



Enseñanza e Investigación en Psicología

Volumen 5, Número 1, enero-abril, 2023

Revista electrónica
Publicación anual

Reserva de Derechos de Autor
04-2024-042613165000-102

ISSN 2683-2046

Comité editorial

Editora en jefe

Dra. Alicia Edith Hermosillo de la Torre

Consejo Editorial

Dra. Verónica Boeta Madera

Dr. Gilberto M. Córdova Cárdenas

Dra. Mirta Margarita Flores Galaz

Dra. Sofía Rivera Aragón

Dra. Rebeca Guzmán Saldaña

Dr. Sebastián Figueroa Rodríguez

Equipo Editorial

Mtra. Stephania M. Arteaga de Luna, Editora Adjunta

Lic. José O. Prado Ramos, Editor Adjunto

Ramiro Amadeus Díaz Tolentino, Diagramador/Maquetador

Luis Martínez Heredia, Diseño gráfico

Innovación y Desarrollo Tecnológico

Mtro. Juan Grapain Contreras

Enseñanza e Investigación e Investigación en Psicología. Nueva Época, año 2023, vol. 5, no. 1, Enero - Abril 2023 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. 04-2024-042613165000-102, 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, abril de 2023. 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.

Índice

Artículos

Marco Antonio Rodríguez Galicia, Yunuen Ixchel Guzmán Cedillo (Autor/a)

La formación profesional de tutores en la modalidad remota

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.171>

Francelia García Mendoza , Rebeca Guzmán-Saldaña , Miroslava Porta Lezama , Lilián

Elizabeth Bosques-Brugada , Jazmín Lucero Munguía Godínez (Autor/a)

Intervención Integral de Conductas Alimentarias de Riesgo: estudio comparativo entre población rural y urbana

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.172>

Yanina Pérez Novoa (Autor/a)

Desde la cisheteronorma: Discurso, percepción e interacciones con población LGBTQ+, en Morelia, Michoacán

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.173>

Sarah Margarita Chávez Valdez, Leticia Guadalupe Ríos Velasco Moreno (Autor/a)

Efectividad de las intervenciones comunitarias para la reducción de violencia en juventudes vulnerables: una Revisión Sistemática

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.174>

María de Lourdes Rodríguez Campuzano, Antonio Rosales Arellano, Norma Yolanda

Rodríguez Soriano (Autor/a)

Piloteo de un instrumento para identificar algunos factores situacionales relacionados con regulación del peso corporal

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.175>

Francisco Antonio Calderón-González, Andrés Felipe Montoya-González, Pedro Enrique

Yañez-Camacho (Autor/a)

Estudio de caso: una herramienta para la formación del psicoterapeuta

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.176>

Kathya Barrientos Cavazos, Angelica Quiroga-Garza (Autor/a)

Intervención Sistémica-Narrativa para el Bienestar Psicológico y Reducción de Sintomatología Ansiosa y Depresiva en Adolescentes

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.177>

Paulina Arenas Landgrave, Alicia Edith Herмосillo de la Torre, Alejandro Vázquez García, Michel André Reyes Ortega, Pavel Eden Arenas Castañeda, Diana Iris Tejadilla Orozco, Pamela Espinosa Méndez, Alejandro Molina López, Cristian Antonio Molina Pizarro, Hugo Miguel Malo Serrano (Autor/a)

Modelo Dinámico de Órdenes de Riesgo de Suicidio: articulando los servicios de salud en México

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.178>

María Elena Urdiales Ibarra, María Guadalupe Villarreal Treviño, Magaly Cárdenas Rodríguez, Claudia Castro Campos (Autor/a)

Criterios de Calidad para el Rediseño Curricular en Programas de Psicología

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.179>

Miguel Ángel Martínez-Rodríguez, Samuel Arias-Sánchez (Autor/a)

La formación profesional del psicólogo en España

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.180>

Nancy Pamela Castro Zazueta, Nancy Rubí Estrada Ledesma, Oscar Gómez González, Felipe Santoyo Telles (Autor/a)

Condiciones de trabajo por género y sobreeducación de egresado(a)s de educación superior en México

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.181>

José Rodolfo Díaz-Martínez, Eduardo Salvador Martínez-Velázquez, José Luis Rojas-Solís (Autor/a)

Dependencia Emocional y Síntomas de Depresión en Parejas Mexicanas

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.182>



La formación profesional de tutores en la modalidad remota: el caso del PAES

The professional training of tutors in the distance mode: the case of PAES¹

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.171>

Marco Antonio Rodríguez Galicia*, Yunuen Ixchel

Guzmán Cedillo*

Universidad Nacional Autónoma de México*

Citación

Rodríguez-Galicia, R. y Guzmán-Cedillo, Y. (2023). La formación profesional de tutores en la modalidad remota: el caso del PAES. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2023). 1-12.

Artículo enviado 7-12-2022, aceptado 29-03-2023 publicado 19-05-2023

Resumen

El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) brinda tutorías a adolescentes con bajo rendimiento académico, el objetivo de este trabajo fue describir su adaptación a la modalidad remota, en términos de las prácticas efectivas e inconvenientes que los tutores experimentaron. Se optó por una metodología de investigación cualitativa con un enfoque de estudio de caso intrínseco. Los participantes fueron cinco tutores en formación y un egresado. La unidad de análisis fue el discurso de los tutores en bitácora general, bitácoras personales y cinco entrevistas semiestructuradas, configurando un corpus de 398 páginas. Se identificaron 9 temas emergentes agrupados en tres grandes categorías: despliegue de competencias de los tutores, problemas de infraestructura y beneficios de la tutoría remota. Se encuentra que el modelo de formación permitió su adaptación remota además de procurar ciertas condiciones para constituir una alternativa al acompañamiento presencial.

Palabras clave | tutoría, adolescentes, formación profesional en Psicología Escolar, estudio de caso.

Abstract

The Achieving Success in High School Program (PAES) provides tutoring to adolescents with low academic performance, the objective of this paper was to describe its adaptation to the remote modality, in terms of the effective practices and drawbacks experienced by the tutors. A qualitative research methodology with an intrinsic case study approach was chosen. The participants were five tutors in training and one graduate. The unit of analysis was the tutors' discourse in general logs, personal logs and five semi-structured interviews, forming a corpus of 398 pages.

Correspondencia:

¹Nota del autor: Este trabajo fue posible gracias al financiamiento de la DGAPA-UNAM a través del programa PAPIIT (proyecto IT 300619)

*Correspondencia: Laboratorio de diseño educativo de entornos de aprendizaje híbridos, en línea y presenciales (LADED) Facultad de Psicología, Edificio E cubículo 202, Universidad Nacional Autónoma de México c.p. 04510, Ciudad de México. Teléfono: +52 (55) 56222317.

Nine emerging themes were identified, grouped into three broad categories: deployment of tutors' competencies, infrastructure problems and benefits of remote tutoring. It was found that the training model made remote adaptation possible, in addition to providing certain conditions to constitute an alternative to face-to-face tutoring.

Keywords | tutoring, teenagers, professional training in Educational Psychology, case study.

La figura del tutor es antigua, las personas con mayor edad y formación eran guías de los más jóvenes en los roles a desempeñar en la comunidad. Idea retomada sobre todo en la educación, donde el tutor acompaña a los estudiantes, propiciando su desarrollo psicosocial, cuyos ejes de acción son el cumplimiento de objetivos académicos y personales (Espinoza & Ricaldi, 2018; López et al., 2021; Ocampo et al., 2021).

En México la tutoría está en el ámbito académico a inicios del siglo XXI, como todo proceso, se fue implementando de forma gradual en los diferentes niveles, teniendo mayor presencia en el sistema de educación superior y en menor grado en educación media superior y básica. Las tutorías en la educación secundaria comenzaron en el 2006 con la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), entendiéndolas como un espacio para escuchar y orientar a los estudiantes en términos de su desarrollo integral, todo esto, en una hora a la semana a cargo de profesores de asignatura que frecuentemente no habían constituido un conocimiento amplio acerca del plan de acción tutorial (Saldaña, 2017; INEE, 2014). La última modificación fue en el 2011 quedando bajo el nombre de “Espacio Curricular de Tutoría” (ECT) en donde la Secretaría de Educación Pública (SEP) agregó lineamientos de implementación, aspirando a brindar un espacio flexible en función de las particularidades de cada grupo (Torices, 2017). En secundaria los tutores que estén frente al grupo deben contar con ciertos atributos y conocimientos, además de tener la capacidad de diálogo con los diferentes agentes educativos cercanos a sus estudiantes, por tanto, se espera sea un buen mediador y conciliar en conflictos. Todo ello en el ámbito de la política educativa, pero en la realidad las escuelas buscan cumplir como les es posible el trabajo del ECT, donde no precisamente se realizan a cabalidad las metas (Gómez et al., 2014; Ocampo et al., 2021).

El PAES es un programa de formación especializada en el ámbito de problemas de aprendizaje surgido en 1999 como una sede del Programa de Maestría en Psicología Escolar (PREPSE) el cual propone una formación flexible en constante actualización acorde a los avances disciplinarios y las demandas laborales. Si bien Flores (2006) estableció las líneas del PAES en términos de formación profesional de psicólogos escolares en posgrado, también es cierto que después de dos décadas de funcionamiento estas líneas se han enriquecido con el uso de tecnologías, la evolución de la ciencia de la Psicología y los conocimientos sobre dificultades de aprendizaje generados (Corno & Anderman, 2015; Jiménez et al., 2009). Por lo cual, se ha consolidado y ampliado el apoyo a estudiantes de secundaria que manifiestan dificultades de aprendizaje, al preparar profesionales a nivel pre y posgrado a través de un modelo llamado MAPLS (Modelo de Aprendizaje Profesional en Línea y Situado) (Flores y Guzmán-Cedillo, 2017) y el desarrollo de investigaciones útiles tanto para psicólogos como para otros profesionales en el campo de la atención educativa y que desde 2017 se comparten en un sitio web².

Son cuatro los marcos referenciales que dan las bases conceptuales al PAES. En principio, tener una visión positiva de lo que sucede al adolescente como una persona en proceso de desarrollo en cuanto a sus decisiones y acciones (Rivas, 2018). En segundo lugar, los problemas de aprendizaje se plantean como una situación ya sea conductual, de neurodesarrollo o dificultades específicas en los procesos de lectura,

resolución de problemas matemáticos y escritura que interfieren en sus logros y rendimiento académico. En tercer lugar, se encuentra la autorregulación como meta del programa al mostrarle al adolescente sus recursos para dirigir su propio aprendizaje. Finalmente, el modelo de resiliencia enfatiza la potencialización y transferencia de recursos a circunstancias que parecieran insuperables. Estos fundamentos conforman la base teórica del modelo de tutoría en términos de su implementación y la profesionalización de la actividad tutorial.

Es importante señalar, que este trabajo sucede en el contexto de la crisis sanitaria por COVID 19. En México en el mes de marzo del 2020 las escuelas debían responder a la contingencia sanitaria y por ello migraron de un modelo presencial a la virtualidad, a este tipo de educación se le conoció como educación remota emergente (Cabrales et al., 2020; Crespo, 2021). Debido a que responde a una situación difícil y excepcional; es una solución inmediata, y después regresar a la situación previa a la circunstancia difícil. Se distingue de educación a distancia debido a que esta última implica un campo interdisciplinario de la tecnología, el diseño instruccional, el diseño multimedia, la experiencia y el conocimiento del contenido.

La tutoría en PAES también enfrentó la dificultad de no realizarse de forma presencial, pero los adolescentes seguían necesitando del acompañamiento, así como los tutores continuaban los programas de formación profesional. Por lo que la pregunta de investigación fue: ¿Cómo se adaptó el acompañamiento tutorial del PAES a una modalidad remota durante la contingencia sanitaria de COVID-19? Siendo el objetivo principal describir la adaptación del acompañamiento tutorial para adolescentes con problemas en el aprendizaje a una modalidad remota, en términos de las prácticas efectivas y los inconvenientes que los tutores experimentaron.

Método

Se realizó una investigación de carácter cualitativo recopilando información descriptiva derivada del lenguaje oral y escrito de tutores en PAES, por ello el enfoque fue un estudio de caso intrínseco (Stake, 1998; Quecedo & Castaño, 2002).

Participantes.

Dado el enfoque, el investigador utiliza las estrategias de muestreo convenientes (Creswell & Poth, 2016), por tal motivo, los informantes clave fueron los cinco tutores durante la pandemia (4 de posgrado y 1 de pregrado). Además, por considerar su experiencia en la tutoría a distancia, el uso de recursos tecnológicos en educación y en el diseño instruccional, se entrevistó a un tutor egresado de maestría. Asimismo, se siguieron los estándares de calidad de artículos de investigación de la vertiente cualitativa de la Asociación Americana de Psicología (Levit, 2018). Debido a que se trabajó con entrevistas utilizando Zoom, se emplearon los tres elementos éticos definidos por Álvarez-Gayou (2003): consentimiento informado, confidencialidad y supervisión del investigador.

Unidad de análisis.

De acuerdo con Rodríguez et al. (1999), el estudio de caso único puede presentar varias unidades de análisis, aquí, se utilizan las cinco bitácoras de los informantes, la bitácora grupal escrita en cada sesión de casos, además, de la transcripción de las cinco entrevistas semiestructuradas cuyo tiempo total de grabación fue de 6 horas 30 minutos de audio. Conformando así un corpus de 398 páginas. Técnicas de recolección de datos y software utilizados. El estudio de caso involucró análisis de documentos, por ello para recabar, organizar, almacenar y analizar la información obtenida de las bitácoras y entrevistas se utilizaron diferentes softwares: Google Docs, procesador de textos utilizado por el fácil acceso y la edición en tiempo real; Microsoft Word, para transcribir las entrevistas; Zoom utilizado con las entrevistas semiestructuradas; Audacity para procesar los audios; QDA Miner para la codificación y análisis.

Bautista (2011) define la entrevista semiestructurada como una conversación libre, donde el entrevistador se guía de preguntas abiertas, reflexivas y circulares, su importancia en esta investigación recayó en que revelaron categorías de interés sobre conductas y fases críticas en la tutoría. Con base en el análisis del discurso manifiesto en las bitácoras, se desarrolló un guion que después de ser revisado, discutido y reestructurado se constituyó de tres secciones: la presentación tanto del entrevistador como del estudio, la conversación sobre ¿cómo es que llevó la tutoría; sus inconvenientes y las prácticas efectivas? señalando la importancia de conocer sus puntos de vista. Además del cierre y preguntas sobre tecnología o las competencias del tutor. Asimismo, la transcripción fue entendida como construcciones interpretativas, siendo esto parte del proceso de validez que refiere Kvale (2011).

Procedimiento y análisis de datos.

Para las entrevistas: se contactó a las tutoras vía WhatsApp comentando sobre las entrevistas y la importancia de su participación para la comprensión del programa remoto. Acordados los horarios y explicar los objetivos de la investigación con las cuatro tutoras, se contactó al tutor experto. El procedimiento para realizar las entrevistas en los cinco casos fue prototípico: se agendaba el día y hora, después se mandaba recordatorio un día antes de la fecha y diez minutos antes. Las entrevistas se hicieron por videollamada. Al inicio de la reunión después de la presentación, se pidió autorización escrita para grabar en video la entrevista, dejando claro el uso de seudónimos para proteger sus datos personales. Una vez finalizada cada entrevista en Audacity se identificaron posibles ruidos para la transcripción en Word, se añadieron al programa QDA miner.

El análisis estuvo presente en todo momento, desde la fase de integración al PAES y toma de notas, pasando por el planteamiento del problema hasta la recogida y análisis de información. Consistió en dos momentos: primero el análisis vertical de las bitácoras (Sayago, 2014) en términos del objetivo perseguido y así establecer los temas emergentes para después discutirlos; segundo el análisis de las entrevistas, como casos individuales. Para la reducción de datos se tomaron los pasos propuestos por Rodríguez et al., (1999) para la información textual:

A. Separación de unidades: se segmentaron de forma relevante, significativa y por criterio temático en función del significado abordado, por lo que el análisis se enfocó en buscar indicadores en el discurso sobre cómo se realizaron las sesiones.

B. Identificación de unidades: las unidades o fragmentos del discurso se clasificaron con un procedimiento inductivo al construir conceptos, proponiendo así, categorías que pudiesen cubrir cada unidad.

C. Comparación de las categorías: se dio lugar a dimensiones más grandes que facilitaron construir significado alrededor de los datos, en consecuencia, refinar las categorías. Durante este proceso se examinaban en profundidad los datos para llegar a un acuerdo en su definición y pertinencia. Se hicieron un total de cinco ajustes. Finalmente, la verificación de los datos consistió en la revisión de las interpretaciones y significados que los tutores expresaron en su discurso. Para esta investigación se tomó en cuenta la triangulación metodológica de técnicas de recolección de datos e informantes, que derivaron en 720 extractos ubicados en las categorías.

Resultados

Al analizar el discurso de los tutores en los diferentes documentos se identificaron tres categorías: 1. Despliegue de competencias profesionales del tutor en la actividad, 2. Problemas de infraestructura y 3. Beneficios de la tutoría vía remota. Estas muestran el acompañamiento tutorial de forma totalmente remota. De las primeras dos se derivaron subcategorías definidas y explicadas en las tablas 1 y 2 en las que se muestra su definición acompañada de un ejemplo del discurso.

Tabla 1
Competencias profesionales desplegadas por el tutor

Subcategoría	Definición	Ejemplo de extracto
Alianza	Se manifiesta un interés sobre las emociones del adolescente quien tiene confianza de compartir lo que le sucede; asimismo, se señala un ambiente donde se le anima a profundizar en sus intereses utilizando la lectura, la escritura o la resolución de problemas como habilidades que les permiten aprender y no solo el enfoque hacia la actividad escolar en sí mismo, tanto dentro como fuera de la sesión.	E.T-Y. (10/12/2021): "... entonces llegué a tomar esa importancia que les daba a las novelas, a los dinosaurios, para hacerle mención y que viera que la tutoría no era tan aburrida, por eso también me permití darle los minutos para jugar, los minutos para que me compartiera lo que él buscaba de ciertas notas en Internet y para que me platicara como se sentía y demás..."
Establecimiento de acuerdos	Es la negociación con los adolescentes, generando así un respeto explícito a sus decisiones y sus formas de pensar al planear las metas en la sesión. Dichos acuerdos fueron escritos en la hoja de metas donde los tutorados señalan lo que en ese momento es importante. Implicando para las tutoras el acompañamiento de la planificación y el monitoreo de las actividades académicas del adolescente.	E.T-EXPERTO. (22/01/2022): "...híjole, yo creo que de ahí siempre tenían su cámara prendida, ah, había dos alumnos que si de repente era de "ah, ya no prendo mi cámara" y entonces lo que yo hacía, establecí con ellos "cada 15 minutos me vas a enviar foto de cómo vas" para que yo sepa cómo va avanzando ¿no?, y entonces ya pasaba ese tiempo y era de "a ver mándame foto" y ya podía monitorear que estuviera trabajando..."
Andamiaje	Se comprende como la capacidad de identificar dónde el estudiante requiere de una ayuda para lograr finalizar su meta de aprendizaje, es el apoyo graduado a las características del estudiante y fortalezas ya demostradas en las actividades que ha llevado a cabo en otros momentos de la tutoría.	B.P.T-V. (15/04/2021): "...En este sentido con X me doy cuenta de que al inicio emplee el modelaje del uso de algunas funciones del ordenador y de la plataforma Classroom y Google Docs, posterior a esto comencé a pedir a X que ahora ella fuera la maestra, o sea asumiera el rol de enseñarme a mí que se debía hacer para realizar alguna actividad, método que nos ha funcionado bastante bien ya que la noto más autónoma y segura al usar estas herramientas tecnológicas..."
Vinculación con la escuela	Es el establecimiento de una relación más positiva con las autoridades en la institución educativa del estudiante, es vital para que la percepción del estudiante con respecto a sus posibilidades académicas se modifique. Se busca tender puentes con los docentes, directivos o administrativos de la escuela donde estudian sus tutorados.	B.G. (14/01/2021): "la orientadora llamó a la T-W para comentarle que había clases a las cuales no había ingresado (el tutorado) y que existen ciertas situaciones que hacen pensar a la orientadora que tal vez X esté atravesando por situaciones emocionales difíciles para él. T-U menciona que la orientadora le dijo que nota a X muy enojado. Se interrogó a X acerca de qué era lo que estaba pasando, X simplemente contestaba con qué "no se acordaba", o se le olvidaba [...] la orientadora también preguntó cómo se comporta X en las sesiones de tutoría, a lo que T-U comentó que X ... está atento y participativo..."
Vinculación con la familia	Se establece una relación de confianza, colaboración y motivación con los padres de familia, hermanos, tías o quien estuviese a cargo del adolescente, considerándolos coparticipes del proceso educativo.	B.P.T-W. (18/01/2021): "...El jueves que es la sesión de casos comenzó T-Y, esta vez se le veía diferente, con una visión más positiva, incluso en su discurso, y esto menciona que se debió a raíz de la plática que habían tenido con sus padres. Comienza diciendo que fue más productiva la sesión pues nota más disposición por parte de X y su madre..."
Profesional reflexivo	Se realiza una autoevaluación de la actividad profesional en la tutoría, al revisar sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias, sus conocimientos y su actuar con sus tutorados, antes, durante o al finalizar sus sesiones. Y si lo consideraban pedían apoyo a la supervisora, o señalaban la necesidad de revisar algunos aspectos o expresaban la necesidad de saber más o de modificar ciertas prácticas, se cuestionaban y modificaban su pensamiento en consecuencia.	B.P.T-V. (26/01/2022): "Me hace falta aprender a usar todas las tecnologías que puedan servirle a X, para apoyarnos y así establecer una comunicación más eficaz, sé que en algunas ocasiones me cuesta trabajo aterrizar lo que ella quiere porque luego no le entiendo o ella a mí, independientemente que se distraiga, considero debo aplicar mejores estrategias tecnológicas para hacer más ágil nuestras sesiones."

Al desplegar las competencias el tutor buscó establecer una relación afectiva con los adolescentes, construyó un clima de confianza, ofreciendo retroalimentación ante sus logros e identificó el estado emocional, atencional o físico en el que se encontraban. Estas acciones fueron claves en la construcción de ambientes que repercutieron en la confianza de sí mismos, el uso de herramientas y las estrategias, ante las adversidades escolares que vivían (Daleth 2020; Scoloveno, 2018), las cuales se hicieron presentes en las videollamadas, llamadas telefónicas o conversaciones vía chat. Esto se ha mencionado en investigaciones anteriores, al señalar la importancia de la empatía y la construcción de un vínculo en la comunicación con el tutorado en las sesiones remotas (Álvarez, 2021; Espinoza & Ricaldi, 2018 y Prieto, 2012). Godoy (2020) lo refiere en su propuesta “compensar la falta de presencialidad y el contacto humano es algo que el ambiente virtual de aprendizaje no es capaz de lograr por sí mismo [...]” (pág. 29).

Construida la alianza, fue más fácil lograr acuerdos con los adolescentes, lo que ayuda a la planificación y el monitoreo de actividades académicas en la cuenta classroom creada en las secundarias a partir de la pandemia, situación que un adolescente no hacía de manera sencilla. Permitirles que aprendan a decidir cuál actividad y cómo la llevaban a cabo, considerando sus propias experiencias y competencias académicas, tiene que ver con el proceso de autorregulación que se busca promover en ellos. Panadero y Alonso (2014) señalan que cuando los alumnos están frente a una meta, aún propuesta por ellos mismos, le es complicado alcanzarla “porque no poseen un plan que pueda servirles de guía” (pág. 13). De ahí que los modelos, ya sean tutores o pares, ayudaban a su desarrollo en cada sesión. Esto que se construyó desde el respeto a las decisiones del adolescente, puesto que, desde la perspectiva del estudiante, cuando se veía forzado o las actividades eran impuesta no hacían (López et al., 2021).

El andamiaje fue crucial durante todo el proceso de tutoría ya sea en un día particular o del proceso general de acompañamiento. Es una competencia del tutor que se presenta en diferentes actividades académicas, basándose en la observación de las habilidades y procesos del estudiante para determinar los pasos a llevar a cabo en el acompañamiento de la resolución del “desafío” académico (examen, exposición, cuestionario, etc.). De diferentes maneras los tutores brindaron apoyos que permitieran a los adolescentes involucrarse en la actividad académica. El uso de medios tecnológicos se reporta en investigaciones sobre la tutoría en condiciones de emergencia, donde se evidenciaron propuestas de resolución para dar los andamios (Núñez et al., 2021; Suárez et al., 2021).

Al resaltar el valor de los logros del adolescente y llegar a acuerdos para su adaptación al ambiente escolar, se buscan posibilidades de que los profesores brinden ayudas específicas al estudiante. Para ello, es clave la comunicación con los profesionales en el área de psicopedagogía, orientación o UDEEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) que permitió a los tutores del PAES enfrentarse a diversas situaciones de comprensión y colaboración con personas que en principio muestran temor de ser evaluados en su labor. En la medida que los tutores despliegan diferentes habilidades y conocimientos, así como el reconocimiento al personal de la escuela, iniciaron una conversación fluida en pro de favorecer el desarrollo integral del adolescente, meta primordial para los tutores y el personal en las instituciones. Al respecto, diferentes autores señalan ese rol de portavoz de los requerimientos del aprendiz (Álvarez, 2021; Gómez et al., 2014).

Es importante mencionar que especialmente en las bitácoras personales se manifestaron pensamientos con respecto a la actividad profesional como especialistas en la tutoría, esto concuerda con lo señalado por Schön (en Tardif & Nunez, 2018), pues, una habilidad del profesional educativo es la forma en cómo maneja y resuelve problemas que se presentan antes, durante y después de su práctica profesional, de tal manera que esto describe el proceso por el cual el profesional estaba en

constante mejoramiento de su actuar. En los ejemplos se observa que los profesionales asumieron su desconocimiento, o aspectos a mejorar, para ello dieron cuenta del problema, tomaron distancia, se cuestionaron e incluso se reprendieron.

El tutor también desarrolló procesos de resiliencia al enfocarse en los aspectos de aprendizaje mostrados por el estudiante más allá de lo que no puede hacer y cuestionarse sobre ¿cómo brindar andamios necesarios? Cuando logra debatir en ese nivel y comentarlo en las sesiones de caso, manifiesta la capacidad de reflexionar sobre su práctica. Villalobos y Assaél (2018) señalan que estos procesos resilientes tienen que ver con aspectos personales, sociales y organizativos. Además, el PAES nutre una comunidad de práctica, por lo que también la supervisora y la asesora del programa tuvieron relevancia para favorecer este ambiente resiliente.

Con respecto a los problemas de infraestructura, esta categoría hizo referencia a los inconvenientes presentados de tipo físico o tecnológico durante las sesiones de tutoría. En los extractos de la tabla 2 puede notarse que en la tutoría remota se señalaban una serie de dificultades en términos del espacio físico o la comunicación a distancia.

Tabla 2
Problemas de infraestructura

Subcategoría	Definición	Extracto
Infraestructura física	Se subrayan las condiciones en la que el tutorado se encuentra tomando la tutoría en términos del contexto, la existencia de distractores en el mismo dispositivo como; música o videojuegos, la búsqueda de material escolar físico como son cuadernos, libros, regla, etc.; necesidades biológicas (comida, sanitario, bebida) y ruidos del exterior o propios de su casa.	B.G. (12/11/2020): "...T-U comenta que una situación que se dio es que X estaba rodeado de muchas personas, en especial uno de sus primos distraía mucho a X. A lo cual T-U, le dijo a X que es importante que en medida de lo posible trate de pedir ese espacio a sus familiares...V menciona que está angustiada, ya que X se distrae más rápido, por lo que hacen las personas presentes, o porque se está peinando..."
Infraestructura tecnológica	Se refiere a inconvenientes relacionados al logro directo de la tutoría remota, como lo fue la mala conexión a internet, la falta de dispositivos o compartirlos, así como el poco desarrollo de competencias digitales para ingresar a diferentes aplicaciones, dificultades que estaban presentes tanto para las tutoras como los adolescentes.	E.T-K. (28/11/2021): "...esta modalidad al adolescente le costaba muchísimo trabajo manejar un teléfono, o luego no tenía batería, ah y luego el teléfono que le habían brindado para tutoría era de la mamá, [...] Entonces no tenía las herramientas que se necesitaba, como Google classroom descargado, no sabía cómo manejar el teléfono entonces se le brindó un teléfono por parte del PAES, donde era su recurso para su trabajo estrictamente para la tutoría. Y nos vamos a lo mismo, no lo sabe manejar o si tiene un teléfono en manos de él, pues qué pasa, pues me voy a poner a escuchar mi música, me voy a poner a ver mis videos o voy a explorar el teléfono, pero pues (como tutor) dejas lo académico por un lado..."

El principal problema reportado fueron las distracciones de los adolescentes y los tutores, pues había quienes tomaban sesiones en la sala y compartían espacio, situación usual en los diferentes niveles académicos con respecto al cambio abrupto en la pandemia (Crespo, 2021; Díaz, 2005; Hodges et al., 2020; Pineda & Ruiz, 2021). Los tutores buscaron la manera de disminuir los distractores, y promover que el adolescente también buscara soluciones de acuerdo con las dificultades de ese momento. Estos resultados concuerdan con lo reportado por García (2021).

La última categoría encontrada: beneficios de llevar la tutoría de forma remota se definió como las ventajas al utilizar las TIC para realizar las sesiones de acompañamiento vía remota y en donde reportaron un espacio del cual se apropiaron progresivamente. Lo que derivó en una competencia entendida como flexibilidad tecnológica que les permitió la visualización de una oportunidad para la tutoría y dar el seguimiento del estudiante por medio de programas o aplicaciones soportadas por Internet. De esta manera se modificó la interacción, el tiempo, el lugar, el ritmo y uso de recursos ya sea de forma sincrónica o asincrónica que mejor se adaptó a las necesidades y rutas de aprendizaje de los adolescentes, ejemplo: (22/10/2021): "...Parece que no tiene el libro de historia, por lo cual le fui indicando como consultar sus libros desde la página de aprende en casa, le gustó mucho (el formato de cambiar páginas del libro digital). Y planteamos las preguntas en el drive para que ella desde ahí contestará de una vez ...".

De tal manera que las decisiones se tomaban en función de las necesidades de los adolescentes en términos del tipo de recursos tecnológicos con los que contaba el tutorado, la estabilidad de conexión, o si el dispositivo soportaba videollamadas, si las llamadas eran estables o la mensajería a través de Telegram era posible. En un caso se usó GoogleMeet debido a que el tutorado estaba más familiarizado. Cuando se llevaban sesiones por videollamada o mensajería y llegaba a fallar el internet, buscaban alternativas, Otra oportunidad reportada fue la diversificación de horarios, y si bien se siguió acompañando durante dos horas por sesión, cuando las tutoras acompañaban a más de un tutorado les asignaban horarios diferentes de acuerdo con sus características y condiciones, pues algunos no podían estar en Zoom, o solo llevaban sus sesiones a través de WhatsApp. Un aspecto que se ha encontrado en cuanto a las clases remotas en la crisis sanitaria es que se tomase en cuenta el factor fatiga que provoca el estar frente a una cámara o dispositivo en tiempo real (Wiederhold, 2020). Por lo que, algo a considerar en esta modalidad, es el tiempo asignado y frente a la pantalla para el acompañamiento tutorial.

Conclusiones

Algo que no se había reportado en los estudios, es la capacidad del profesional reflexivo, actividad que se hace presente cuando los tutores plasman sus pensamientos en sus bitácoras y se reúnen en la discusión de casos con sus demás colegas. En ese sentido se considera importante seguir nutriendo el modelo formativo al indagar con más profundidad sobre esta competencia, pues si bien es parte de la pertenencia a una comunidad de práctica, es importante definir el impacto que esta tiene en su desarrollo profesional dentro y fuera de las tutorías, tanto en el formato remoto como presencial.

Se identificaron los inconvenientes preponderantes y las formas de resolverlos; como lo fue la identificación de las aplicaciones con menos uso de datos; el uso de capturas de pantallas o fotos para mostrar procedimientos; entablar acuerdos con la familia para que se respetara dentro de la casa un espacio donde pudiera tomar sus sesiones de tutoría sin interrupciones, etc. Al final, (la flexibilidad tecnológica) fue una forma de resolver los inconvenientes que se presentaron, y fue comprendida como parte de las competencias que desarrollaba el tutor en formación y suman a la "caja de herramientas" para dar soluciones a los problemas al realizar las tutorías de forma remota.

En cuanto a la viabilidad de llevar a cabo las sesiones totalmente vía remota, se sugiere hacer más investigación, pues si bien aquí se describe y reporta lo vivido por las tutoras, una limitante fue no indagar sobre lo que significó para los tutorados, las familias y la escuela y así poder triangular de esa otra manera la información.

Con base en lo presentado se muestra una descripción del acompañamiento tutorial en formato remoto, que además manifiesta los fundamentos que tiene el PAES, desde cómo los tutores perciben a los adolescentes, la meta de promover procesos de autorregulación, mismos que se potencializan en un ambiente positivo generado en tutoría. Por ello, es necesario subrayar que el despliegue de competencias fue posible en gran medida por el modelo de formación profesional (el MAPLS). Así, se encontró que los tutores al estar en un programa profesionalizante con el soporte que le brinda la comunidad de práctica que constituyen, lograron sortear las diferentes vicisitudes que surgieron durante sus sesiones debido a que existía una serie de bases establecidas y que continúan enriqueciéndose con los conocimientos de las ciencias educativas, la tutoría y el trabajo desarrollado al interno. Se hace hincapié en los fundamentos teóricos-metodológicos, debido a que en todo momento las tutoras en formación hicieron referencia a ellos implícitamente, mismos que también se fueron señalados en el discurso del tutor experto que, egresado y laborando en otras instituciones, continúa también aplicando su acompañamiento tutorial.

Con lo que se concluye que la tutoría remota es posible gracias al despliegue de una serie de competencias durante el acompañamiento tutorial. Lo que abre la posibilidad de que sea una alternativa al servicio presencial más allá de la emergencia.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Ecuador.
- Álvarez, B. (2021). Programa de tutoría virtual para estudiantes universitarios del curso comprensión y redacción de textos. *Revista Scientific*, 6(22), 231-247.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.12.231-247>
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual moderno.
- Cabrales, A., Graham, A., Sahlberg, P., (2020). *Enseñanza Remota de Emergencia. Textos para la discusión* The Learning Factor. <https://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Corno, L., y Anderman, E. (2015). Capturing the Landscape of Educational Psychology Today. En: Corno, L y Anderman, E. (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*. (pp. x-xii) Routledge. Asociación Psicológica Americana.
- Crespo, D. (2021). Enseñanza remota emergente. *Polo de conocimiento*, 6(6), 1040-1051.
<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i6.2802>
- Creswell, J., y Poth, C. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Daleth, D. (2020). La resiliencia ante los eventos actuales. *CuaDEErnos sobre Inclusión Educativa*, 1(2), 12-15. https://laescuelaencasa.mx/escuela-en-casa/alumnos-especial/lecturas/archivos-especial/02_RevistaCuaDEErnos-14052020.pdf#page=8
- Díaz, A. (2005). *Descripción de atributos en el trabajo con alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje: perspectiva de los tutores* [Tesis maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesiunam <http://132.248.9.195/ptd2005/01968/0348804/Index.html>

- Espinoza, E. y Ricaldi, M. (2018). *Ambiente afectivo en matemáticas: promoción de emociones positivas al trabajar pre-álgebra con estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje* [Tesis: maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesiunam. <http://132.248.9.195/ptd2017/agosto/0764557/Index.html>
- Flores, R. (2006). El programa alcanzando el éxito en secundaria: ¿Qué hemos aprendido? En: Flores, R. y Macotela, S. (Eds.). *Problemas de Aprendizaje en la Adolescencia: Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria*. (pp.15-32). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores, R. y Guzmán, Y. (2017). Aprendizaje profesional en línea y situado en la atención de adolescentes con proveas de aprendizaje. *Revista mexicana de psicología educativa*, 5(1), 65-80.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Godoy, C. (2020). Cinco claves para la implementación de programas de formación virtual: una propuesta desde la experiencia de tutoría. *Revista Saberes Educativos*, (5), 22- 36 <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.57781>
- Gómez, L., Ibarrola, M., Remedi, E., y Weiss, E. (2014). Expectativa, realidad y promesa de la tutoría en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 977-984. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14039201013>
- Hodges, C., Moore, S., Lookee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- INEE. (2014). *Implementación del espacio curricular de Tutoría en la educación secundaria*. INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/06/P1D241.pdf>
- Jiménez, J., Guzmán, R., Rodríguez, C., y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78– 85. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/71521>
- Kvale, S. (2011) La transcripción de las entrevistas. En: Kvale, S. (Ed.), *Las entrevistas en investigación cualitativa*, (pp. 123-131). Morata.
- Levitt, H., Bamberg, M., Creswell, J., Frost, D., Josselson, R., y Suárez, C. (2018). Journal Article Reporting Standards for Qualitative Primary, Qualitative Meta-Analytic, and Mixed Methods Research in Psychology: The APA Publications and Communications Board Task Force Report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000151>
- López, Y., Santana, B., y Zavala, V. (2021). Tutoría a distancia, respuesta necesaria ante la pandemia. En: López, Y. y Rodríguez S., (Eds.) *La formación docente en tiempos de pandemia* (pp.33-52), T & R Editorial. <https://tyreditorial.com/pdf/formaciondocente.pdf#page=33>
- Núñez, J., Errázuriz, M., Neubauer, A., y Parada, C. (2021). Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿Qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas? *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 643–660. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255070675010/html/>

- Ocampo, E., Rodríguez, N., y Aguilar, M. (2021). Tutores sobresalientes y sus prácticas de tutoría académica en una universidad mexicana. *Formación Universitaria*, 14(4), 151-166. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.4067/S0718-50062021000400151>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>
- Pineda, K. y Ruiz, F. (2021). Experiencias Educativas con la Tutoría en el Bachillerato: Reflexiones Sobre la Contingencia Sanitaria COVID-19. *JONNPR*, 6(12):1408- 1426. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.4023>
- Prieto, D. (2012). Propuestas de principios para la práctica de la tutoría virtual. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, 117. 37-40. <https://www.redalyc.org/pdf/160/16057419006.pdf>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Rivas, D. (2018). Promoción de la autorregulación intencional en secundaria: taller psicoeducativo “yo logro lo que me propongo”. [Tesis maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] Tesiunam. <http://132.248.9.195/ptd2018/octubre/0781006/Index.html>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Saldaña, J. (2017). *Tutoría: curricularización y acompañamiento dialógico: experiencias formativas en una telesecundaria mexicana* [Tesis maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesiunam. <http://132.248.9.195/ptd2017/octubre/0766654/Index.html>
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio*, 49, 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Scoloveno, R. (2018). Resilience and Self-Efficacy: An Integrated Review of the Literature. *International Journal of Science and Research Methodology*, 9(1), 176-192. <https://www.mghpcs.org/munncenter/Documents/weekly/June-4/Resilience-and-Self-Efficacy-Science-and-Research-Methodology.pdf>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Suárez, B., Castillo, I. y López, A. (2021). Tutoría académica universitaria apoyada mediante WhatsApp: conocer sus ventajas y salvar sus desventajas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 189-203. <https://doi.org/10.6018/reifop.394631>
- Tardif, M. y Nunez, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cuadernos de pesquisa*, 48 (168). 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Torices, A. (2017). *Educación emocional en la tutoría: una intervención psicoeducativa* [Tesis: maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesiunam. <http://132.248.9.195/ptd2017/agosto/0764548/Index.html>

-
- Villalobos, P. y Assaél, J. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), 144-154. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1145>
- Wiederhold, B.K. (2020). Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding “Zoom Fatigue”. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(7). <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.29188.bkw>



Intervención Integral de Conductas Alimentarias de Riesgo: estudio comparativo entre población rural y urbana

Comprehensive intervention of risk eating behaviors: comparative study between rural and urban population

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.172>

García Mendoza Francelia*, Guzmán-Saldaña Rebeca*, Porta Lezama Miroslava*, Bosques-Brugada Lilián Elizabeth*, Munguía Godínez J. Lucero**

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*
Instituto de Investigación Biomédica de Bellvitge (IDIBELL)**

Citación | García, F., Guzmán-Saldaña, R., Porta, M., Bosques-Brugada, L. E., Munguía, J. L. (2023). Intervención Integral de Conductas Alimentarias de Riesgo: estudio comparativo entre población rural y urbana. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2023). 1-12.

