desde ese momento se afirme y se respete su identidad. Toma en cuenta que ser trans no es una patología, y que tampoco tiene que ver con los juguetes con los que les gusta jugar o como [sic] les gusta vestir, ser trans va mucho más allá y solamente le niño [sic] podrá decir con qué género se identifica. (Guerrero et al., s.f.)

Los testimonios de los padres de estos niños señalan que esta condición se manifiesta como una inconformidad de género reflejada en la predilección por actividades, juguetes y vestimenta tradicionalmente asociados con el género-sexo opuesto—contradiendo la idea de que eso es irrelevante—, así como declararse de manera insistente y persistentemente como del sexo opuesto (Griffin et al. 2021); de manera sencilla esto podría describirse como un niño “afeminado” o una niña “masculina”. Es pertinente preguntarse si catalogar a un infante como trans pudiera ser una imposición de identidad a una edad en la que el desarrollo cognitivo todavía no permite comprender claramente la diferencia entre sexo y estereotipos de género. Además, la inconformidad de género en la niñez también es un rasgo común en personas que crecen para tener una orientación sexual homosexual o bisexual (Singh et al., 2021; Rieger et al., 2008). Sea cual sea el caso, permitir el libre desarrollo de la personalidad del menor en un entorno social y familiar sin críticas, burlas o imposiciones es beneficioso para su salud mental.

La guía Standards of Care de la organización WPATH (World Professional Association for Transgender Health) es el referente internacional sobre cuidados de salud para personas trans y es utilizado por instituciones y profesionales de la salud para manejar temas de salud trans. De acuerdo a Coleman et al. (2022) cualquier tema de salud física o mental debe siempre trabajarse con un modelo afirmativo, lo cual se traduce en nunca cuestionar (ni siquiera en psicoterapia) o invalidar la identidad de género autopercebida de nadie, incluyendo menores.

Anteriormente antes de comenzar una transición social—cambio de apariencia cosmética, pronombres, nombre y/o documentos legales—o medicalización, la psiquiatría utilizaba un enfoque de espera atenta (*watchful waiting*) para el caso de menores con disforia de género (Zucker, 2020). El objetivo era que a través de la psicoterapia, el paciente explorara las razones por las cuales se sentía inconforme con su propio cuerpo, o profundizar en el deseo por pertenecer al otro género-sexo. Contrario al modelo afirmativo, el terapeuta escuchaba las razones de la incongruencia de género en lugar de automáticamente afirmar una identidad. El resultado de este enfoque era que solo pocos jóvenes perseguían una transición médica en la adultez y el resto, en su mayoría, se reconocían como homosexuales más adelante en su vida (Singh et al., 2021). El hecho de que la identificación con el género-sexo opuesto podría ser más bien una señal de futura homosexualidad o bisexualidad es un hecho que la guía de WPATH prácticamente ignora.

De acuerdo a Camps (2011, p.248): “A diferencia de lo que ocurre con otras enfermedades y dolencias, la psiquiatría tiene difícil establecer de forma inequívoca la relación entre el síntoma y su causa”. Según Griffin et al. (2021) la comunidad científica ha encontrado que la disforia de género puede tener múltiples causas, tales como: iatrogenia (ser inducida por una transición social a temprana edad), homofobia interiorizada, trauma complejo, autismo o imitación por grupos de amigos o redes sociales (como ocurre con los desórdenes alimenticios). El diagnóstico de disforia también puede complicarse cuando existen comorbilidades como depresión, dismorfia corporal, desorden de integridad corporal o desórdenes alimenticios; condiciones que también afectan la autopercepción del cuerpo. En varones también existe la posibilidad de que la disforia sea resultado de una parafilia (Lawrence, 2004), aunque actualmente mencionar esto es considerado tabú.

A pesar de esta evidencia, la presión por parte del activismo trans y WPATH para nunca cuestionar la identidad de género de una persona ha llevado a los servicios y profesionales de la salud a adoptar sin cuestionar el modelo afirmativo con el fin de resguardar su imagen y no ser acusados de practicar terapias de conversión. Una medicina que se comporta de esta manera sería descrita por Camps (2011, p.206) como “defensiva”, que busca más la protección del profesional que el bien del paciente. Esto ha llevado a ignorar que puede existir un nuevo fenómeno social detrás de la gran

cantidad de jóvenes que acuden a clínicas de género por disforia u otra inquietud relacionada con el género (Griffin et al., 2021).