Artículo enviado 30-01-2023, aceptado 24-04-2023 publicado 24-05-2023

Resumen

La prevalencia de Conductas Alimentarias de Riesgo (CAR) en adolescentes, actualmente también se presenta en poblaciones rurales. **Objetivo.** Evaluar el impacto del programa "Intervención Integral de Prevención en Salud", dirigido a la prevención de CAR comparando una población urbana contra una rural en adolescentes del Estado de Hidalgo, México. **Material y métodos.** Se utilizó un diseño cuasi-experimental de cuatro grupos. Los cambios se midieron con los instrumentos: Eating Disorder Examination Questionnaire (EDE-Q), Test de Siluetas para Adolescentes (TSA), Cuestionario de Influencias del Modelo Estético Corporal (CIMEC-26) y Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E). Participaron n=130 alumnos, elegidos a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. **Resultados.** El programa resultó efectivo en la disminución de la influencia mediática sobre el ideal estético, teniendo un mayor impacto en el contexto rural. **Conclusión.** Las estrategias de prevención de CAR deben dirigirse también a poblaciones rurales ya que resultan igualmente efectivas.

Palabras clave | Intervención Preventiva, Conductas Alimentarias de Riesgo, Adolescencia, Comunidad Urbana vs. Rural.

Abstract

The prevalence of Risk Eating Behaviors (REB) in adolescents currently also occurs in rural populations. **Objective.** To evaluate the impact of the "Intervención Integral de Prevención en Salud" program, aimed at REB prevention, comparing an urban versus a rural population in adolescents in the Hidalgo State, Mexico. **Material and methods.** A quasi-experimental design was used, with four groups. Changes were measured with the instruments: *Eating Disorder Examination Questionnaire (EDE-Q)*, *Teen Silhouettes Test (TSA)*, *Questionnaire Influences of the Aesthetic Body Model (CIMEC)* and the *Difficulties in Emotional*

Correspondencia:

*Francelia García Mendoza; Maestría en Salud Pública-Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Pachuca, México. ExHacienda La Concepción S/N, carretera Pachuca-Actopan, San Agustín Tlaxiaca, Hgo. C.P. 42160. correo: francelia812@gmail.com

Regulation Scale (DERS). N=130 students participated, who were chosen through a non-probabilistic sampling for convenience. **Results.** The program was effective in reducing the media influence on the aesthetic ideal, having a greater impact in the rural context. **Conclusion.** REB prevention strategies should also target rural populations, as they are equally effective.

Keywords | Prevention, Alimentary Risk Behavior, Adolescence, Urban Community vs. Rural.

Las Conductas Alimentarias de Riesgo (CAR) son un conjunto de comportamientos alterados de la ingesta de alimentos, que tienen como esencia la preocupación por el peso y la insatisfacción con la imagen corporal (Unikel et al., 2017). Se trata de conductas de riesgo que anteceden a los Trastornos Alimentarios y de la Ingestión de Alimentos (TAIA) (Berengüí et al., 2016; López-Espinosa et al., 2018). Ejemplos de CAR son las dietas restrictivas, los atracones, ejercicio excesivo, el uso de laxantes o diuréticos y el vómito autoinducido (Díaz de León & Unikel, 2019; López-Espinosa et al., 2018), conductas que además están asociadas a importantes problemas de salud pública como el sobrepeso y la obesidad (Negrete et al., 2019).

La prevalencia de los TAIA y de las CAR se ha asociado tradicionalmente a las grandes urbes y países desarrollados (Galmiche et al., 2019); sin embargo, se ha observado que este tipo de problemas, sobre todo en población adolescente, se presentan también en países en desarrollo, estratos socioeconómicos bajos, contextos rurales, o incluso, en poblaciones indígenas (Adithyan et al., 2018; Ávila & Jáuregui, 2015; Cheng et al., 2019; Guzmán-Saldaña et al., 2017; Hahn et al., 2023; Pérez & Estrella, 2014; Quiñones-Negrete et al., 2021; Ramaiah, 2015; Rosas et al., 2015; Villalobos et al., 2020). En un estudio en el cual se midió la prevalencia de TAIA en una muestra de 469 adolescentes escolarizados en dos periodos de tiempo (2008 y 2012), se encontró que para el primer periodo la prevalencia fue de 6% y para el segundo periodo de 9.5%. Si bien la tendencia se mantuvo estable, llamó la atención lo que los autores denominaron como una “ruralización del trastorno”, debido a la alta prevalencia encontrada en este contexto (Ortiz et al., 2017).

La globalización y el auge mediático han permitido que poblaciones de diversos lugares de procedencia, culturas, estratos económicos, razas/etnias, se relacionen y se influyan entre sí (Gacel-Ávila & Orellana, 2013; Terhoeven et al., 2020), haciendo que aquellas actitudes y conductas consideradas, en un principio, típicas de contextos exclusivos, se presenten de igual manera en el resto de lugares (Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva [CNEGSR], 2004); por ejemplo, el interés por determinado peso y figura corporal o los ideales de delgadez y de belleza, convirtiéndose en una preocupación compartida entre los grupos de diferentes contextos socioculturales (Guadarrama-Guadarrama et al., 2018; Harper & Choma, 2018; Thornborrow et al., 2022; Valenzuela-Gutiérrez & Meléndez-Torres, 2019; Vázquez Sotelo, & Cabrera Olivares, 2022).

Atendiendo al problema de la presencia de CAR en los adolescentes, así como la influencia de los medios de comunicación en el mantenimiento de estos comportamientos, el grupo de investigadores de la Unidad de Evaluación e Intervención e Imagen Corporal (UAIC), de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y de la Unidad de Trastornos de la Conducta Alimentaria (UTCA), del Hospital Universitario de Bellvitge (HUB), de la Universidad de Barcelona (UB), desarrollaron el programa “Intervención Integral de Prevención en Salud”, el cual está diseñado para la prevención de problemas relacionados con el peso y la alimentación, haciendo uso de alfabetización de medios, promoción de hábitos de alimentación saludables y de brindar estrategias de vida como en la mejora de la regulación

emocional (Munguía, 2016; Raich et al., 2008a; Raich et al., 2011).

Considerando el auge de las CAR en los diferentes contextos socioculturales, y tomando en cuenta el proceso de aculturación actual, ¿es posible que una estrategia de intervención que ha resultado efectiva en población urbana muestre impacto similar en población rural? Con base en este cuestionamiento, el presente estudio retomó el programa “Intervención Integral de Prevención en Salud” con el objetivo de evaluar su impacto en una muestra rural de adolescentes y compararlo con el impacto en una muestra urbana de adolescentes del Estado de Hidalgo, México.

Método

Participantes

El diseño de la investigación fue cuasi experimental de cuatro grupos: dos experimentales (uno de zona rural y uno de zona urbana), y dos en fase de espera (uno de zona rural y uno de zona urbana), con medidas pretest y postest. Los participantes se eligieron a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, en total fueron n=130 alumnos, 75 (57.7%) mujeres y 55 (42.3%) hombres, de entre 14 y 18 años (M=15, DE= 0.65). De los cuales 62 conformaron la muestra urbana (30 en fase de espera y 32 en el grupo experimental), y 68 conformaron la muestra rural (33 en fase de espera y 35 en el grupo experimental).

Instrumentos

Además del Cuestionario de Datos Sociodemográficos diseñado ad hoc, se aplicaron los siguientes instrumentos para la medición de las variables:

-*Eating Disorder Examination Questionnaire (EDE-Q)*: mide, a través de 38 preguntas con formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos, actitudes, sentimientos y conductas relacionadas con la alimentación. La consistencia interna obtenida fue de 0.94 en la adaptación mexicana de Penelo et al. (2013).

-*Cuestionario de Influencias del Modelo Estético Corporal (CIMEC-26)*: cuestionario de 26 ítems que evalúa la presión percibida por el individuo de los medios de comunicación y del entorno social inmediato para adelgazar. La consistencia interna obtenida fue de 0.94, en la adaptación mexicana de Vázquez et al. (2000).

-*Test de Siluetas para Adolescentes (TSA)*: consta de 8 ítems que evalúan los siguientes aspectos de la imagen corporal: Modelos estético corporal, Insatisfacción con la imagen corporal, Distorsión de la imagen corporal y Riesgo de trastornos de la conducta alimentaria. El alfa de Cronbach del instrumento fue de 0.80 (Maganto & Cruz, 2008).

-*Escala Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E)*: mide dificultades en la regulación emocional, a través de 36 reactivos. La adaptación de la escala obtuvo una consistencia interna de 0.54 (Hervás & Jódar, 2008).

Como parte de los materiales se utilizó una báscula electrónica de piso portátil marca SECA, con capacidad mínima 2kg-máxima 200kg, para medir peso corporal. Así como un estadímetro modelo 206 marca SECA, para medir estatura.

Descripción del Programa

“Intervención Integral de Prevención en Salud” es un programa de intervención universal (Munguía, 2016; Raich et al, 2008a; Raich et al., 2011) que consiste en cinco sesiones de 60 minutos cada una, impartándose una por semana. Tomando en cuenta las sesiones de pre y post evaluación, la intervención tuvo una duración total de 7 semanas.

En la sesión 1 y 2, a través de la estrategia de Alfabetización de Medios, se abordó el modelo masculino y femenino a lo largo de la historia y entre culturas, y en los medios de comunicación;

en la sesión 3 y 4, mediante la estrategia de Alfabetización de Alimentación, se brindó información nutrimental con relación a una dieta equilibrada, estilos saludables de alimentación y consecuencias de las CAR más comunes; y finalmente en la sesión 5, a través de estrategias de Regulación Emocional, los participantes identificaron sus propias emociones, la forma de reaccionar y toma de decisiones en relación a ellas.

Los contenidos del programa fueron reforzados con actividades y ejercicios prácticos: a) Activismo, por medio del cual se pidió a los participantes generar una crítica, con base a la imagen de un anuncio publicitario que les fue proporcionado, así como una fotografía parodia del mismo; b) Elaboración de un menú propio con base en los grupos de alimentos que se incluyen en el Plato del Bien Comer (PBC); c) Práctica guiada de alimentación consciente con uvas pasas; d) Ejercicios de relajación profunda.

Procedimiento

Una vez aprobado el protocolo por el Comité de Ética e Investigación del Instituto de Ciencias de la Salud de la UAEH, y tras haber obtenido el consentimiento de las instituciones educativas que participaron en este estudio, así como, el consentimiento informado de los padres de familia, se recolectaron las medidas pre-test, se aplicaron las 5 sesiones del programa “Intervención Integral de Prevención en Salud”, y posterior a las intervenciones se obtuvieron las medidas post-test. La medición de peso y talla de los participantes, a fin de obtener su IMC, se llevó a cabo únicamente previo a la aplicación del programa, durante la evaluación pre-test.

Resultados

A fin de conocer la normalidad de las puntuaciones de la muestra de estudio, se utilizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov (K-S), obteniendo que la distribución de frecuencias no fue consistente con la distribución teórica ($p=0.00$), por lo que se procedió a utilizar pruebas estadísticas no paramétricas. Para demostrar la equivalencia inicial entre el grupo experimental y el grupo en fase de espera, se realizó una comparación entre las puntuaciones obtenidas en los instrumentos que fueron aplicados durante la pre-evaluación; la cual se llevó a cabo mediante la prueba estadística U de Mann Whitney para muestras independientes. En las puntuaciones obtenidas, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las variables dependientes, ni en la variable interviniente índice de masa corporal (IMC). Por lo tanto, se estableció la existencia de equivalencia entre las condiciones antes de la intervención.

Tabla 1

Equivalencia inicial entre grupo experimental y en fase de espera, en ambas muestras.

	Muestra urbana				Muestra rural			
	Grupo experimental	Grupo en fase de espera	U de Mann-Whitney	<i>p</i>	Grupo experimental	Grupo en fase de espera	U de Mann-Whitney	<i>p</i>
Escala/ medición	Suma de Rangos	Suma de Rangos	U de Mann-Whitney	<i>p</i>	Suma de Rangos	Suma de Rangos	U de Mann-Whitney	<i>p</i>
TSA-I	929.00	1024.00	401.00	0.24	1264.00	1082.00	521.00	0.47
CIMEC	1034.50	918.50	453.50	0.70	1307.50	1038.50	477.50	0.21
FI. Malestar	1047.00	906.00	441.00	0.58	1308.50	1037.50	476.50	0.21
FII. Publicidad	1032.50	920.50	455.50	0.68	1320.50	1025.50	464.50	0.14

FIII. Mensajes verbales	1008.00	945.00	480.00	1.00	1341.00	1005.00	444.00	0.08
FIV. Modelos sociales	1005.50	947.50	477.50	0.97	1210.00	1136.00	575.00	0.97
FV. Situaciones sociales	965.00	968.00	437.00	0.52	1231.00	1115.00	554.00	0.76
DERS	1018.00	935.00	470.00	0.88	1130.50	1147.50	535.50	0.74
No aceptación	1008.00	945.00	480.00	1.00	1133.50	1212.50	503.50	0.36
Metas	902.50	1050.50	374.50	0.13	1013.50	1332.50	383.50	0.10
Impulsividad	1002.50	950.50	474.50	0.93	1161.00	1185.00	531.00	0.56
Conciencia	968.00	985.00	440.00	0.57	1046.50	1299.50	416.50	0.40
Estrategias	992.00	961.00	464.00	0.82	1147.00	1199.00	517.00	0.45
Claridad	1002.50	950.50	474.50	0.93	1145.50	1200.50	515.50	0.44
EDEQ	1051.00	902.00	437.00	0.54	1195.00	1151.00	565.00	0.87
Restricción	1043.50	909.50	444.50	0.60	1284.50	1061.50	500.50	0.33
Preocupación	1037.50	915.50	450.50	0.67	1180.00	1166.00	550.00	0.73
IMC	1074.00	879.00	414.00	0.35	1198.00	1148.00	568.00	0.90

Nota. * $p < 0.05$

De acuerdo con el cuestionario EDE-Q se obtuvo que, en la muestra urbana, tanto en el grupo en fase de espera como en el grupo experimental, la frecuencia de la conducta de sobre ingesta disminuyó, sin embargo, respecto a la realización de ejercicio excesivo, en el grupo en fase de espera esta conducta incrementó (de 23% a 30%), mientras que el grupo experimental se observó una disminución (de 38% a 22%) después de la aplicación del programa (ver Tabla 2).

Tabla 2

Distribución de frecuencias de CAR en la muestra urbana

CAR	Grupo experimental				Grupo en fase de espera			
	Pre		Post		Pre		Post	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sobre ingesta	14	56%	13	41%	14	47%	9	30%
Vómito autoprovocado	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Uso de laxantes	0	0%	0	0%	1	3%	1	3%
Uso de diuréticos	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Ejercicio excesivo	12	38%	7	22%	7	23%	9	30%

Nota. CAR=Conductas Alimentarias de Riesgo.

En la muestra rural, en el grupo en fase de espera, la realización de ejercicio excesivo disminuyó (de 33% a 18%) mientras que la conducta de sobre ingesta aumentó (de 42% a 67%). Por su parte, en el grupo experimental se observó una disminución en la frecuencia de ambas conductas en la post evaluación (ver Tabla 3).

Tabla 3

Distribución de frecuencias de CAR, en la muestra rural

CAR	Grupo experimental				Grupo en fase de espera			
	Pre		Post		Pre		Post	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sobre ingesta	16	46%	2	6%	14	42%	11	67%
Vómito auto provocado	3	9%	1	3%	0	0%	0	0%
Uso de laxantes	1	3%	0	0%	0	0%	0	0%
Uso de diuréticos	1	3%	1	3%	1	3%	1	3%
Ejercicio excesivo	17	49%	6	17%	11	33%	6	18%

Nota. CAR=Conductas Alimentarias de Riesgo.

Para conocer la eficacia del programa sobre las distintas variables de estudio se realizaron comparaciones utilizando ANOVA de Medidas Repetidas, con un diseño 2X2X2 (Tiempo x Condición x Muestra). En la Tabla 4 se describen los resultados de acuerdo con los datos obtenidos por cada instrumento utilizado.

Tabla 4

ANOVA de medidas repetidas 2X2X2 (Tiempo x Condición x Muestra)

Escala	Factor	F	p	Eta Cuadrada
CIMEC	Tiempo	21.229	0.000*	0.144
	Tiempo*Condición	9.794	0.002*	0.072
	Tiempo*Muestra	2.827	0.095	0.022
	Tiempo*Condición*Muestra	4.662	0.033*	0.036
TSA-1	Tiempo	0.304	0.582	0.002
	Tiempo*Condición	0.008	0.928	0.000
	Tiempo*Muestra	1.736	0.190	0.014
	Tiempo*Condición*Muestra	0.105	0.746	0.001
DERS-E	Tiempo	17.631	0.000*	0.124
	Tiempo*Condición	2.548	0.113	0.020
	Tiempo*Muestra	0.327	0.568	0.003
	Tiempo*Condición*Muestra	0.694	0.406	0.006
EDE-Q	Tiempo	8.219	0.005*	0.061
	Tiempo*Condición	2.720	0.102	0.021
	Tiempo*Muestra	0.721	0.397	0.006
	Tiempo*Condición*Muestra	4.437	0.037*	0.034

Nota. * $p \leq 0.05$

En el Cuestionario CIMEC, se observaron cambios estadísticamente significativos respecto al tiempo (pre evaluación-post evaluación) ($p=0.00$) y en la interacción entre los tres factores a la vez (tiempo-condición-muestra) ($p=0.03$). De igual manera, en el EDE-Q se obtuvo significancia estadística respecto al tiempo y en interacción entre tiempo-condición-

condición-muestra, es decir, la evolución de las puntuaciones entre la pre evaluación y la post evaluación difiere entre los participantes de la muestra rural y los participantes de la muestra urbana, además de que está en función de si pertenecen al grupo experimental o al grupo en fase de espera.

En el caso del Cuestionario DERS-E sólo se encontró significancia estadística en el factor tiempo ($p=0.00$). En el TSA-1 no se encontró significancia estadística.

Tamaño del Efecto (TE)

Se obtuvo el TE de la intervención considerando la g de Hedges para pruebas no paramétricas.

Tabla 5

Tamaño del efecto intragrupal en ambas muestras

Muestra	Condición		Pre evaluación		Post evaluación		p	TE
			Media	(DE)	Media	(DE)		
Urbana	Experimental	CIMEC-26 Total	11.46	10.13	9.34	8.63	0.02*	0.21
	Experimental	FII. Publicidad	1.63	2.82	0.66	1.53	0.03*	0.40
	Experimental	FV. Situaciones Sociales	1.47	1.45	7.75	1.76	0.00*	0.60
Rural	Experimental	CIMEC-26 Total	13.8	11.15	7.48	7.13	0.00*	0.63
	Experimental	FI. Malestar por la imagen corporal	5.46	4.25	2.74	2.59	0.00*	0.72
	Experimental	FII. Publicidad	3.14	3.63	1.57	2.11	0.02*	0.49
	Experimental	FIII. Mensajes verbales	1.49	1.38	0.77	1.28	0.04*	0.51
	Experimental	FIV. Modelos sociales	2.11	1.77	1.51	1.24	0.01*	0.37
	Experimental	FV. Situaciones Sociales	1.6	1.53	6.63	2.52	0.00*	2.20
Rural	Experimental	EDE-Q Total	26.97	28.45	15.6	18.23	0.00*	0.44
	Experimental	Restricción	5.66	7.18	3.2	4.25	0.00*	0.39
	Experimental	Preocupación	21.31	22.44	12.4	14.8	0.00*	0.44

Nota. DE=Desviación Estándar, TE=Tamaño del Efecto.

En la post evaluación, la intervención presentó un efecto grande en el FV. Situaciones sociales, del Cuestionario CIMEC-26, tanto en la muestra urbana como en la rural. Para el resto de los Factores de esta misma escala, se encontró el mayor efecto en la muestra rural, de medio a efecto grande. Respecto al EDE-Q, en el cual se obtuvieron también diferencias significativas, específicamente en la muestra rural, la aplicación del programa presentó un efecto de pequeño a mediano en las dos subescalas que lo componen y en el puntaje total del cuestionario.

Discusión

Tras la intervención se obtuvo un impacto positivo en la post evaluación tanto en el grupo perteneciente a zona urbana como en el grupo de zona rural, en relación a la reducción

del nivel de influencia sobre el ideal estético ejercido por los medios de comunicación, siendo este uno de los principales factores de riesgo sobre el cual se centra el programa.

Cabe mencionar que, en relación con esta variable en específico, el impacto de la intervención fue mayor en la población rural, en un rango de efecto que va de medio a grande, este hecho señala la importancia de implementar este tipo de programas en grupos de adolescentes que pertenecen a zonas rurales a fin de disminuir la influencia mediática sobre el ideal estético, obteniendo resultados favorables.

La alfabetización de medios, como estrategia enfocada a desmitificar el ideal estético, ha mostrado su efectividad en diferentes estudios ya que promueve la identificación y crítica del modelo hegemónico, desarrollando habilidades de pensamiento crítico en relación con la idealización por la delgadez en las mujeres y el aspecto musculoso en los hombres (González et al., 2012). Ejemplo de ello es el estudio realizado por Rutzstein et al. (2019), cuyo objetivo fue evaluar la efectividad de una intervención basada en alfabetización de medios y disonancia cognoscitiva para prevenir problemas alimentarios en adolescentes argentinas. La muestra estuvo conformada por $n=88$ mujeres de entre 12 a 17 años quienes, tras participar en el programa de tres sesiones, disminuyeron significativamente la internalización del ideal de delgadez y el nivel de influencia mediática.

En la presente investigación se encontró igualmente disminución en el nivel de influencia mediática; estos resultados coinciden con aquellos obtenidos previamente tras la aplicación de este mismo programa, en los cuales hubo una disminución en las puntuaciones relacionadas con el nivel de influencia del modelo estético en el grupo experimental respecto al grupo en fase de espera (González et al., 2011; Mora et al., 2015; Munguía, 2016; Raich et al., 2008b; Raich et al., 2009), aportando evidencia a favor del programa en este sentido.

Un aspecto importante, considerando el objetivo general de la investigación, es que los resultados obtenidos fueron similares tanto en la muestra rural como en la muestra urbana, lo cual permite visualizar la penetración que ha tenido la publicidad y los mensajes mediáticos en los jóvenes de diferentes contextos: los medios masivos de comunicación se han convertido en uno de los principales ejes sociales y económicos en cualquier sector, dando como resultado que valores, modelos, estilos de vida e ideales de belleza se promuevan indiscriminadamente, dando lugar a un proceso de aculturación, el cual no requiere que las personas se muevan de un lugar a otro para que se produzca (Guzmán-Saldaña et al., 2017; Rodríguez & Saborío; 2008).

Por otro lado, estos resultados permiten señalar la importancia de considerar sectores rurales para la aplicación de programas preventivos como el que aquí se utilizó, ya que resulta ser igualmente efectivo para este tipo de población. De hecho, en el caso del presente trabajo, el programa resultó tener un mayor impacto en la población rural. Al respecto, en un estudio comparativo realizado en mujeres universitarias de Estados Unidos, en el cual se evaluó la efectividad de dos programas de prevención de trastornos alimentarios a través de Internet, se encontró que las intervenciones resultaron más efectivas para los grupos minoritarios que para el grupo de mujeres blancas. La posible explicación que brindan los autores es que, debido a que la muestra de minoría étnica estuvo conformada principalmente por mujeres asiáticas y considerando que es una cultura que se encuentra muy expuesta a la presión por una figura delgada, la intervención pudo haber resultado más efectiva en esta muestra debido a ello (Taona & Stanley, 2017).

Los resultados obtenidos con el cálculo de TE indican que el programa aplicado en el presente trabajo tuvo un efecto pequeño en la población rural respecto a las CAR, lo cual sugiere que el contenido del programa permite un acercamiento efectivo a este tipo de población. En el caso de la población urbana, no se encontraron cambios estadísticamente significativos tras la aplicación del programa. De manera similar, en un estudio realizado en

la entidad, en donde se aplicó un Programa de Realidad Virtual e Imagen Corporal en hombres adolescentes para prevenir TAIA, respecto a las CAR no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las tres mediciones de tiempo (pre, post y seguimiento) en ninguno de los dos grupos de estudio (experimental y en lista de espera), ante lo cual los autores señalan la necesidad de continuar con el estudio de esta variable en relación a los contenidos del programa (Guzmán-Saldaña et al., 2018).

Una explicación tentativa de la diferencia en cuanto a la efectividad del programa entre un contexto y otro puede encontrarse en la posible existencia de una menor percepción de riesgo en la muestra urbana, evitando así captar con mayor interés el contenido del programa (Stice et al., 2007). En este sentido, en un trabajo realizado en n=55 adolescentes de entre 12 a 16 años pertenecientes a una zona rural y una urbana de Colombia, se encontró que los adolescentes de zona urbana se percibían mejor en cuanto a su bienestar social, físico y psicológico, en comparación con los adolescentes de zona rural (Osorio, 2015).

Respecto a las variables Dificultad en la Regulación Emocional e Insatisfacción con la Imagen Corporal, no se encontraron cambios estadísticamente significativos tras la aplicación del programa, en ambos contextos. En este sentido, en una revisión realizada por Levine (2019) acerca de la prevención de los desórdenes alimentarios, menciona que, para determinados factores, es necesario realizar estudios longitudinales en donde se pueda ver el impacto real de la intervención.

Entre las principales limitaciones del presente estudio está el tamaño muestral que, además, se eligió a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo cual no permite la generalización de los resultados obtenidos al resto de la población adolescente. Otra limitación se encuentra en la posible interacción entre el grupo experimental y el grupo en fase de espera, ya que éste último también presentó cambios favorables en la post evaluación. En aplicaciones futuras podría considerarse que el grupo experimental y el grupo en fase de espera se encuentren en escuelas diferentes a fin de evitar la contaminación entre los grupos.

Es importante que el programa utilizado en el presente estudio se siga replicando en trabajos posteriores, considerando atenuar las limitaciones que aquí se reportaron. De igual manera, se sugiere la consideración por parte de las autoridades educativas para incluir este tipo de programas dentro del mapa curricular de los alumnos de bachillerato, ya que se trata de contenidos que contribuyen al desarrollo de diversas Competencias Genéricas como el cuidado de sí mismo y el desarrollo del pensamiento crítico. Para ello es importante la figura del psicólogo dentro de las instituciones educativas, colaborando de manera interdisciplinaria dentro de la comunidad escolar.

Referencias

- Adithyan, G.S., Shroff, H., Sivakami, M., & Jacob, J. (2018). Body Image Dissatisfaction in Adolescents from Rural Tamil Nadu, India. *The Indian Journal of Social Work*, 79(1), 309-326. <https://doi.org/10.32.444/IJSW.2018.79.3.309-326>
- Ávila, M.J., & Jáuregui, J.A. (2015). Dietary risk behaviors among adolescents and young people of Nuevo Leon. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.rmta.2015.06.002>
- Berengüí, R., Castejón, M.A., & Torregrosa, M.S. (2016). Insatisfacción corporal, conductas de riesgo para trastornos de la conducta alimentaria en universitarios. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.rmta.2016.02.004>
- Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva [CNEGSR] (2004). *Guía de Trastornos Alimenticios*. <https://www.salud.gob.mx>

- Cheng, Z.H., Perko, V.L., Fuller-Marashi, L., Gau, J.M., & Stice, E. (2019). Ethnic differences in eating disorder prevalence, risk factors, and predictive effects of risk factors among young women. *Eating Behaviors*, 32, 23-30. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2018.11.004>
- Díaz de León, C., & Unikel, C. (2019). Parental negative weight/shape comments and their association with disordered eating behaviors: A systematic review. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 10, 134-147. <https://doi.org/10.22201/fesi.20071523e.2019.1.572>
- Gacel-Ávila, J., & Orellana, N. (2013). Educación superior: Gestión, innovación e internalización. Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Galmiche, M., Déchelotte, P., Lambert, G., & Tavolacci, M.P. (2019). Prevalence of eating disorders over the 2000-2018 period: a systematic literature review. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 109(5), 1402-1413. <https://doi.org/10.1093/ajcn/nqy342>. PMID: 31051507
- González, M., Penelo, E., Romero, M., Gutiérrez, T., Mora, M., & Raich, R.M. (2012). Preocupación corporal y problemas relacionados con el peso en población masculina: un programa integrativo preventivo. *Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 101(1), 43-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3922664>
- Guadarrama-Guadarrama, R., Hernández-Navor, J.C., & Veytia-López, M. (2018). "Cómo me percibo y cómo me gustaría ser". Un estudio sobre la imagen corporal de los adolescentes mexicanos. *RPCNA*, 5, 37-43. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.1.5>
- Guzmán-Saldaña, R., Saucedo-Molina, T.J., García, M., Galván, M., & Del Castillo, A. (2017). Body image and body mass index of indigenous women from Hidalgo state, Mexico. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 8, 56-62. <https://doi.org/10.1016/j.rmta.2017.01.002>
- Hahn, S.L., Burnette, C.B., Borton, K.A., Mitchell Carpenter, L., Sonnevile, K.R., & Bailey, B. (2023). Eating disorder risk in rural US adolescents: what do we know and where do we go? *The International Journal of Eating Disorders*, 56(2), 366-371. <https://10.1002/eat.23843>
- Harper, K., & Choma, B.L. (2018). Internalized White Ideal, skin tone surveillance and hair surveillance predict skin and hair dissatisfaction and skin bleaching among African American and Indian Women. *Sex Roles*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0966-9>
- Hervás, G., & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156. <https://www.redalyc.org/pdf/1806/180613875001.pdf>
- Levine, M.P. (2019). Prevention of eating disorders: 2018 in review. *Eating Disorders*, 27(1), 18-33. <https://doi.org/10.1080/10640266.2019.1568773>
- López-Espinosa, A., Martínez, A.G., & Aguilera-Cervantes, V.G. (2018). Investigaciones en comportamiento alimentario: reflexiones, alcances y retos. RIICAN
- Maganto, C., & Cruz, S. (2008). TSA. Test de Siluetas para Adolescentes. Madrid: TEA Ediciones.
- Mora, M., Penelo, E., Gutiérrez, T., Espinoza, P., González, M., & Raich, R.M. (2015). Assessment of Two School-Based Programs to prevent universal eating disorders: Media Literacy and Theatre based methodology in Spanish adolescent boys and girls. *The Scientific World Journal*, 1:328753. <https://doi.org/10.1155/2015/328753>
- Munguía, J.L. (2016). Intervención preventiva universal en problemas relacionados con el peso y la alimentación: Estudio comparativo entre México y España en un programa de alfabetización de medios. Estudio piloto [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa.
- Negrete, M.A., Penelo, E., Espinoza, E., & Raich, R.M. (2019). Relación entre los trastornos de conducta alimentaria, sobrepeso y obesidad en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1), 9-18.
- Ortiz, L.M., Aguiar, C., Samudio, G.C., & Troche, A. (2017). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes: ¿una patología en auge? *Pediatría (Asunción)*, 44, 37-42. <https://doi.org/10.18004/ped.2017.abril.37-42>
- Osorio, K. (2015). Comparación de la calidad de vida de los adolescentes de zonas urbana y rural de la Provincia de García, Rovira, Santander [Tesis de Pregrado, Universidad Santo Tomás]. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/293>

- Pérez, O., & Estrella, D. (2014). Percepción de la imagen corporal y prácticas alimentarias entre indígenas mayas de Yucatán, México. *Revista Chilena de Nutrición*, 41, 383-390. <https://doi.org/10.4067/S0717-75182014000400006>.
- Quiñones-Negrete, M., Arhuis-Inca, W., Pérez-Moran, G., Coronado-Fernández, J., & Cjuno, J. (2021). Síntomas de ansiedad, conductas agresivas y trastornos alimentarios en adolescentes del norte de Perú. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 92-107. <https://doi.org/10.17162/au.v11i5.917>
- Raich, R.M., Sánchez-Carracedo, D., & López Guimerá, G. (2008a). Alimentación, modelo estético femenino y medios de comunicación. *Cómo formar alumnos críticos en educación secundaria* (2nd ed.). Graó
- Raich, R. M., Sánchez-Carracedo, D., López-Guimerà, G., Portell, M., Moncada, A., & Fauquet, J. (2008b). A Controlled Assessment of School-Based Preventive Programs for Reducing Eating Disorder Risk Factors in Adolescent Spanish Girls. *Eating Disorders*, 16(3), 255-272. <https://doi.org/10.1080/10640260802016852>
- Raich, R.M., Portell, M., & Peláez-Fernández, M.A. (2009). Evaluation of a school-based programme of universal eating disorders prevention: it is more effective in girls at risk? *European Eating Disorders Review*, 17, 1-9. <https://doi.org/10.1002/erv.968>
- Raich, R.M., González, M., & Rosés, M. (2011). Modelo estético masculino. *Evolución y crítica* [Documento no publicado].
- Ramaiah, R.R. (2015). Eating disorders among medical students of a rural teaching hospital: a cross sectional study. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 2, 25-28. <https://doi.org/10.5455/2394-6040.ijcmph20150206>
- Rodríguez, A., & Saborío, M. (2008). Lo rural es diverso: evidencia para el caso de Costa Rica. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).
- Rosas, M., Delgado, P., Cea, F., Alarcón, M., Álvarez, R., & Quezada, K. (2015). Comparación de los riesgos en el trastorno de la conducta alimentaria y en la imagen corporal entre estudiantes y no mapuches. *Nutrición Hospitalaria*, 32(6), 2926-2931. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.32.6.9800>
- Rutzstein, G., Elizathe, L., Murawski, B., Scappatura, M.L., Lievendag, L., & Custodio, J. (2019). Prevention of eating disorders in argentine adolescents. *Eating Disorders*, 27(2), 183-204. <https://doi.org/10.1080/10640266.2019.1591837>
- Taona, P.C., & Stanley, J.H. (2017). Internet-delivered eating disorder prevention: A randomized controlled trial of dissonance-based and cognitive-behavioral interventions. *International Journal of Eating Disorders*, 50(10), 1-10. <https://doi.org/10.1002/eat.22762>
- Terhoeven, V., Nikendei, C., Barnighausen, T., Bountogo, M., Friederich, HC., Ouermi, L., Sié, A., & Harling, G. (2020). Eating disorders, body image and media exposure among adolescent girls in rural Burkina Faso. *Tropical Medicine & International Health*, 25(1), 132-141. <http://doi.org/10.1111/tmi.13340>
- Thornborrow, T., Evans, EH., Tovee, MJ., & Boothroyd, LG. (2022). Sociocultural drivers of body image and eating disorder risk in rural Nicaraguan women. *Journal of Eating Disorders*, 10(1), 133. <https://doi.org/10.1186/s40337-022-00656-0>
- Unikel, C., Díaz de León, C., & Rivera, J.A. (2017). Conductas alimentarias de riesgo y factores de riesgo asociados: desarrollo y validación de instrumentos de medición. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx>
- Valenzuela-Gutiérrez, M., & Meléndez-Torres, J. (2019). Normalización del cuerpo femenino. Modelos y prácticas corporales de mujeres jóvenes del noroeste de México. *Región Y Sociedad*, 31, e1067. <https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1067>
- Vázquez, R., Álvarez, G., & Mancilla, J.M. (2000). Consistencia interna y estructura factorial del Cuestionario de influencia de los Modelos Estéticos Corporales (CIMEC), en población mexicana. *Salud Mental*, 23(6), 18-24. http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/834

-
- Vázquez Sotelo, G.I., & Cabrera Olivares, Y.A. (2022). Nivel de insatisfacción con la imagen corporal en las alumnas de educación secundaria de una zona rural [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio Institucional RI
- Villalobos, A., Unikel, C., Hernández-Serrato, M.I., & Bojórquez, I. (2020). Evolución de las conductas alimentarias de riesgo en adolescentes mexicanos, 2006-2018. *Salud Pública de México*, 62(6), 734-744. <https://doi.org/10.21149/11545>



Desde la cisheteronorma: Discurso, percepción e interacciones con población LGBT+, en Morelia, Michoacán

From the cisheteronorm: Discourse, perception and interactions with LGBT+ population, in Morelia, Michoacán

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.173>

Yanina Pérez Novoa*

Citación | Pérez-Novoa, Y. (2023). Desde la cisheteronorma: Discurso, percepción e interacciones con población LGBT+, en Morelia, Michoacán. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2023). 1-12.

Artículo enviado 5-01-2023, aceptado 7-02-2023 publicado 31-05-2023

Resumen

Objetivo: Analizar el discurso, las percepciones e interacciones que la población cisgénero y heterosexual tiene respecto a la diversidad sexual. Supuesto a priori: El discurso de las generaciones jóvenes está orientado a un pensamiento normalizador de la diversidad sexual; la creencia religiosa es factor clave al emitir juicios de las personas LGBT+. Metodología: Estudio cualitativo, fenomenológico. Técnica de recolección de datos: entrevista semiestructurada. Análisis de los datos: análisis reflexivo de temáticas. Conclusiones: el discurso y la percepción giran en torno a posturas de aceptación, rechazo o desinformación; hay una laguna en materia de sensibilización. La población heterosexual y cisgénero cambia su discurso al hablar del tema de diversidad sexual como concepto; que al hablar de las personas que integran estas comunidades. Las interacciones, existen en todos los contextos (laboral, familiar, etc.) y se rigen por las normas de convivencia establecidas.

Palabras clave | LGBT+, discurso, percepción, interacciones, cisgénero y heterosexual.

Abstract

Objective: To analyze the discourse, perceptions, and interactions that the cisgender and heterosexual populations have regarding sexual diversity. Priori assumption: The discourse of the young generations is oriented towards a normalizing mindset of sexual diversity; religious belief is a key factor in making judgments about LGBT+ people. Methodology: Qualitative, phenomenological study. Data collection technique: semi-structured interview. Data analysis: reflective analysis of themes. Conclusions: the discourse and perception revolve mostly around

Correspondencia:

* Licenciada en psicología por la Universidad Latina de América. Correo electrónico: yaninaperez31@gmail.com Tel: 4433069484

positions of acceptance, rejection, or misinformation; There is a gap in terms of awareness, it is addressed that the heterosexual and cisgender population changes their discourse when talking about the issue of sexual diversity as a concept; then when talking about the people who are part of these communities. The interactions exist in all contexts (work, family, etc.) and are regulated by the rules of coexistence.

Keywords | LGBT+, discourse, perception, interactions, cisgender and heterosexual

Para entender el antecedente de comunidades de la diversidad sexual en México se toma como ejemplo ilustrativo la división de cuatro etapas propuestas por López (2017): en los setenta emerge el movimiento homosexual, que busca reivindicar los intereses políticos que conciernen a ese momento histórico; en los ochenta el progreso logrado retrocede con la epidemia de VIH y del sida que vulnera a la comunidad de hombres gay; en contraste los noventa son una década de visibilización de comunidades sexodiversas y finalmente desde inicios del siglo XXI se crean asociaciones nacionales y organizaciones no gubernamentales que se centran en la liberación de la diversidad sexual con un enfoque de derechos humanos. Por lo que las principales necesidades que presenta la población LGBTIQA+¹ en México atañen a la defensa de derechos humanos, específicamente, una labor de prevención de la discriminación en todos los ámbitos (laboral, médico, familiar, escolar, etc.). Esta necesidad se ve reflejada en las cifras presentadas en la Encuesta Nacional sobre Diversidad y de Género (ENDISEG, 2021), donde se reporta que en México el 5.1% de la población de 15 años o más en el país es LGBT+, donde el 28.1% declara haber pasado por un rechazo social en el trabajo expresado tanto en trato desigual en prestaciones laborales o comentarios ofensivos y burlas. La cifra correspondiente al estado de Michoacán en cuanto a población LGBT+ es del 3.7% lo que representa un total de 133 mil 669 personas. Los factores de rechazo afectan la salud mental de las personas disidentes sexuales, por lo que es en esta misma encuesta que se reporta que el 26.1% de esta población ha pensado en suicidarse y un 14.2% lo ha intentado.

Por su parte, el estado de Michoacán, se encuentra entre los primeros lugares del país en discriminación por LGBT+-fobia, considerando únicamente casos reportados por homicidio. La labor de atender a diversidad sexual que no se cubre por organismos del Estado, queda a cargo de asociaciones de activismo civil, como son los casos destacados del colectivo Michoacán es Diversidad, en coalición con CONVIHVE, un albergue dirigido a personas con VIH, quienes atienden casos a los que dan apoyo orientación psicológica, talleres, grupos de acompañamiento y en ocasiones hasta refugio a miembros de la población LGBTTTIQA+ que son víctimas de rechazo, discriminación y abusos físicos (Valdivia, 2020). Cabe mencionar que Michoacán es el octavo estado del país con mayor población que profese la religión católica, con un total de 3,837,269 personas creyentes (INEGI, 2020), por lo que sería acertado tomar en cuenta los principios morales del catolicismo como parte del contexto a considerar en el estudio.

Se elige abordar esta cuestión desde la percepción social. Acorde a Santoro (2012) la percepción que tienen las personas plantea cuestiones en torno a cómo se les asignan atributos a los objetos perceptuales, en este caso se habla de la percepción acerca de fenómenos sociales o colectivos, dentro de los elementos que influyen y construyen la percepción social encontramos las características físicas y sociales del contexto, como es la religión que se profesa de mayoritariamente en Morelia; el modo en el que se produce el contacto con las comunidades, es aquí, que se estudia las interacciones que existen entre población cisgénero y heterosexual con población sexo-diversa; factores asociados al perceptor, lo que refiere a características individuales; variables asociadas a la persona percibida y por último factores

relativos al propio contenido de la percepción, como el orden en el que se recibe la información, si hay algo que confirme o deniegue lo que se interpreta, etc. (Morales, et al. 1999). Para acceder a los contenidos de la percepción es que se aborda el discurso desde el paradigma funcional, ya que así se toma en cuenta los modos de hablar y la gama de funciones sociales (Schiffrin & Escobar, 2011). Es necesario, entonces, tomar en cuenta la perspectiva general de manera fenomenológica, ya que en los estudios, que manejan estos temas, se utiliza mayoritariamente la óptica desde la disidencia sexual, creando una laguna de conocimiento en cuanto a las interacciones desde “el otro lado”, como en las fuentes de consulta realizadas por el COPRED (2022), en otros casos se trabaja con revisión de teorías y documentos, sin tener un contacto con la población general como en las publicaciones de Bárcenas (2011); y en estudios donde se busca la percepción general se maneja de manera estadística, como es el trabajo de Rojas (2017), sin profundizar en concreto cuáles son los enfoques, dudas o ideas que forman parte del conocimiento popular en el que las comunidades sexo-diversas se desenvuelven.

El objetivo general del presente estudio fue analizar el discurso, las percepciones e interacciones que la población cisgénero y heterosexual tiene respecto a la diversidad sexual. Contando con tres objetivos específicos: en primer lugar, identificar las percepciones que las personas cisgénero y las personas heterosexuales reportan acerca del tema de diversidad sexual y de las personas pertenecientes a estas comunidades; el segundo fue analizar el discurso con el que la población cisgénero y heterosexual se refiere a la diversidad sexual y a las personas pertenecientes a estas comunidades; y por último, identificar las interacciones que la población cisgénero y las personas heterosexuales tienen con las personas de la diversidad sexual. Más allá de los objetivos, el supuesto a priori sostiene que el discurso de las generaciones más jóvenes está orientado a un pensamiento normalizador de la diversidad sexual. La edad y la creencia religiosa son un factor importante al emitir juicios acerca de las personas disidentes sexuales.

Método

Este estudio tiene una metodología cualitativa, fenomenológica. Buscando comprender la naturaleza subjetiva de la percepción y discursos que los participantes tengan. Se analizan las narrativas de experiencias, conductas, conocimientos y emociones emergentes relacionadas al trato e ideas preconcebidas que tengan los participantes en torno a las comunidades LGBT+. El tipo de muestreo que utilizó es de variación máxima (Quintana, 2006), seleccionando participantes que representen una constante social en el contexto de la ciudad de Morelia. Se contactaron a los participantes por la técnica de bola de nieve. Los participantes se eligieron por medio de criterios de inclusión y exclusión, que se centran en las diferencias entre los ejes de: edad, escolaridad, área de ocupación, creencia y sexo. Los participantes se clasificaron en siete casos típicos:

1. Mujer joven, estudiante de preparatoria, que profese la religión católica.
2. Hombre joven, estudiante de preparatoria, ateo.
3. Mujer de mediana edad, profesionista, atea.
4. Hombre de mediana edad, profesionista, ateo.
5. Hombre de mediana edad, con escolaridad básica, obrero, que profese la religión católica.
6. Hombre mayor de edad, con escolaridad de grado licenciatura o posgrado, jubilado, que profese religión católica.
7. Mujer mayor de edad con escolaridad nivel básico, que profesa la religión católica.

Las técnicas de recolección de datos empleadas fueron entrevistas semiestructuradas, que se grabaron en audio para su transcripción. Dentro del contenido de la entrevista se incluyó el consentimiento informado, información introductoria respecto a qué es la comunidad LGBTQ+ y las preguntas guía. Las preguntas consecuentes partieron de las respuestas de los participantes. Se realizó un análisis de temáticas postulado por Braun y Clarke (2006) indagando específicamente la relación de los sujetos con el fenómeno en cuestión, que son las expresiones de género sexo-diversas, así como las orientaciones sexuales no hetero-normadas. Dentro de las diferentes perspectivas que este modelo de análisis ofrece, se centra en un enfoque constructivista e inductivo, por la dirección y construcción de las realidades percibidas por los sujetos, que vienen directamente del contenido de sus discursos y no de conocimientos teóricos previos.

El análisis de datos se hizo de manera artesanal, ya que se utilizó la herramienta de comentarios de Google Docs para la realización de etiquetas, así como tablas dentro del mismo procesador de textos para la categorización de las etiquetas por tema. El proceso constó de seis fases: familiarización de datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y denominación de temas y producción del informe final.

Cabe rescatar la postura personal de la autora frente al tema para evitar posibles sesgos, que, aunque reporta no tener conflictos de interés y los casos se eligieron específicamente con base en los criterios, la autora se identifica como una mujer cisgénero con una orientación bisexual y una expresión de género queer.

Resultados

Se obtuvieron cinco categorías, las tres categorías a priori (discurso, percepción e interacciones) y dos a posteriori (respuesta emocional y discriminación). La categoría a priori sobre la que se construyó la guía de las entrevistas fue la percepción social, esta categoría queda intrínsecamente ligada al discurso: En una percepción de rechazo, el discurso mediante el que se expresa esta percepción sería también de rechazo, utilizando un lenguaje agresivo o un tono de voz elevado con sarcasmo, de la misma manera sucede en los casos donde se presenta una postura de apoyo por parte de aliados acompañado por un discurso acorde. Por otro lado, los participantes daban respuestas que perpetúan estereotipos desde una percepción desinformada basándose en fuentes poco confiables, utilizando términos incorrectos o incluso groseros, aun así, por el tono de voz y otras claves del lenguaje no verbal, se podría asumir que no tuvieron una intención de agredir u ofender.

Pero decía el Padre que en aquellos tiempos (ahorita ya son más abiertos) no aceptaban los papás estos... ¿Cómo se les puede decir? ¿“Desvirtuados”? O ¿“Sexos”? O ¿Cómo se puede nombrar? Caso 7 Refiriéndose a las personas gays y lesbianas.

Por último, la tercera categoría a priori se estableció como un punto clave para comprender más a fondo las posturas y argumentos tras la percepción y discurso, las propias interacciones pueden ser factores de cambio o momentos sobre los que se afirman o niegan las ideas provenientes de la percepción. Por lo que el estudio de las tres categorías a priori como elementos indivisibles, son clave al elaborar un estudio integral de la población fuera de las comunidades LGBTQ+ en relación a la diversidad sexual. Pero las interacciones que se reportaron no parecen haber afectado las posturas que los participantes ya tenían, sin importar que fueran interacciones mínimas (pláticas, compartir espacios de trabajo o escuela) o más frecuentes (tener amistades o familia cercana que forma parte de las comunidades LGBTQ+). Abriendo a discusión si son en realidad las ideas preconcebidas que existen en la percepción lo que afecta el cómo interactúan o viceversa.

Discurso. Los tres temas más extensos de discurso, aunque separados por sus contenidos contrastantes, hablan de la misma cuestión: La postura de los participantes frente a la diversidad sexual, ya sea de apoyo, de rechazo o desde la desinformación. Fuera de las posturas, los temas varían. Teniendo en total nueve temas.

- Aliados y aceptación: Reconocen las diferentes orientaciones e identidades como válidas y como una característica más de los seres humanos.

Existen diferentes tipos de mentalidad, de sentir, de pensar y con ello, para mí es muy lógico que exista este tipo de preferencias y orientaciones e identidades. Me alegra mucho saber que hay una diversidad que forma todo un prisma. Caso 3

- Errores y desinformación: Confunden el sexo, el género y la expresión de género; no conocen el léxico adecuado y asocian a la diversidad sexual con una moda.

- Rechazo: Deshumanizan la sexualidad al compararla con animales, objetos y limitándola a funciones reproductivas; los participantes que sostienen esta postura se justifican con su edad avanzada; ven a las vivencias sexo-diversas como algo que se debe curar.

- Definiciones de la diversidad sexual: Desde un trastorno psicológico, a una decisión, un gusto, un estilo de vida o una característica sin juicios de valor, las diferentes definiciones ahondan todas las posturas de los participantes.

- Uso de la palabra respeto: Se habla en dos polos ya sea de un respeto dignificando al ser humano por el hecho de ser o un respeto condicionado bajo parámetros de cero interacción que refiere más bien a tolerancia.

- En el hipotético caso de que un familiar sea LGBT+: De manera general se tiene un consenso de que sería difícil procesar al romper las expectativas que se tiene de dicho familiar, pero que con el tiempo sería algo que se aceptaría por el cariño que se le tiene a la persona.

Esa pregunta siempre me la he hecho, tengo tres hijas, si alguna de mis hijas... pues no tengo más que: respetar. Inicialmente creo que sería un golpe para una persona que tiene el pensamiento como tu servidor. Caso 5

- Las personas LGBT+ desde un sermón católico: Se habla sólo de lesbianas y gays, asumiendo que son personas que sufren. Cabe recalcar que es avance en materia de normalizar la diversidad sexual dentro de las religiones el hecho de que se hable del tema desde una perspectiva de compasión, pero el discurso llevado a cabo todavía tiene una carga estigmatizante.

- Términos que los participantes relacionaron con la entrevista: algunos participantes utilizaban términos que relacionaban a la entrevista, aunque abordaban temas que no hablaban de lo que se estaba preguntando, siendo estos: el feminismo, comparando como equivalentes la lucha feminista y con la lucha por los derechos de la diversidad sexual; y los influencers donde, acorde a los participantes, se propagan contenidos vacíos o falsos.

- Referencias de consulta de los participantes: La serie de fuentes de información que los participantes utilizan, provienen de diferentes medios, siendo la mayoría fuentes informales, como lo son: Amigos. familiares, películas, reportajes de Televisa, frases en redes sociales y explicaciones de un psicólogo en una conferencia escolar.

Percepción. Es la categoría más extensa, contando con 15 temas que se pueden clasificar en:

- **Cómo se origina la percepción:** Reportando que, principalmente se origina por la crianza en el hogar, teniendo en segundo lugar los contenidos que se veían en clases de sexualidad en la secundaria y por último por amistades en la adolescencia que pertenecen a alguna de estas comunidades o investigando por cuenta propia.

Y de hecho eso que yo pienso también, ellos me lo han como dicho: Pues es una persona igual a todos los demás. Y pues creo que esas ideas las traigo de mi familia. Caso 1

Los siguientes temas pueden clasificarse en concepciones acerca de cómo es la diversidad sexual y las personas que integran estas comunidades:

- **Cómo se conceptualiza la sexualidad:** Se define desde un enfoque anatómico, haciendo referencia a la genitalidad, prácticas sexuales y, hablando del género, se hace referencia al sexo cromosómico.

- **Percepción específicamente de las identidades de género no cisnormadas:** Desde una óptica centrada en el sexo anatómico, se expresa una percepción a las identidades de género, como algo que debe ir acorde a la función reproductiva y al “sexo biológico”. Invalidando a las personas trans y no binarias. Se reporta que de toda la diversidad es más difícil tratar con personas trans porque no saben cómo dirigirse a ellas.

- **Manifestaciones que hacen fácil identificar a las personas LGBT+:** Al no seguir prácticas que son reconocidas hetero-normadas, los participantes reportan que hay ciertas acciones o rasgos que delatan como persona LGBT+ a alguien, estas manifestaciones incluyen: Forma de hablar, saludos, vestimenta y movimientos o ademanes.

- **Percepción acerca de la terminología que usan las comunidades sexo-diversas:** Se le ve como algo innecesario, confuso, desconocido y estereotipante.

- **Percepción acerca de “salir del clóset”:** También se percibe como innecesaria.

- **Juicios de valor sobre las disidencias sexuales:** Algunos participantes expresaron juicios de valor sobre las identidades de género y orientaciones sexuales, encuadrando características humanas en valores morales como “bueno” o “malo”, los parámetros utilizados para imponer estos juicios de valor variaron de principios religiosos, cátedras médicas o costumbres sociales.

- **Motivos por los que las personas se “hacen” LGBT+:** Desde una definición de la diversidad sexual como una elección consciente, algunos participantes reportan una lista de motivos que hacen a una persona LGBT+, así como el acceso a información inapropiada a temprana edad, abuso sexual por parte de familiares, tener mucho contacto con personas del sexo opuesto, jugar juegos que no siguen roles de género en la infancia, errores en la crianza familiar.

No estoy de acuerdo, porque para mí, eso es un trastorno psicológico mental por las personas de atraerse de ese sexo. Caso 6

Otros temas dentro de esta categoría giran en torno a cómo la abstracción de diversidad sexual interactúa con su contexto:

- **Cómo se maneja el tema:** en ámbitos académicos se percibe como algo necesario pero escabroso y difícil de estudiar, en el núcleo familiar se aborda sólo si ya hay miembros de la diversidad. Aunque de manera general se reporta que es un tiempo de apertura, propicio para el respeto al tema.

● En la educación sexual escolar: Se reporta que en la generación baby boomer² se veía como tabú, la ES³ la impartían los padres de familia, quedaba abierta a malinterpretaciones y censuraban todo lo relacionado con diversidad sexual. En la generación X aunque se comentaba en las escuelas, mayormente quedaba al cargo de los padres de familia. En la actualidad, en las primarias se imparte desde biología temas como el cuerpo humano, pero los participantes tienen diferentes opiniones al respecto, como que debería centrarse en lo normal, en la biología, ser claro con las definiciones de sexo, pero dejar de lado lo mental de lo físico, ya que propicia que los niños se cuestionen lo que es normal, en contraposición otros participantes opinan que aunque tal vez sea muy temprana edad, hace que los niños tengan un criterio más abierto.

● Diferencias generacionales: A grandes rasgos, las generaciones mayores de edad (baby boomer y generaciones X) lo ven como tabú y se les dificulta hablar al respecto, en contraposición de las generaciones más jóvenes (Millennial y Z) que normalizan la diversidad sexual a través de: Priorizar el vínculo con la persona más allá de su identidad sexual, no reportar emociones específicas al respecto, no cuestionar ni comentar al respecto (aún si no se comprende del todo ciertos conceptos o cómo funcionan ciertas comunidades)

● Reconocimiento de una contracultura: Relacionado a las interacciones, se percibe que los movimientos LGBT+ representan una contracultura, ya que cuentan con un léxico propio de las comunidades, así como expresiones de identidad que desafían la norma, esta contracultura queda evidenciada para las personas cishet⁴ en ambientes recreativos, como antros y desfiles.

Por último, dentro de esta categoría, algunos de los temas se centran en una crítica constructiva a la situación actual de las comunidades LGBT+

● Los problemas que afectan a la diversidad sexual: Participantes identifican algunos de estos problemas en las esferas de poder, como son la administración de gobierno en turno y la iglesia católica, por otro lado, identifican la raíz de estos problemas en perspectivas sociales como la postura inflexible androcentrista, la constante necesidad de los hombres de defender normas heteropatriarcales por sobre de los derechos humanos con base en instituciones antiguas y la normalización de la violencia.

● Propuestas de medidas para apoyar la integración: aún si estas medidas no son tangibles o realistas, el hecho de que se piense en soluciones para problemáticas que afectan la diversidad sexual habla de una conciencia social dentro de la población cishet. Varias de estas propuestas giran en torno a la difusión de información, así como a la validación y normalización de las diferentes identidades y orientaciones.

● Posibilidades a futuro y expectativas para una mejor integración de las comunidades de la diversidad sexual en el sistema⁵ social: Algunas de las participantes tienen una expectativa utópica, pero bien intencionada en relación a la diversidad y a la discriminación a esta población, se espera que a corto plazo se disminuyan los casos de discriminación, que se tengan perspectivas más abiertas.

Imagínate, si en un mundo donde nadie tuviera este tipo de “fobias” o de “racismos” o de todas esas cosas horribles, pues entonces cuando le platicaran a alguien no le entendería, porque no lo conoce y sueño que llegue ese momento. Caso 3

Interacciones. La mayoría de las interacciones con personas de la diversidad sexual, en realidad no se diferencian de personas cisgénero y/o heterosexuales. Sólo se rescatan elementos específicos que quedan afectados por la condición sexo-diversa. Tomando esto en cuenta, se tienen 5 temas, conformados por:

- El contacto con las personas de la diversidad sexual: se reporta que se tiene mayormente con personas lesbianas, gays y mujeres trans; es posible que los participantes tengan interacciones con miembros de otras comunidades como personas bisexuales, pansexuales, no binarios u hombres trans, pero estas no son tan fácilmente reconocidas o identificables. Se reporta que el contacto con miembros de la diversidad es un factor importante en la percepción de aceptación.

- Contextos: Las interacciones se dan en contextos escolares, familiares, recreativos (bares) y laborales. Cabe destacar que en lo laboral se explicitan relaciones de poder con subordinados o clientes, donde una postura de rechazo puede llegar a un acto de discriminación.

- Las normas de convivencia con la diversidad sexual: se reportan como conflictivas si van en contra de la cisheteronorma (esto se ve en saludos o en el uso de pronombres elegidos), aun así las personas cishet se adaptan según el ambiente lo requiera (es en esta adaptación que se reconoce una contracultura), aunque en algunos casos estas normas se deben decir explícitamente.

- Interacciones desagradables con miembros de la diversidad sexual: Las reportadas por los participantes refieren principalmente a insinuaciones por parte de hombres gay a hombres heterosexuales, que ven estas insinuaciones como incómodas o una agresión a su persona. Por otro lado, se habló de una muestra de masculinidad agresiva por parte de un hombre trans (tratando de seguir los roles de género masculinos) en un bar.

- En contraste algunos participantes tienen una apertura a experiencias no cisheteronormadas, ya sea por curiosidad o por confirmar su orientación, estas experiencias son regularmente besos con personas de su mismo género. Estas experiencias o este cuestionamiento no tienen influencia sobre la orientación de la persona, aún si se llegan a repetir actividades de este carácter con fines recreativos, estos participantes reconocen que una experiencia homo-erótica, lesbo-erótica o de expresión de género no acorde al género asignado al nacer, no define una orientación.

En mi casa saben que mi orientación es heterosexual y llego con las uñas pintadas, ves cómo traigo la greña (usa el cabello largo, a la altura del hombro) y la verdad no les genera mayor temor. Caso 4

Después del trabajo de campo y del vaciado de información, varias de las respuestas de los participantes abrieron diálogo en torno a otras categorías que no se tenían previstas y que fueron recurrentes en todas las entrevistas. Que por la naturaleza del estudio se han añadido como categorías a posteriori: Respuesta emocional y discriminación.

Respuesta emocional. Se presentó de dos maneras, la primera en el lenguaje verbal donde los participantes comentaban lo que ciertas interacciones, casos conocidos o el tema en general les generaba. La segunda forma fue a través del lenguaje no verbal, se manifestó emotividad al hablar del tema por medio de expresiones faciales de disgusto, enojo, felicidad o confusión; así como en el volumen y tonos de la voz.

Se dividieron 4 temas en referencias a escenarios a los que los participantes expresaban respuestas emocionales de manera explícita:

- Hacia personas de la diversidad: Se va en un espectro de desagrado, no tener respuesta emocional o ser neutro hasta la alegría. De manera específica se hace una separación al hablar de personas trans, expresando tristeza o compasión, por el estigma de que son personas que sufren mucho.

- Acerca de que un familiar sea LGBT+: Por un lado, se presenta un miedo a que sufra rechazo, pero también un miedo a como padres no estar preparados para acompañar al hijo o hija de la mejor manera. Por otro lado, se expresa un rechazo (cuyas emociones están más orientadas al asco y al enojo) por romper esquemas familiares.

- Al hablar del tema: Desagrado, cautela o recelo y alegría. El recelo o cautela se puede suponer que es por miedo a decir algo inadecuado.

- Hacia los casos de discriminación: De manera específica se expresa tristeza por los conocidos que han sufrido este tipo de trato, enojo hacia los agresores e indignación respecto a la situación en general, a su normalización y a que sigue sucediendo.

Pero a mi jefe le puede mucho el tema de su familia, en su familia (a pesar de que se le nota bastante que es gay) siguen pensando que él es heterosexual, entonces es muy triste cuando él va de visita a su pueblo. Caso 4

Discriminación. La discriminación más allá de ser una categoría del presente proyecto es una problemática que ha afectado a la población sexo-diversa desde hace años y así como hay avances para combatirla, ésta también cambia en cuanto a sus manifestaciones, por lo que es indispensable analizarla desde todos los enfoques posibles. Teniendo 5 temas en total:

- Población más afectada: Los participantes reconocen como población más vulnerada a las personas no binarias, los hombres cisgénero gay y las mujeres trans.

- Causas de la discriminación: de manera macro, los participantes reconocen que hay intereses políticos de por medio, así como doctrinas católicas que argumentan el infierno como castigo a personas sexo-diversas; de manera individual, los participantes conjeturan que las personas que discriminan tienen una falta de educación, de cariño o que no hay causa aparente, sino un rechazo automático legitimado por la sociedad. Desde otra perspectiva, se toma que parte de la culpa es de los propios miembros de la diversidad sexual por no tener una expresión de género acorde a lo establecido o por un afán de victimizarse.

- Manifestaciones:

- Actitudes de rechazo: por señalamientos, aislar de actividades sociales, se les echa de la casa de la familia de origen y de manera general se les ve con miedo.

- Discursivas: Comentarios denigrantes en escuelas a gays y lesbianas, expresiones de asco, chiflidos.

- Prohibiciones: Se les prohíbe la entrada a establecimientos o se les niegan empleos.

- Disimuladas como respeto: Dirigirse a la diversidad como algo que tolerar, responsabilizarles de “su problema”, tratar de invisibilizarles evitando el contacto.

¡Hijo...! No estoy de acuerdo, pero tampoco lo reprimo mientras conmigo no se metan, no los critico, ni los castigo, no los maltrato, mientras no se metan directamente conmigo, mientras no me insinúen nada. Caso 6

- Agresores: Pares en compañeros de la escuela; figuras de autoridad en maestros, padres de familia y familiares mayores.

- Consecuencias: Represión de la expresión de género, abandono escolar, disminución general de la calidad de vida y falta de ingresos por la familia de origen

- Propuestas para disminuir los casos propuestas por los participantes: No se tiene claro el cómo llevar a cabo estas propuestas, pero sí los sectores que requieren mejoras, siendo estas propuestas: Exigir justicia a gobernantes, invertir en educación integral, priorizar el arte que humaniza a las personas, tomar en cuenta a las infancias como prioridad y

evidenciar la cultura de odio.

Discusión

Al momento de analizar los resultados es posible hacer aseveraciones de puntos de encuentro entre los temas resultantes con postulados de diferentes teorías, entre las que la biopolítica de Foucault (1977) menciona la manera en que un “régimen victoriano” crea artefactos dentro del tejido social para delimitar los modelos permitidos de sexualidad, sosteniendo que, lejos de una represión del sexo explícita, se establecen reglas de cómo, cuándo y con quién se puede experimentar y vivenciar el sexo, lo que queda evidenciado en la manera en la que se conceptualiza la sexualidad, acorde a nuestros participantes, al centrarse en funciones reproductivas y anatómicas, se censuran todos los aspectos de identidad, orientación y expresión de género diversas. Dentro de esta teoría se habla de que existe una aceptación en apariencia, pero que las instituciones regulan las imposiciones que se ajusten a los estándares del sistema de poder en turno, en el tema de educación sexual escolar y de diferencias generacionales (pp. 6 y 7) es claro que las escuelas establecen los contenidos de sexualidad que es “apropiado” impartir y que la percepción hacia la diversidad sexual cambia, siendo que generaciones más conservadoras que tienen una mayor conformidad con el sistema de poder en turno, tienen menos información y menos apertura a la diversidad sexual. En otro orden de ideas, los estudios de interseccionalidad acorde a Crenshaw (2012) hablan de las distintas características que atraviesan a los individuos y condicionan sus circunstancias de vida desde la perspectiva social, incluyendo las características de las comunidades LGBT+, dentro de los casos de discriminación se puede ver cómo funcionan los mecanismos sociales respecto a los ejes de desigualdad de la diversidad sexual. Siendo que las manifestaciones de discriminación más recurrentes son discursivas, y acorde a Bourdieu (1996), simbólicas, aunque se hayan disminuido las manifestaciones de violencia física hacia población de disidencia sexual, sigue vigente la discriminación, pero ahora se normaliza al pasando desapercibida y fácilmente justificable como “humor” o “diferencia de opiniones”, habrá que recordar que tratar de encajonar dentro de juicios de valor separatistas en estos discursos las características humanas, representa un factor de riesgo para la población que se está juzgando, ya que, si ese juicio de valor es desfavorable y se llegan a tomar acciones al respecto, se podrían cometer actos de discriminación. En contraposición, una de las maneras en que la sociedad protege de manera indirecta a miembros de poblaciones vulneradas, es por medio de las emociones morales ya que éstas regulan la conducta en pro de la conservación de relaciones sociales (Valencia, O., et al. 2020) siendo ésta una explicación lógica de porque sin importar la postura personal del participante, las interacciones no se diferencian del trato con personas cisheteronormada expresando respuestas emocionales de empatía. Por último, es menester mencionar perspectivas desde una epistemología transfeminista donde la evidencia que da validez de las identidades diversas es el propio testimonio de las personas disidentes sexuales (Mc Manus & Contreras, 2018) es desde esta óptica que se podría entender que el uso de la terminología adecuada establecida por las propias comunidades sexo-diversas puede evitar el uso de términos incorrectos, degradantes o groseros y restarles importancia denota la falta de comprensión o de conocimiento de los participantes, ya que la “etiqueta” correcta junto con la práctica de salir del clóset puede fungir como afirmación de la identidad. Se tiene entonces que, así como existen teorías que explican las estructuras sociales que mantienen las percepciones y discursos actuales, también existe un cuerpo teórico construido desde las comunidades LGBT+ que ofrecen un panorama con propuestas acertadas a las necesidades de los individuos que forman parte de la diversidad sexual.

Conclusiones

Existe un discurso extenso en torno a las comunidades sexo diversas por parte de la población cisgénero y heterosexual. Las expresiones de este discurso que giran mayormente en torno a apoyo, rechazo y/o ideas basadas en desinformación, son un reflejo de la percepción que se tiene en el grueso de la población moreliana acerca de la diversidad sexual. Se confirma el supuesto de que las generaciones más jóvenes tienen una mayor apertura de aceptación, aunque esta apertura no es equivalente a un mayor conocimiento. Es de destacar que, se aborda la diversidad sexual en dos vertientes, por un lado se tiene el concepto abstracto de diversidad sexual, que rompe con paradigmas establecidos en la cisheteronorma, ésta queda influenciada por los usos, costumbres, tradiciones y por la religión (aún si los participantes no profesen el catolicismo, es innegable que de manera general se siguen principios católicos instaurados en el *modus vivendi* de los morelianos), dentro de esta vertiente existe un mayor desconocimiento de: teoría, términos adecuados, diferencias entre sexo, género, identidad de género y orientación sexual; aún sin saber contenido teórico, al hablar de las personas que forman parte de estas comunidades, el discurso y percepción cambian y se adecúan a las normas de convivencia dictadas por la moral de la población. Desde este enfoque se tiene que las interacciones son en todos los contextos: laborales, familiares, sociales y recreativos, sólo que sigue habiendo un elemento de erotización de la población sexo-diversa, es decir, se les percibe y trata como objetos de entretenimiento. A grandes rasgos, en la perspectiva del moreliano “de a pie” todavía se tienen vestigios de una historia y cultura fóbica hacia las minorías, inclusive desde los participantes con una postura de aceptación se hicieron presentes comentarios a manera de burla o chiste con un tinte satírico.

Por su parte en, personas con una perspectiva más cerrada se expresan de manera agresiva, con una marcada resistencia a prácticas en las que a todos se nos sugiere participar, como es el lenguaje incluyente o la complementación de temas de diversidad sexual en los programas de educación; dicho de otra manera, las personas que toleran las comunidades LGBT+ porque el medio social se los exige forzosamente, quedan evidenciados como intolerantes cuando el tema puede llegar a relacionarse con ellos directamente.

Se puede concluir que ser cisgénero y heterosexual no quiere decir que se es cisheteronormado, es una realidad que cada vez hay más personas aliadas dentro de las vivencias de la “norma”, existe una perspectiva de apoyo aún sin tener la comprensión acerca de poblaciones sexo-diversas. Tanto así, que ya no es equivalente el ser LGBT+ con sufrir, al contrario, en el arte, las series, los festivales y los desfiles del orgullo se celebra a la diversidad sexual por parte de personas dentro y fuera de las comunidades disidentes. Con todo esto se puede afirmar que se está viviendo un proceso de transición, donde se tiene un mayor conocimiento y visibilización de las diferentes comunidades a comparación de generaciones pasadas, pero aun así sigue siendo tema de novedad.

La manera en que actos discriminatorios están siendo contrarrestados, es desmitificando lo relacionado a las poblaciones LBGT+ por los mismos integrantes de las comunidades, al ocupar espacios y ser expresivos y (hasta cierto punto) explícitos en cuanto a las vivencias sexo-diversas. Es entonces que se rompen las brechas entre la idea de lo tabú en la diversidad sexual y la realidad que se vive diariamente, creando así una especie de ciclo: Si las personas sexo-diversas se hacen visibles en todos los ámbitos y contextos, entonces se nombran también las problemáticas y se pueden tomar medidas al respecto y al tratarse el tema se crean espacios seguros para que las personas LGBT+ puedan vivir de manera plena, haciendo que las personas cisgénero y heterosexuales tengan una idea más acertada de las realidades de la población LGBT+, por tanto, se tiene que aún por personas fuera de la diversidad sexual, se identifican factores de riesgo y las estructuras rígidas que imposibilitan la efectividad de las medidas preventivas y de atención a las necesidades de las personas sexo-diversas.

En otro orden de ideas, es preciso aterrizar las limitaciones que tuvo el presente estudio. Al hablar de la diversidad sexual en general, no se ahonda en los problemas de las comunidades de manera específica. De igual manera, la muestra se pudo haber extendido cubriendo más características de la población moreliana. Contrariamente, algunas de sus aportaciones son lo actualizado de la información, por lo que los resultados pueden servir como un diagnóstico de la población de Morelia para plantear medidas de

atención de las necesidades en relación a la diversidad sexual, teniendo como posibles ejes: capacitaciones, replantear programas educativos con perspectiva de género, actualización de educación sexual; asegurando que sea integral. Así como una sensibilización a población general especializándose para los diferentes sectores etarios.

Referencias

- Bárceñas Barajas, K. B., (2011). De los homosexuales también es el reino de los cielos. Las iglesias y comunidades cristianas para la diversidad sexual y de género en México. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 9(36), 45-58. <https://doi.org/10.26457/recein.v9i36.122>
- Bourdieu, P. (1996). La dominación masculina. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*. (3), 1-95.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp0630a>
- Crenshaw, K. (2012). Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. *En Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Editorial Bellaterra.
- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México [COPRED]. (2022). *Población LGBTTTI: identidades sexuales y expresiones de género* [Archivo PDF]. <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Monografia-poblacion-lgbtiti-identidades-y-expresiones-final-mayo-2022.pdf>
- Díaz-Sarmiento, C., et al. (2017). Entendiendo las generaciones: una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los baby boomers, X y millennials. *Clío América*, 11(22).
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad: La voluntad del saber*. Siglo XXI
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (17 de octubre de 2022). *Banco de indicadores*. <https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/?ind=6200205257&tm=6#D6200205257#D6200205256#D6200205256#D6200205257>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía [INEGI] (2022) *Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (ENDISEG) 2021* [Archivo PDF]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endiseg/Resul_Endiseg21.pdf
- López, J. A. (2017). Los derechos LGBT en México: Acción colectiva a nivel subnacional. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, (104), 69-88.
- Mc Manus, S. F. G., & Contreras, L. M. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, (4), 12.
- Morales, F., Abello, R., Alvarado, U., Álvarez, C., Blanco, A., & Díaz-Guerrero, R. (1999). *Psicología social*. McGraw-Hill Interamericana.
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa [Archivo PDF]. Universidad del Bío-Bío. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Rojas, E. B. (2017). Lo que se ve, sí se juzga: Percepciones y violencia contra la diversidad sexual en México. *Revista San Gregorio*, 2(17), 96-103. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/368>
- Santoro, E. (2012). Percepción social. *psicología social*, 77-109.
- Schiffrin, D., & Escobar, M. O. (2011). Definiciones de discurso. *Revista CPU-e*, (13), 8. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i13.1496>
- Valdivia, I. (2 de agosto del 2022). *Convihve, la asociación y albergue que apoya a personas con VIH*. <https://www.homosensual.com/sexualidad/vih/convihve-la-asociacion-y-albergue-que-apoya-a-personas-con-vih/>
- Valencia O., Lozano-Madrid, M., Sánchez-López, A., & Reyes-Hernández, A. (2020). Emociones morales y regulación emocional: aportaciones de la neuropsicología a la actualización del psicólogo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 190-202. <https://doi.org/10.26864/eip.v2i1.10>



Efectividad de las intervenciones comunitarias para la reducción de violencia en juventudes vulnerables: una Revisión Sistemática

Effectiveness of community interventions to reduce violence in vulnerable youth: A Systematic review

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.174>

Sarah Margarita Chávez Valdez* **, Leticia Guadalupe Ríos Velasco Moreno**

Escuela libre de Psicología A.C., Universidad de Ciencias del Comportamiento*
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Departamento de Ciencias Sociales**

Citación | Chávez-Valdez, S.M. y Velasco-Moreno, L. G. (2023). Efectividad de las intervenciones comunitarias para la reducción de violencia en juventudes vulnerables: Revisión Sistemática. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2023), 1-12.