De haber unos pocos casos al año en las clínicas de género, actualmente estas no se dan abasto por los miles de interesados en consultar y posiblemente comenzar un tratamiento médico. Por ejemplo, de acuerdo a Respaut y Terhune (2022) en Estados Unidos en 2021 hubo 42,000 casos de nuevos diagnósticos de disforia de género, casi el triple que los 15,172 de 2017. De particular atención es que antes de los 2010, eran principalmente niños (varones) y hombres mayores quienes consultaban por cuestiones de género, mientras que ahora el grupo más grande corresponde a chicas preadolescentes y adolescentes (Terhune et al., 2022). Una explicación posible es que la mayor aceptación de personas trans en nuestra sociedad ha causado que más individuos se atrevan a expresar su verdadera identidad de género y querer comenzar una transición; sin embargo, el tan pronunciado cambio en la tendencia del sexo de nacimiento y edad de los pacientes da pie a la duda. El estudio de Littman (2019) propone la hipótesis de la influencia de los medios, redes sociales y grupos de amistades como posible causa de un desarrollo repentino de una identidad trans, pues la persona interpreta su incomodidad corporal como disforia de género.

La medicalización afirmativa del género

Tras el diagnóstico de disforia de género, independientemente de su causa, y la validación de su identidad de género, un menor trans hoy en día tiene la elección de comenzar un tratamiento médico para primero detener y después modificar su pubertad para asemejarla a la del sexo opuesto, con intenciones de aliviar su inconformidad corporal, mejorar su salud mental y lograr un passing más natural sin (tantas) costosas cirugías plásticas en el futuro. Los análogos de la GnRH, comúnmente llamados bloqueadores de pubertad, se ofrecen al comienzo de la pubertad, que puede ser a partir de los 9 o 10 años, y funcionan, como su nombre lo indica, para pausar temporalmente este proceso natural del cuerpo. La intención es que la persona alivie la angustia provocada por la indeseada maduración de sus genitales y desarrollo de características sexuales secundarias, y así tenga tiempo para reflexionar sobre su identidad de género y decidir si proseguirá a terapia hormonal. La gran mayoría (96-98%) de los pacientes que inician con bloqueadores deciden continuar con la terapia hormonal (Griffin et al., 2021), por lo que más que una pausa podría considerarse el primer paso de una medicalización que continuará de por vida y cuyo fin es adquirir la estética corporal deseada del sexo opuesto.

Los análogos de la GnRH se han utilizado anteriormente como tratamiento para la endometriosis, cáncer de próstata y los raros casos de pubertad precoz antes de los 8 años. Su uso masivo con fines de detener la pubertad en infancias trans comenzó durante la década de los 2010 y hasta la fecha no están autorizados con esa intención por la FDA en Estados Unidos debido a que no existen estudios a largo plazo sobre sus consecuencias en la salud (Terhune et al., 2022); aunque la empresa Abbvie, quien fabrica su versión llamada Lupron, ya ha sido llevada a la corte por esconder los severos efectos adversos del medicamento (Jewett, 2017). Engañosamente los bloqueadores se publicitan como seguros y reversibles, sin embargo hay creciente evidencia científica de que pueden provocar diversas afectaciones en la salud como osteoporosis, disminución de capacidades cognitivas, disfunción sexual, infertilidad y (paradójicamente) empeorar la salud mental del paciente. Su uso prolongado es el equivalente a una castración química según Ricard Nergårdh, pediatra endocrinólogo sueco que trata a menores con disforia (SVT, 2021, 15:30).

La organización estadounidense de salud sexual y reproductiva Planned Parenthood (2021) afirma en un colorido y ameno video animado en Youtube que: “Tu identidad de género es real. Debes ser tú quien decida qué cambios quieres que se produzcan en tu cuerpo”. Esta óptica patologiza la pubertad del ser humano y le concede a un preadolescente la autoridad y acompañamiento médico necesario para alterar el desarrollo fisiológico natural de su cuerpo con base únicamente en el autoconocimiento del menor. La presión para los profesionales de la salud por suministrar bloqueadores de pubertad viene directamente de WPATH, cuyas guías explícitamente dicen que permitir una pubertad irreversible en adolescentes que presentan disforia de género no es un acto neutral dado que puede tener efectos dañinos inmediatos y a lo largo de la vida para la persona joven trans (Coleman et al., 2022).

La formación de identidad durante la adolescencia de cualquier persona es un proceso confuso, incómodo y complicado. Es la primera vez que el desarrollo físico, habilidades cognitivas y expectativas sociales coinciden para permitir a un joven clasificar y sintetizar sus identificaciones infantiles para construir un camino viable hacia la adultez, en un proceso flexible de autorrealización que continúa de por vida (Marcia, 1980, p.110). El estudio de Arain et al. (2013) sobre la maduración del cerebro muestra que la corteza prefrontal es una de las últimas partes en desarrollarse por completo hasta los 25 años; y es esta área del cerebro la que se encarga de la capacidad de ejercer un buen juicio sobre: control de impulsos y demora de gratificación, habilidad para balancear recompensas a corto plazo con metas a futuro, considerar y hacer predicciones futuras, considerar múltiples fuentes de información en situaciones complejas y prever y valorar consecuencias de comportamiento. Esta es la razón por la cual durante la adolescencia se presenta una tendencia a comportamientos de riesgo sin considerar las consecuencias, un hecho que el modelo afirmativo de género desestima al momento de facilitar el acceso a tratamiento médico irreversible desde tan temprana edad.