Artículo enviado 20-01-2023, aceptado 7-02-2023 publicado 5-06-2023

Resumen

Con el propósito de determinar la efectividad de diversos programas de prevención de violencia, con respaldo empírico y en zonas de alto riesgo, se realizó una revisión de literatura sistemática de fuentes secundarias que aseguren validez y calidad de programas en juventudes vulnerables. Se revisaron publicaciones desde 1999 hasta 2019, encontrando 90 títulos y resúmenes tras revisión por pares, mismos, que al seleccionarse bajo criterios de inclusión y de exclusión, resultaron en 42 títulos. Se seleccionaron 10 estudios, evaluando: dinámicas de grupo, juventudes, cambio social, violencia. En bases de datos de alto impacto, como: Pubmed, Scopus, Web Of Science, PsycINFO. Se identifican elementos para la construcción de programas exitosos. Resultaron funcionales programas con mentores y padres de familia, la inclusión de agentes comunitarios, las dinámicas grupales y dirigidas a mentores, y con un sentido integral comunitario resaltan índices efectivos en intervenciones de duración no menor a seis meses.

Palabras clave | Dinámicas de grupo, Juventudes, Cambio Social, Violencia.

Abstract

In order to determine the effectiveness of various violence prevention programs, with empirical support and in high-risk areas, a systematic literature review of secondary sources is carried out to ensure the validity and quality of programs for vulnerable youth. Publications from 1999 to 2019 were reviewed, finding 90 titles and abstracts after peer reviews, which, when selected under inclusion and exclusion criteria, resulted in 42 titles. 10 studies were selected, evaluating: group dynamics, youth, social change, and violence.

Correspondencia:

* Calle Camino a Universidad La Salle Núm. 8805, Col. Labor de Terrazas, 31205, Chihuahua, Chih., México, tel. (614)410-23-66, ext. 21 correo: sarah.chavez@uacj.mx

** Av. Universidad y Heroico Colegio Militar 3775, Col. Foviste Chamizal, 32300 Cd. Juárez, Chih. México,

In high-impact databases, such as Pubmed, Scopus, Web Of Science, PsycINFO. Elements for the construction of successful programs are identified. Functional programs with mentors and parents, the inclusion of community agents, group dynamics, and directed to mentors, with an integral sense of community highlight effective rates in interventions lasting no less than six months.

Keywords | Group Dynamics, Youth, Social Change, Violence.

En la actualidad existen múltiples situaciones de violencia en las comunidades alrededor del mundo, dado el aumento de los conflictos bélicos y/o armados en la gran mayoría de los rincones del planeta, en gran medida asociado a factores socio culturales, geopolíticos y económicos de cada región. Ante esta dinámica de violencia, la exposición a situaciones violentas, tanto de forma directa como indirecta, detonan una serie de procesos neuropsicológicos en la psique y el cerebro de los individuos, derivando en problemas sociales, que a su vez desencadenan nuevas manifestaciones y/o fenómenos asociados a la violencia en general.

La violencia comunitaria se define como una serie de eventos, sucesos condiciones de violencia que experimentan las personas en su dinámica diaria, en otras palabras, son todos aquellos sucesos presenciados y/o vividos por los sujetos en el contexto externo al hogar y que están impregnadas de situaciones de agresión, conflicto y violencia (Chen et al., 2013; Krug et al., 2002). En los últimos años se ha vinculado el proceso de exposición a la violencia comunitaria como un factor de riesgo importante que predispone a las juventudes a la generación de situaciones de violencia.

Particularmente, Ciudad Juárez es una ciudad fronteriza ubicada en el norte de la República Mexicana, colindante con el Paso Texas. Se caracteriza primordialmente por una población migrante que desea ingresar al otro lado de la frontera. Sus características económicas, así como el actual modelo de desarrollo, aunado al volumen poblacional y la sobrecarga de necesidades y servicios de índole comercial, económicos y de salud, la han convertido en zona propicia para el trasiego de drogas, detonando una oleada de violencia y problemáticas sociales con consecuencias adversas en cuanto a situaciones de salud pública, hacinamiento, pobreza extrema, adhesión de juventudes vulnerables a grupos delincuenciales que se han establecido en la zona desestabilizando el tejido social. Dentro de los delitos más preocupantes se encuentra el auge en feminicidios y homicidios en las últimas décadas (Almada, 2021).

Se plantea la preocupación por la problemática delictiva, las afecciones sobre el bienestar y calidad vital en jóvenes y la incidencia de suicidios en dicha población, lo que motiva a realizar un diagnóstico mediante una revisión sistemática con base en variables relacionadas a la violencia de investigaciones asociadas a programas que de manera preventiva ayuden a desarrollar propuestas preventivas y operativas a mediano y largo plazo, y que de manera demostrada, den garante de alternativas o abordajes eficientes y eficaces en muestras juveniles. Ante esto, surgió la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las cualidades, características y/o particularidades presentes en programas de intervención comunitaria de probada eficiencia y eficacia en torno a juventudes en riesgo de contextos extranjeros o nacionales?

Las investigaciones recientes respecto a los adolescentes identifican diversas amenazas, condiciones o conductas de riesgo y los efectos psicológicos que se desencadenan derivados de la violencia social y comunitaria en las juventudes contemporáneas. Se enfocan en comprender los síntomas de externalización o agresión, como respuesta a la frustración, ante la frecuente exposición a la violencia asociados a la internalización (ansiedad- afectiva) que de manera simultánea presentan las juventudes

expuestas a violencia social con correlatos al bajo rendimiento, la depresión y dependiendo de las incidencias traumáticas colectivas a una serie de rasgos de estrés postraumático (para una revisión ver Fowler et al., 2009; Gaylord-Harden et al., 2016; Löfving-Gupta et al., 2017; Singer, 1995; Stein et al., 2003).

Los actuales enfoques señalan que el malestar emocional relativo a trastornos, como: ansiedad, estrés postraumático y depresión están focalizados en los grupos históricamente vulnerables donde impera y se tolera la violencia intrafamiliar, donde existen experiencias adversas en las infancias y se vive un entorno de maltrato y negligencias, es ahí donde se gesta la externalización (agresividad), alimentada de negligencia y se normaliza, permeada de un ambiente proclive al pobre desarrollo cognitivo y psicosocial desde la infancia, visualizando a las juventudes como un conjunto de víctimas receptoras de los estragos de la violencia comunitaria, específicamente para explicar estados depresivos e ideación suicida (Cooley-Quille et al., 2001; Gaylord-Harden et al., 2016). Para fines de este documento, se parte de esta postura que avala la relación entre la violencia intrafamiliar y la exposición comunitaria directa como precursores de la antisocialidad y predisposición a delinquir por parte de las juventudes, esto con base en distintos resultados expuestos en estudios donde se reporta una asociación entre el fenómeno de la violencia comunitaria y la exposición a un entorno hostil y de carencias, además de maltrato y negligencias durante el periodo de desarrollo humano de la primera infancia hasta la adolescencia media, lo que posteriormente, deriva en una agresividad como respuesta al contexto percibido como amenazante y hostil (Gaylord-Harden et al., 2016).

A su vez, diversos elementos políticos y sociales presentan un rol ambivalente: activo/pasivo en los jóvenes, por un lado, como receptores o víctimas y por el otro, como activos generadores de violencia, tema que se ha sustentado básicamente en las cifras que se difunden en los medios de comunicación y diálogos ciudadanos. Teóricamente, se investiga el papel como víctima/victimario, pero también el enfoque de estudio de los mismos como víctimas del delito, vinculando esto al contexto histórico-social, identificando conductas adversas y auto represivas hacia y entre los jóvenes respecto al tema de inseguridad urbana.

Se destaca el rango de edad de 15 a 17 años como un factor de riesgo hacia la predisposición de la violencia. Los jóvenes se encuentran inmersos entre elementos y circunstancias asociados al ejercicio y padecimiento de la violencia, en sí, existe un riesgo y vulnerabilidad grupal (Rodríguez, 2005).

Por lo anterior, se plantea como propósito conocer las particularidades presentes en programas de intervención comunitaria de probada eficiencia y eficacia en torno a juventudes en riesgo de contextos extranjeros o nacionales.

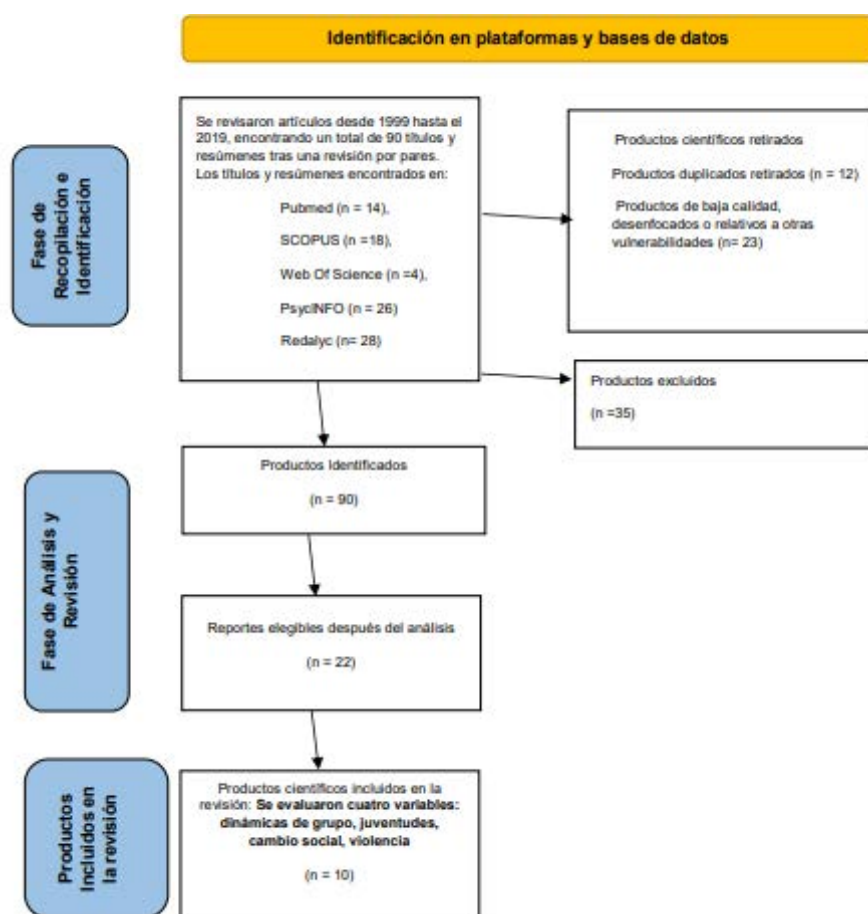
Método

Se llevó a cabo una revisión sistemática, que comprende todos aquellos artículos publicados desde 1999 hasta 2019, dentro de las bases de datos: Redalyc, Scopus, y en revistas como Acta Colombiana de Psicología, Evaluación Psicológica, Prevention Science, la selección de los artículos fue por pares (véase la Figura 1).

Se realizó una búsqueda en diferentes bases de datos anteriormente mencionadas, se utilizó una herramienta de inteligencia artificial de código abierto (IA ASReview LAB). Se realizó una selección por pares a través de la lectura de resúmenes y una segunda revisión de textos completos realizada por dos investigadores, en caso de que hubiera desacuerdo en los revisores, se designó a un tercer revisor como apoyo para la decisión sobre datos de insumos de artículos para extraer en el proceso de revisión.

Con la finalidad de filtrar la diversidad de estudios dentro de la literatura existente, con fines de este estudio, se tuvo como criterio de inclusión: factor de impacto alto e indexadas en Scopus o Web of Science, que incluyeran al menos tres palabras claves: juventud, violencia, intervención, eficacia, eficiencia, impacto. Como criterio de exclusión fue: Revistas de bajo factor de impacto, y artículos o capítulos de libro que presentaran baja coincidencia (menor a tres palabras clave o criterio) de las establecidas para el presente análisis, además de verificar su calidad en torno a criterios académicos. Y como criterio de eliminación, se consideró: Las coincidencias de búsqueda dentro de la revisión documental se guiaron bajo los criterios antedichos, es decir, se eliminaron aquellos que no garantizaban la eficiencia y eficacia cualitativa y cuantitativa, que no fueron concluyentes y sus resultados no generaron un impacto favorable percibido, ni de manera fáctica.

Figura 1.
Diagrama de selección y análisis de estudios



Nota: El diagrama muestra el proceso de selección de acuerdo con criterios predeterminados de inclusión, exclusión y eliminación de la revisión sistemática. Se evaluaron cuatro variables: dinámicas de grupo, juventudes, cambio social, violencia.

Resultados

En primer lugar, se encontró un programa efectivo con dinámicas de grupo a través de mentores, es el programa Big Brother / Big Sister, el cual se señala como exitoso al ser analizado por DuBois et al., (2002). Dicho programa consiste en la adopción de un mentor/tutor dentro de los espacios sociales que el joven frecuenta, el mentor debe ser previamente capacitado y asistido por especialistas en psicología y trabajo social, para acompañar a los jóvenes en diversas actividades, que consisten en: conversar de manera flexible y empática sobre diversos tópicos de interés para el joven, asistir juntos a actividades culturales con el propósito de aumentar su autoestima, establecimiento de metas claras, además de percibir y establecer su espacio “dentro” de la sociedad, se concluyó que el programa funciona para jóvenes que presentan problemas de agresión y conducta antisocial, que disminuyó más del 46% las adicciones, el desempeño académico se incrementó y cualitativamente mostró mejoras en las interacciones de los jóvenes con pares y con la sociedad en general (DuBois et al., 2002).

En segundo término, Pantin et al., (2003) proponen un programa denominado: Familias Unidas, el cual buscó reducir los problemas de comportamiento de jóvenes hispanos en Miami, Florida en los Estados Unidos. A través de un fomento de herramientas integrales de tipo emocional, cognitivo y conductual dirigidas a los padres incentivando y fortaleciendo el vínculo de las juventudes con la escuela de manera articulada padres de familia-profesores-alumnos, con dinámicas de grupo participativas basadas en el método de Paulo Freire, considerando el análisis de la diversidad en sus estilos y costumbres de vida y el lenguaje verbal, analizando sus narrativas y temáticas emergentes relativas a su cotidianidad, aspectos socio culturales, para concientizar, convirtiendo a los padres en sujetos de "diálogo" y recreadores del conocimiento mediante la mediación dialógica de la palabra, persiguiendo una relación social no dominadora y haciéndolos partícipes del cambio de conducta en sus hijos.

Este proyecto de Familias Unidas se implementó por primera vez a mediados de la década de los noventa, en la Facultad de Medicina Miller de Miami con familias hispanas de universidades públicas en la que participaron aproximadamente 650 individuos en la intervención. El programa se basó primordialmente en mentores y tutores, y en las teorías de vínculo, que son factibles de ser medibles y evaluar sus correlatos a explicaciones sobre la conducta y el aprendizaje social en jóvenes que carecen de figuras de autoridad que les brinden apoyo y atención. Se basa primordialmente en entrenamientos autodirigidos de carácter videográfico para mentores o padres de jóvenes en situación de anti-socialidad, les apoya con estilos de parentalidad y crianza en diversos escenarios (Pantin et al, 2003). Así mismo, el programa redujo los problemas de conducta, estrategias disfuncionales de interacción y crianza, así como los niveles de ansiedad de los padres en comparación con el grupo control, obteniendo tamaños del efecto moderados ($d=0.43$ a 0.70).

En tercer término, Reisig y Parks (2004), sugieren otros programas enfocados a prevenir la conducta antisocial de adolescentes en zonas de riesgo que cuentan con una alta incidencia delictiva. Narran la experiencia del programa preventivo de criminalidad juvenil (NET, por sus siglas en inglés). Un programa de empoderamiento grupal que se documentó longitudinalmente en tres vecindarios de Edmonton, desde la década de los noventa hasta la actualidad. Según Reisig y Parks (2004), los índices criminales no son coincidentes con la percepción de seguridad en las comunidades, en sí, no es factible parrear dicha percepción como reflejo del aumento o disminución de las cifras objetivas del delito, donde el miedo e incertidumbre y temáticas como el descuido de áreas comunes, el malestar político-social que aprecia una comunidad sobre su entorno se asocia más a la conciencia de riesgo colectivo que a las cifras reales del delito, y esta consideración es altamente

detonar el bienestar de una comunidad y reducir los índices delictivos.

Un cuarto estudio presentado por Abad (2006) denominado Fico Vivo, señala dos intervenciones comunitarias, por un lado, una dada por la aplicación de dinámicas de tutores y, por otro lado, una intervención que integro a la comunidad donde se muestra una fuerte asociación entre las intervenciones que utilizan dinámicas de grupo aplicadas por tutores y la disminución de comportamientos violentos, en torno a una mejora de su desempeño escolar, mejora de sus interacciones con sus padres y pares y en el decremento de las conductas evitativas y adictivas. Estos programas consisten en asignar mentores, que representen una autoridad para el joven, esto con el propósito de reducir factores de riesgo a largo plazo, como la indisciplina académica, las conductas antisociales y promover el bienestar socioemocional de los jóvenes (Abad, 2006). El programa Fico Vivo en Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, en su inicio, a causa de problemas presupuestales para la seguridad pública en una zona residencial, se estableció como un programa de participación colectiva en el manejo de asuntos de seguridad incluyente, donde todos los actores comunitarios a partir de dinámicas de grupo decidieron la manera en que se iba a ofrecer el servicio de protección. En este caso, las dinámicas se ofrecían en un edificio compartido con asociaciones civiles y se establecieron varios talleres en donde se integraban a jóvenes, policías comunitarios y coordinadores de asociaciones civiles del área. Mediante los talleres y dinámicas se logró aproximar a la policía con la comunidad, el hecho de que compartieran un edificio en común logró restablecer el tejido social; además las convivencias y dinámicas de integración entre los tres actores: comunidad, policía comunitaria y coordinadores de asociaciones civiles apoyaron a reducir en un 48% la incidencia de delitos en el municipio brasileño de un año a otro (Abad, 2006).

Un quinto estudio, realizado para evaluar el desarrollo juvenil comunitario (CYDS) fue un ensayo aleatorio denominado Communities That Care (CTC) de Oesterle et al., (2010), se trata de un sistema diseñado para prevenir, desde la adolescencia, conductas problemáticas a través del control de uso y abuso de sustancias, delincuencia y violencia. Se estudiaron 24 comunidades pertenecientes a siete localidades de los Estados Unidos asignados aleatoriamente, donde se aplicó el programa Communities That Care (CTC) y otras que sirvieron como comunidades control. En este estudio, se realizó un cuasiexperimento con 4,407 estudiantes. Las intervenciones mediante CTC, se abordaron, mediante un estudio de tipo experimental longitudinal, llevado a cabo con estudiantes desde quinto hasta octavo grado (equivalente en México a segundo de secundaria), los estudiantes del grupo de comunidades de CTC tenían problemas de salud y comportamiento. Se redujeron en 25% las probabilidades de un comportamiento delincual, se observó en un 32% una menor propensión hacia el uso y abuso de alcohol, un 33% menos propensos en torno al consumo de tabaco, que aquellos jóvenes de la comunidad control y, también presentaron un 25% menos de probabilidades de participar en comportamientos violentos en el último año, que los adolescentes que pertenecían a las comunidades control. Además, los adolescentes reportaron significativamente menos comportamientos delincuales al finalizar el octavo grado en comparación con los adolescentes de las comunidades control.

En sexto lugar, se tiene lo que corresponde a Baly et al., (2014), quienes enfatizan en un programa que cuenta con más de tres décadas de investigación e implementación exitosa en todo el mundo, con enfoque anti-bullying o violencia y acoso escolar, es el OBPP-Olweus Bullying Prevention Program, el cual es un programa que ha demostrado que previene o reduce el acoso escolar en el entorno educativo, contando con la participación de estudiantes y adultos. Dicho programa está diseñado para estudiantes de primaria y secundaria, y consiste en una participación activa de todos los actores sociales. mediante una formación enfocada en el combate y prevención del acoso escolar, mientras que los estudiantes identificados como intimidadores de sus pares, o como casos objetivos de recepción de intimidación grave reciben intervenciones individualizadas adicionales. El OBPP-Programa de combate al acoso o bullying de Olweus se construyó con el objeto de sanar las interacciones entre pares, concientizando sobre las ventajas de aprender sobre la riqueza de las diferencias y el fomento de la inclusión sin discriminación para el desarrollo de comunidades juveniles más saludables. Las estadísticas mostraron cómo la implementación exitosa del programa de prevención del acoso escolar de Olweus pudo reducir el acoso hasta en un 50% o más, la percepción de maestros y

compañeros respecto a la incidencia de acoso se redujo, con disminuciones significativas en el comportamiento antisocial general, el vandalismo, la violencia escolar, las peleas, el robo y el ausentismo escolar. En cuanto, al clima psicosocial dentro del aula, se mostraron beneficios en la percepción de orden y mejoras en la disciplina, relaciones sociales y actitudes más positivas, mayor apoyo e intervenciones más fuertes y efectivas para los estudiantes que intimidan.

Una iniciativa a nivel nacional que comenzó en Estados Unidos de Norteamérica en el año 2004 permitió una implementación a gran escala del Programa Olweus de Prevención del Acoso (OBPP) basado en evidencia de 94 escuelas. Entre los hallazgos, se encontró un aumento significativo en los puntajes académicos de las pruebas estandarizadas en inglés, matemáticas, ciencias e historia entre las escuelas que implementaron completamente el programa, incluso en las escuelas donde no hubo cumplimiento completo, los puntajes de las pruebas aumentaron (Baly et al., 2014). Los cambios encontrados en la prevalencia del acoso escolar y la iniciativa docente incluyeron: un 63% de reducción de frecuencias de niños acosados en las escuelas que se implementó, el 75% de las escuelas informaron una disminución en la frecuencia de intimidaciones, el 31% de las escuelas informaron una mayor concientización entre los maestros respecto a la problemática, el 81% de los centros escolares informaron aumentos de la voluntad activa en los maestros por contrarrestar el acoso escolar en el aula (Baly et al., 2014).

El séptimo estudio, refiere las investigaciones realizadas por Nagaoka et al., (2015), referentes al programa *Becoming a Man*, implementado en Chicago, Estados Unidos, en el año 2001. El programa ayuda a los hombres jóvenes en riesgo de educación secundaria a lidiar con diversas circunstancias que pueden resultar cruciales para su definición futura. El modelo B.A.M. (por sus siglas en inglés, referentes a *Convirtiéndose en Hombres*), creó un espacio seguro en el que los adolescentes exploraran los diversos desafíos en sus vidas. Al enseñar a los jóvenes a "racionalizar sus propios pensamientos", se demostró un eficaz desarrollo de sus habilidades socioemocionales para resolver conflictos, expresarse positivamente, practicar la integridad en sus interacciones diarias, reducción de las conductas antisociales y establecer objetivos precisos y claros para su futuro. Los "círculos B.A.M.", son sesiones de grupo con duración de una hora, estas sesiones están basadas en la terapia cognitivo conductual, congregando de 12 a 15 estudiantes, una vez por semana durante un período de dos años y funcionan a través de un plan de estudios que incorpora aspectos que garantizan el desarrollo y tutoría continua hacia los jóvenes. Este proyecto fue evaluado mediante dos ensayos controlados aleatorios, realizados por la Universidad de Chicago, donde se demostró que los "círculos B.A.M." redujeron los arrestos por delitos violentos y mejorando la eficacia terminal escolar, actualmente se ha extendido a otras ciudades de Estados Unidos como es el caso de Los Ángeles, California, en Boston y Seattle.

En octavo lugar, se encontró el estudio de Heller et al., (2017), de la Universidad de Chicago, Illinois, Estados Unidos. Este estudio prueba que los trabajos de verano temporales en jóvenes pueden reducir el crimen. En un ensayo controlado aleatorio entre 1634 jóvenes de secundaria desfavorecidos, en el que fueron asignados a un programa de trabajos de verano, disminuyó la violencia en un 43% durante 16 meses (3.95 menos arrestos por delitos violentos por cada 100 jóvenes). La disminución ocurrió en gran medida después de que finalizó la intervención de ocho semanas. Los resultados sugieren la promesa de utilizar programas de bajo costo y bien focalizados para generar un cambio de comportamiento significativo, incluso con un problema tan complejo como la violencia juvenil.

La investigación de Crime Lab también demostraron los beneficios a largo plazo del programa BAM en logros educativos, ya que los jóvenes que participaron en BAM presentaban un 19% más de probabilidad de lograr graduarse de secundaria, en contraste con sus compañeros que no participaron en el programa (Heller et al., 2017). El documento también presenta los resultados de un tercer estudio de Crime Lab de un programa diferente utilizando la terapia cognitiva conductual, que se implementó con jóvenes de alto riesgo que habían sido encarcelados en un Centro de Reclusión Preventiva para jóvenes en el Condado de Cook. Este programa redujo la tasa de readmisión a las instalaciones en un 21% por un periodo de 18 meses (Heller et al., 2017).

Un noveno estudio, refiere los documentos publicados por Haggerty y McCowan (2018), quienes en su escrito *Strategies to Unleash the Power of Prevention*, describen el programa “Comunidades que se Cuidan (CQC): todos juntos hacia la prevención”, el cual fue desarrollado con un enfoque preventivo donde se asesoró a las comunidades que abarcan la mayor parte de los Estados Unidos de Norteamérica, mediante un proceso de prevención basado en evidencias, una estrategia de interacción para el desarrollo social que Haggerty y McCowan (2018), describen mediante cinco componentes:

- 1) Oportunidades: ofrecer oportunidades de desarrollo apropiadas para la participación e interacción significativas y trascendentales hacia sus pares.
- 2) Habilidades: enseñar habilidades psicosociales necesarias para obtener el éxito que requieren.
- 3) Reconocimiento: proveer de manera consistente el reconocimiento a la mejora y logro de los jóvenes adscritos al programa.
- 4) Cohesión: promover la vinculación positiva, como un sentido de apego, conexión emocional y compromiso con las personas y grupos que brindan ese reconocimiento. La vinculación puede ocurrir con un miembro de la familia o con algún mentor, como, por ejemplo: maestro, entrenador, empleador o vecino
- 5) Estándares claros para el comportamiento: a través del proceso de vinculación, los jóvenes se motivan a vivir de acuerdo con los estándares saludables de la persona o grupo con el que están unidos.

Y finalmente, un décimo estudio, planteado por Morales-Peillard et al., (2018), denominado Paz Ciudadana y el Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana (CESC), presentaron un modelo de reinserción social para jóvenes chilenos auspiciado y promovido por la Universidad de Chile. En el cual, durante el año 2014, se atendió en promedio a 146 personas, en las 16 secciones juveniles en las 15 regiones del país, el cuál involucró la difusión y aporte de un programa preventivo holístico en ambientes educativos, donde se entrenó en herramientas para el trabajo a los estudiantes, se realizó una capacitación académica, atención y rehabilitación en consumo de sustancias psicoactivas y que actualmente se encuentra vigente.

Se revisaron cuatro factores identificados en la población de jóvenes en conflicto con la ley y se concluyó que existen ciertos componentes principales relevantes:

- 1) Iniciación en consumo de sustancias adictivas: El inicio de los adolescentes en el consumo de dichas sustancias en promedio era a los 14 años de edad. Generalmente, la etapa etaria entre 15-17 años, es en la que se presentaba el más alto consumo de drogas, así mismo, también donde se manifestaba el mayor porcentaje de inserción en la actividad delictiva, con un 51%.
- 2) Niveles de escolaridad incompletos: En sí, los jóvenes que manifestaban estas conductas no estaban activamente estudiando o habían desertado con niveles de educación básica incompletos en un 66%, el abandono de la formación educativa les cierra la posibilidad a una fuente de empleo de calidad, por esto, formar académicamente resulta un componente de protección.

- 3) Principales motivadores de la deserción escolar: las principales carencias motivadoras identificadas eran aquellas de índole económico, el escaso apoyo de la familia, a estas carencias se asocia la apatía. A este factor, se le asocia a problemas de conducta, problemas de aprendizaje y mala comunicación y retroalimentación con los padres, las carencias aunadas a la apatía y las anteriores problemáticas, son reiteradas explicaciones a la deserción escolar.
- 4) Situación familiar: Alrededor del 40% vive solo con su madre o con su padre o con su madre y padrastro. Mientras que, alrededor del 68% se componen de familias de más de cinco integrantes o más numerosas.

Discusión

Los resultados de la investigación permitieron identificar las particularidades y características de intervenciones que se han mostrado efectivas en programas de intervención comunitaria de probada eficiencia y eficacia en torno a juventudes en riesgo de contextos extranjeros o nacionales.

En los estudios previamente citados, se constata que la gestión de programas altamente participativos y adaptados al entorno son los que resultan más eficientes y eficaces, donde apoyados por el uso de grupos focales y dinámicas de grupo se ofrecen soluciones especializadas a problemáticas muy focalizadas y que resultan, a su vez, en una herramienta útil para el ciclo de funcionamiento centrado en la meta. En sí, en la mayor parte de las investigaciones analizadas, ya sea explícita o implícitamente, la creatividad en el uso de las dinámicas de grupo ofreció dinamismo a los programas y, creó ambientes que resultaron en el logro de hallazgos relevantes, que también elevaron su eficiencia al generar integración, participación, cooperación, enfoque a la tarea y finalmente, resultados a largo plazo.

En resumen, dentro de las experiencias que resultan de carácter exitoso en los estudios que se presentaron a lo largo del manuscrito, se pueden observar que las intervenciones basadas en evidencia que ofrecen oportunidades de interacción constructiva con los pares juveniles, que desarrollan habilidades psicosociales, que proveen retroalimentación y reconocimiento, una vinculación positiva con apego y conexión emocional y compromiso, donde se brinda reconocimiento positivo y existe un interés de un adulto responsable, son aquellas con mayor efectividad demostrada, así mismo, las intervenciones con técnicas de dinámicas y terapias de grupo basadas en promover el aprendizaje social, basadas en las teorías del vínculo, con un afán preventivo; así como, la formación y refuerzo en capacidades de tipo socio emocionales, con una temporalidad de duración, que suele ser mayor a seis meses. Respecto a aquellas particularidades y consideraciones en torno a factores de riesgo

O políticas de prevención del riesgo psicosocial en juventudes de zonas de vulnerabilidad a considerar para que se incremente la eficiencia-eficacia de los programas de prevención juvenil, se identificaron diversas particularidades que resultan en conductas de riesgo para las juventudes en diversos contextos, donde confluyen, en orden jerárquico: el factor económico, deserción-desempleo, consumo de drogas y bajos niveles de continuidad de estudios formales. Aunque estos factores se citan reiteradamente como asociados a la conducta delictiva en otros grupos etarios y de delincuencia en general, son aplicables a la prevención en las juventudes, dado a que para que los programas resulten de alta efectividad se deben atender estas problemáticas a fondo dentro de los contextos previo a cualquier intervención juvenil, según se destaca en los estudios revisados (Baly et al., 2014; Heller et al., 2017; Morales-Peillard et al., 2018).

En sí, autores como Tenenbaum (2018) y Cillero et al. (2017), a dichos factores se les concibe como indicadores de exclusión y violencia estructural, y son las comunidades juveniles que agrupan estos factores con la particularidad de antecedentes de crianza en climas familiares adversos, entornos de negligencia y maltrato en todas sus tipologías las que conforman las comunidades carcelarias, con precedentes de estratos socioeconómicos bajos en un 87%. En los programas efectivos se realiza una contención y atención de los mismos previa a cualquier intervención o abordaje psicosocial.

Dentro de otras consideraciones para la efectividad de los programas de prevención referidas al contexto, se destaca que es esencial sensibilizar y promover la unión y fuerza comunitaria previo a la implementación de cualquier programa o intervención juvenil, donde se dirijan esfuerzos particularmente a la contención del abuso de sustancias, conductas evitativas y el fomento del bienestar en las comunidades juveniles.

Resulta relevante no escatimar en un análisis del contexto sociohistórico y su influencia en contextos violentos, pues la cohesión social en las colonias con redes vecinales altamente controladas e influenciadas con ideologías delincuenciales, se encuentra con una cohesión e integración socioeconómica que da sustento a compartir valores relativos a la antisocialidad entre vecinos y a fomentar la anti-legalidad.

Ante la evidencia expuesta en este documento, se concuerda que la exposición a la violencia comunitaria deriva en situaciones de vulnerabilidad en los jóvenes, estos hallazgos resultan útiles para el desarrollo de estrategias grupales, dirigidas a la formación familiar, vinculando padres e hijos, y a mentores, tutores o maestros, a fin de atender a un trabajo holístico de los adolescentes y su entorno próximo, con la intención de reducir y/o minimizar los impactos derivados de la exposición a la violencia en la sociedad.

Es crucial que se continúe estudiando aquellas particularidades y características que deben ser tomadas en cuenta para programas de intervención comunitaria que logren ser eficientes y de impacto en torno a resultados. En este sentido, las experiencias de éxito que se presentan en este manuscrito dan cuenta preventiva de elementos clave que podrían implementarse con éxito y ser empíricamente generalizables en contextos sociales de alto riesgo y vulnerabilidad.

Referencias

- Abad, M. (2006). Documento de evidencias sobre el estado del arte de la prevención de la violencia en adolescentes y jóvenes, usando la estrategia de trabajo con la comunidad y la familia, con enfoque de género. Lima: GTZ-OPS, 2006.
- Almada-Mireles, L. (2021). Ciudad Juárez: Notas sobre el contexto. En Vínculos: Experiencias significativas para la reconstrucción del tejido social en un contexto de violencia. (pp. 27 - 50). Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana
- Baly, M., Cornell, D., Lovegrove, P., (2014). A longitudinal comparison of peer- and self-reports of bullying victimization across middle school. *Psychology in the Schools*, 51, 217-214. <http://doi:10.1002/pits.21747>
- Cillero, M., González, P., y Oriol, X. (2017). Los niños y el SENAME: transitar desde la indignación a la responsabilidad. 66 (661), 6-11. <http://Gale OneFile: Informe Académico, link.gale.com/apps/doc/A502352333/IFME?u=anon-909eb708&sid=googleScholar&xid=fb8ae947>.
- Cooley-Quille, M., Boyd, R. C., Frantz, E., y Walsh, J. (2001). Emotional and Behavioral Impact of Exposure to Community Violence in Inner-City Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30(2), 199-206. http://doi:10.1207s15374424jccp3002_7
- Chen, P., Voisin, D. R., y Jacobson, K. C. (2013). *Community Violence Exposure and Adolescent Delinquency*. *Youth & Society*, 48(1), 33-57. <http://doi:10.1177/0044118x13475827>

- DuBois, D., Holloway, B., Valentine, J., y Cooper, H., (2002). Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2): 157-197. <http://doi:10.1023/A:1014628810714>
- Fowler, P., Tompsett, C., Braciszewski, J., Jacques-Tiura, A., y Baltes, B. B. (2009). Community violence: A meta-analysis on the effect of exposure and mental health outcomes of children and adolescents. *Development and Psychopathology*, 21(01), 227. <http://doi:10.1017/s0954579409000145>
- Gaylord-Harden, N., So, S., Bai, G., Henry, D., y Tolan, P. (2016). Examining the Pathologic Adaptation Model of Community Violence Exposure in Male Adolescents of Color. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(1), 125–135. <http://doi:10.1080/15374416.2016.1204925>
- Haggerty, K., y McCowan, K. (2018). Using the Social Development Strategy to Unleash the Power of Prevention. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 000–000. <http://doi:10.1086/700274>
- Heller, S., Shah, J., Guryan, J., Ludwig, S., Mullainathan, E., y Pollack, H. (2017). “Thinking, Fast and Slow? Some Field Experiments to Reduce Crime and Dropout in Chicago,”. *Quarterly Journal of Economics*, 132(2) 1:1–54. <http://doi:10.1093/qje/qjw033>
- Krug, E., Dahlberg, T., Mercy, J., Zwi, A., y Lozano, R. (2002). World report on violence and health (Vol. 866). Geneva, Switzerland: World Health Organization. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf;jsessionid=1E D8B80F467D8D7269B15581739E26D7?sequence=1
- Löfving-Gupta, S., Willebrand, M., Kuposov, R., Blatný, M., Hrdlička, M., Schwab-Stone, M., y Ruchkin, V. (2017). Community violence exposure and substance use: cross-cultural and gender perspectives. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(4), 493–500. <http://doi:10.1007/s00787-017-1097-5>
- Morales-Peillard, A., Pantoja-Vera, R., Piñol-Arraigada, D., Sánchez-Cea, M. (2018). Instituto de Asuntos Públicos Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana-Fundación Paz Ciudadana-Universidad de Chile. Una propuesta de modelo integral de reinserción social para infractores de la ley. Recuperado de: https://www.cesc.uchile.cl/Modelo_ReinsercionSocial_CESC_FPC.pdf
- Nagaoka, J., C. A. Farrington, S. B. Ehrlich, and R. D. Heath. (2015). Foundations for Young Adult Success: A Developmental Framework. Chicago, IL: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Oesterle, S., Hawkins, J., Fagan, A., Abbott R., Catalano R. (2010). Testing the universality of the effects of the Communities That Care prevention system for preventing adolescent drug use and delinquency, *Prev Sci*, 11 (4), pp. 411-423, <http://doi.org/10.1007/s11121-010-0178-1>
- Pantin H, Coatsworth J., Feaster D., Newman F., Briones E., Prado G., Schwartz S., Szapocznik J. (2003). Familias Unidas: The efficacy of an intervention to promote parental investment in hispanic immigrant families. *Prev Sci*. 4 (3): 189-201. <http://doi:10.1023/a:1024601906942>
- Reisig M., y Parks R (2004). Can Community Policing Help the Truly Disadvantaged?, *Crime & Delinquency*, 50, 139-167.<http://doi:10.1177/0011128703253157>
- Rodríguez, E (2005). Prevención social del delito y la violencia juvenil: experiencias innovadoras en América Latina. Notas presentadas en la Jornada de trabajo sobre ‘Experiencias latinoamericanas de trabajo con jóvenes’ organizada por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) y el Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires (Ciudad de La Plata, 20 de mayo de 2005).
- Singer, M. I. (1995). Adolescents’ Exposure to Violence and Associated Symptoms of Psychological Trauma. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 273(6), 477. <http://doi:10.1001/jama.1995.03520300051036>
- Stein, B., Jaycox, L., Kataoka, S., Rhodes, H., y Vestal, K. (2003). Prevalence of Child and Adolescent Exposure to Community Violence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(4), 247–264. <http://doi:10.1023/b:ccfp.0000006292.61072.d2>

Tenenbaum, E.G. (2018). Delincuencia juvenil, violencia familiar y mercado de trabajo. Las configuraciones de los descuidos familiares en los adolescentes en conflicto con la ley de la Ciudad de México. *Estudios sociológicos*, 36(107), 335-360.
<http://doi.org/10.24201/es.2018v36n107.1590>



Piloteo de un instrumento para la identificación de factores disposicionales situacionales de la regulación del peso corporal

Piloting an instrument to identify dispositional situational factors related to body weight regulation

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.175>

María de Lourdes Rodríguez Campuzano*, Antonio Rosales Arellano* y Norma Yolanda Rodríguez Soriano*.

FES-UNAM Iztacala*

Citación | Rodríguez-Campuzano, M. L., Rosales-Arellano, A., Rodríguez Soriano, N. Y. (2023). Piloteo de un instrumento para la identificación de factores disposicionales situacionales de la regulación del peso corporal. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2023), 1-12

Artículo enviado 23-03-2023, aceptado 13-06-2023 publicado 26-06-2023

Resumen

Se presenta un estudio piloto para conocer las características psicométricas de un instrumento que evalúa el papel disposicional de algunos elementos de la categoría de Situaciones del análisis microcontingencial, con relación a la regulación del peso corporal. Este instrumento forma parte de una batería que se desarrolló a partir de las categorías del Análisis Contingencial. Se aplicó en línea a 196 participantes, 160 mujeres y 36 hombres, cuyas edades fluctuaban entre los 19 y los 68 años y que fueron captados a través de una convocatoria difundida en redes sociales. Se determinó el poder discriminativo de los reactivos y se hizo un análisis factorial exploratorio y se obtuvo la varianza. Para el análisis de consistencia interna se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach= 0.90. El análisis factorizó el instrumento de un modo que correspondió con lo esperado, en siete factores. Se discuten los hallazgos a la luz de la metodología.

Palabras clave | Peso corporal, Instrumento, Sistema Microcontingencial, Modelo Interconductual, Factores disposicionales.

Abstract

A pilot study to assess psychometric features of an instrument made to evaluate the dispositional role of some elements of the Situation category of microcontingential analysis that participate on regulation of body weight, is presented. The instrument is part of a battery. Contingential analysis is the applied system that provided the categories to develop the instrument. This was applied online to 196 participants, 160 women and 36 men with ages from 19 to 68 years old, that respond to an announcement spread on social networks. Statistical analysis consisted of determine the discriminative power of items and then an

Correspondencia:

*María de Lourdes Rodríguez Campuzano carmayu5@yahoo.com. Av. De Los Barrios 1. Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México CP 54090. Tel: 55 5623 1150.

exploratory factor analysis was performed. Total variance and variance per factor were obtained too. Cronbach index was calculated, and it was .90. Results show that the instrument obtained the expected number of factors, seven. The discussion is centered on the relationship between results and theoretical framework.

Keywords | Body weight, Instrument, Microcontingential System, Interbehavioral Model, Dispositional factors

La obesidad es definida como “una enfermedad crónica multifactorial compleja influida por factores genéticos, fisiológicos, metabólicos, celulares, moleculares, sociales, culturales y psicológicos; que se caracteriza por el aumento del tejido adiposo. Es un padecimiento que se acompaña de una serie de complicaciones y requiere, por ende, un tratamiento de por vida” (Chavarría, 2002, pp. 237).

De acuerdo con Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (2018/2019), en México, hay más personas con sobrepeso u obesidad que en el resto del mundo, dos terceras partes de los adultos la presentan. Del año 2012 al 2018 ha incrementado la prevalencia tanto en hombres como en mujeres. En personas de 20 años y más, el 42.5% de hombres y el 36.60% de mujeres presenta sobrepeso. El 6.1% de hombres y el 10.5% de mujeres tiene obesidad grado I. El 22.4% de hombres y el 24.8% de mujeres está clasificada con obesidad grado II, mientras que el 1.9% de hombres y el 4.9% de mujeres tienen obesidad grado III.

La obesidad es un problema de salud que es multifactorial. La psicología, en tanto estudia el comportamiento individual construido en la ontogenia, se ocupa de una de las dimensiones de este problema, es decir, del comportamiento individual que, para este caso, se delimita con base en la relación de un individuo con los alimentos y con todos aquellos factores ambientales y personales involucrados en ella. ¿Qué come? ¿En qué circunstancias lo hace? ¿Hay personas que influyen en su forma de comer? ¿Sus estados de ánimo influyen en su manera de comer? Entre otros.

El tema del comportamiento alimentario se ha abordado desde distintos modelos psicológicos, fundamentalmente desde la perspectiva cognitiva social, que estudia en sus investigaciones las expectativas del individuo, sus pensamientos, sus creencias y su razonamiento; entre otros, entendiéndolos como procesos que son críticos en la salud/enfermedad. Entre los modelos que conforman esta perspectiva se encuentran el modelo de creencias de salud, el de acción razonada, el de autoeficacia, el integral, o el de información, motivación y conducta (Moreno & Rodríguez, 2018). En estos modelos se parte de una concepción dualista que concibe a las personas conformadas por una entidad material y otra inmaterial, a esta última se le atribuye la mayor importancia y en ella se concentra la explicación del comportamiento. Esta entidad inmaterial llamada originalmente alma, posteriormente ‘mente’ y que ha adquirido diversos nombres a lo largo de la historia de la psicología, se entiende como el “motor” del comportamiento. Esta forma de concebir los eventos ha sido llamada el mito del fantasma en la máquina e implica un error categorial (Ryle, 1949) y consiste en predicar de una categoría lo que corresponde a otra. No es propósito de este trabajo explicar esta postura, pero es importante señalar que varios autores se han encargado de hacerlo con detalle, así como sus implicaciones en la psicología (Ribes, 1982, 1990; Ryle, 1949).

En el estudio que aquí se presenta se parte de una aproximación distinta, del modelo interconductual, que, por un lado, constituye una aproximación psicológica naturalista, es decir, que no alude a eventos sobrenaturales, o a entidades ocultas y trascendentes en sus explicaciones y, por otro lado, es un modelo de campo, esto es, que no es lineal ni causalista, sino que concibe al comportamiento como una red de relaciones interdependientes. En esta aproximación se considera que la psicología es o debe ser una disciplina científica en principio y que la aplicación del conocimiento psicológico debería estar supeditada al conocimiento básico. Se postula también que, dado que ciencia y tecnología son modos distintos de aplicar el conocimiento, se requiere de modelos interfase que conecten las categorías de ambos modos y que orienten el trabajo profesional en distintos campos de aplicación.

Un modelo de interfase es el modelo psicológico de la salud (Ribes, 1990; Ribes 2018). En él se plantea a la salud como un continuo que se compone de un proceso y de sus resultantes. El proceso se origina en la historia de cada persona y está compuesto por factores tales como la historia de competencias o las competencias presentes, lo que afecta la etapa de resultantes en términos de la presencia o ausencia de conductas instrumentales de riesgo o preventivas. Estos componentes psicológicos del modelo afectan dimensiones biológicas del individuo, en la parte de proceso, se afecta la modulación biológica por las contingencias y en la parte de resultantes, la persona puede tener mayor o menor vulnerabilidad biológica, esto último también se relaciona con la modulación biológica por las contingencias. Como conclusión de este proceso y sus resultantes, es que la persona puede adquirir, agudizar o cronificar enfermedades biológicas. Por último, se plantea el estudio de conductas asociadas a enfermedad, que pueden resultar de la propia enfermedad biológica, o de su tratamiento o pueden no tener una relación directa con estas afectaciones biológicas y estar más vinculadas a conductas instrumentales (Ribes, 1990). Este modelo, por un lado, entiende la salud, en términos psicológicos, como un proceso y especifica con toda claridad sus componentes; por otro, entiende la enfermedad como una resultante de la interacción compleja entre factores psicológicos y no psicológicos. Cabe agregar que, al esclarecer las funciones profesionales del psicólogo en este campo, el modelo ofrece también una guía de intervención.

Dado que el modelo tiene una función de interfase, el análisis de casos específicos, así como la prevención en los tres niveles propuestos, se lleva a cabo con Análisis Contingencial, que es un sistema y una metodología para el campo aplicado. Uno de sus sistemas es el denominado Sistema Microcontingencial y es el que permite realizar un análisis de la conducta de interés. Dicho sistema contiene categorías propias que se corresponden con aquellas desarrolladas por Ribes y López (1985) para el estudio del comportamiento. Los componentes del Sistema Microcontingencial son: Morfologías de Conducta, éstas se refieren a las formas de reaccionar o interactuar de la persona, cuyo comportamiento se estudia, con su ambiente físico o social; Situaciones, categoría que permite estudiar el posible papel disposicional de una serie de elementos del ambiente o de la propia persona; Conducta de otras personas, que posibilita identificar el papel funcional de otras personas significativas en la interacción que se estudia y Efectos, en donde se analiza la relación de consecuencia entre las morfologías del usuario y otras morfologías propias o de otras personas (Rodríguez, 2002). Así, el Modelo Psicológico de la Salud Biológica y el Análisis Contingencial, brevemente descritos antes, son la base del estudio que aquí se presenta.

La obesidad, como se comentó antes, es un problema de salud relevante y la psicología puede aportar mucho a su comprensión y solución. Desde la perspectiva que aquí se maneja, se debe esclarecer el comportamiento de comer que lleva a la obesidad, esto es, la relación recíproca entre una

serie de elementos que pueden constituir tal comportamiento, las formas de una persona de relacionarse con la comida, con la actividad física y con otras personas; el papel de ciertos elementos como el lugar, la situación social, el ambiente social en que come, lo esperado por otros con respecto a la alimentación, las capacidades de la persona de interés, sus estados de ánimo, sus hábitos, sus gustos, o sus motivos, lo que hacen los otros significativos y los efectos de ciertas formas de comer. Se entiende al comportamiento como una relación de dependencia recíproca entre factores contemplados en estas categorías, en donde no hay causas o elementos determinantes, definidos a priori. La explicación es posterior al análisis.

En otras aproximaciones se han llevado a cabo diversos estudios para entender la dimensión psicológica de la obesidad. Distintos autores han desarrollado instrumentos para medir algún aspecto del comportamiento de personas con obesidad. Se han validado instrumentos que evalúan la autoeficacia percibida en el control y mantenimiento del peso, por ejemplo (Aguilar-Palacios et al., 2018). Lugli et al. (2009) construyeron y validaron un instrumento para evaluar habilidades de autorregulación del peso corporal, entendiendo este constructo como la capacidad de la persona para motivarse y actuar con base en criterios internos y reacciones autoevaluadoras de su propio comportamiento.

Menéndez-González y Orts-Cortés (2018), por su parte, aplicaron a 127 participantes, quienes constituyeron tres grupos: obesidad, sobrepeso y normopeso; el inventario de autorregulación del peso corporal, el inventario de autoeficacia en la regulación del peso corporal y el inventario de locus de control de peso. Encontraron que las personas con normopeso tienen mayor autoeficacia y que ésta decrece conforme aumenta el IMC, particularmente en cuanto a la actividad física programada; lo mismo ocurrió con la autorregulación, a mayor IMC menor autorregulación. Por último, hallaron que el locus de control presentaba una alta internalidad, siendo el grupo de obesidad el que menos la presentaba, los tres grupos estaban conscientes de que su ingesta contribuía a su peso. Con base en sus hallazgos señalan la relevancia de los aspectos medidos para cualquier intervención relativa a la obesidad.

Hay estudios que asumen que existe una relación entre las llamadas emociones negativas y el aumento del apetito, usado como un estilo de afrontamiento. Rojas y García-Méndez (2017) elaboraron un instrumento para medir la alimentación emocional en adultos, que validaron con una muestra de 795 participantes de la ciudad de México, de entre 18 y 60 años. Definieron alimentación emocional como comer sin hambre fisiológica en respuesta a acontecimientos tanto positivos como negativos, con el fin de “evitar, regular, enfrentar o mejorar la experiencia emocional” (p.90). Con base en sus resultados, enfatizan la relación que hay entre la alimentación con factores que no son de naturaleza orgánica, como las emociones, la cultura o la familia.

Jiménez-López et al. (2012) hicieron un estudio para explorar las motivaciones de participantes en un programa de reducción de peso. Con metodología cualitativa, llevaron a cabo un grupo focal en el que las temáticas se derivaron del concepto motivaciones. Entre otras cosas, hallaron que determinadas motivaciones, como la apariencia física, pueden tener un impacto positivo en los programas de reducción de peso. Concluyen que hay que reforzar ciertas motivaciones mediante el apoyo grupal por tiempo indefinido y ayudar a los pacientes a generar expectativas más razonables.

Lo descrito antes fue para ilustrar el interés en evaluar aspectos específicos del comportamiento alimentario, lo que responde a modelos de corte cognitivo. Desde la perspectiva que aquí se maneja no hay instrumentos que den cuenta, de una forma más integral de los distintos comportamientos alimentarios, considerando aspectos, no solamente de la persona, sino de su

ambiente físico, social y cultural. Es por ello por lo que se presenta un estudio piloto para evaluar las propiedades psicométricas de un instrumento construido para identificar elementos del contexto situacional en el comportamiento relativo a la reducción del peso corporal.

Este estudio es parte de una línea de investigación. La primera etapa consistió en la aplicación de una entrevista semiestructurada a 33 participantes que lograron reducir su peso e IMC y mantuvieron el logro por lo menos seis meses (Rodríguez et al., 2021). Con base en los resultados de estas entrevistas, se construyó el instrumento que se sometió a un estudio piloto para conocer sus cualidades psicométricas.

Método

Participantes. 196 participantes conformaron una muestra intencional no probabilística. Sus edades iban de 19 a 68 años ($X = 33$). Fueron 160 mujeres y 36 hombres. 86 de ellos casados y 110 solteros; con diferentes grados de escolaridad: secundaria (1%), preparatoria (12.8%), técnico (5.1%), licenciatura (67.9%) y Posgrado (13.3%); el IMC de los participantes iba de 18.82 a 57.85; en lo relativo a su ocupación 29.1% de los participantes reportó ser estudiante, el 2.6% ejercer un oficio, el 1.5% ser comerciantes, el 43.4% ser profesionistas, el 5.6% se dedicaban al hogar, el 9.2% eran desempleados, el 3.1% refirió ser jubilado y el 5.6% no especificó alguna ocupación. Todos cumplieron los criterios de inclusión: ser mayores de edad, tener o haber tenido sobrepeso u obesidad, haber intentado disminuir su peso, lo hubieran logrado o no, aceptar participar en el estudio y firmar consentimiento informado. Los criterios de exclusión fueron: haber bajado de peso como consecuencia directa de algún padecimiento, enfermedad, proceso quirúrgico o medicamento.

Captación de la muestra

Se captó la muestra por medio de una convocatoria que se difundió a través de redes sociales.

Diseño

Se utilizó un diseño no experimental transversal

Instrumentos

- Cédula de datos generales (datos demográficos, presencia o ausencia de enfermedad, ingesta de medicamentos, entre otros).
- Formato de consentimiento informado, avalado por la Comisión de ética de la Facultad de Estudios Superiores-UNAM Iztacala.
- Instrumento de Situaciones desarrollado exprofeso para el objetivo. El instrumento mide la influencia de los factores situacionales entendidos como aquellos que facilitan o dificultan una interacción, sobre el último intento para bajar de peso. Los factores considerados fueron: 1) competencias, que se entienden como capacidades y en esa medida no constituyen ocurrencias, sino colecciones de ocurrencias que han cumplido o cumplen criterios de logro; 2) propensiones, que aluden a estados de ánimo, conmociones emocionales o condiciones biológicas; 3) motivos, que designan a las expresiones que aluden a consecuencias del propio comportamiento en el mediano o largo plazo; 4) tendencias, que incluyen conductas con alta probabilidad de emisión, como hábitos y costumbres y 5) acontecimientos, que refieren hechos específicos del ambiente del individuo, que en este caso se especificaron como cambios ocurridos en el contexto familiar, en el laboral y en el de pareja. Este es el tipo de factores que constituyen el contexto situacional del comportamiento alimentario.

Los reactivos se desarrollaron a partir de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas en un estudio previo (Rodríguez et al., 2021) Se iniciaba con las instrucciones de llenado y se presentaban los distintos reactivos que se respondían en una escala tipo Likert.

El instrumento de Situaciones se compone de 40 reactivos que se responden en una escala tipo Likert que va de 'Lo ha dificultado mucho' a 'Lo ha facilitado mucho', con una opción de "no es mi caso" y explora diversos factores que conforman el contexto situacional en el que la gente sigue alguna estrategia para bajar de peso.

Procedimiento

En un primer momento, a partir de los datos obtenidos en las entrevistas hechas con anterioridad, se desarrollaron reactivos correspondientes a las categorías identificadas, así como las instrucciones del instrumento.

Una vez construido, se invitó a algunos participantes a calificar la batería completa en términos de su dificultad o facilidad, su claridad, o la inclusión de aspectos relevantes; entre otros. En un segundo momento y dada la llegada de la pandemia, se adaptó la batería a un formulario Google. Se invitó a cinco expertos en la materia a evaluar el formulario, para obtener validez de contenido, uno de ellos es experto en Análisis Contingencial, tres en psicología de la salud y una en Nutrición. Se hicieron ajustes al formulario en términos de redacción, aunque no se eliminaron reactivos ni se pusieron en otra categoría con base en el jueceo de expertos. Una vez modificada la batería se lanzó una convocatoria en línea para captar a la muestra de interés. El formulario estuvo disponible del 26 de enero al 01 de marzo de 2021. Una vez que se tuvieron las respuestas se procedió a hacer el análisis estadístico. En este estudio solamente se presentan los resultados obtenidos con el instrumento de Situaciones.

Aspectos éticos

A los participantes voluntarios que cumplieron los criterios de inclusión se les envió un Consentimiento Informado, avalado por la comisión de Bioética de la FES-UNAM Iztacala. Habiendo cumplido con la firma del Consentimiento, se les envió el formulario y se agradeció su participación.

Análisis estadístico

El análisis se hizo en computadoras con sistema Windows y con el programa SPSS versión 21. Se hizo un análisis para identificar que los reactivos se distribuían normalmente. A partir de ello, se determinó el poder discriminativo de los reactivos que conformaron los diversos instrumentos y luego se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, con el método de componentes principales con rotación varimax. Se consideró como factor a la agrupación de, por lo menos, tres reactivos. La pertinencia de llevar a cabo el análisis factorial se basó en la matriz de correlaciones de los reactivos, en la estimación de su significación mediante el contraste de Bartlett y en el valor del índice general de la Medida de la Adecuación del Muestreo de KMO. Con base en este análisis se eliminaron aquellos reactivos que puntuaron por debajo de 0.6. Se obtuvo también la varianza por factor y la varianza total explicada de cada instrumento. Para el análisis de consistencia interna se calculó el coeficiente de Alfa Cronbach. Cabe comentar que cuando un valor alfa es igual o superior a 0.7, se considera que hay una buena consistencia interna (Nunnally & Berstein, 1994),

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los principales resultados del instrumento en general. Después de someter el instrumento al análisis factorial, se puede observar que se eliminaron reactivos. La tabla presenta los datos obtenidos con el análisis de Alfa de Cronbach, que refleja la consistencia interna, se puede notar que se obtuvo una buena confiabilidad. Se presenta también la información obtenida con respecto a la varianza explicada que para este instrumento fue de 63.38.

Tabla 1

Resultados del instrumento

	Situaciones
Reactivos originales	40
Reactivos finales	32
Número de factores	7
Confiabilidad	0.90
Varianza explicada	63.38

La Tabla 2 describe los factores del instrumento de Situaciones arrojados por el análisis factorial y la varianza explicada por cada uno. Se puede observar que el Factor 1, Competencias, es el que más explica la varianza, mientras que el factor 7, Acontecimientos, es el que explica menos, 6.96.

Tabla 2

Factores del instrumento de Situaciones

Factores	Varianza explicada por factor	Nº de Reactivos
Factor 1. Competencias	10.58	6
Factor 2. Propensiones relacionadas con el peso	10.25	6
Factor 3. Motivos sociales	10.46	5
Factor 4. Motivos de salud	9.34	4
Factor 5. Tendencias	8.44	3
Factor 6. Propensiones generales	7.62	4
Factor 7. Acontecimientos	6.96	4

De la Tabla 3 a la 9 se muestran los reactivos que componen cada factor y la confiabilidad obtenida por factor

Tabla 3

Estadísticos de fiabilidad del Factor 1. Competencias

Reactivo	Confiabilidad
SC1 39. Comprender información nueva	
SC2 -40. Poner en práctica información nueva	
SC3 - 41. Pedir apoyo	
SC4 -42. Poner límites para hacer respetar sus decisiones relacionadas con su meta de bajar de peso	.884
SC5 - 43. Integrarse a nuevos grupos sociales	
SC6 - 44. Organizar sus horarios para cumplir su meta de bajar de peso]	

Nota: Los participantes respondieron qué tanto el tener competencias como las mencionadas facilitaba o dificultaba su último intento por bajar de peso.

Tabla 4*Estadísticos de fiabilidad del Factor 2. Propensiones relacionadas con el peso*

Reactivo	Confiabilidad
SP1 56. Sentirse enojado	
SP2 -57. Sentirse triste.	
SP3 - 58. Sentirse miedoso	
SP4 -59. Sentirse frustrado	.948
SP5 - 60. Sentirse ansioso	
SP6 - 61. Sentirse desesperado	

Nota: Los participantes respondieron qué tanto el tener competencias como las mencionadas facilitaba o dificultaba su último intento por bajar de peso

Tabla 5*Estadísticos de fiabilidad del Factor 3. Motivos sociales*

Reactivo	Confiabilidad
SMOT6 - 67. Ser aceptado socialmente	
SMOT7 - 68. Gustarle a otra persona]	
SMOT8 69. Contrarrestar burlas	.901
SMOT9 70. Mejorar su economía	
SMOT10 71. Verse como un conocido que bajó de peso	

Nota: Los participantes respondieron qué tanto el tener competencias como las mencionadas facilitaba o dificultaba su último intento por bajar de peso

Tabla 6*Estadísticos de fiabilidad del Factor 4. Motivos de salud*

Reactivo	Confiabilidad
SMOT1 - 62. Reducir el riesgo de enfermarse	
SMOT2 - 63. Disminuir el riesgo de perder la vida	
SMOT3 - 64. Evitar enfermarse de la misma forma que un(a) conocido(a)	.929
SMOT11 - 72. Proteger a su familia	
SMOT1 - 62. Reducir el riesgo de enfermarse	

Nota: Los participantes respondieron qué tanto el tener competencias como las mencionadas facilitaba o dificultaba su último intento por bajar de peso

Tabla 7*Estadísticos de fiabilidad del Factor 5. Tendencias*

Reactivo	Confiabilidad
ST1 - 45. Ser Disciplinado(a)	
ST3 - 47. Ser Constante	
ST4 - 48. Ser Perseverante	
ST1 - 45. Ser Disciplinado(a)	.851
ST3 - Ser 47. Constante	

Nota: Los participantes respondieron qué tanto el tener competencias como las mencionadas facilitaba o dificultaba su último intento por bajar de peso.

Tabla 8

Estadísticos de fiabilidad del Factor 6. Propensiones Generales

Reactivo	Confiabilidad
SPG3 - 51. Nervioso(a)	.825
SPG5 - 53. Enojado(a)	
SPG6 - 54. Temeroso(a)	
SPG7 - 55. Triste	
SPG3 - 51. Nervioso(a)	

Nota: Los participantes respondieron qué tanto el sentirse de ciertos modos facilitaba o dificultaba su último intento por bajar de peso.

Tabla 9

Estadísticos de fiabilidad del Factor 7. Acontecimientos

Reactivo	Confiabilidad
SA1 - 33. Familiar (por ejemplo: falleció alguien, cambió de casa, etc.)	.851
SA2 - 34. Laboral (por ejemplo: nuevo trabajo, despido, etc.)	
SA4 - 36. Escolar (por ejemplo: cambió de escuela, graduación, etc.)	
SA5 - 37. De amistad (por ejemplo: nuevo amigo, amigo cambió de residencia, etc.)	
SA1 - 33. Familiar (por ejemplo: falleció alguien, cambió de casa, etc.)	

Nota: Los participantes respondieron qué tanto algún cambio importante en ciertos contextos facilitaba o dificultaba su último intento por bajar de peso.

Discusión

Con base en los resultados se puede concluir que el instrumento tiene buenas cualidades psicométricas. La calificación de expertos fue favorable, después de su valoración no se eliminó ningún reactivo. En términos de consistencia interna el instrumento total obtuvo un índice de $\alpha=.90$ y cada uno de los factores obtenidos arrojaron puntajes superiores a 0.82. El instrumento explica el 63.68 de la varianza. El análisis factorial exploratorio agrupó los reactivos del instrumento de una forma esperada. De los 40 reactivos originales se eliminaron ocho y se obtuvieron siete factores, que teóricamente se conciben como elementos que forman parte del contexto situacional en el que la persona se relaciona con los alimentos, con la actividad física, con otras actividades vinculadas al peso.

En el instrumento se exploraron algunas competencias de los participantes; propensiones, particularmente algunos estados de ánimo o conmociones emocionales, ya sea relacionadas directamente con su peso o con otros aspectos de su vida; motivos, sociales y de salud, entendidos como la expresión de las posibles consecuencias a mediano y largo plazo de su comportamiento; tendencias, entendidas como hábitos y costumbres y de la categoría de acontecimientos se muestrearon posibles cambios en distintos contextos como el familiar, el laboral o el de pareja. Se considera que estos factores pueden hacer más probable que el participante emita acciones que lo lleven a la reducción de peso o hacerlo menos probable, es decir, interferir con ellas. Las Situaciones, como se comentó, conforman una categoría del Análisis Contingencial, específicamente del Sistema Microcontingencial. Se asume que dicha categoría y sus subcategorías forman parte del comportamiento de interés, por lo que no se espera que lo expliquen. El comportamiento se entiende como una red de relaciones entre diversos elementos y las Situaciones son las que les dan contexto. Su importancia reside en su posible función disposicional, este papel de probabilizar o interferir, del que se hablaba. En este análisis de la red de relaciones que configuran un comportamiento, la explicación consiste en identificar los que la componen y asignarles pesos explicativos diferenciales.

Esta lógica es distinta a la que han adoptado otras aproximaciones. Se han construido diversos instrumentos para identificar variables relevantes en la autorregulación del peso corporal: autoeficacia, locus de control (Menéndez-González & Orts-Cortés, 2018), las llamadas emociones negativas (Rojas & García-Méndez, 2017) o las motivaciones (Jiménez-López et al., 2012). Se han hecho estudios que relacionan el ánimo deprimido con la obesidad en adolescentes, de hecho, varios autores consideran los estados depresivos como factor de riesgo o como predictor de fracaso (Goodman & Whitaker, 2002; Linde et al., 2004; Stice et al., 2005).

Aquí hay que insistir en que el comportamiento de autorregulación de peso, como otros, es una red de relaciones y en que hay que ir comprendiendo el papel que juegan los diversos elementos que la componen. Dificilmente se puede atribuir a un estado de ánimo un peso explicativo generalizado. Como se comentó, este instrumento forma parte de una batería con la que se pretende identificar los elementos que pueden ayudar a entender, de forma integral, este comportamiento y conocer, en lo general, sus posibles pesos explicativos. Los resultados de este estudio indican que este instrumento es útil para evaluar la función disposicional del contexto de dicho comportamiento en los participantes. Por supuesto, hay que estudiar el resto de los instrumentos de la batería y no perder de vista que los participantes son diferentes, es decir, que los pesos explicativos de uno u otro elemento pueden ser diferentes para cada persona, y los instrumentos pueden facilitar esta tarea.

Conviene mencionar que el estudio tiene limitaciones. Por un lado, se puede cuestionar el tamaño de la muestra, por otro, que se trata de una muestra no probabilística, que habría que decir que, en este caso, dado el objetivo, era necesaria. Por último, la evaluación por medio de instrumentos de auto-reporte tiene limitaciones conocidas. Se ha reportado que pueden tener poca correlación con medidas comportamentales, que puede haber sesgos en las respuestas o poca motivación de los participantes para responder. También se ha dicho que pueden tener problemas de validez y confiabilidad, aunque desde hace décadas se considera que, a pesar de sus posibles limitaciones, es una herramienta muy útil para hacer evaluaciones psicológicas (Del Valle & Zamora, 2021) Para concluir, hay que comentar que el Análisis Contingencial es un sistema que permite generar, tanto estudios de investigación como programas de intervención basados en estas investigaciones. Este instrumento se desarrolló con estas bases.

Referencias

- Aguilar-Palacios L. H., Negrete-Cortés A. J., Martínez-Alvarado J. R., Magallanes Rodríguez A. G., García-Gomar M. L. (2018). Propiedades psicométricas del inventario autoeficacia percibida para el control de peso en estudiantes universitarios del área de la salud. *Nutrición Hospitalaria*, 35(4), 888-893. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.1557>
- Chavarría, S. (2002). Definición y criterios de obesidad. *Nutrición clínica* 5(4), 236-240.
- Del Valle, M., & Zamora, E. V. (2021). El uso de las medidas de auto-informe: ventajas y limitaciones en la investigación en Psicología. https://www.researchgate.net/profile/Macarena-Del-Valle/publication/354127080_El_uso_de_las_medidas_de_auto_informeventajas_y_limitaciones_en_la_investigacion_en_Psicologia/links/6126618a45d44f3fdf3263ce/El-uso-de-las-medidas-de-auto-informe-ventajas-y-limitaciones-en-la-investigacion-en-Psicologia.pdf
- Shamah-Levy T, Vielma-Orozco E, Heredia-Hernández O, Romero-Martínez M, Mojica-Cuevas J, Cuevas-Nasu L, Santaella-Castell JA, Rivera-Dommarco J. (2022). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018-19: Resultados Nacionales*. Instituto Nacional de Salud Pública. https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut_2018_informe_final.pdf. <https://doi.org/10.21149/11095>
- Goodman, E. & Whitaker, R. (2002). A Prospective Study of the Role of Depression in the Development and Persistence of Adolescent Obesity. *Pediatrics*, 110(3), 497-504. <https://doi.org/10.1542/peds.110.3.497>

- Jiménez-López, J. L., Maldonado-Guzmán, M. E., Flores-Pérez, L. & Déciga-García, E. (2012). Motivos para bajar de peso ¿Por qué asistir a un programa de apoyo? *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 50(4), 407-412. <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2012/im124l.pdf>
- Linde, J. A., Jeffery, R. W., Levy, R. L., Sherwood, N. E., Utter, J., Pronk, N. P. et al. (2004). Binge eating disorder, weight control self-efficacy, and depression in overweight men and women. *International Journal of Obesity*, 28, 418-425. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0802570>
- Lugli, Z. Arzolar, M. & Vivas, E. (2009). Construcción y validación del inventario de autorregulación del peso: validación preliminar. *Psicología y Salud*, 19(2), 281-287. <https://www.redalyc.org/pdf/291/29111986013.pdf>
- Menéndez-González L. & Orts-Cortés M. I. (2018). Factores psicosociales y conductuales en la regulación del peso: autorregulación, autoeficacia y locus control. *Enfermería Clínica*. 28(3), 154-161. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.02.005>
- Moreno, D. & Rodríguez, M. L. (2018). Psicología de la salud y las aproximaciones conductual, cognitivo-conductual, cognitivo-social e interconductual. En: G. Mares y C. Carrascosa (Coordinadores). *La Psicología y sus ámbitos de intervención: Salud y Clínica*. Editorial FESI.
- Nunally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.
- Ribes, E. (1982). *El Conductismo: Reflexiones críticas*. Fontanella.
- Ribes, E. (1990). *Psicología y Salud. Un análisis conceptual*. Martínez Roca.
- Ribes, E. (2018). *Una introducción a la teoría de la psicología. Manual Moderno*.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la Conducta: un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.
- Rodríguez, M. L. (2002). *El Análisis Contingencial: un sistema psicológico interconductual para el campo aplicado*. UNAM: FES Iztacala.
- Rodríguez, M. L., Rodríguez N. Y. & Rosales, A. (2021). Estudio descriptivo de variables relacionadas a la disminución y mantenimiento del peso corporal. *Clínica Contemporánea*, 12 (3). 1-17. <https://doi.org/10.5093/cc2021a19>
- Rojas, A. T. & García-Méndez, M. (2017). Construcción de una escala de alimentación emocional. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 45(3), 85-95. <https://doi.org/10.21865/RIDEP45.3.07>
- Ryle, G. (1949). *El concepto de lo mental*. Paidós
- Stice, E., Presnell, K., Shaw, H., & Rohde, P. (2005). Psychological and behavioral risk factors for obesity onset in adolescent girls: a prospective study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(2), 195. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.73.2.195>



Estudio de caso: una herramienta para la formación del psicoterapeuta

Case study: a resource for psychotherapist training

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.176>

Francisco Antonio Calderón-González*, Andrés Felipe Montoya-González* y Pedro Enrique Yañez-Camacho*

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*

Citación | Calderón-González, F. A., Montoya-González, A. F., Yañez-Camacho, P. E. (2023). Estudio de caso: una herramienta para la formación del psicoterapeuta. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2023), 1-10.

Artículo enviado 09-03-2023, aceptado 03-07-2023 publicado 19-07-2023

Resumen

El trabajo tiene como objetivo desarrollar un estado del arte actual sobre el estudio de caso en la psicoterapia, abordando su importancia metodológica en el campo de la psicología, específicamente para el desarrollo y evolución en el campo psicoterapéutico, rescatando su relevancia histórica, su conceptualización y su importancia como herramienta formativa, al igual que su correcta implementación tomando en cuenta aspectos procedimentales y éticos. Finalmente, se rescata el papel del estudio de caso como una herramienta de integración de la teoría, ciencia y práctica en psicoterapia.

Palabras clave | Estudio de caso Único, Estudio de caso Múltiple, Psicoterapia

Abstract

The aim of this paper is to develop a current state of the art on the uses of case study in psychotherapy, addressing its methodological importance in the field of psychology, specifically for the development and evolution in the psychotherapeutic field, highlighting its historical relevance, its conceptualization, and its importance as a training tool, as well as its correct implementation considering procedural and ethical aspects. We emphasize the role of the case study as a tool for integrating theory, science, and practice in psychotherapy.

Keywords | Single case study, Multi case study, Psychotherapy

Correspondencia:

Francisco Antonio Calderón González. ORCID 0000-0002-2151-7450 correo: francisco.calderon@uacj.mx

*Av. Universidad y Av. Heroico Colegio Militar, Córdova Américas, 32300 Ciudad Juárez, Chih., México. (656) 6883847

La metodología de los estudios de caso ha presentado una gran influencia en las investigaciones en psicoterapia. Dicha influencia ha existido desde sus orígenes con el psicoanálisis y los estudios realizados y publicados por Sigmund Freud. Al respecto, Wainer (2012) rescata la postura del creador del psicoanálisis en la que valora al caso como un método de prueba, lo cual aplica para prácticamente todas las modalidades de psicoterapia, que, sin duda, fueron moldeadas e impulsadas por novedosas metodologías y planteamientos plasmados en los estudios de caso (Widdowson, 2011). En este mismo sentido, Winship (2007), señala que los estudios de caso único se encuentran bien representados en varias revistas profesionales y son útiles en la generación de prácticas basadas en evidencia, remarcando que no debe haber duda, de que son el método más cualitativo de todos, los cuales han formado parte muy importante en la historia de la salud mental, desde Breuer y Freud.

Para Asenahabi (2019) el estudio de caso facilita la obtención de información detallada de la unidad estudiada. Específicamente, la metodología cualitativa aplicada al estudio de caso permite que los investigadores realicen una exploración profunda de los fenómenos intrincados dentro de un contexto específico (Rashid et al., 2019). Para McLeod (2011) el estudio de caso permite el análisis de un ejemplo singular dentro del mundo social. Por lo que se ha logrado establecer como una de las metodologías más utilizadas en las investigaciones sociales (Priya, 2021). Lo cual, sin duda, ha permitido un considerable desarrollo y avance en su metodología, por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es documentar el estado del arte actualizado en el tema y la manera en que se vincula con la psicología y psicoterapia.