A partir de los 14 años, y después de al menos un año en bloqueadores de pubertad, un adolescente puede comenzar tratamiento hormonal: testosterona para personas del sexo femenino y estrógenos para el sexo masculino. El propósito es desarrollar características sexuales secundarias y rasgos físicos que se aproximen a las del sexo opuesto al de nacimiento. Las hormonas sexuales sintéticas son medicamentos controlados debido a sus marcados efectos adversos científicamente estudiados (Costa & Colizzi, 2016). La testosterona en hombres trans (o personas transmasculinas) aumenta el riesgo de diabetes tipo 1, enfermedades cardiovasculares, atrofia del sistema reproductor, entre otros efectos. El estrógeno en mujeres trans (o personas transfemeninas) puede provocar tromboembolismo, disminución de la libido, mayor riesgo de demencia en la tercera edad, atrofia genital y otros padecimientos. En ambos casos, por haberse utilizado bloqueadores de pubertad la pérdida de la fertilidad es garantizada, además de que la inhibición del desarrollo de los órganos sexuales y su atrofia hace necesaria la ingesta de hormonas sintéticas por el resto de la vida, incluso si en algún momento se quiere volver al estado natural original del cuerpo.

La guía para el cuidado afirmativo del género (*gender-affirming care*) está basada mayormente en el Protocolo Holandés (Biggs, 2022), el cual especifica que antes de cualquier medicalización debe haber una extensa evaluación psicológica del paciente para identificar los factores de la angustia y minimizar el riesgo de arrepentimiento más adelante. En la práctica esto no es necesariamente cierto, pues existe evidencia de casos donde se recetan bloqueadores de pubertad después de una sola consulta (Dixon & Somerville, 2022). Los testimonios de detransicionadores, personas que buscan revertir su transición (Irwig, 2022), también evidencian que se puede recitar un discurso aprendido de comunidades en línea con los síntomas necesarios para ser recetados con

bloqueadores o terapia hormonal. Un preadolescente decidido y convencido de que es trans puede autodiagnosticarse disforia de género y recibir los medicamentos deseados, en una inversión de la autoridad en la relación médico-paciente.

Además de bloqueadores de pubertad y terapia hormonal, existen cirugías llamadas de afirmación de género. Estos son procedimientos quirúrgicos para modificar la estética del cuerpo, incluida la extirpación de los órganos reproductores; esta última se vuelve necesaria en caso de que exista atrofia severa del sistema reproductor. La edad mínima para estas intervenciones médicas es de 18 años, sin embargo a discreción del médico y con consentimiento de los padres se pueden realizar a menores de edad. La mastectomía doble es un procedimiento de creciente popularidad y existe evidencia de que se ha practicado a jóvenes de 13 años de edad (Ghorayshi, 2022). Otras cirugías como la vaginoplastia (construcción de una neo-vagina en mujeres trans) o faloplastia (construcción de un neo-pene en hombres trans) son cirugías complejas con alto grado de complicaciones y que generalmente requieren varias cirugías de seguimiento.

Estos procedimientos médicos invasivos no son estrictamente necesarios para una transición, sin embargo la influencia social debe considerarse como un factor que puede provocar un fuerte deseo de someterse al bisturí. Las redes sociales, especialmente TikTok, exponen a los menores a cirujanos y un desfile de pacientes satisfechos—eufóricos—por sus cirugías de afirmación de género, casi como un evento determinante para validar su identidad trans. Los hashtags #teetusdeletus o #topsurgery (eufemismos para mastectomía doble) y #ffs (las siglas en inglés para cirugía de feminización facial) son dos de los más populares. Son pocas las personas que publican sus complicaciones o arrepentimiento, pues las reacciones suelen ser menos alentadoras.

Los detransicionadores son comúnmente rechazados o incluso vilificadas (Buttons, 2022) por algunos grupos LGBTQ+ en línea por contradecir la narrativa del cuidado afirmativo de género como la mejor opción para la salud mental de personas trans, o peor aún, por poner en cuestión si la disforia de género—y por ende una identidad trans—en algunos casos puede ser algo adquirido por factores externos o ser solo una fase. Esto último sería un golpe devastador para la comunidad trans y probablemente haría retroceder la aceptación social ganada en los últimos años. Anteriormente algunos sectores conservadores de la sociedad han justificado la opresión hacia la gente LGBTQ+ asegurando que las personas gays podrían “contagiar” a otros, sobre todo a las infancias. Aunado a esto, en Estados Unidos son los medios conservadores los que dan espacio a los detransicionadores para contar sus historias, lo cual reaviva la memoria amarga de la opresión hacia los homosexuales. Si no fue coincidencia, se podría especular que este fue un motivo por el cual Elliot Page compartió su identidad trans al mundo el mismo día de la noticia de la resolución del caso de Kiera Bell, en un intento por opacar cualquier voz percibida como peligrosa para la causa.

El dilema

El apresuramiento para recetar bloqueadores de pubertad y terapia hormonal responde a la alza de los últimos años en el número de niños y jóvenes diagnosticados con disforia de género y al modelo afirmativo de WPATH como la opción “correcta” y “medicamente necesaria” para tratar a estos pacientes. Además de abogar por la despatologización de las infancias trans, el activismo trans también busca que sea un derecho el tener acceso a medicina experimental para alterar el proceso de maduración natural del menor. La pubertad parece quedar reducida a un evento meramente

estético y no se reconoce como el complejo e indispensable proceso fisiológico para alcanzar la completa maduración de todos los sistemas del cuerpo humano, no solamente de los órganos sexuales. Desde un punto de vista bioético esto puede considerarse descuidado o incluso negligente, pues aunque sí existen estudios sobre el mejoramiento inmediato de la salud mental de menores que utilizan bloqueadores de pubertad y terapia hormonal (Turban et al., 2022; Coleman et al. 2022), aún no hay estudios que avalen los beneficios a largo plazo de la medicalización ni su superioridad sobre otro tipo de enfoque psicoterapéutico.

Según Griffin et al. (2021), la psiquiatría se encuentra en el filo de la navaja: corre el riesgo de ser acusada de transfobia, o alternatively, permanecer en silencio durante este experimento descontrolado. La presión social e institucional para no cuestionar la medicalización afirmativa de género es un factor que inhibe una discusión médica constructiva. El psiquiatra David Bell de la clínica Tavistock, la misma del caso de Keira Bell, relata que sufrió intimidación e intentos de silenciamiento por expresar a los directivos su preocupación y la de otros colegas en un reporte controversial de 2018 (Cooke, 2021). A pesar de la gran influencia internacional del activismo trans, parece que pronto puede ocurrir un cambio de paradigma ya que algunos países europeos con más tiempo de estudiar el fenómeno están tomando acciones concretas para cambiar su enfoque médico, como el sistema de salud sueco que ha declarado que ya no seguirá los lineamientos de WPATH (Socialstyrelsen, 2022).

Algunos activistas y organizaciones por los derechos de las personas trans buscan deslegitimar una genuina preocupación por la salud de las infancias trans atribuyendo razones de transfobia, racismo, capitalismo, sexismo y/o conservadurismo (STV 2021, 37:35). Otro recurso utilizado es la narrativa de que la falta de acceso a la medicina afirmativa de género puede resultar en el suicidio del menor. Es preferible tener un hijo vivo que una hija muerta, es una de las frases que se utilizan con este fin (Only Human, 2016; The Telegraph, 2016). El pavor a la muerte de un hijo es sumamente poderoso y es completamente entendible y razonable que cualquier padre o madre optaría por la medicalización si se le dice que de no hacerlo su hijo o hija se quitaría la vida. También es posible que presentar esta dicotomía entre vida y muerte influya en el sentimiento de urgencia de los jóvenes que buscan transicionar.

La pubertad siempre ha sido una etapa difícil en la vida de una persona, llena de confusión y desconocimiento del cuerpo propio por los cambios físicos y emocionales que se suscitan, pero ahora para las infancias trans ha adquirido una connotación de peligro inminente (Horton, 2022). Sería pertinente preguntarse si una afirmación de identidad trans a temprana edad puede ser una profecía autocumplida, en la cual el niño o la niña piensa que solamente a través de la medicalización llegará a ser esta persona que desde temprana edad se ha afirmado individual y colectivamente que es. El problema no es la autoidentificación con gustos o comportamientos asociados al sexo-género opuesto, sino que esta identificación propicie un tratamiento médico que pueda perjudicar y mermar la calidad de vida futura del menor. De acuerdo al enfoque de capacidades de Nussbaum (2012, p.53), la fertilidad y las capacidades sexuales son indispensables para un florecimiento humano digno y pleno. Desde una perspectiva de derechos humanos, la esterilidad resultante del uso de bloqueadores de pubertad y terapia hormonal podría considerarse una violación de los derechos reproductivos de una persona.