El estudio de caso es una estrategia de investigación, no sólo un método, técnica o procedimiento para la recolección de información (Priya, 2021). El cual, tiene como objetivo identificar los factores, que determinan la conducta estudiada (Asenahabi, 2019). En tanto, Yin (2006), afirma que este tipo de estudios surgen de una necesidad por comprender los fenómenos sociales complejos y permiten retener características de los significados y de los eventos de la vida real. Para Scandar (2014), el “caso es un fenómeno puntual, que puede definirse con coordenadas especiales y temporales. Por lo tanto, se encuentra ligado a su contexto de forma irreductible, al punto que su análisis descontextualizado carece de sentido” (p. 72, párr. 4). Al existir factores en común entre los casos en este tipo de metodología, permiten a los investigadores analizar y encontrar diferencias específicas que se pueden transferir o replicar a contextos similares, especialmente los estudios de caso múltiple (Tomaszewski et al., 2020).

Por lo tanto, a los estudios de caso se les ha asociado frecuentemente con las investigaciones de tipo cualitativo al utilizar un paradigma interpretativo que busca obtener información de los significados y la experiencia subjetiva de los individuos, sin embargo, también puede ser cuantitativo o utilizar una combinación de ambos enfoques (Starman, 2013). Por su parte, Scandar (2014), señala que en la literatura existe una diversidad de conceptualizaciones de los estudios de caso, ya que se les contempla como método, herramienta y como investigación de tipo cualitativa o estrategia de investigación. Por ello, Jiménez y Comet (2016), enfatizan la popularidad del enfoque de estudio de caso y su representatividad en revistas científicas. Sin embargo, los métodos basados en caso fueron marginados de manera progresiva a finales del siglo XX, al verse afectados por una visión clásica, que sólo ha apreciado a los estudios de caso por su capacidad de descubrimiento, sin contemplar su valor como una herramienta para la comprobación de hipótesis y el desarrollo teórico. Sin embargo, ésta última característica permitió que los estudios de caso se mantuvieran con un reconocimiento especial en la psicología clínica (Edwards et al., 2004).

De igual manera, hasta hace poco las investigaciones de casos se encontraban parcialmente descuidadas no sólo por preocupaciones de tipo ético, debido a la dificultad de mantener el anonimato del sujeto de investigación, y por la falsa presunción de que la generalización de los hallazgos, únicamente se pueden alcanzar mediante estudios con grupos grandes de personas (McLeod, 2011). En este sentido, uno de los dilemas referentes a la metodología del estudio de caso es determinar si los hallazgos encontrados en una unidad social particular se puedan generalizar a una mayor población con características similares (Priya, 2021). Para Flyvbjerg (2006), quien hace referencia a Thomas Kuhn, menciona que las disciplinas eficaces requieren un gran número de casos ejecutados, por ende, la psicología se convierte en una disciplina que produce ejemplares. En contraparte, el valor distintivo del estudio de caso es que permite profundizar en él, obteniendo una perspectiva holística (Yin, 2018). Adicionalmente, Stake (1999) postula que el estudio de caso no se dedica a investigar muestras, dado que su objetivo primordial no comprende el estudio de otros, sino que tiene la obligación de comprender el caso seleccionado. Sin olvidar, que los estudios de caso sistematizados cubren áreas importantes, que los estudios a gran escala y estudios controlados pueden descuidar (Iwakabe & Gazzola, 2009).

De esta manera, autores como Stiles (2007), abogan por una mayor realización de estudios de caso, ya que cada uno de ellos permite distinguir las características particulares de una experiencia individual, las características compartidas con otros; y aporta elementos novedosos y valiosos, que permiten la confirmación de teorías previas, o la generación de nuevas. Es mediante las observaciones y experiencias de los psicoterapeutas, cómo se desarrolla el conocimiento teórico, que a su vez mejora las futuras prácticas psicoterapéuticas. Además, en relación con las metodologías de investigación, Johansson (2007), señala que los estudios de caso brindan la oportunidad de acercar las metodologías tanto cuantitativas como cualitativas. Diferentes métodos de investigación pueden complementarse, por mencionar algunos: estudios de caso, estudios multivariable, estudios experimentales y grupo de comparación, pueden proveer distintos niveles de evidencia que contribuyen al proceso de desarrollo científico de conocimiento útil (Edwards et al. 2004). En este sentido, Martínez (2006) afirma que los estudios de caso representan una posibilidad de generación de nuevos paradigmas científicos al ser una estrategia metodológica de generación de resultados y aplicable a cualquier nivel y campo de la ciencia.

Recientemente, autores como Kaluzeviciute (2021) propuso un método que contemple una lista de chequeo denominado (CaSE) para la realización de estudios de caso, de esa forma garantizar la presencia de una validez interna y así contrarrestar la perspectiva habitual que se tiene de los estudios de caso que lleva a ubicarlos en el nivel más bajo en la formulación de prácticas basadas en evidencia, aludiendo que no cuentan con una apreciación crítica. Sin embargo, para Willemsen (2023) los estudios de caso son una parte esencial de las prácticas en evidencia, ya que producen un tipo de datos para la práctica clínica que ningún otro tipo de investigaciones logra.

En la actualidad hay académicos con diferentes posturas que mantienen la división entre el interpretativismo y el realismo crítico de los casos de estudio como metodología, también hay otros que se encuentran en la búsqueda de expandir e incluir métodos de esos dos caminos a los estudios cualitativos (Schwandt & Gates, 2017). Por ello, Scandar (2014) afirma que a pesar de que los estudios de caso han sido utilizados desde los inicios de la psicoterapia y en la actualidad son ampliamente utilizados, han sufrido críticas en torno a la posibilidad de generalizar los conocimientos aportados. Al respecto, Flyvbjerg (2006), afirma que el conocimiento que no se puede generalizar, no significa que no pueda entrar a un proceso de acumulación de conocimiento en una disciplina determinada; un estudio de caso de descripción fenomenológica, que no tenga el objetivo de generalizar, tiene su valor y frecuentemente abrirá el camino a la innovación científica.

Como se ha mencionado anteriormente, los psicoterapeutas han empleado los estudios de caso para presentar su trabajo psicoterapéutico, compartir ideas y experiencias con colegas y proveer ejemplos en ámbitos de enseñanza (McLeod & Elliott, 2011). Sin duda existe una cantidad notoria de funciones clínicas que en ocasiones no son incluidas en algunos artículos, como temas de áreas como: las necesidades y retos clínicos de la población; el desarrollo de nuevos modelos y marcos de referencia; la factibilidad y eficacia preliminar de algunas intervenciones; la generalización de intervenciones empíricamente sustentadas y la utilidad clínica de las evaluaciones basadas en evidencia (Drotar, 2009), por lo que los estudios de caso contribuyen a divulgar los aspectos mencionados anteriormente.

Tipos de estudio de caso

Es necesario que los profesionales en psicología consideren que hay distintas maneras de emplear esta forma de investigación. Como lo menciona Yin (2006), los estudios de caso incluyen tanto estudios únicos, como estudios múltiples de caso, de tal manera, los estudios de caso pueden limitarse a la evidencia cualitativa más no obligadamente. Se deben de considerar diversos factores para elegir el tipo de estudio de caso, ya sea de forma de caso único o múltiple (Gustafsson, 2017).

Los estudios de caso único permiten una detallada examinación del contexto y desarrollo a lo largo del tiempo de un caso, como una totalidad, por lo que representa una de las formas de investigación en psicoterapia, con mayor nivel pragmático y orientado a la práctica (Widdowson, 2011). Es por lo que los estudios de caso único permiten al investigador tener una comprensión más profunda del sujeto a explorar, brindando una descripción enriquecida de la existencia del fenómeno y es ideal al estudiar a una sola persona (Gustafsson, 2017). En tanto, los estudios de caso múltiple permiten analizar los datos en cada situación y a través de diferentes situaciones, también facilitan el estudio de las diferencias y similitudes entre los casos, por lo que permite relevantes aportaciones teóricas. En contraste, al utilizar un estudio de caso único, se realiza un estudio minucioso de la información, lo cual permite el cuestionamiento de supuestos teóricos anteriores y la exploración de nuevos (Gustafsson, 2017). Una de las críticas a los estudios de caso, es que es imposible generar teoría de un caso único, ya que son muy específicos, sin embargo, él contraargumento, es que desde su origen los estudios de caso han sido la fuente principal de teorías dentro de la psicoterapia (Widdowson, 2011).

Por ello, los estudios de caso múltiple al permitir la réplica de diversos casos individuales representan una importante fuente de creación de teorías (Eisenhardt, 1991). De igual manera para Ragin (2014) los estudios comparativos de casos buscan que cada caso se vea como una entidad compleja, pero al mismo tiempo que se logre su relación con otros casos que compartan características similares que permita un análisis de diferencias y similitudes a lo largo de los casos sin que cada caso pierda su integridad a lo largo de todo el análisis. Por lo tanto, Miles et al. (2014), afirman que el estudio de caso múltiple permite incrementar la generalización de los datos, al desarrollar descripciones más enriquecidas y explicaciones con mayor poder. De acuerdo con Merriam (2009), los estudios de caso múltiple se utilizan cuando se busca aumentar la validez externa y generalidad de los resultados, la autora agrega que, dentro de los criterios a tomar en cuenta, para la decisión de utilizar estudios de caso múltiple, es cuando el investigador busca construir una explicación general, que se amolde a todos los casos individuales, al alcanzar una descripción a través de todos los casos, mediante la creación de categorías, temas y topologías. Por lo tanto, otro criterio a tomar en cuenta para la elección de emplear casos múltiples, cuando se busca enfatizar aspectos complementarios de los fenómenos y obtener un mejor entendimiento del objeto de estudio al colocar juntos patrones individuales (Eisenhardt, 1991).

Por ello, los psicoterapeutas, siempre han recurrido a los estudios de caso, como una forma de reflexionar en su trabajo, compartiendo ideas y experiencias con colegas, que permiten proveer ejemplos para la enseñanza; sin embargo, recientemente ha habido un crecimiento, en el reconocimiento de los estudios de caso y el potencial para contribuir en la construcción, de prácticas y teorías psicoterapéuticas basadas en evidencia (McLeod & Elliott, 2011). Por lo tanto, un estudio de caso, puede ser un único episodio dentro de una sesión de terapia, una sola sesión, una fase particular de la terapia o una visión a al proceso terapéutico completo (Widdowson, 2011).

Consideraciones éticas

Un aspecto esencial es el cuidado de la confidencialidad, ya que es una cuestión fundamental para tomar en cuenta en el contexto de los estudios de caso; debido a que una gran suma de detalles de la vida del cliente puede publicarse, lo cual pone en riesgo el anonimato del paciente (Widdowson, 2011). En este sentido Yin (2018), afirma que el realizar estudios de caso implica diversos dilemas éticos como no divulgar información privada o el manejo de conflictos inesperados en el sitio de la investigación. En este mismo sentido, Stiles (2007), afirma que, en dichos estudios se requiere una particular sensibilidad ante los dilemas éticos, para el resguardo del anonimato, al igual que la importancia del uso del consentimiento informado.

Para autoras como Guillemín & Gilliam (2004), la ética tiene dos dimensiones la primera una “ética de procedimientos” la cual es comúnmente vigilada por los comités de ética sin embargo existe otra dimensión considerada como “ética en práctica” la cual surge en el trabajo diario de investigación y que el investigador debe de decidir cómo responder ante diversos dilemas. Por lo tanto, las problemáticas de confidencialidad y evitación del daño en torno a los estudios de caso también son abordadas por McLeod (2011), agregando que es uno de los motivos por los cuales existe un desanimo en investigadores para publicar casos relevantes.

Una última consideración ética en torno a los casos en psicoterapia podría ser la pertinencia de involucrar a las personas estudiadas, como sugiere Swanborn (2010), debatir acerca de sus perspectivas subjetivas, con el fin de darle mayor soporte al reporte, aclarar algún malentendido y también contribuir al proceso de cierre del proceso terapéutico.

Estudio de Caso y Psicoterapia

En el proceso de desarrollar un estudio de caso se recomienda aprovechar la oportunidad de enfocarse a una o pocas personas, sin embargo, hay algunas dimensiones para tener en cuenta a la hora de utilizar el estudio de caso como metodología investigativa en el contexto de la psicoterapia: iniciando por la complejidad de todos los factores que están involucrados en un sólo caso, el enfoque en el detalle de cómo se dan los cambios a través de múltiples observaciones, el espacio que proporciona el estudiar un sólo caso, la profundidad que se puede alcanzar y la posibilidad narrativa que ofrece (McLeod & Elliot, 2011). Así mismo, Swanborn (2010) menciona que los estudios de caso pueden involucrar a un actor o más, ser ubicados en niveles micro, meso o macro, es decir, en las personas, relaciones interpersonales, las instituciones, comunidades y sociedades. En los casos de psicoterapia es frecuente en los primeros encuentros profundizar en distintas áreas que faciliten la contextualización del fenómeno. Si bien los estudios de caso presentan limitaciones, no deberían de ser argumentos para estar en contra, ya que son una manera de obtener información de lo que funciona y no funciona en el campo psicoterapéutico (Young, 2019). Lo que sí resulta apropiado es reconocer las características y los detalles que dotaran de relevancia y reconocimiento el trabajo realizado, por lo tanto, es responsabilidad de los

investigadores garantizar que se sigan estándares investigativos de calidad que otorgue la mayor validez posible. Para autores como Vicente-Colomina et al. (2020) es necesario considerar algunas recomendaciones: asegurarse de contar con la mayor cantidad de información de distintas fuentes que permitan la conceptualización dentro de orientaciones teóricas específicas; describir las hipótesis, la forma de evaluación, el tratamiento, los seguimientos y resultados, y separar las observaciones descriptivas de las inferencias.

Al hablar de estudios de caso a nivel clínico es frecuente encontrar fuerte el componente narrativo y descriptivo mediante el cual la o el terapeuta transmite su forma de ver e interpretar el contenido del proceso de los clientes, en ocasiones se hacen descripciones literales para contextualizar el contenido presentado (Vicente-Colomina, et al. 2020). McLeod (2011) delinea diversos principios básicos en la realización de un estudio de caso de manera sistemática, se debe tomar en cuenta, primeramente, el crear un vasto conjunto de datos, con múltiples fuentes de información, y en segundo lugar, la utilización de procesos estandarizados y mediciones cuantitativas de los resultados, con el fin de comparar los resultados, con futuros casos; el tercero y último de los principios a seguir, es investigar la opinión del paciente acerca de su proceso terapéutico.

Se enfatiza que al realizar descripciones de la efectividad clínica y la generalización de intervenciones empíricamente soportadas permite el compartir las estrategias y diseños, destacando la necesidad de generar un contenido que nutra la práctica clínica, por lo tanto, los reportes de casos tienen un rol importante en los desarrollos futuros del ambiente clínico (Drotar, 2009).

Estudio de caso, herramienta formativa en psicología clínica

Los estudios de caso están relacionados con el conocimiento y la experticia, por lo que, tiene que ver con el proceso formativo o de enseñanza, así como menciona Flyvbjerg (2006) es por la experiencia de conocer casos que se pasa de ser un principiante a ser un experto. En la situación de enseñanza se requieren escoger casos que le permitan al estudiante desarrollar competencias, es una experiencia cercana a la práctica que sirve de preparación para la experiencia real. Los estudios de caso y las series de casos proveen información valiosa y experiencias que dan el sustento para iniciar estudios de intervenciones controladas, incluidos los ensayos clínicos aleatorios controlados con un mayor peso de evidencia (Drotar, 2009). Por lo que se recomienda promover los espacios en los cuales se les permita a los estudiantes tener experiencias reales que puedan ser documentadas en estudios de caso para fortalecer las habilidades investigativas y la visión de la realidad (Flyvbjerg, 2006). Un ejemplo de ello es la capacitación de los profesionales de la salud con relación a los estudios de caso les facilita tomar decisiones en un contexto determinado, al considerar similitudes y diferencias entre ellos, permitiéndoles comprender situaciones complejas en escenarios reales (Cleland et al., 2021). Los casos trabajados dentro del contexto académico también son contribución y podrían ser publicables al tomarse por parte de los formadores como un proceso serio, profundo, detallado que pueda concluirse con una calidad aceptada por revistas académicas relevantes.

Sin duda una de las habilidades clínicas que se deben de desarrollar es la formulación de casos clínicos, como refiere González-Brignardello (2016) “la supervisión clínica es el proceso donde el psicoterapeuta pondrá en común la formulación de caso y el proceso terapéutico para su análisis y reflexión colaborativa con el supervisor” (p. 109, párr. 3). Por ello, se sigue la propuesta que considera la supervisión como el escenario ideal para que los terapeutas encuentren apoyo ante situaciones clínicas complejas, que deriva en destacar la importancia de la habilidad de dar y recibir retroalimentación de otros colegas. Para Willemsen (2023) los terapeutas deben de ser ávidos

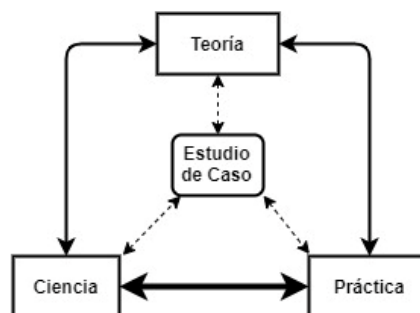
aprendices de sus propias experiencias y de los otros, acostumbrarse a compartir y reflexionar de dichas experiencias.

Por ello la importancia de la publicación de estudios de caso en psicología al mostrar la utilidad de comunicar los resultados obtenidos por clínicos e investigadores (Vicente-Colomina, et al. 2020). Por ejemplo, en el caso de un tratamiento que no cuente con base empírica de tipo aleatorio controlado, puede llegar a ser desacreditado, al igual que otros tipos de evidencia que podrían ser útiles. Edwards, et al. (2004) mencionan que no tendría sentido ejecutar este tipo de ensayos sin un cuerpo de evidencia preliminar que sostenga la aplicación al siguiente nivel de evidencia, cuyo cuerpo puede ser construido desde los estudios de caso. Lo relevante de utilizar estudios de caso opera en distintos niveles, va desde compartir el conocimiento, que los creadores de política pública pueden utilizar las conclusiones para diseñar los procesos de salud y realizar los ajustes necesarios en el servicio, y también impactan en el entrenamiento básico y el continuo desarrollo de profesionales (McLeod & Elliot, 2011). Por lo tanto, estos estudios tienen funciones destacables como dar a conocer los sistemas de intervención y evaluación en psicología, proporcionando ejemplos, así mismo los retos encontrados, cómo afrontarlos y dejar en evidencia la viabilidad de los tratamientos (Drotar, 2009).

El grupo de Trabajo Presidencial de la Asociación Psicológica Americana (APA) relacionado con las Prácticas Basadas en la Evidencia en 2006 enfatizó que la experiencia se desarrolla por el entrenamiento clínico y científico, el entendimiento teórico, la autorreflexión y el conocimiento sobre investigación resaltando que la ciencia y la práctica deben de estar integradas. Sin olvidar que un elemento importante del estudio de caso es su relación con la generación de teoría, pero también su importancia para probar proposiciones teóricas y más específicamente hipótesis (Priya, 2021). En este sentido, Verleye (2019) enfatiza que por un lado en los estudios de caso el investigador busca obtener un entendimiento profundo del fenómeno, por otro lado, un estado de alerta a casos relevantes y sorprendidos que puedan surgir en el contexto, lo cual puede contribuir como puente entre la teoría y la práctica. Esta visión ya se sustentaba anteriormente como lo establece Cullari (2001), en el que el campo de la psicología clínica debe integrar la ciencia, teoría y práctica. Igualmente, la División de psicología Clínica de la APA estableció la importancia de esta relación. En la Figura 1, se puede observar la propuesta de adoptar al estudio de caso como una herramienta para vincular los tres elementos no sólo en la formación del psicólogo clínico y psicoterapeuta sino también en su ejercicio profesional.

Figura 1

Estudio de caso y su vinculación en la formación del psicoterapeuta.



Conclusión

Por lo tanto, se establece que el estudio de caso es una herramienta útil en la formación y práctica profesional del psicoterapeuta, para lo cual se deben de considerar varios aspectos como: el involucramiento de los profesionales dedicados a la práctica clínica con investigadores universitarios, dado que en ocasiones hay barreras que impiden el trabajo colaborativo y trabajo colegiado por lo que se enfatiza la postura de Edwards et al. (2004) quienes conciben la práctica clínica en relación a la red social y procesos profesionales en los que se incluye la supervisión, discusiones informales con colegas, presentaciones de casos en conferencias y examinando la literatura actual.

Otro punto relevante lo realiza Young (2019) quien advierte que los psicoterapeutas han dejado la mayoría de las investigaciones a los psicólogos, lo que ha provocado una brecha entre la investigación y la práctica en la psicoterapia, Por lo tanto es fundamental una formación metodológica de los psicoterapeutas, que les permita el sistematizar y publicar sus casos clínicos que sirvan como ejemplares para otros colegas en su ejercicio profesional o formativos, por lo que se debe buscar dar forma a casos pertinentes que contribuyan a la profundización de trastornos, síntomas y condiciones ya conocidos, más que dedicarse a casos especiales, prestar atención a la teoría existente, a los estudios que reportan fallos en los modelos, usar métodos de estudio de caso reconocidos para facilitar la publicación y darle mayor peso académico al producto. Sin olvidar que los nuevos autores tienen retos a la hora de publicar estudios de caso, interrogantes como si el caso en sí provee material significativo; qué es lo que se requiere incorporar en el reporte; el nivel de descripción de las intervenciones; la planeación para lograr acercarse a los fenómenos de una forma proactiva; describir las limitaciones de la información (Drotar, 2009).

Finalmente se enfatiza la importancia para las editoriales de continuar publicando estudios de caso e incluir la metodología, estudio y difusión de este tipo de estudios en la formación del psicoterapeuta.

Referencias

- APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice (2006). Evidence-based practice in psychology. *The American Psychologist*, 61, 271-285.
<https://www.apa.org/pubs/journals/features/evidence-based-statement.pdf>
- Asenahabi, B. M. (2019). Basics of research design: A guide to selecting appropriate research design. *International Journal of Contemporary Applied Researches*, 6(5), 76-89.
<http://ijcar.net/assets/pdf/Vol6-No5-May2019/07.-Basics-of-Research-Design-A-Guide-to-selecting-appropriate-research-design.pdf>
- Cleland, J., MacLeod, A., Ellaway, R.H. (2021). The curious case of case study research. *Medical Education*. 55(10): 1131– 1141. <https://doi.org/10.1111/medu.14544>
- Cullari, S. (2001). *Fundamentos de psicología clínica*. Pearson Educación.
- Drotar, D. (2009). Editorial: Case studies and series: A call for action and invitation for submissions. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(8), 795-802. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsp059>
- Edwards, D. J. A., Dattilio, F. M., & Bromley, D. B. (2004). Developing Evidence-Based Practice: The Role of Case-Based Research. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(6), 589–597. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.35.6.589>
- Eisenhardt, K. M. (1991). Better Stories and Better Constructs: The Case for Rigor and Comparative Logic. *The Academy of Management Review*, 16(3), 620–627. <https://doi.org/10.2307/258921>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.4135/9780857028211>
- González-Brignardello, M. P. (2016). La Formulación de Caso en Supervisión Clínica: Proceso Colaborativo Apoyado por Mapas Conceptuales. *Revista De Psicoterapia*, 27(104), 101–118. <https://doi.org/10.33898/rdp.v27i104.121>
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>

- Gustafsson, J. (2017). *Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study*. Halmstad University. <http://hh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1064378&dswid=4092>
- Iwakabe, S., & Gazzola, N. (2009). From single-case studies to practice-based knowledge: aggregating and synthesizing case studies. *Psychotherapy research: journal of the Society for Psychotherapy Research*, 19(4-5), 601–611. <https://doi.org/10.1080/10503300802688494>
- Jiménez, V.E., & Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688273458012>
- Johansson, R. (2007), "On Case Study Methodology", *Open House International*, 32(3), 48-54. <https://doi.org/10.1108/OHI-03-2007-B0006>
- Kaluzeviciute G. (2021). Appraising psychotherapy case studies in practice-based evidence: introducing Case Study Evaluation-tool (CaSE). *Psicologia, reflexao e critica: revista semestral do Departamento de Psicologia da UFRGS*, 34(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00175-y>
- Martínez, P.C., (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- McLeod, J. (2011). *Qualitative Research in Counselling and Psychotherapy*. SAGE.
- McLeod, J., & Elliott, R. (2011). Systematic case study research: A practice-oriented introduction to building an evidence base for counselling and psychotherapy. *Counselling and Psychotherapy Research*, 11(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/14733145.2011.548954>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research A guide to research and Implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. Huberman, A. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. SAGE.
- Priya, A. (2021). Case Study Methodology of Qualitative Research: Key Attributes and Navigating the Conundrums in Its Application. *Sociological Bulletin*, 70(1), 94–110. <https://doi.org/10.1177/0038022920970318>
- Ragin, C. (2014). *The comparative method*. University of California Press.
- Rashid, Y., Rashid, A., Warraich, M. A., Sabir, S. S., & Waseem, A. (2019). Case Study Method: A Step-by-Step Guide for Business Researchers. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919862424>
- Scandar, M. G. (2014). El uso del estudio de casos en investigación en psicoterapia. *Psicodebate*, 14(1), 69–84. http://www.palermo.edu/cienciassociales/investigacion-y-publicaciones/pdf/psicodebate/14/Psicodebate_N14_T1_04.pdf
- Schwandt, T. A., & Gates, E. F. (2017). *Case Study Methodology*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 600-630). SAGE Publishing.
- Stake, R. E., (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Starman, A. B., (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies*. https://www.sodobna-pedagogika.net/en/articles/01-2013_the-case-study-as-a-type-of-qualitative-research/
- Stiles, W. B. (2007). Theory-building case studies of counselling and psychotherapy. *Counselling & Psychotherapy Research*, 7(2), 122–127. <https://doi.org/10.1080/14733140701356742>
- Swanborn, P. (2010). *Case study research: What, why, and how? Thousand Oaks, CA: Sage*.
- Tomaszewski, L. E., Zarestky, J., & Gonzalez, E. (2020). Planning Qualitative Research: Design and Decision Making for New Researchers. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920967174>
- Verleye, K. (2019). Designing, writing-up and reviewing case study research: an equifinality perspective. *Journal of Service Management*, 30(5), 549–576. <https://doi.org/10.1108/josm-08-2019-0257>
- Vicente-Colomina, A. de, Santamaría, P., & González-Ordi, H. (2020). Directrices para la redacción de estudios de caso en psicología clínica: PSYCHOCARE Guidelines. *Clínica y Salud*, 31(2), 69-76. <https://dx.doi.org/10.5093/clysa2020a6>

-
- Winship, G. (2007). The ethics of reflective research in single case study inquiry. *Perspectives in Psychiatric Care*, 43(4), 174–182. <http://doi.org/10.1111/j.1744-6163.2007.00132.x>
- Yin, R., (2006). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.
- Yin, R., (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Method*. Sage
- Young, C. (2019). About Body Psychotherapy Case Studies -or the Lack of Them. *International Body Psychotherapy Journal*. 18(1) 86-93
<https://www.ibpj.org/issues/IBPJ-Volume-18-Number-1-2019.pdf#page=86>



Intervención Sistémica-Narrativa para el Bienestar Psicológico y Reducción de Sintomatología Ansiosa y Depresiva en Adolescentes

Narrative-Systemic Intervention for Psychological Well-being and Reduction of Anxious and Depressive Symptoms in Adolescents

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.177>

Kathya Barrientos Cavazos*, Angélica Quiroga-Garza*

Universidad de Monterrey*

Citación | Barrientos, K. y Quiroga-Garza, A. (2023). Intervención Sistémica-Narrativa para el bienestar psicológico y reducción de sintomatología ansiosa y depresiva en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2023), 1-11.

Artículo enviado 23-01-2023, aceptado 31-07-2023, publicado 02-08-2023

Resumen

El propósito de este trabajo fue evaluar la eficacia de una intervención grupal para mejorar el bienestar psicológico de adolescentes frente a las consecuencias del confinamiento debido al COVID-19 y disminuir sus niveles de ansiedad y depresión. Esto a través de técnicas sistémicas como la terapia narrativa y el enfoque centrado en soluciones. Se utilizaron distintas pruebas para los resultados cuantitativos y se realizó una categorización de las narrativas de los participantes para el análisis cualitativo. El estudio es mixto de tipo experimental, con una medición en pre-posprueba, con grupo control y experimental, contando con la participación de 50 adolescentes mexicanos de un centro educativo privado. Los resultados mostraron un aumento en las emociones positivas, además de la disminución en la sintomatología ansiosa y depresiva en el grupo experimental en ambos sexos, observando un incremento en el grupo control, resultando las mujeres ser las más afectadas.

Palabras clave | enfoque sistémico, narrativa, ansiedad, depresión, adolescentes

Abstract

The purpose of this work was to evaluate the effectiveness of a group intervention to improve adolescents' psychological well-being in face of the consequences of confinement due to COVID-19 and reduce anxiety and depression symptoms through systemic techniques such as narrative therapy and the solution-focused approach. Different tests were used for quantitative results and a categorization of the narratives of the participants was carried out for the qualitative analysis. This is a mixed experimental study, with a pre-posttest measurement, with control and experimental group, having a participation of 50 Mexican adolescents from a private center.

Correspondencia:

Angélica Quiroga-Garza. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3991-2261>. correo: angelica.quiroga@udem.edu.

* Av. Morones Prieto No. 4500 Pte., Col. Jesús M. Garza, San Pedro Garza García, N. L., México, CP 66238. Tel. +52 (81) 8215-1248.

Results showed an increase in positive emotions and a decrease in anxiety and depression symptoms in the experimental group, observing an increase in the control group, women being the most affected.

Keywords | systemic approach, narrative, anxiety, depression, adolescents

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como un periodo de crecimiento y desarrollo después de la niñez que, de desenvolverse sanamente, puede prevenir problemas de salud mental (Castaños & Sánchez, 2015). Asimismo, factores psicológicos, familiares y sociales impactan, especialmente en la adolescencia temprana, en que esta etapa se efectúe con mayor o menor éxito (Feiss et al., 2019); asimismo, pueden afectar el bienestar subjetivo de los adolescentes (Rodríguez-Fernández et al., 2016) y su calidad de vida (Quiñonez Tapia et al., 2017) de no ser enfrentados de manera adaptativa (del Valle et al., 2018). Desde el enfoque sistémico se observan y valoran las dificultades que enfrentan los adolescentes planteando que los problemas no parten del individuo (Nardone et al., 2013), sino que se considera un contexto de relaciones más extenso que contribuye de manera efectiva en la transformación de significados y acciones (Caro Amada & Plaza de la Hoz, 2016), en particular en el seno familiar que es donde se puede generar la llamada turbulencia adolescente (Beyebach & Herrero, 2013; Nardone et al., 2013).

En este contexto, el distanciamiento físico por la emergencia sanitaria originada por la pandemia por el coronavirus COVID-19 conllevó diversas dificultades (Cedeño et al., 2020), transformando la manera de vivir y de relacionarse con los demás al perderse rutinas y reducirse las relaciones interpersonales cara a cara, dejando una huella psicológica y social en la población (Tamayo García et al., 2020). Otras afectaciones en la salud mental y emocional incluyeron miedo, ansiedad, tristeza y depresión, en particular en los adolescentes (Cortés-Cortés, 2022; Lockyer et al., 2022), lo que llevó a asociaciones científicas de la salud mental de la infancia y la adolescencia a trabajar con estas poblaciones (Pedreira Massa, 2020), con la finalidad de abordar esta problemática y brindar herramientas para incrementar su bienestar psicológico. En este sentido, es importante considerar que el bienestar psicológico sostenible es la combinación de sentirse bien y funcionar eficazmente al gestionar la experiencia de emociones displacenteras (p.ej., decepción, soledad) en el devenir de la vida. Por tanto, sentirse bien y funcionar de manera efectiva (en un sentido psicológico) implica el desarrollo del potencial de sí mismo, el control sobre la propia vida, el sentido de propósito (p.e., compromiso, interés) y establecer relaciones positivas (Diener, 1984; Diener et al., 1999; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

En un estudio realizado en Estados Unidos en el que participaron 389 adolescentes entre 14 y 20 años ($M = 17.4$ grupo con ansiedad y $M = 17.9$ grupo con depresión) se implementó un programa psicoeducativo cognitivo conductual de cuatro sesiones; los resultados indicaron disminuciones significativas en la ansiedad, en la evitación de situaciones ansiógenas y aumento significativo en las habilidades de afrontamiento, con una disminución significativa en el grupo con depresión (Uysal et al., 2022). En México, un estudio reportó los resultados de una intervención breve con técnicas cognitivo conductuales en línea con universitarios de cursos básicos que logró reducir los síntomas de ansiedad, depresión y estrés durante la primera y segunda ola de la pandemia en 40% de los participantes (Bautista-Díaz et al., 2021). En otra intervención de cinco sesiones semanales con enfoque cognitivo conductual y centrado en soluciones con un pequeño y heterogéneo grupo (10 participantes entre 19 y 60 años) se logró disminuir el estrés percibido y el miedo hacia el COVID-19 (Gómez Hoyt et al., 2021).

Debido a que no se encontraron modelos de intervención dirigidos al bienestar subjetivo en adolescentes, se propuso evaluar la eficacia de un modelo de intervención sistémica grupal en la mejora del bienestar psicológico frente a las consecuencias del confinamiento a causa del COVID-19 en adolescentes (H1) y la disminución de sintomatología ansiosa (H2) y depresiva (H3). Asimismo, se pretende dar respuesta a la pregunta ¿En qué medida el fortalecimiento de los recursos personales y la habilidad para interactuar con los demás, la externalización de pensamientos negativos, la creación de un sentido de vida y el compromiso de cambio favorecerá el incremento en el bienestar, la reducción de los niveles de sintomatología ansiosa y depresiva en adolescentes pospandemia?

Método

Investigación de enfoque mixto, diseño experimental, con pre-posprueba y grupo control. Se aleatoriza dos grupos equivalentes -experimental, G1; control, G2- de 25 adolescentes mexicanos cada uno, con edades de 13 a 15 años ($M = 13.6$, $DT = 0.6$), 29 mujeres y 21 hombres para observar en G1 el efecto de una intervención sistémica sobre las variables dependientes de bienestar, ansiedad y depresión, complementando la información a través del análisis de los testimonios escritos de los participantes para identificar los principales patrones de significado emergentes.

Instrumentos de Medición

Escala de Ansiedad y Depresión Hospitalaria (HAD) de Zigmond y Snaith (1983) se compone de dos subescalas: los siete ítems impares miden las manifestaciones cognitivas de la frecuencia de la Ansiedad y los siete ítems pares miden la depresión a través de la pérdida de interés en las actividades cotidianas (Galindo et al., 2015). La confiabilidad para la subescala de ansiedad fue buena tanto en la preprueba ($\alpha = .765$), como en la posprueba ($\alpha = .744$), en tanto que para la subescala de depresión fue apenas suficiente tanto en la preprueba ($\alpha = .537$) como en la posprueba ($\alpha = .583$).

Perfil PERMA introducido por Seligman (2011) y abreviado por Soler a 20 ítems, presenta una validez factorial para su uso como escala de bienestar multidimensional en adolescentes (García-Álvarez et al., 2021): emociones positivas, flujo, relaciones sociales, sentido y logros (Butler & Kern, 2016). La confiabilidad para la escala y las subescalas fue satisfactoria tanto en la preprueba ($\alpha = .911 - .920$) como en la posprueba ($\alpha = .927 - .935$).

Procedimiento

La recolección de datos se realizó en un lapso de cinco semanas. En la primera semana de intervención, posterior a la invitación, introducción del proyecto y rapport con los participantes, se hizo la entrega del consentimiento informado para directores y se obtuvo el asentimiento informado de participantes al ser menores de edad; también se administraron los instrumentos para medir las variables de bienestar psicológico, ansiedad y depresión. Posteriormente se desarrolló la intervención sistémica “Transformando Mi Camino” siguiendo la línea del bienestar psicológico, aludiendo a la etapa adolescente, en la cual independientemente de las adversidades por las que se atraviesen, existe la manera de obtener e identificar aprendizajes y transformarlos al igual que su autoconcepto al transitar hacia una meta en sintonía con su esencia. Se programaron cinco sesiones, con duración de una hora y veinte minutos, con frecuencia de dos sesiones grupales por semana. En programa se inicia con un salto hacia el interior de sí mismo para observar los sucesos importantes de la vida. Posteriormente, se identifican y se reflexiona sobre experiencias para construir identidad y transformar en aprendizajes y fortalezas e ir soltando lo que representa un peso innecesario en la mochila de viaje para caminar más ligero. También, se anima a observar las maravillas del camino, reconocer logros y recursos personales para generar bienestar. Las técnicas utilizadas fueron la externalización, el fortalecimiento de recursos, preguntas reflexivas, reencuadre resignificador de la historia y proyección a futuro.

En la Tabla 1 se presentan las sesiones y los objetivos del modelo de intervención.

Tabla 1

Organización del modelo por sesión: “Transformando Mi Camino”

Sesión	Objetivo
1 El camino hacia mi interior	Resignificar la historia de vida a través de la identificación de aprendizajes significativos y fortalecimiento de recursos y redes de apoyo.
2 Las piedras son parte del camino, no de mi mochila	Conocer las cinco principales emociones a través de identificar situaciones que las generan y cómo los llevan a reaccionar, así como separar la identidad de la emoción por medio de la externalización.
3 Las maravillas del camino	Tomar conciencia y responsabilidad sobre el manejo de las emociones para encontrar un punto de equilibrio que los lleve a mayor asertividad.
4 Dejando huellas para llegar a mi meta	Construir una participación activa y comprometida, fortaleciendo la motivación y sentido de identidad a través de las propias historias de éxito.
5 El rumbo de mi historia	Elaborar un plan de acción a futuro, anticipando obstáculos y recaídas.

Para finalizar, se hizo el cierre, la aplicación de pospruebas y la entrega de certificados.