Para complicar más la situación, la psicoterapia con fines de aceptar y hacer las paces con la realidad biológica del cuerpo ahora tiene un estigma de transfobia. Este acercamiento ya puede ser tipificado como delito (Congreso Ciudad de México, 2022) por considerar que el cuestionamiento de la identidad de género de una persona es equivalente a terapia de conversión. Sin duda es intimidante opinar contra la autoridad del Estado y las instituciones, por lo que no es de sorprender la falta de voces en medios de comunicación masivos que se opongan abiertamente a la medicalización.

La desconfianza hacia los medios y la industria farmacéutica

La Secretaria Asistente de Salud de los Estados Unidos Rachel Levine, ella misma una mujer trans, declaró en 2022 a los medios que las juventudes trans necesitan acceso al tratamiento afirmativo de género, basado en evidencia y estándares de cuidado. Añadió también que cualquier sugerencia de que eso es abuso infantil está completamente equivocado y es realmente atroz (Jacoby, 2022). Así como la publicación de Page, esta autoridad de salud utiliza un lenguaje emocional acusatorio y ejerce un juicio de valor a quien intente cuestionarle.

En 2022 los programas estadounidenses de entretenimiento periodístico de alto alcance *Last Week Tonight*, transmitido por HBO, y *The Problem with Jon Stewart*, de la plataforma AppleTV+, han transmitido episodios que buscan desmentir—incluso ridiculizar—la postura anti-medicalización de las infancias trans. Mientras tanto en Suecia la periodista independiente Carolina Jemsby y su editora Karin Mattisson fueron premiadas (Teller Report, 2022) por su labor de investigación para el programa de reportaje documental *Uppdrag granskning*, por el episodio *The Trans Children* que expone la negligencia del sistema de salud sueco que ocultó el conocimiento de los efectos adversos de los bloqueadores de pubertad. Este contraste de posturas demuestra que los medios de Estados Unidos se rehúsan a poner el asunto bajo la lupa de manera más neutral.

El canal de televisión estadounidense TLC transmite desde 2015 el reality show titulado *I am Jazz*, con ocho temporadas transmitidas hasta el 2023. El popular programa retrata la vida cotidiana de la famosa y reconocida activista por los derechos LGBTQ+ Jazz Jennings, una chica trans que ha sido sometida al tratamiento completo de afirmación de género: transición social a temprana edad, bloqueadores de pubertad, terapia hormonal de estrógeno y cirugías de afirmación de género. Su vida desde los 14 años ha sido documentada y ofrece un vistazo directo a la vida de un menor de edad que transiciona médicamente. La primera vaginoplastia de Jazz se realizó cuando ella tenía 17 años—lo cual contradice la aseveración de que estos procedimientos no se realizan a menores—y posteriormente ha necesitado de dos cirugías adicionales por diversas complicaciones.

La Dra. Marci Bowers, su cirujana y presidenta de WPATH del periodo 2022–2024, está documentada en el quirófano discutiendo con otros cirujanos confundidos sobre el trabajo realizado. Casualmente Bowers en el mismo capítulo menciona que existe la posibilidad de que Jazz nunca experimente un orgasmo en su vida (TLC Australia, 2020), un detalle que ha repetido en conferencias de WPATH como algo esperado para varones que utilizan bloqueadores de pubertad (Transgender Trend, 2022). La razón de esto es que la inhibición de la pubertad masculina impide que los genitales reciban testosterona y por lo tanto nunca maduren lo suficiente para generar sus capacidades sensoriales y fisiológicas máximas. Este efecto adverso es también responsable de la mayor complejidad de la cirugía de Jazz, debido a la falta de material fálico con el cual trabajar.

A pesar de que Jazz, la cara de las infancias trans en Estados Unidos, ha declarado que está muy feliz con el desarrollo de su transición (Miller & Nied, 2020), su salud mental paradójicamente ha empeorado con el paso del tiempo, al grado que tuvo que suspender la grabación del programa y tomar un descanso de dos años antes de entrar a la universidad para cuidar de ella misma. En la séptima temporada transmitida en 2022, se le observa emocionalmente frágil y con un drástico aumento de peso ocasionado por su depresión. Si bien el hecho de ser una figura pública y referente trans desde los 5 años es una causa casi segura de su malestar, ni en el programa ni en los medios se cuestiona si el tratamiento médico afirmativo de género y las cirugías han contribuido a su pobre estado de salud mental y emocional.