Análisis de Datos

El análisis de datos cuantitativos se llevó a cabo con el programa SPSS v28. Se obtuvieron los descriptivos y se realizaron pruebas multivariantes (MANOVA) bidireccionales con cada variable en estudio y utilizando dos factores fijos, haber participado o no en el programa (grupo experimental y grupo control) y el sexo (femenino y masculino). Primero se hicieron los análisis de las variables de riesgo (síntomatología ansiosa y depresiva); posteriormente los análisis de las variables de protección: emociones positivas, compromiso, relaciones adecuadas, motivación y logros.

El análisis de los datos cualitativos—las producciones verbales escritas durante las sesiones—tuvo como objetivo identificar, analizar y relatar los principales patrones de significado emergentes a partir de tomar al azar y categorizar los testimonios de tres participantes del total, compartidos voluntariamente, sin incentivos (Braun & Clarke, 2006). Se tomaron al azar tres participantes resultando cinco categorías: rebeldía adolescente (RAD); recursos (R) con cuatro subcategorías, autoconocimiento (RA) resiliencia (RRS), valía personal (RPV), autocontrol (RAC), reflexión (RRF); actitudes (AC) con seis subcategorías, fortaleza (ACF), logros (AL), esfuerzo (AE), confianza (AC), esperanza (ACE), empatía (AEM); emociones desagradables (E) como dolor (ED), miedo (EM), enojo (EE), tristeza (ET); sensación de fracaso (EF) e inseguridad (EI); y redes de apoyo (RAP).

Consideraciones éticas

El protocolo fue aprobado por la Comisión de Ética en Investigación en Psicología de la Escuela de Psicología de la Universidad de Monterrey (Ref. CEIP-1121-01) y se siguieron los lineamientos del Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010).

Resultados

Análisis Cuantitativo

En la Tabla 2 se muestran los resultados de los análisis de varianza multivariante (MANOVA) bidireccional. Para las variables de riesgo, la prueba de cuadro (M de Box) de la igualdad de matrices de covarianzas muestra que, las covarianzas observadas de las variables dependientes son similares entre los grupos ($S = 11.567$, $F = 1.052$, $p = .396$). El Lambda de Wilks por sexo [$\Lambda = .878$, $F(10) = 1.528$, $p < .211$] indica que no hay diferencias significativas en las medias marginales entre hombres y mujeres en tanto que en las variables de riesgo [$\Lambda = .798$, $F(10) = 2.841$, $p < .035$, $\eta^2 = .202$] apunta a que el modelo general corregido para el programa muestra una diferencia estadísticamente significativa sólo para depresión posprueba, no así para la ansiedad preprueba y posprueba y la depresión preprueba. Estos resultados indican que, aunque disminuyó el puntaje de la ansiedad en el grupo experimental después de la intervención, ésta no fue estadísticamente significativa, sin embargo, la depresión

disminuyó en la posprueba en ambos sexos.

En lo que respecta a las variables dependientes de protección (las cinco dimensiones de bienestar medidas con el PERMA), la prueba de cuadro (M de Box) de la igualdad de matrices de covarianzas mostró que las covarianzas son similares entre los grupos ($S = 110.597$, $F = 1.491$, $p = .664$). El Lambda de Wilks por sexo [$\Lambda = .562$, $F(45) = 2.554$, $p < .001$, $\eta^2 = .868$] indicó que hay diferencias significativas en las medias tanto en la preprueba como en la posprueba de las emociones positivas, relaciones adecuadas, motivación y logros y sólo en la posprueba de compromiso.

Tabla 2

Análisis de varianza multivariante (MANOVA) bidireccional de las variables en estudio con programa y sexo como factores

Variable	Observación	Grupo	M (DT)		Efectos Intersujetos Sexo			M (DT)		Efectos Intersujetos Programa		
			Hombre	Mujer	F	p	η^2	Total	F	p	η^2	
Ansiedad	Preprueba	Control	6.18 (3.52)	7.86 (3.46)	6.017	.018	.113	7.16 (3.41)	1.998	.164	.041	
		Experimental	6.80 (3.52)	9.80 (3.41)				8.60 (3.65)				
	Posprueba	Control	7.45 (2.94)	7.86 (3.46)	1.604	.212	.033	7.68 (3.18)	.298	.588	.006	
		Experimental	6.10 (2.51)	8.00 (3.40)				7.24 (3.14)				
Depresión	Preprueba	Control	5.00 (2.32)	6.07(3.93)	.864	.357	.018	5.60 (3.30)	.076	.784	.002	
		Experimental	5.10 (2.72)	5.60 (2.52)				5.40 (2.57)				
	Posprueba	Control	6.18 (1.83)	6.85 (4.05)	.810	.373	.017	6.56 (3.23)	4.911	.032	.095	
		Experimental	4.20 (2.20)	5.06(3.01)				4.72 (2.70)				
Emociones positivas (PP)	Preprueba	Control	8.42 (1.11)	6.47 (2.20)	15.367	<.001	.250	7.33 (2.03)	.036	.849	.001	
		Experimental	8.26 (1.01)	6.80 (1.22)				7.38 (1.33)				
	Posprueba	Control	8.39 (1.00)	6.42 (1.97)	12.449	<.001	.213	7.29 (1.87)	2.546	.117	.052	
		Experimental	8.53 (.788)	7.60 (1.40)				7.97 (1.26)				
Compromiso (PE)	Preprueba	Control	7.87 (1.00)	7.21 (1.17)	.132	.718	.003	7.50 (1.13)	1.982	.166	.041	
		Experimental	6.86 (.94)	7.28 (1.36)				7.12 (1.20)				
	Posprueba	Control	8.03 (.97)	6.73 (1.30)	4.434	.041	.088	7.30 (1.31)	.056	.814	.001	
		Experimental	7.50 (1.50)	7.42 (.71)				7.45 (1.07)				
Relaciones positivas (PR)	Preprueba	Control	8.60 (1.20)	7.50 (2.94)	4.855	.033	.095	7.98 (1.78)	.713	.403	.015	
		Experimental	8.16 (1.43)	7.11 (1.83)				7.53 (1.73)				
	Posprueba	Control	8.36 (1.08)	7.38 (1.81)	5.125	.028	.100	7.81 (1.58)	1.003	.322	.021	
		Experimental	8.67 (.92)	7.86 (1.33)				8.18 (1.23)				
Propósito (PM)	Preprueba	Control	8.09 (1.46)	6.38 (2.74)	5.439	.024	.106	7.13 (2.39)	.000	.996	.000	
		Experimental	7.63 (1.27)	6.84 (1.38)				7.16 (1.37)				
	Posprueba	Control	8.15 (1.35)	6.40 (2.06)	6.801	.012	.129	7.17 (1.96)	3.145	.083	.064	
		Experimental	8.36 (1.13)	7.77 (1.38)				8.01 (1.29)				
Logros (PA)	Preprueba	Control	7.33 (1.46)	6.11 (2.43)	4.43	.041	.088	6.65 (2.11)	.213	.647	.005	
		Experimental	7.33 (.90)	6.55 (1.18)				6.86 (1.13)				
	Posprueba	Control	7.78 (1.02)	6.14 (1.96)	7.30	.010	.137	6.86 (1.79)	7.472	.009	.140	
		Experimental	8.16 (.50)	7.80 (1.01)				7.9 (.85)				

En todos los casos, los hombres reportaban al inicio y al final un mejor bienestar. El incremento en el nivel de compromiso de las mujeres en el grupo control disminuyó y se incrementó en el grupo experimental. El Lambda de Wilks por variable de protección [$\Lambda = .656$, $F(45) = 2.329$, $p < .001$, $\eta^2 = .985$], muestra que el modelo general corregido para el programa presenta una diferencia estadísticamente significativa para la escala de Logros posprueba, no así para el resto de las variables en la preprueba y la posprueba. Por tanto, después de participar en la intervención hubo un cambio significativo según el sexo comparado con el grupo experimental con el control, y el programa alcanzó una diferencia estadísticamente significativa en la variable de logros del PERMA.

Análisis Cualitativo

Los estudiantes participaron activamente en diversas actividades, lo que resultó en un aprendizaje interactivo. En la Tabla 3 se hace una comparación entre narrativas pre-pos intervención.

Tabla 3
Análisis comparativo entre sesiones iniciales y sesiones finales

A*	Verbalizaciones	
	Sesiones iniciales	Sesiones finales
A1	Me volví una persona más fría con las personas que no conozco y más rebelde (RDA).	Ahora soy más consciente de mi forma de hablar con los demás y soy más cercana (AEM), tengo más confianza con mi familia (AC).
	Me paraliza, sudo, no sé cómo reaccionar, no me deja pensar (EM). Me gustaría actuar más calmada.	Si nos quitamos ese enemigo de encima (ACE), podremos reaccionar más cerca a lo que queremos... ahora sé que para combatir al enemigo puedo dibujar, escuchar música, platicar con la gente (RSS).
	Cuando mi primo me tocó, me sentí muy mal (ED) y con la necesidad de proteger a mis primas (AEM). Pensé que no era capaz de hacer muchas cosas (EF).	Ahora puedo identificar más mis emociones (RA), estoy más alerta a identificar cuando quiere entrar el barco de inseguridades y saber controlarlo (RC), pensando antes de hablar, me repito lo valiosa que soy (RPV). El amor que tengo y la seguridad de mí misma.
A2	Mis papás se separaron el año pasado y no se lo he podido contar a nadie más que a mi mejor amiga, eso me enseñó a no depender de alguien emocionalmente (RAC), aunque también me da miedo contárselo a otras personas por miedo a que dirán (EI).	Antes me importaba lo que me decían, pero ahora trato de verlo diferente y tomarlo como críticas constructivas (RRF). Ya no me tomo las cosas tan personales.
	Cuando mi papá se fue de la casa, me sentí insuficiente, sentí que no me quería y que yo tenía la culpa, me sentí muy débil (EF) pero al mismo tiempo con mucha ira y enojo (EE), era muy sensible por su culpa.	Ahora sé que tengo gente que me apoya (RAP), que puedo pensar de manera positiva (RRS), que soy fuerte y valiente (ACF). Ahora me siento bien conmigo y valoro mi alrededor.
A3	Cuando me equivoco, me desespero o alguien no me entiende (EF), late rápido mi corazón, a veces aprieto mis manos, grito, golpeo algo, rompo un papel, me encierro sola, etc. (EE)	Ahora puedo respirar profundamente, me pongo a dibujar, platicar con alguien de confianza (RAC). Tomo mejores decisiones, me doy permiso de probar cosas nuevas (AL) y me siento más optimista (RRS).

Es posible observar un cambio en las verbalizaciones desfavorables en las primeras sesiones, relacionadas al dolor, miedo, enojo, rebeldía; destacando al final, verbalizaciones positivas, reflexivas que dan cuenta de los recursos internos, la valía personal y la fortaleza de cada adolescente.

Discusión

Es importante tomar en consideración que se trabajó con adolescentes de población general y la intervención se realizó una vez que se levantó el confinamiento y los estudiantes regresaron a clases presenciales, por lo que la mayoría de los adolescentes puntuaron en un rango normal en la sintomatología ansiosa-depresiva, sin embargo, cuatro adolescentes del grupo control y un participante del grupo experimental presentaron puntuaciones altas, antes y después de la intervención. Esto se reportó al Departamento de Psicología de la propia institución, con el fin de brindar la atención debida a los casos de manera confidencial (se compartió el código que era el dato personal de identificación de los participantes). Adicionalmente, por tratarse de una población de alto riesgo tanto por su etapa evolutiva (Chávez-Flores et al., 2018; Feiss et al., 2019) como por el regreso a las clases presenciales pospandemia, era necesario fortalecer en los participantes sus recursos personales. Ellos redescubrieron sus fortalezas internas y apoyos externos para afrontar el retorno a la vida escolar y social y la posible aparición de sintomatología ansiosa y depresiva en las escuelas (Feiss et al., 2019; Werner-Seidler et al., 2017; Zhang et al., 2021).

Inicialmente, la identificación de recursos personales fue necesaria para establecer y lograr objetivos, ya que al hacerlos conscientes y movilizarlos los participantes pudieron utilizarlos a su favor (Beyebach, 2016) como en el caso de A3 “Soy buena para escuchar, aceptar mis errores, soy empática y reflexiva. Además, soy buena para cocinar y bailar”. Al mismo tiempo, se generó un impacto en su valía personal (Quintana et al., 2007) según compartió A2 “Me repito lo que valgo y como soy, que todo va a estar bien y vendrán más oportunidades” lo que a su vez aumenta el bienestar psicológico (Dinner, 1984; Diener et al., 1999).

Adicionalmente, cualquier etiqueta diagnóstica que el adolescente hubiera integrado en su identidad, al externalizarla se transformó en una entidad externa a la cual es capaz de combatir con sus propios recursos (Campillo, 2013) al liberarse de sus efectos opresivos (Montesano, 2012) y analizarla a distancia (Luján et al., 2016; White & Epton, 1993) como A1 quien manifestó “Ahora estoy más alerta a identificar cuando quiere entrar el barco de inseguridades [nombre del “enemigo de la identidad” externalizado y dibujado] y saber controlarlo, pensando antes de hablar, me repito lo valiosa que soy”; aumentando su valía, disminuyendo los síntomas de ansiedad y depresión (Almela & Quiroga-Garza, 2020; Bermúdez, 2018) y resignificando su historia adversa (Quiroga Garza & Salinas Escamilla, 2022).

Asimismo, las metáforas utilizadas en la intervención ofrecieron una forma indirecta y menos desafiante para el desarrollo de procesos reflexivos en los adolescentes (Hansen, 2018); en tanto que la posición reflexiva posibilitó la detección de patrones conflictivos permitiendo la creación de formas alternativas de actuación y la manifestación de recursos para el cambio (Tomms, 1988) como en A2 quien compartió “He cambiado mis hábitos de manera positiva y he cambiado algunas cosas de mi que no me gustaban”.

Los resultados cuantitativos mostraron una disminución en los síntomas de ansiedad y depresión en el grupo experimental de ambos sexos, similar a lo logrado con otros programas sistémicos con adolescentes que incluyen técnicas narrativas (Almela & Quiroga-Garza, 2020) y del enfoque en soluciones (Gómez Hoyt et al., 2021). Estas mismas variables se incrementaron en el grupo control, siendo las mujeres las más afectadas, posiblemente por el nuevo gran cambio a la presencialidad (Liu et al., 2022) y a la posible afectación de sus patrones de sueño (Wang et al., 2022).

En relación al bienestar psicológico, la escala PERMA de Seligman (2011), mostró un aumento estadísticamente significativo en las emociones positivas, generando en los participantes más sentimientos de felicidad (García-Álvarez et al., 2021). También se observó un aumento en el resto de las variables de la escala en el grupo experimental y, por el contrario, una disminución de ellas en el grupo control. De esta manera los resultados indican la importancia de promover en los adolescentes factores protectores con programas para el bienestar psicológico (Morgan & Simmons, 2021; Morrish et al., 2018).

Los hombres reportaron un mayor puntaje en la mayoría de las dimensiones de bienestar psicológico que las mujeres. Estos resultados coinciden con diversos estudios que concluyen que las adolescentes se encuentran en desventaja y en mayor vulnerabilidad dado su ciclo vital-social (Dhar et al., 2022). Otra posible explicación podría deberse a que los hombres tienen una percepción más positiva de su propia competencia y apariencia física, lo que influye de manera positiva en la estima de sí mismos (Koenig, 2018; van Rens et al., 2019). Por su parte, las mujeres se ven influenciadas en mayor medida por estereotipos y presentan un menor nivel de autoconcepto y con mayor probabilidad de generar sentimientos negativos, lo que obstaculiza desarrollar un mejor control sobre su desarrollo personal (Gonzalez et al., 2021; Koenig, 2018).

Es importante señalar las limitaciones del estudio. Algunos participantes cumplieron parcialmente los objetivos. Esto podría explicarse, en parte, por su temporalidad (Müller et al., 2021), por el periodo de desarrollo por el que transitan (Feiss et al., 2019), por el regreso a las clases presenciales (Zhang et al., 2021), además de los estímulos externos que se presentan en la vida cotidiana y al considerar las situaciones de incertidumbre como una amenaza (Espinosa et al., 2005). Asimismo, las variaciones estadísticas podrían deberse a la temporalidad de aplicación de la intervención dos veces por semana. Según Boniwell et al. (2014), contar con un panorama temporal en la intervención crea una mayor productividad en el cliente. Además, en cuanto a los instrumentos psicométricos utilizados, aún disponiendo de las medidas adecuadas, el participante puede falsear las respuestas del autoinforme contestando lo moralmente aceptado para conseguir un beneficio o prevenir un perjuicio, siendo estos posibles de manipular, lo que puede generar un sesgo en la evaluación (Amor Andrés et al., 2003).

Conclusión

La presente investigación muestra la importancia de atender a la población adolescente para reducir la sintomatología ansiosa y depresiva, además de incrementar su bienestar psicológico. Este modelo de intervención sistémica es una herramienta para apoyar a los adolescentes en esta etapa de transición para fortalecer su valía personal y generar una mayor conciencia de sí mismos, sobre todo por las circunstancias que se vivieron en la pandemia. Cabe destacar la necesidad de establecer un buen rapport y alianza con los adolescentes, ya que esto precisamente permite la apertura de sus experiencias. Recomendaciones para futuros estudios y réplicas del modelo “Transformando mi Camino” serían considerar la duración y cantidad de sesiones con el fin de trascender la reflexión y observar los cambios realizados en otros aspectos de su vida.

Fuentes de financiación: Esta investigación no recibió fondos específicos de agencias del sector público, sector comercial o entidades sin fines de lucro.

Declaración de conflictos de interés: Declaramos no tener ningún conflicto de interés.

Referencias

- Almela, M. J., & Quiroga-Garza, A. (2020). Intervención narrativa socioemocional para disminuir síntomas depresivos y ansiosos en adolescentes. *Voces de la Educación*, 5(10). <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/250>
- Amor Andrés, P., Echeburúa Odriozola, E., & Gargallo, P. (2003). Autoinformes y entrevistas en el ámbito de la psicología clínica forense: Limitaciones y nuevas perspectivas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(126), 503–522. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/761627.pdf>
- Bautista-Díaz, M. L., Cueto-López, C. J., Franco-Paredes, K., & Moreno Rodríguez, D. (2021). Intervención para reducir ansiedad, depresión y estrés en universitarios mexicanos durante la pandemia. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 50(4). <http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/1575/1089>
- Bermúdez, V. E. (2018). Ansiedad, depresión, estrés y autoestima en la adolescencia. Relación, implicaciones y consecuencias en la educación privada. *Cuestiones Pedagógicas*, 26, 37–52. <https://doi.org/10.12795/CP.2017.i26.03>
- Beyebach, M. (2016). La terapia sistémica breve como práctica integradora. En F. García & M. Ceberio (Eds.), *Manual de Terapia Sistémica Breve* (pp. 21–69). Editorial Mediterráneo.
- Boniwell, I., Osin, E., & Sircova, A. (2014). Introducing time perspective coaching: A new approach to improve time management and enhance well-being. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 12(2), 24–40. <https://psycnet.apa.org/record/2014-33819-004>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>

- Campillo, M. (2013). El uso de la metáfora y la terapia de juego en la conversación externalizante con el modelo de narrativa. *Universidad Veracruzana*, 1(1), 1–27. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/El-uso-de-la-metafora-y-la-terapia-de-juego.pdf>
- Caro Amada, C., & Plaza de la Hoz, J. (2016). Intervención educativa familiar y terapia sistémica en la adicción adolescente a Internet, REOP - *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 99–113. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.27.NUM.1.2016.17031>
- Castaños, S., & Sánchez, J. J. (2015). Niñas y adolescentes en riesgo de calle: Bienestar subjetivo y salud mental. *Revista CES Psicología*, 8(1), 120–133. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000100009
- Cedeño, J. N., Vélez, M. F., Duran, Á., & Torres, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería Investiga*, 5(3), 63–70. <https://doi.org/10.31243/EI.UTA.V5I3.913.2020>
- Chávez-Flores, Y. V., Hidalgo-Rasmussen, C. A., & Muñoz Navarro, S. (2018). Relaciones intrafamiliares y calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes mexicanos que se autolesionan sin intención suicida. *Salud & Sociedad*, 9(2), 130–144. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0002.00001>
- Cortés-Cortés, M. E. (2022). Impacto de COVID-19 sobre la salud mental de niñas, niños y adolescentes. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 60(2), 223–224. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272022000200223>
- Del Valle, M., Betegón, E., & Irurtia, M. J. (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. *Suma Psicológica*, 25(2), 153–161. <https://doi.org/10.14349/SUMAPSI.2018.V25.N2.7>
- Dhar, D., Jain, T., & Jayachandran, S. (2022). Reshaping adolescents' gender attitudes: Evidence from a school-based experiment in India. *American Economic Review*, 112(3), 899–927. <https://doi.org/10.1257/aer.20201112>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542– 575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276– 302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Espinosa, J. C., Contreras, F., Haikal, A., Esguerra, G., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183–194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Feiss, R., Dolinger, S. B., Merritt, M., Reiche, E., Martin, K., Yanes, J. A., Thomas, C. M., & Pangelinan, M. (2019). A systematic review and meta-analysis of school-based stress, anxiety, and depression prevention programs for adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1668–1685. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01085-0>
- Galindo, O., Benjet, C., Juárez, F., Rojas, E., Riveros, A., Aguilar, J. L., Álvarez, M. Á., & Alvarado, S. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala Hospitalaria de Ansiedad y Depresión (HADS) en una población de pacientes oncológicos mexicanos. *Salud Mental*, 38(4), 253–258. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.035>
- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J., Soler, M. J., Cobo-Rendón, R., & Espinosa-Castro, J. F. (2021). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar PERMA para adolescentes: alternativas para su medición. *Retos*, 41(41), 9–18. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V0I41.82670>
- Gómez Hoyt, B. M., Méndez Pruneda, K. P., Novak Villarreal, M. F., & González Ramírez, M. T. (2021). Manejo del estrés y miedo al COVID-19 desde la integración de los enfoques cognitivo-conductual y centrado en soluciones. *Psicumex*, 11, 1–24. <https://doi.org/10.36793/PSICUMEX.V11I2.408>
- Gonzalez, A. M., Odic, D., Schmader, T., Block, K., & Baron, A. S. (2021). The effect of gender stereotypes on young girls' intuitive number sense. *PLOS ONE* 16(10), e0258886. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258886>

- Hansen, P. K. (2018). Illness and heroics: On counter-narrative and counter metaphor in the discourse on cancer. *Frontiers of Narrative Studies*, 4(s1), s213–s228. <https://doi.org/10.1515/fns-2018-0039>
- Koenig, A. M. (2018). Comparing prescriptive and descriptive gender stereotypes about children, adults, and the elderly. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01086>
- Liu, R., Chen, X., Qi, H., Feng, Y., Su, Z., Cheung, T., Jackson, T., Lei, H., Zhang, L., & Xiang, Y.-T. (2022). Network analysis of depressive and anxiety symptoms in adolescents during and after the COVID-19 outbreak peak. *Journal of Affective Disorders*, 301, 463–471. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.12.137>
- Lockyer, B., Endacott, C., Dickerson, J., & Sheard, L. (2022). Growing up during a public health crisis: a qualitative study of born in Bradford early adolescents during Covid-19. *BMC Psychology*, 10(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/S40359-022-00851-3>
- Luján, K., Montoya, L., Ocampo, N., Orozco, L., & Pineda, P. (2016). La metáfora en terapia familiar: autores de referencia, uso y aportes a la práctica terapéutica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49(1), 146–163. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/802>
- Montesano, A. (2012). La perspectiva narrativa en terapia familiar sistémica. *Revista de Psicoterapia*, 23(89), 5–50. <https://doi.org/10.33898/rdp.v23i89.638>
- Morgan, B., & Simmons, L. (2021). A 'PERMA' response to the pandemic: An online positive education programme to promote wellbeing in university students. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.642632>
- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1543–1564. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y>
- Müller, B., von Hagen, A., Vannini, N., & Büttner, G. (2021). Measurement of the effects of school psychological services: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.606228>
- Nardone, G., Giannotti, E., & Rocchi, R. (2013). *Modelos de familia: Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Herder.
- Pedreira Massa, J. L. (2020). Salud mental y COVID-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y la Salud Pública. *Revista Española de Salud Pública*, 94(1), e1–e17. <https://medes.com/publication/154926>
- Quintana, A., Montgomery, W., Yanac, E., Sarria, C., Chávez, H., Malaver, C., Soto, J., Alvites, J., Herrera, E., & Solórzano, L. (2007). Efectos de un modelo de entrenamiento en autovalía sobre la conducta resiliente y violenta de adolescentes. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(2), 43–69. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2746861.pdf>
- Quiñonez Tapia, F., Yadira Pérez Avalos, M., Elena, M., Casillas, M., & Carillo, C. C. (2017). La ansiedad en adolescentes de bachillerato de la región norte de Jalisco. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(1), 2015. www.revistas.unam.mx/index.php/repiwww.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin
- Quiroga Garza, A., & Salinas Escamilla, C. (2022). "Renaciendo": Intervención Narrativa para la mejora de la satisfacción personal y laboral de personal de enfermeras. *Acta de Investigación Psicológica*, 12(1). <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2022.1.397>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60–69. <https://doi.org/10.1016/J.SUMPSI.2016.02.002>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. - *PsycNET*. Free Press. <https://psycnet.apa.org/record/2010-25554-000>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Tamayo García, M. R., Miraval Tarazona, Z. E., & Mansilla Natividad, P. (2020). Trastornos de las emociones a consecuencia del COVID-19 y el confinamiento en universitarios de las diferentes escuelas de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 343–354. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).343-354](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).343-354)
- Tomm, K. (1988). Interventive interviewing: Part III. Intending to ask lineal, circular, strategic, or reflexive questions? *Family Process*, 27(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/J.1545-5300.1988.00001.X>
- Uysal, B., Morgül, E., Taştekné, F., Sönmez, D., Tepedelen, M. S., Gülay, S., Eskioğlu Aydın, I., Evecek, H., & Gormez, V. (2022). Videoconferencing-based cognitive behavioral therapy youth with anxiety and depression during COVID-19 pandemic. *School Psychology International*, 43(4), 420–439. <https://doi.org/10.1177/01430343221097613>
- Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2019). Girls' and boys' perceptions of the transition from primary to secondary school. *Child Indicators Research*, 12(4), 1481–1506. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9591-y>
- Wang, W., Guo, Y., Du, X., Li, W., Wu, R., Guo, L., & Lu, C. (2022). Associations between poor sleep quality, anxiety symptoms, and depressive symptoms among Chinese adolescents before and during COVID-19: A longitudinal study. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.786640>
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calcar, A. L., Newby, J. M., & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30–47. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>
- White, M., & Eptson, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.
- Zhang, Q., Pan, Y., Zhang, L., & Lu, H. (2021). Parent-adolescent communication and early adolescent depressive symptoms: The roles of gender and adolescents' age. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647596>
- Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361–370.



Modelo Dinámico de Órdenes de Riesgo de Suicidio: articulando los servicios de salud en México

Dynamic Model of Suicide Risk Orders: articulating Health Services in Mexico

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.178>

Paulina Arenas-Landgrave*, Alicia Edith Hermosillo-de-la-Torre**, Alejandro Vázquez-García***, Michel André Reyes-Ortega****, Pavel Eden Arenas-Castañeda*****, Diana Iris Tejadilla-Orozco***, Pamela Espinosa-Méndez ***, Alejandro Molina-López *****, Cristian Antonio Molina-Pizarro *****, y Hugo Miguel Malo Serrano*****

Universidad Nacional Autónoma de México*

Universidad Autónoma de Aguascalientes**

Secretariado Técnico del Consejo Nacional de Salud Mental (ST-CONSAME)***

Instituto de Terapia y Análisis de la Conducta****

AMA Contra el Suicidio *****

Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente*****

Instituto de Salud mental del Gobierno de Yucatán*****

OPS/OMS México*****

Citación

Arenas-Landgrave, P., Hermosillo-de-la-Torre, A. E., Vázquez-García, A., Reyes-Ortega, M. A., Arenas-Castañeda, P. E., Tejadilla-Orozco, D. I., Espinoza-Méndez, P., Molina-López, A., Molina-Pizarro, C. A. y Malo, H. M. (2023). Modelo Dinámico de Órdenes de Riesgo de Suicidio: articulando los servicios de salud en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2023), 1-12.

Artículo enviado 20-02-2023, aceptado 01-07-2023, publicado 07-08-2023

Resumen

En México y en la región de las Américas se ha observado un aumento considerable de muertes por suicidio. Situación que condujo al desarrollo del Programa Nacional para la Prevención del Suicidio (PRONAPS); cuya estrategia central es la estructuración y organización de los servicios de salud para la atención a las personas con comportamiento suicida. Para ello, se desarrolló el Modelo Dinámico de Órdenes de Riesgo de Suicidio (MODORIS), herramienta integral y flexible para la coordinación de los servicios de salud, que establece un abordaje comunitario e intersectorial así

Correspondencia:

Correspondencia: Alejandro Vázquez García. Periférico Sur 2905, Col. San Jerónimo Lídice, Alcaldía Magdalena Contreras, C.P. 10200, México, Ciudad de México. Teléfono: 5553772700 Ext. 52747. Correo: vazquezg.alejandro@gmail.com

* Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Av. Universidad 3004, Ciudad Universitaria, Ciudad de México, México, C.P. 04510.

** Departamento de Psicología, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, Edificio 212, Aguascalientes, Ags., México, C.P. 20100.

*** Periférico Sur 2905, Col. San Jerónimo Lídice, Alcaldía Magdalena Contreras, C.P. 10200, México, Ciudad de México.

**** Canadá 177, Colonia San Lucas, Delegación Coyoacán Ciudad de México, México, C.P. 04030

***** Jalapa 11, San Salvador Cuauhtenco, Milpa Alta, Ciudad de México, CP. 12300

***** Calz. México-Xochimilco 101 Col. San Lorenzo Huipulco, C.P. 14370. Alcaldía Tlalpan, Ciudad de México

***** Avenida colón 199 A. Garcia Gineres, Mérida, Yucatán, México. C.P. 97070

***** Ex asesor OPS/OMS México. Montes Urales No. 440, Piso 2, Col. Lomas de Chapultepec, Alc. Miguel Hidalgo. Ciudad de México, C.P. 11000.

como un manejo específico en servicios ambulatorios y hospitalarios, mediante el trabajo colaborativo de los primeros respondientes, personal de salud no especializado y especialistas en salud mental. En este artículo se presenta el desarrollo y estructura del MODORIS y se analizan las implicaciones de su incorporación dentro de las redes integradas de servicios de salud en el país.

Palabras clave | MODORIS, suicidio, riesgo de suicidio, prevención de suicidio, red de servicios de salud, barreras en salud mental

Abstract

In Mexico and in the region of the Americas, there has been a considerable increase in suicide deaths. This situation led to the development of the National Program for Suicide Prevention (PRONAPS), whose central strategy is the structuring and organization of health services for the care of people with suicidal behavior. For this purpose, the Dynamic Model of Suicide Risk Orders (MODORIS) was developed, a comprehensive and flexible tool for the coordination of health services, which establishes a community and intersectoral approach as well as a specific management in outpatient and inpatient services, through the collaborative work of first responders, non-specialized health personnel and mental health specialists. This article presents the development and structure of MODORIS and analyzes the implications of its incorporation into the integrated health services networks.

Keywords | MODORIS, suicide, suicide risk, suicide prevention, health services network, mental health barriers.

El suicidio, acto deliberado de quitarse la vida, es considerado un problema de salud pública a nivel mundial y regional (World Health Organization [WHO], 2021; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2023). En México ocurrieron 8,351 defunciones por lesiones autoinfligidas en el año 2021, con una tasa de 6.5 suicidios por cada 100,000 habitantes, siendo relevante el incremento continuo que ha presentado entre la población durante la última década, principalmente entre los jóvenes de 15 a 29 años (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022) quienes reportan altos niveles de malestar emocional asociados a contextos familiares, sociales y económicos, violentos y limitativos, lo que se articula con problemáticas de riesgo como consumo de sustancias, comportamiento autolesivo o suicida, entre otros (García et al., 2019; Uribe et al., 2021).

La situación es más alarmante al considerar diversas variables del contexto. Por un lado, el subregistro debido al estigma en la comunidad, que influye en la clasificación errónea de la causa de muerte (Snowdon & Choi, 2020); los riesgos psicosociales asociados a la depresión, ansiedad, consumo de sustancias, entre otros que incrementaron hasta cinco veces más durante los años de la pandemia por COVID-19 en la región de las Américas, aunado a la falta de servicios para atenderlos, que osciló entre el 40% y 60% en dicha región (Tausch et al., 2022). Por ello, resulta importante considerar la prevención del suicidio como un tema prioritario de salud pública, tanto por las muertes registradas por esta causa, como por los efectos complejos y duraderos que tiene en la salud mental de las personas (WHO, 2021).

En el año 2018 se logró por primera vez en el país, en respuesta al llamado de la OPS/OMS México, la articulación de diversas instituciones públicas y privadas ante la necesidad de desarrollar un modelo integral de atención a la salud mental y prevención de suicidio en México. Fruto de dicha articulación, en el 2019, se realizó el *Taller Nacional: Abordaje Integral para la Prevención del Suicidio en*

México, organizado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS), los Servicios de Atención Psiquiátrica (SAP) de la Secretaría de Salud Federal, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Departamento de Psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El taller reunió a 186 expertos, investigadores, académicos, clínicos, servidores públicos, líderes en el campo, miembros de la sociedad civil y asociaciones privadas; representantes del país para analizar la problemática de la conducta suicida en México, desde una perspectiva de atención integral y pública mediante cuatro mesas de análisis estratégico siguiendo la metodología de la OMS/OPS (2014) para la elaboración de estrategias nacionales con base en el análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, de los componentes de vigilancia, restricción de medios, medios de difusión, acceso a servicios, capacitación, intervención en crisis, tratamiento, posvención, supervisión y coordinación.

Derivado del análisis de los expertos nacionales, se destacó la necesidad de tener un modelo estandarizado de atención para detectar e intervenir oportunamente en personas con riesgo de suicidio desde los distintos servicios que conforman la red de salud en México. Además, implementar acciones efectivas para reducir la brecha de salud mental, eliminar la duplicación de programas y apoyos, articular los distintos grupos de trabajo de salud, reducir la saturación de los profesionales especialistas del segundo y tercer nivel de atención, así como incrementar la capacidad de profesionales no especializados en salud mental para la eficiente identificación y atención de casos de riesgo suicidio leves y moderados en el primer nivel de atención a la salud y en el ámbito comunitario.

El reto fue claro, generar un programa nacional con diversas estrategias que permitan articular la red de servicios de salud del país, con un marco de acción fundamentado en los derechos humanos y la interculturalidad que, a partir del conocimiento de los distintos modelos explicativos sobre el riesgo de suicidio (Jobes, 2016; Joiner et al., 2009; Turecki et al., 2019), los factores de riesgo y protección asociados, que permita identificar, abordar y referir a personas en riesgo de suicidio. Que integre programas comunitarios e intersectoriales para la promoción de salud mental (de sectores como educación, cultura, deporte, seguridad pública, etc.) e incremente, la capacidad de respuesta de todos los actores sociales involucrados, con una eficiente gestión de casos, así como indicadores de evaluación de su funcionamiento e impacto (Holmes et al., 2020).

Con base en esta necesidad, se creó un grupo de trabajo interinstitucional encargado de analizar e integrar los resultados obtenidos del taller, a la par de revisar y considerar las políticas nacionales en materia de salud mental, los lineamientos internacionales para la prevención del suicidio, los datos epidemiológicos, las experiencias estatales y los avances en la atención al comportamiento suicida en el país; y se incluyeron los principios básicos de las intervenciones basadas en evidencia clínica.

Otros elementos que se analizaron, desde los modelos de atención existentes (Bertolote et al., 2010; Bryan & Rudd, 2006; Chu et al., 2015; Jobes, 2016; OPS, 2017), fueron los indicadores y niveles para clasificar al riesgo suicida, los cuales, en general, coinciden en cuatro niveles: bajo, medio, alto e inminente o extremo. La clasificación de los niveles de riesgo se centra en los factores asociados al suicidio como autolesiones, pensamientos de muerte, ideación y planeación suicida, intentos de suicidio previos y alta intencionalidad. Con base en lo cual se considera el tipo de intervención, que va desde el trato empático, promoción del apoyo social y de actividades recreativas para el riesgo leve; consejería clínica y seguimiento telefónico, para el riesgo medio; atención especializada ambulatoria y apoyo familiar para el riesgo alto; y atención multidisciplinaria ambulatoria u hospitalización, en caso de contar con una pobre red de apoyo, para el riesgo inminente. Sin embargo, sólo uno de dichos modelos (Jobes, 2016) considera el análisis funcional del comportamiento suicida que permite una valoración e intervención más específicas, así como un manejo colaborativo del riesgo, elementos clave para la

metodología clínica empleada en la evaluación del riesgo desde las intervenciones clínicas con mayor evidencia científica.

Como resultado, el grupo desarrolló el Modelo Dinámico de Órdenes de Riesgo de Suicidio (MODORIS), el cuál ordena el abordaje integral para la identificación, valoración e intervención del comportamiento suicida, fundamentado en una nueva propuesta de ordenamiento de servicios para la atención escalonada con base en el nivel de riesgo, que permite el establecimiento de una atención articulada, organizada y continua, transversal e intersectorial. El desarrollo del modelo, sus características y estructura se describen a continuación.

Modelo Dinámico de Órdenes de Riesgo de Suicidio (MODORIS) Propósito y características del Modelo

El propósito del MODORIS consiste en estructurar, organizar y coordinar la atención a las personas con riesgo de suicidio desde la comunidad hasta la red de servicios de salud públicos de los tres niveles de atención, a partir de la identificación de la condición de riesgo (factores de riesgo y de protección); y de la implementación de intervenciones específicas con base en la valoración del nivel de riesgo.