A quien definitivamente le favorece que las personas trans, incluso menores, accedan a tratamientos médicos para transicionar es a la industria farmacéutica. El costo de un tratamiento integral de afirmación de género que incluye cirugías puede alcanzar hasta los \$100,000 USD por persona en Estados Unidos (Jones, 2019); el tratamiento hormonal para personas cuyos genitales han quedado atrofiados y será indispensable por el resto de sus vidas puede alcanzar un costo de \$1,500 USD por año; y se proyecta que el mercado para cirugías de afirmación de género llegue a valer 5 mil millones de dólares para el 2030 (Grand View Research, 2022). No sería la primera vez que la industria farmacéutica

y los sistemas de salud antepusieran intereses económicos sobre la salud de los pacientes, como durante la epidemia de opioides en Estados Unidos o el *boom* de la industria de las cirugías plásticas por cuestiones de vanidad. Sería ingenuo no desconfiar de esta industria con respecto a la medicina de género, sobre todo con la evidencia en contra que ha salido a la luz en países como Inglaterra y Suecia.

Conclusiones

La construcción social del género en Occidente ha sido históricamente opresiva, rígida y binaria, razón por la cual los movimientos feministas y luego los LGBTQ+ han abogado por una liberación de este sistema de categorización de las personas que limita su desarrollo personal. Todas las infancias deberían tener la libertad de expresar sus gustos y preferencias de manera libre, sin ser víctimas de represión o violencia por no actuar de la manera culturalmente esperada de su sexo biológico. Pero ni la afinidad por juguetes, vestimentas o actividades asociadas al género opuesto, ni la identificación con personas o personajes de ficción del sexo opuesto hacen necesario un tratamiento médico para modificar el cuerpo y su fisiología. Solo en casos críticos de disforia de género que no puedan ser tratados por psicoterapia se debería contemplar para un menor de edad la posibilidad de alterar algo tan delicado como su sistema endocrinológico o someterle a invasivas cirugías durante esta etapa crucial de desarrollo.

Las personas trans merecen un trato digno en la sociedad, así como cuidados de salud adecuados y oportunos, sin embargo esto no significa que se deba apresurar a un menor de edad a comenzar un tratamiento médico experimental que a largo plazo pueda ser contraproducente para su salud física y mental. Las personas cuya identidad de género es incongruente con su sexo de nacimiento siempre han existido a través del tiempo y las culturas; sin embargo, el entendimiento de la problemática actual radica en dos factores inexistentes para las generaciones pasadas: (1) el acceso y aceptación social del uso bloqueadores de pubertad, terapia hormonal y cirugías; y (2) las redes sociales, el internet y los medios de comunicación como posibles fuentes para el desarrollo de disforia de género. Es urgente un estudio crítico sobre el creciente número de menores diagnosticados con disforia de género, particularmente del sexo femenino y con comorbilidades (Respaut & Terhune, 2022), para poder discernir entre una identidad de género trans innata de una desarrollada por influencia social u otros factores, para así poder dar un acompañamiento psicológico y emocional adecuado.

Los estudios actuales muestran que un menor que comienza con bloqueadores de pubertad es prácticamente seguro que continuará con terapia hormonal. Es éticamente muy cuestionable asegurar que alguien 9 o 10 años es capaz de dar consentimiento informado a la irreversible pérdida de su fertilidad y disminución de capacidades sexuales futuras cuando aún no ha desarrollado los impulsos sexuales de la adolescencia o tenido interés serio de formar una relación de pareja o pensado en tener hijos. También es improbable que tenga la capacidad de pensar en los costos económicos, efectos adversos y la responsabilidad personal de continuar con hormonas sexuales sintéticas por el resto de su vida, o las posibles complicaciones de las cirugías de género a las que pueda someterse. El compromiso social de vivir desde pequeño bajo una identidad trans también dificultaría dar marcha atrás en caso de arrepentimiento con el paso de los años. ¿Realmente una persona a tan temprana edad puede comprender cómo se verá afectada irreversiblemente toda su vida futura cuando inicia con los bloqueadores?

Promover el respeto y la inclusión social de personas con identidades trans no debería estar peleado con hablar sobre la realidad de la medicina afirmativa de género. El ocultamiento de las complicaciones de estos tratamientos por parte de los medios o impedir que los profesionales de la salud expresen sus preocupaciones abiertamente es contraproducente para el objetivo de buscar una vida digna para las infancias trans. Los bloqueadores de pubertad y terapia hormonal para menores, como cualquier otro fármaco, deberían estar sometidos a los mismos estándares y escrutinio sobre su efectividad y beneficios. El temor de posiblemente afectar el discurso de una población oprimida o los

intereses de grupos de poder no debería estar por encima de la ética médica.

La imparcialidad al discutir u opinar sobre este fenómeno es complicado cuando ambas posturas, a favor y en contra de la medicalización, están convencidas de que tienen como intención superior el bienestar de las infancias. Hablar sobre este tema requiere empatía y sensibilidad hacia la opresión histórica de la comunidad LGBTQ+ y los problemas actuales de salud mental de las juventudes. Politizar y polarizar el asunto, como ocurre en Estados Unidos, desvía la atención de lo más importante: lo que está en juego es la salud y el futuro de miles de personas alrededor del mundo, jóvenes que simplemente quieren vivir libres de las ataduras y expectativas que socialmente se les adjudican por el cuerpo en el que nacieron.

Referencias

- Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., Sandhu, R. & Sharma, S. (2013). Maturation of the adolescent brain. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2013;9, 449–461. <http://dx.doi.org/10.2147/NDT.S39776>
- BBC News (2020, 1 de diciembre). *Puberty blockers: Under-16s 'unlikely to be able to give informed consent'*. BBC News. <https://www.bbc.com/news/uk-england-cambridgeshire-55144148>
- Biggs, M. (2022). The Dutch Protocol for juvenile transsexuals: origins and evidence. *Journal of Sex & Marital Therapy*. <https://doi.org/10.1080/0092623X.2022.2121238>
- Buttons, C. (2022, 26 de octubre). *Detransitioner Met With Vitriol By Transgender Activists Shares Her Story*. The Daily Wire. <https://www.dailywire.com/news/detransitioner-met-with-vitriol-by-transgender-activists-shares-her-story>
- Coleman, E., Radix, A. E., Bouman, W. P., Brown, G. R., de Vries, A. L. C., Deutsch, M. B., Ettner R., Fraser, L., Goodman, M., Green, J., Hancock, A. B., Johnson, T. W., Karasic, D. H., Knudson, G. A., Leibowitz, S. F., Meyer-Bahlburg, H. F. L., Monstrey, S. J., Motmans, J., Nahata, L. ,...& Arcelus, J. (2022). Standards of care for the health of transgender and gender diverse people, version 8. *International Journal of Transgender Health*, 23:sup1, S1–S259. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2100644>
- Congreso Ciudad de México (2022). *El Congreso CDMX aprueba reformas al Código Penal que tipifican como delito las “terapias de conversión”*. Congreso de la Ciudad de México. <https://www.congresocdmx.gob.mx/comsoc-congreso-cdmx-aprueba-reformas-al-codigo-penal-que-tipifican-como-delito-las-terapias-conversion-1619-1.html>
- Cooke, R. (2021, 2 de mayo). *Tavistock trust whistleblower David Bell: 'I believed I was doing the right thing'*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/society/2021/may/02/tavistock-trust-whistleblower-david-bell-transgender-children-gids>
- Costa R. & Colizzi, M. (2016). The effect of cross-sex hormonal treatment on gender dysphoria individuals' mental health: a systematic review. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2016;12, 1953–1966. <https://doi.org/10.2147/NDT.S95310>

- Dixon, H. & Somerville, E. (2022). *Children referred for puberty blockers after just one consultation at Tavistock clinic*. The Telegraph. 29 de Julio de 2022. <https://www.telegraph.co.uk/news/2022/07/29/children-referred-puberty-blockers-just-one-consultation-tavistock>
- Ghorayshi, A. (2022, 26 de septiembre). *More trans teens are choosing 'top surgery'*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2022/09/26/health/top-surgery-transgender-teenagers.html>
- Grand View Research (2022). *U.S. sex reassignment surgery market size worth \$5.0 Billion by 2030*. Grand View Research. <https://www.grandviewresearch.com/press-release/us-sex-reassignment-surgery-market-analysis>
- Griffin, L., Clyde, K., Byng, R. & Bewly, S. (2021). Sex, gender and gender identity: a reevaluation of the evidence. *BJPsych Bulletin*, 45(5), 291–299, <https://doi:10.1192/bjb.2020.73>
- Guerrero, B., Ojeda, D. & Castellanos, L. A. (s.f.). *Infancias trans: conoce la historia de Martha Díaz*. It Gets Better México. <https://itgetsbetter.org/mexico/blog/lesson/infanciastrans/#:~:text=Las%20infancias%20trans%20se%20refieren,puede%20ser%20binario%20o%20no>.
- Horton, C. (2022). Experiences of puberty and puberty blockers: insights from trans children, trans adolescents, and their parents. *Journal of Adolescent Research*. <https://doi.org/10.1177/07435584221100591>
- Irwig, M. S. (2022). Detransition among transgender and gender-diverse people—an increasing and increasingly complex phenomenon. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 107 (10), e4261–e4262, <https://doi.org/10.1210/clinem/dgac356>
- Jacoby, S. (2022, 25 de febrero). *What is gender-affirming care? Admiral Rachel Levine explains* Today. <https://www.today.com/health/health/gender-affirming-care-admiral-rachel-levine-rcna17677>
- Jewett, C. (2017, 2 de febrero). *Women fear drug they used to halt puberty led to health problems*. KHN. <https://khn.org/news/women-fear-drug-they-used-to-halt-puberty-led-to-health-problems>
- Jones, B. (2019, 10 de julio). *The staggering costs of being transgender in the US, where even patients with health insurance can face six-figure bills*. Business Insider. <https://www.businessinsider.com/transgender-medical-care-surgery-expensive-2019-6?r=MX&IR=T>
- Lamas, M. (2013). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En Lamas, M. (Ed.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Miguel Angel Porrúa
- Lawrence, A. A. (2004). Autogynephilia: A paraphilic Model of Gender Identity Disorder. *Journal of Gay & Lesbian Psychotherapy*, 8:1-2, 69–87, https://doi.org/10.1300/J236v08n01_06

- Littman, L. (2019). Parent reports of adolescents and young adults perceived to show signs of a rapid onset of gender dysphoria. *PLOS ONE*, 14(3), e0214157. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214157>
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, 9(11), 159-187 http://doughertyconsulting.com/Psychology_Course_Resources/documents/Identity/Identity%20in%20Adolescence%20-%20Foundational%20Article%20-%20J.Marcia.pdf
- Miller, K. & Nied, J. (2020, 5 de febrero). *Jazz Jennings says she is 'super happy with the results' of her 3rd gender confirmation surgery*. Women's Health Magazine. <https://www.womenshealthmag.com/health/a23828566/jazz-jennings-gender-confirmation-surgery-complication>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano (estado y sociedad)*. Ediciones Paidós
- Page, E. [@elliottpage] (2020, 1 de diciembre). [Imagen]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CIQ1QFBhNFg/>
- Planned Parenthood (2021). *¿Esto es normal? La pubertad en personas intersexuales, transgénero y no binarias* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=kARoFkDA4zs>
- Respaüt, R. & Terhune C. (2022, 6 de octubre). *Putting numbers on the rise in children seeking gender care*. Reuters. <https://www.reuters.com/investigates/special-report/usa-transyouth-data/>
- Rieger, G., Linsenmeier, J. A. W., Gygax, L., & Bailey, J. M. (2008). Sexual orientation and childhood gender nonconformity: Evidence from home videos. *Developmental Psychology*, 44(1), 46–58. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.46>
- Singh, D., Bradley, S. J. & Zucker, K. J. (2021). A follow-up study of boys with gender identity disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 12:632784. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.632784>
- Socialstyrelsen (2022). *Care of children and adolescents with gender dysphoria. Summary*. Socialstyrelsen. <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/kunskapsstod/2022-3-7799.pdf>
- SVT (2021). *Uppdrag Granskning: The Trans Children* [Video]. Sveriges Television <https://www.svtplay.se/video/33358590/uppdag-granskning/mission-investigate-trans-children-avsnitt-1>
- The Economist (2022, 17 de noviembre). *Britain changes tack in its treatment of trans-identifying children*. The Economist. <https://www.economist.com/britain/2022/11/17/britain-changes-tack-in-its-treatment-of-trans-identifying-children>
- The Telegraph (2016, 25 de febrero). *Parents of a transgender child ask, 'Did we want a living son or a dead daughter?'*. National Post. <https://nationalpost.com/life/parents-of-a-transgender-child-ask-did-we-want-a-living-son-or-a-dead-daughter>

- Teller Report (2022, 21 de mayo). *Several SVT journalists winners in the 2021 "Gold Spades"*. Teller Report. <https://www.tellerreport.com/news/2022-05-21-several-svt-journalists-winners-in-the-2021-%22gold-spades%22.ByabGR8wc.html>
- Terhune, C., Respaut, R. & Conlin, M. (2022, 6 de octubre). *As more transgender children seek medical care, families confront many unknowns*. Reuters. <https://www.reuters.com/investigates/special-report/usa-transyouth-care/>
- TLC Australia (2020). *Gender Surgery Gone Wrong: "I Might Never Experience An Orgasm" | I Am Jazz* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/-bCVA9q3RBc>
- Transgender Trend [@Transgendertrd] (2022, 4 de mayo). *Pioneer trans surgeon Marci Bowers says children puberty blocked at Tanner stage 2 will never orgasm, affecting intimate relationships for* [Tweet; video]. Twitter. <https://twitter.com/Transgendertrd/status/1521741746631282688>
- Turban, J. L., King, D., Kobe, J., Reisner, S. L. & Keuroghlian, A. S. (2022). Access to gender affirming hormones during adolescence and mental health outcomes among transgender adults. *PLOS ONE*, 17(1): e0261039. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261039>
- Zucker, Kenneth J. (2020). Debate: Different strokes for different folks. *Child and Adolescent Mental Health* 25, No. 1, 2020, 36–37, <https://doi:10.1111/camh.12330>