Factores de riesgo y protección

El MODORIS reconoce la enorme complejidad del comportamiento suicida dada la interacción dinámica de múltiples factores de riesgo y protección de naturaleza socio-contextual, personal, ambiental y genética. Con base en lo cual se organiza una clasificación de factores de riesgo que facilite la tarea de identificar y evaluar el riesgo de suicidio en todos los ámbitos, desde el comunitario hasta el especializado. Para ello se propone la clasificación de factores de riesgo agudo (características de la persona o del ambiente que generan estados emocionales que incrementan la motivación al suicidio), factores de riesgo crónico (elementos personales o del ambiente asociados al desarrollo del comportamiento suicida como repertorio conductual y de afrontamiento centrado en la evitación) y factores de protección (características de la persona o del ambiente que promueven el uso de estrategias de afrontamiento alternativo al suicidio). Tal clasificación, es la base para el establecimiento de los indicadores que configuran los niveles de riesgo suicida, las sugerencias de intervención (abordaje, manejo o tratamiento, según sea el caso); y finalmente, las acciones de referencia y seguimiento en cada uno de los órdenes propuestos.

Abordajes clínicos

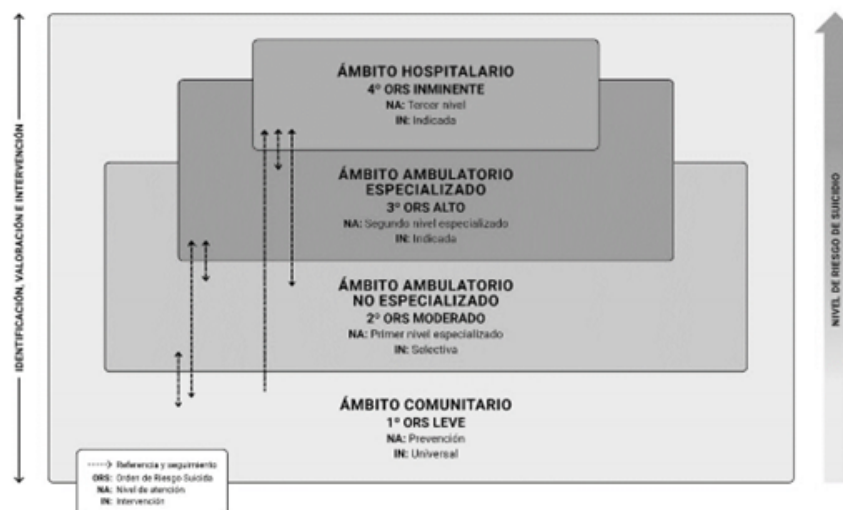
El MODORIS considera acciones fundamentadas en abordajes clínicos con evidencia empírica para la evaluación, manejo y tratamiento de las personas con riesgo suicida, que integran en el proceso de atención, el cuidado de los equipos sanitarios tratantes mediante un adecuado proceso de monitoreo y supervisión.

En ese sentido, el MODORIS incluye diversas propuestas de atención a la salud mental y al comportamiento suicida desde el ámbito comunitario hasta los distintos niveles de atención sanitaria, como por ejemplo las guías de intervención para personal de salud no especializado GI-mhGAP 2.0 (OPS, 2017); el modelo de atención desde un Abordaje Colaborativo para la Evaluación y Manejo del Riesgo Suicida (CAMS, por sus siglas en inglés) (Jobs, 2016); la Terapia Dialéctica Comportamental (DBT, por sus siglas en inglés) (Linehan, 1993); y la Terapia Cognitiva para la prevención del suicidio (D'Anci e tal., 2019); y las organiza en función de los órdenes de riesgo suicida que se describen a continuación.

Órdenes de Riesgo Suicida (ORS)

El ordenamiento de los servicios para la atención a las personas con comportamiento suicida que establece el MODORIS (Figura 1) se conforma por cuatro órdenes de riesgo suicida: primero, segundo, tercero y cuarto.

Figura 1
Modelo Dinámico de Órdenes de Riesgo de Suicidio



Nota. La figura muestra la estructura del modelo. Los órdenes de riesgo de suicidio (ORS): primero, segundo, tercero y cuarto se presentan en forma ascendente al nivel de riesgo. En cada ORS aparece el nivel de riesgo que se puede identificar, los servicios del sistema de salud en dónde se debe atender (comunitario, primer nivel, segundo nivel y tercer nivel de atención a la salud) y el tipo de intervención que se debe implementar (universal, selectiva e indicada). Las líneas punteadas representan las acciones de referencia y seguimiento, la línea continua refiere a las acciones de identificación, valoración e intervención en todos los ámbitos del modelo.

Los órdenes de riesgo suicida (ORS) están estructurados con base en tres criterios: los indicadores de riesgo, el contexto en el que se presentan y las acciones de intervención, los cuales no son exhaustivos ni buscan ser limitativos entendiendo la naturaleza compleja del comportamiento suicida, que a su vez consideran cinco elementos clave (Tabla 1).

Tabla 1
Elementos clave de la estructuración de los Órdenes de Riesgo Suicida (ORS)

Elementos clave	Preguntas que responde
<p>Evaluación Comprende la identificación y valoración del riesgo con base en los factores de riesgo y protección vinculados con el comportamiento suicida desde una perspectiva funcional de la conducta</p>	<p>¿Por qué se presenta este comportamiento?</p>

Elementos clave	Preguntas que responde
<i>Ámbitos de detección o manifestación del riesgo</i>	¿Dónde? y ¿En qué momento se presenta?
<i>Actores clave involucrados en la atención</i>	¿Quiénes podemos hacer algo para prevenir una muerte por suicidio?
<i>Acciones específicas de intervención</i> Comprende el abordaje, manejo y tratamiento, tanto del riesgo suicida como de los factores de riesgo asociados	¿Qué hago para prevenir una muerte por suicidio? y ¿Qué hago después de que el riesgo disminuye?
<i>Acciones de referencia y seguimiento</i>	¿Cuál es el servicio del que se podría beneficiar más la persona? y ¿Cuál ha sido su evolución?

Esta organización permite un abordaje integral de la problemática suicida mediante una guía clara, sencilla y ordenada, centrada en las necesidades de la persona y su contexto; y en la solución efectiva de problemas relativos a los servicios de atención al riesgo suicida en toda la red de salud. A continuación, se describe cada uno de ellos.

Primer orden de riesgo de suicidio

Este orden abarca un nivel de riesgo leve, que se puede atender mediante intervenciones universales realizadas dentro del ámbito comunitario y del primer nivel de atención de la red de servicios. Las personas ubicadas en este orden de riesgo pueden referir sentimientos de tristeza profunda, ideas entorno a la muerte (pensamientos o fantasías de su propia muerte, poco frecuentes pero presentes durante los últimos días) sin un plan o preparativos para hacerse daño, autolesiones leves (sin la intención de terminar con su vida) en el último año o años anteriores, sin intentos de suicidio previos, entre otros. Los actores que pueden intervenir desde el abordaje del riesgo son agentes o promotores comunitarios, brigadistas o primeros respondientes del sector salud, educativo, cultural, deportivo, protección ciudadana, así como las organizaciones sociales y centros laborales que, además de identificar oportunamente el riesgo de suicidio, pueden promover factores de protección al fungir como una fuente de apoyo psicosocial para la persona en ese momento.

Segundo orden de riesgo de suicidio

En este orden se atiende al riesgo moderado. Cuando la persona presenta sentimientos intensos de malestar emocional, desesperanza, manifiesta ideación suicida (ideas y deseos de su propia muerte, frecuentes pero que pueden variar en intensidad) en los últimos seis meses, sin preparativos o un plan estructurado de cómo quitarse la vida; presenta autolesiones de leves a moderadas sin la intención de morir durante los últimos seis meses o algún intento de suicidio a lo largo de su vida. La identificación de estos elementos puede darse tanto en el ámbito comunitario como en la red de servicios de salud; sin embargo, en este orden, los actores involucrados para el manejo del riesgo, son los primeros respondientes del equipo de la red de servicios de salud con formación o entrenamiento en el uso de guías de intervención con sustento clínico que establezcan la elaboración colaborativa de un plan de seguridad. Las intervenciones en este ORS son de tipo selectivo y ocurren en los ámbitos clínicos ambulatorios no especializados o especializados que se ubican en el primer nivel de atención a la salud (Centros de Salud, Centros de Atención Primaria a la Salud Mental y Adicciones o instituciones del sector comunitario que cuenten con personal identificado y capacitado).

Tercer orden de riesgo de suicidio

Este orden se ocupa del riesgo de suicidio alto, es decir, cuando la persona presenta, refiere o manifiesta durante el último mes altos niveles de estrés y dolor emocional intenso, sentimientos de desesperanza crónica, ideación suicida (ideas y deseos de muerte, frecuentes e intensos) con planes y preparativos de cómo acabar con su vida (método, hora, lugar, etc.); o autolesiones de moderadas a severas, o algún intento de suicidio en el último año. Esta identificación puede darse en el ámbito comunitario (hogar, escuela, trabajo) o en la red de servicios de salud por medio de consultas médicas de primera vez o subsecuentes por cualquier otro padecimiento. Las intervenciones en este orden debe realizarlas personal de equipos de salud especializados en el manejo y tratamiento del riesgo suicida desde abordajes clínicos basados en evidencia, del segundo nivel de atención a la salud o del servicio de consulta externa de un hospital psiquiátrico (psicólogos clínicos y psiquiatras) o en clínicas del sector comunitario que cuenten con personal capacitado para la atención especializada.

Cuarto orden de riesgo de suicidio

En este orden se atiende el más alto nivel de riesgo, entendido como inminente o de alta letalidad. Es un episodio agudo caracterizado por factores de riesgo ocurridos en el momento de una crisis suicida que puede presentarse tanto en el ámbito comunitario (hogares, contextos escolares, laborales, penitenciarios, estancias de día, vía pública, etc.), como en la red de servicios de salud cuando se llega a solicitar atención de urgencia por este motivo. Las personas presentan altos niveles de agitación con intencionalidad suicida, medios para lesionarse a su alcance y una red de apoyo social limitada. Los primeros actores involucrados en este ORS son los agentes comunitarios, porque son quienes usualmente detectan la situación de crisis emocional y serán quienes puedan activar el llamado del personal de protección ciudadana/civil, quienes a su vez se encargarán de contactar con los servicios de urgencias médicas en caso de que exista una lesión o para estabilizar físicamente a la persona y posteriormente éstos, contactarán al equipo de salud mental especializado en la atención hospitalaria ambulatoria para la referencia oportuna cuando el nivel de riesgo haya disminuido o bien para el ingreso hospitalario en caso de que este no disminuya.

Las acciones de manejo o tratamiento recomendadas para cada uno de los órdenes de riesgo descritos se muestran en la Tabla 2 y ofrecen una guía para su abordaje así como la ruta de articulación de la red de servicios de salud y la comunidad.

Tabla 2

Acciones recomendadas para el manejo según los órdenes de riesgo de suicidio, el ámbito donde se presenta y su articulación con la comunidad y la red de servicios de salud

Intervenciones para el manejo según el ámbito
<i>1º Orden. Riesgo leve</i>
Contexto comunitario (abordaje):
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar evaluación del nivel de riesgo suicida 2. Empatizar con el dolor emocional, sin juzgar 3. Dar primeros auxilios psicológicos 4. Buscar/Activar la red de apoyo, promoción de factores protectores (Gestores Comunitarios/ Trabajo social: psicoeducación con la familia o responsable legal) 5. Promover la integración social por medio de actividades deportivas, culturales o recreativas dentro de su comunidad 6. Hacer referencia a tratamiento ambulatorio no especializado en caso de que el riesgo persista o aumente 7. Hacer seguimiento
Servicios de salud ambulatorio no especializado (manejo):
<ol style="list-style-type: none"> 1. Generar un entorno seguro 2. Realizar evaluación del riesgo suicida 3. Realizar de manera colaborativa un plan de seguridad 4. Enseñar y promover el uso de estrategias de solución de problemas 5. Activar la red de apoyo (intervenciones psicosociales con familia o responsable legal) 6. Hacer seguimiento(s) en caso de que el riesgo persista o aumente, referir a un tratamiento ambulatorio especializado de psicología o mixto (psicología y psiquiatría)
<i>2º Orden. Riesgo moderado</i>
Contexto comunitario (abordaje):
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar evaluación del nivel de riesgo suicida 2. Empatizar con el dolor emocional, sin juzgar 3. Buscar/Activar la red de apoyo y factores protectores (Gestores Comunitarios o Trabajadores sociales: intervenciones psicosociales con familia o responsable legal) 4. Acompañar y promover la búsqueda de apoyo profesional 5. Hacer referencia a tratamiento ambulatorio no especializado
Equipo de servicios de salud ambulatorios no especializados (manejo):
<ol style="list-style-type: none"> 1. Generar un entorno seguro 2. Realizar valoración del nivel de riesgo suicida 3. Realizar de manera colaborativa un plan de seguridad 4. Activar la red de apoyo (intervenciones psicosociales con familia o responsable legal) 5. Implementar intervenciones breves para la estabilización del riesgo de suicidio moderado 6. Hacer monitoreo/seguimiento, en caso de que el riesgo persista o aumente, referir a un tratamiento ambulatorio especializado de psicología o mixto de tercer ORS 7. Hacer seguimiento(s) a 3, 6 y 12 meses para apoyo y monitoreo del riesgo suicida
<i>3º Orden. Riesgo alto</i>
Contexto comunitario (abordaje):
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar evaluación del nivel de riesgo suicida 2. Empatizar con el dolor emocional, sin juzgar 3. Activar la red de apoyo psicosocial /familia o responsable legal 4. Acompañar y promover la búsqueda de apoyo 5. Hacer referencia a tratamiento ambulatorio especializado
Equipo de salud ambulatorio no especializado (manejo):
<ol style="list-style-type: none"> 1. Generar un entorno seguro 2. Realizar valoración psicológica del riesgo suicida 3. Establecer de manera colaborativa un plan de seguridad 4. Activar la red de apoyo (intervenciones psicosociales con familia o responsable legal) 5. Hacer referencia a tratamiento especializado ambulatorio 6. Dar seguimiento a la referencia (vía telefónica o por medio de una cita subsecuente) para garantizar que recibió la atención indicada
Equipo de salud ambulatorio especializado (manejo y tratamiento):
<ol style="list-style-type: none"> 1. Generar entorno seguro 2. Revalorar el riesgo de suicidio y factores asociados 3. Realizar un plan de seguridad colaborativo (manejo del riesgo agudo) y de estabilización (plan de tratamiento) 4. Activar la red de apoyo (intervenciones psicosociales con familia o responsable legal) 5. Implementar un tratamiento integral para el comportamiento suicida basado en evidencia ya sea psicológico o mixto que incluya un abordaje individual, entrenamiento en habilidades y asistencia telefónica para el manejo de episodios agudos 6. Finalizar la intervención de estabilización a partir de la remisión del riesgo de suicidio alto en una temporalidad no mayor a tres meses. Asegurar el uso de habilidades de afrontamiento a las crisis que acompañen la solución de problemas. Continuar o referir a un tratamiento para atender los factores de riesgo crónicos asociados 7. Hacer seguimiento(s) a 3, 6 y 12 meses para apoyo y monitoreo del riesgo suicida
<i>4º Orden. Riesgo inminente de suicidio o Intento de suicidio de alta letalidad</i>
Comunitario (abordaje):
<ol style="list-style-type: none"> 1. Generar un entorno seguro, validante 2. Empatizar con el dolor emocional, sin juzgar 3. Contactar a los servicios de seguridad y emergencia (e.g. 911) o trasladar a la persona a los servicios de urgencias 4. Acompañar y promover la búsqueda de apoyo profesional

Intervenciones para el manejo según el ámbito

Servicios de seguridad y de emergencia (manejo):

1. Generar un entorno/perímetro seguro
2. Dar primeros auxilios médicos (si es posible) o solicitar el servicio de ambulancia
3. Promover confianza mediante la validación emocional para una aproximación efectiva
4. Una vez que se garantizó la seguridad física y la confianza, dar contención y estabilización emocional: escuchar, empatizar, acompañar y garantizar la búsqueda de apoyo profesional
5. Activar red de apoyo (familiar, pareja o amistad de mayor de edad), persona que actúe como responsable legal.
6. Acompañar hasta que se realice el traslado a un servicio de urgencias médicas o psiquiátricas
7. Dar seguimiento a la referencia (vía telefónica) para garantizar que recibió la atención indicada

Servicios de salud ambulatorios y no ambulatorios especializados (manejo):

1. Generar un entorno seguro
 2. Realizar manejo médico de la lesión
 3. Realizar una valoración psiquiátrica y psicológica sobre el nivel de riesgo en las Unidades de Cuidados Intensivos
 4. Establecer de manera colaborativa un Plan de seguridad
 5. Activar la red de apoyo (intervenciones psicosociales con familia o responsable legal)
 6. Hacer referencia o solicitar interconsulta a tratamiento ambulatorio especializado o sugerir hospitalización (cuando no existe red de apoyo, la ideación suicida e intencionalidad no disminuyen, se encuentra intoxicado o con altos niveles de agitación o desesperanza)
 7. Dar seguimiento del caso (vía telefónica o por medio de una cita subsecuente) para garantizar que recibió la atención indicada
-

Implicaciones de MODORIS para la articulación de redes integradas de servicios de salud

La implementación de estrategias para la prevención del suicidio con base en los criterios del MODORIS permite establecer el ordenamiento desde el nivel de riesgo de la persona y coloca las necesidades de atención como el eje articulador de la oferta de servicios. Establece entonces, la necesidad de una readecuación de la organización tradicional de la red de servicios de salud, para poder garantizar una atención integral y de calidad al comportamiento suicida.

En primer lugar, identifica la necesidad de fortalecer toda la articulación intersectorial y comunitaria, con la integración de actores externos a los establecimientos de salud, así como a los profesionales de salud no especializados de la comunidad, de manera que se garantice que esa red de instituciones y actores comunitarios tenga una interacción fluida con la atención de la red de salud de los tres niveles de atención, para una referencia eficiente y oportuna. En el modelo se pone especial énfasis en la formación de los actores comunitarios y trabajadores de la salud no especializados para la identificación oportuna, evaluación y gestión de los casos identificados en algún nivel de riesgo, tomando como base el marco de los enfoques actuales de Salud Mental y Apoyo Psicosocial (SMAPS, Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2021). En el primer ORS, la tarea es articular y mantener activas las iniciativas comunitarias de prevención, por medio de líderes persuasivos capacitados para abordar con objetividad el tema; competentes para detectar y referir personas con indicadores de riesgo suicida acogidos por un sistema de salud eficiente, desde el primer contacto hasta los órdenes de intervención al riesgo suicida especializados por la gravedad de los indicadores que presenten las personas.

En segundo lugar, la necesidad de una eficiente coordinación en las referencias entre el sector comunitario y los tres niveles de atención, para este caso, el MODORIS ofrece criterios claros para distribuir la carga de atención entre estos, apostando por la prevención, lo que facilita un mayor soporte por parte de hospitales generales, hospitales comunitarios, clínicas familiares y centros de salud comunitarios.

Y en tercer lugar, como elemento innovador clave de MODORIS para la conformación de la red de servicios, se establece la necesidad de fortalecer el segundo nivel de atención psicológica especializada, que garantice un tratamiento integral hasta la remisión de la conducta suicida en la persona. Esto quiere decir, que ese segundo nivel especializado recibe, por un lado, la referencia desde el primer nivel de atención en casos que con los cuidados primarios sigan empeorando o cuando desde su detección, la evaluación indique que requiere atención especializada, y por otro lado, recibe también la referencia del tercer nivel cuando haya disminuido significativamente el comportamiento suicida pero que aún requiere la continuidad de tratamiento psicoterapéutico. Cabe decir que, este segundo nivel

especializado no tiene que estar necesariamente en un hospital de segundo nivel, más bien se sitúa en centros de primer nivel de atención, distribuidos de manera que sean el nivel de referencia de una red de servicios organizada para responder a una población de un territorio definido.

Todo esto, requiere de un fortalecimiento de la oferta global de atención en salud mental por parte del Estado, particularmente en dos aspectos, en lo referente a la capacitación/sensibilización de actores comunitarios e institucionales para integrarse con conocimientos al abordaje apropiado como parte de la red para un primer orden de riesgo. Y en la capacitación de suficiente personal del segundo nivel de atención para garantizar el acceso a una atención de calidad en ese nivel especializado que debería conseguir la remisión de la conducta suicida.

En lo que respecta al fortalecimiento de las capacidades en todos los actores involucrados, el modelo brinda estructura a la currícula de los módulos de capacitación y especialización, como punto de partida para alcanzar los objetivos establecidos en el PRONAPS. Contempla acciones que fortalezcan la capacidad de detección oportuna, valoración, referencia e intervención psicosocial por parte de la comunidad, así como modelos de intervención especializados con sustento clínico; de la mano con mecanismos de supervisión regionalizados adaptados en función de la red de servicios de salud con los que cuenta el país, en este caso México (PRONAPS, 2023a).

El PRONAPS cuenta con las estrategias de Brigadas de Salud Mental, Código 100 y Gestión de Casos, que tienen un diseño transversal para la atención de personas con riesgo de suicidio, cuyos protocolos y acciones se apegan a la estructura del MODORIS para hacer más eficiente la coordinación de los servicios, con personal con un perfil profesional especializado y no especializado, que brinda coherencia al proceso de atención desde la identificación de una persona en riesgo hasta garantizar su atención (PRONAPS, 2023b).

Actualmente los indicadores del MODORIS se encuentran habilitados dentro del Sistema Nacional de Información Básica en Materia de Salud (SINBA), la vigilancia epidemiológica de las autolesiones en consultas de primer contacto, así como intervenciones para la valoración, activación de red de apoyo, referencia y tratamiento de personas por ideación suicida o intento de suicidio; lo que permitirá observar las características de la población que demanda la atención así como las intervenciones otorgadas en los establecimientos de salud de los tres niveles de atención, con base en los criterios del modelo.

Sin duda, la implementación del MODORIS se sustenta desde el compromiso del más alto nivel político para situar la salud mental como parte fundamental del derecho humano a la salud y, por tanto, la atención al comportamiento suicida debe ser considerada como un indicador prioritario en los planes de acceso universal a la salud.

Conclusiones

El MODORIS sustentado en una síntesis heterodoxa de diversos elementos teórico-conceptuales y recogiendo evidencia actual desde la clínica y la salud pública, propone una conceptualización de Órdenes de Riesgo de Suicidio ORS que favorece una mejor comprensión y manejo del comportamiento suicida por medio de la articulación de los distintos servicios de salud que garantice su atención integral. Fortaleciendo un diseño para la prevención del suicidio desde un enfoque centrado tanto en la persona como en el ambiente, elementos a considerar en toda estrategia nacional (Bryan, 2022).

Este modelo permite la identificación de acciones preventivas de suicidio desde una plataforma moderna de salud pública, con la integración más actualizada de factores de riesgo y de protección asociados al suicidio, sumando abordajes clínicos actuales y eficaces que contemplen no sólo la evaluación y tratamiento del comportamiento suicida en servicios clínicos ambulatorios y hospitalarios (principalmente desde el sector público pero con la apertura de integración con la sociedad civil y otros sectores), sino, también la inclusión del ámbito comunitario, facilitando la continuidad de las intervenciones en todos los niveles de atención de la red de servicios y articulándolo de una manera eficiente con las redes comunitarias e institucionales.

Representa una estrategia que busca impulsar el cumplimiento de los objetivos e indicadores plasmados en el Programa Nacional para la Prevención del Suicidio, posibilitando al sistema de salud público reducir la brecha de atención a personas con riesgo suicida al mejorar las condiciones de respuesta. Y se apega a las recomendaciones estipuladas en la Nueva Agenda para la Salud Mental en las Américas (NAMSA) sobre el fortalecimiento de estrategias nacionales para la prevención del suicidio (OPS, 2023).

Finalmente, el proceso de implementación y evaluación del MODORIS dentro del PRONAPS, es un reto permanente para todo el sistema de salud público exigiendo un esfuerzo multidisciplinario constante a consolidarse en la práctica cotidiana, una meta que, de alcanzarse y mantenerse, tendrá un impacto favorable en los indicadores de atención al comportamiento suicida desde una perspectiva contextual-funcional y con ello se logrará, no sólo la disminución de muertes por suicidio en nuestro país en los años venideros, sino el desarrollo de un proceso de co-construcción de vidas con sentido desde un ambiente que las promueva.

Referencia

- Bertolote, J. M., de Mello-Santos, C., & Botega, N. J. (2010). Detecting suicide risk in psychiatric emergency services. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 32(Suppl 2), S87–S95. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462010000600005>
- Chu, C., Klein, K., Buchman-Schmitt, J., Hom, M., Hagan, C., & Joiner, T. (2015). Routinized Assessment of Suicide Risk in Clinical Practice: An Empirically Informed Update. *Journal of clinical psychology*, 71(12). <https://doi.org/10.1002/jclp.22210>
- Bryan, C. J. (2022) *Rethinking suicide, why prevention fails, and how we can do better*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190050634.001.0001>
- Bryan, C. J. & Rudd, D. (2006). Advances in the Assessment of Suicide Risk. *Journal of clinical psychology*, 62(2), 185-200 <https://doi.org/10.1002/jclp.20222>
- D'Anci, K. E., Uhl, S., Giradi, G., & Martin, C. (2019). Treatments for the prevention and management of suicide: a systematic review. *Annals of Internal Medicine*, 171(5), 334-342. <https://doi.org/10.7326/M19-0869>
- García, F. R., Mejía, C. D., Acosta, Q. C., & Fernández-Nistal, M. T. (2019). Satisfacción con la vida y uso de sustancias como predictores de intento suicida en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1), 1-8. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/14>
- Holmes, E., O'Connor, R., Perry, V., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Ballard, C., Christensen, H., Silver, R., Everall, I., Ford, T., John, A., Kabir, T., King, K., Michie, S., Przybylski, A., Shafran, R., Sweeney, A... & Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 547-560. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022, 8 de septiembre). *Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio* [comunicado de prensa] https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_SUICIDIOS22.pdf
- Jobes, D.A. (2016). *Managing suicidal risk: A collaborative approach* (2nd ed.). Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Managing-Suicidal-Risk/David-Jobes/9781462526901>
- Joiner, T. E., Jr., Van Orden, K. A., Witte, T. K., & Rudd, M. D. (2009). The interpersonal theory of suicide: Guidance for working with suicidal clients. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/11869-000>
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-Behavioral treatment of borderline personality disorders*. The Guilford Press.
- Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud (2014). *Prevención del suicidio: un imperativo global*. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/54141>

- Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud [OPS/OMS]. (2017). *Guía de intervención mhGAP para los trastornos mentales, neurológicos y por consumo de sustancias en el nivel de atención de salud no especializada*.
<https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/34071/9789241549790-spa.pdf>
sequence=11&isAllowed=y
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2021). *Herramientas del mhGAP para usar en la comunidad: versión de prueba sobre el terreno* <https://iris.paho.org/handle/10665.2/54972>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2023). *Una nueva agenda para la salud mental en las Américas. Informe de la Comisión de Alto Nivel sobre Salud Mental y COVID-19 de la Organización Panamericana de la Salud*. <https://doi.org/10.37774/9789275327265>
- Programa Nacional para la Prevención del Suicidio. (2023a). *Formación Especializada para el Abordaje del Comportamiento Suicida*. <http://consame.salud.gob.mx/formacion.html>
- Programa Nacional para la Prevención del Suicidio. (2023b). Programa Nacional para la Prevención del Suicidio. <http://www.consame.salud.gob.mx/pronaps.html>
- Snowdon, J., & Choi, N. G. (2020). Undercounting of suicides: where suicide data lie hidden. *Global public health*, 15(12), 1894-1901. <https://doi.org/10.1080/17441692.2020.1801789>
- Tausch, A., Souza, R. O., Viciano, C. M., Cayetano, C., Barbosa, J., & Hennis, A. J. (2022). Strengthening mental health responses to COVID-19 in the Americas: A health policy analysis and recommendations. *The Lancet Regional Health-Americas*, 5, 100118.
<https://doi.org/10.1016/j.lana.2021.100118>
- Turecki, G., Brent, D. A., Gunnell, D., O'Connor, R. C., Oquendo, M. A., Pirkis, J., & Stanley, B. H. (2019). *Suicide and suicide risk*. *Nature reviews Disease primers*, 5(1), 74.
<https://doi.org/10.1038/s41572-019-0121-0>
- Uribe-Alvarado, J. I., Zacarías-Salinas, X., & Silva-Rodríguez, M. F. (2021). Malestar emocional, dificultades familiares y experiencias sobre suicidio en jóvenes estudiantes de nivel superior. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(3), 330-341.
<https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/218>
- World Health Organization [WHO]. (2021). *Suicide worldwide in 2019 Global Health Estimates*.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240026643>



Criterios de Calidad para el Rediseño Curricular en Programas de Psicología

Quality Guidelines for the Curricular Redesign of Psychology Programs

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.179>

María Elena Urdiales Ibarra*, María Guadalupe Villarreal Treviño*, Magaly Cárdenas Rodríguez* y Claudia Castro Campos*.

Universidad Autónoma de Nuevo León*

Citación Urdiales Ibarra, M. E., Villarreal-Treviño, M. G., Cárdenas-Rodríguez, M., y Castro-Campos, C. (2023). Criterios de calidad para el rediseño curricular en programas de psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2023), 1-11.

Artículo enviado 16-06-2023, aceptado 1-08-2023, publicado 16-08-2023.

Resumen

Los requerimientos de calidad para el rediseño curricular de programas de psicología es una preocupación de las instituciones encargadas de la formación profesional. El objetivo del presente estudio fue identificar los criterios de calidad que organismos nacionales e internacionales solicitan para el rediseño curricular de profesionales de la psicología. Se utilizó un diseño cualitativo a través de una investigación documental que analizó tres organismos acreditadores nacionales y tres internacionales. Los principales hallazgos sostienen la necesidad de crear políticas institucionales que aseguren y vigilen la congruencia del plan de estudios, con énfasis en la investigación permanente del rediseño curricular como objeto de estudio, con especial atención al perfil de egreso. Se discute sobre el impacto del modelo presentado como punto de inicio en estudios de fundamentación para el rediseño curricular.

Palabras clave | acreditación, psicología, plan de estudios.

Abstract

Quality guidelines for curricular redesign of psychology programs is a concern for institutions in charge of professional training. The objective of the present study is to identify the quality guidelines in national and international institutions request for curricular redesign of psychology professionals. A qualitative design was used through a documental research which analyzed three national institutions and three international institutions. The main discoveries maintain the need to create institutional politics that assure and look after the congruence of the curriculum as a study object, with special attention to the egress profile. The impact of the presented model is discussed as a start point on ground studies on the curricular redesign.

Keywords | accreditation, psychology, curriculum

Correspondencia:

Angélica Quiroga-Garza. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3991-2261>. correo: angelica.quiroga@udem.edu.

* Av. Morones Prieto No. 4500 Pte., Col. Jesús M. Garza, San Pedro Garza García, N. L., México, CP 66238. Tel. +52 (81) 8215-1248.

La importancia de traducir diseños curriculares para formar profesionales de la psicología con flexibilidad, promotores de autocuidado y bienestar emocional, inclusión, perspectiva de género (Caballero, 2011), favorecedores de prácticas vinculadas con teorías sólidas, innovación y énfasis en competencias investigativas (Gacel-Ávila, 2018); son desafíos que continúan siendo temas de diálogo en organismos que vigilan el aseguramiento de la calidad en psicología.

La mayoría de los esfuerzos para el trabajo de rediseño curricular en las Instituciones de Educación Superior (IES) se hacen a través de la elección interna de profesores y profesoras que colaboran en las academias curriculares, y que pueden o no contar con la experiencia teórica, práctica y de investigación en su área. Estos comités de diseño curricular planean, proponen y en el mejor de los casos ejecutan y evalúan el impacto de las acciones emprendidas (Aparicio & Rodríguez, 2019).

Los esfuerzos por validar las mejores prácticas para la formación profesional deben estar basados en evidencias empíricas y esfuerzos institucionales válidos que marquen una ruta estable que configure el perfil del psicólogo con componentes clave de calidad (Valdés & Tamargo, 2015). En este sentido varios autores y organismos institucionales han propuesto herramientas para responder a los requerimientos para evaluar programas de psicología. Por ejemplo, Díaz-Barriga (1997) describía un planteamiento de los requerimientos de calidad y acreditación en el tema del diseño curricular, haciendo un recorrido desde los años 70 con formulaciones de programas curriculares basados en objetivos de aprendizaje, como parte de las contextualizaciones y necesidades de esa época; misma que fue criticada posteriormente con la incorporación de las tecnologías en ámbitos educativos, y sobre todo en teorías del aprendizaje basadas en métodos conductistas. Este terreno marcó un modelo para establecer criterios a las organizaciones educativas para evidenciar cómo a través de sus políticas favorecían la vía que permite transitar conciliando su propio modelo de aprendizaje.

En esta misma línea, Nolla (2004), ya presentaba en sus trabajos una metodología para valorar la calidad del diseño curricular considerando la participación de profesores expertos en un primer momento, para después elaborar un instrumento con siete categorías y un total de 62 reactivos en donde se puntuaba 0 ó 1. Los factores se refirieron a la declaración de los objetivos, la estructura y organización curricular, metodología, valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje; componente institucional, el alumnado y el impacto o pertinencia del plan de estudios.

Adicionalmente, Berra y Gallegos (2014) señalaban un camino para las instituciones formadoras de psicólogos en América Latina mediante prácticas organizadas para favorecer la profesión en cada región sectorial, en las que el acompañamiento por instancias acreditadoras, mesas de diálogo y trabajo colegiado, fueron una vía de trabajo que ayudó a consolidar la práctica de la profesión.

Por su parte, Ortega-Hurtado (2017) analizó un programa educativo de Colombia, a través de una metodología mixta, haciendo énfasis en la flexibilidad curricular. El estudio propone una metodología particular a partir del modelo de acreditación propuesto por la agencia acreditadora, y lo transformó en un mecanismo evaluativo dentro de su propia institución.

Las fuentes de consulta fueron las vivencias generadas durante el proceso de acreditación, los documentos emitidos, así como las propias decisiones tomadas durante la experiencia. Los resultados se clasificaron en elementos iniciales de entrada (estudios de pertinencia, Planes de Desarrollo Institucional, análisis de factibilidad); de proceso (aspectos desde la organización del comité de evaluación, diseños de contenidos curriculares, integración de asesores, autoevaluación de pares, por mencionar algunos); y de salida (documentos del plan de estudios que contienen misión, visión, valores, competencias, objetivos, requisitos de ingreso, trayectoria y egreso, criterios de evaluación) [Chaparro, 2019].

Los organismos acreditadores de programas de psicología siguen mecanismos regulatorios de acuerdo con cada región del mundo. Sus normativas, mecanismos y marcos de referencia tipifican necesidades de formación con una tendencia a la mejora continua para responder a un mundo global, cambiante y con retos que superar. Por lo que se han convertido en modelos para instituciones formadoras a nivel superior y de posgrado.

Por ejemplo, organismos como el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, compartió en años recientes, parámetros de análisis y discusión que orientan con mayor certeza los lineamientos curriculares básicos para la formación del psicólogo; esto, en un trabajo de revisión minucioso a partir de la experiencia de expertos en materia de acreditación y rediseño curricular (Zapata et al., 2022).

Es sabido que el rediseño curricular debe ser abordado desde una perspectiva de una teoría curricular clara, bien delimitada, considerando y definiendo además una postura epistemológica y pedagógica que guíe las etapas posteriores para la construcción del currículo (Mercado-Vargas & Mercado-Flores, 2016). En el caso del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CACNEIP), el plan de estudios hace alusión a la organización del currículum a través de 18 ítems que buscan valorar aspectos de la forma en que las IES se aseguran de contar con una coherente y factible fundamentación de su plan de estudios, la organización del currículo y su correcta implementación (CNEIP, 2018). La complejidad del rediseño curricular per se, debe connotar un modelo de formación que considere un sistema permanente y flexible de construcción de un quehacer específico de la profesión; en este caso, de la psicología. Y que revele de manera eficaz, en cada una de sus etapas, una respuesta pertinente a las demandas sociales de la disciplina, en un encuadre basado en el perfil de egreso, así como en la forma en que plasma la organización curricular alineada y bien definida que permita de forma dinámica, una actualización permanente (Salas-Perea, 2016).

Sin embargo, el proceso valorativo no debe perder de vista estándares de calidad nacionales e internacionales que apoyen a las IES en sus procesos de evaluación y acreditación. De esta manera, una herramienta para ser tomada en cuenta por las escuelas, colegios y facultades a nivel superior es realizar un estudio de fundamentación curricular basado en criterios de calidad a través de los estándares de las agencias acreditadoras, que ofrezcan una ruta para la toma de decisiones cuando se trata de diseño o rediseño curricular.

A continuación, se muestra un trabajo de revisión comparativa sobre criterios y parámetros de calidad en materia de rediseño curricular por parte de agencias acreditadoras nacionales e internacionales en el área de la psicología.

Objetivo

Identificar los criterios de calidad sobre el plan de estudios que agencias acreditadoras nacionales e internacionales demandan para la formación de psicólogos, que ofrezcan una guía para el rediseño curricular.

Método

Metodología de tipo cualitativo a través del análisis de criterios descriptivos de una matriz de las áreas solicitadas por organismos acreditadores nacionales e internacionales para el rediseño curricular. La matriz se elaboró considerando los factores de calidad relacionados con el plan de estudio emanados de los marcos de referencia de las agencias correspondientes. En este sentido, se considera una investigación de tipo documental.

Participantes

La fuente de análisis documental proviene de los marcos de referencia de los Organismos Acreditadores (OA) nacionales e internacionales que contaran con elementos relacionados con la acreditación de programas de psicología en México. Los OA nacionales fueron: Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES) y Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). También se analizaron algunos marcos de referencia de OA internacionales: Consejo Nacional de Acreditación República de Colombia (CNA), Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA), además de analizarse el Marco Común Europeo.

Instrumentos

Matriz de comparación para analizar las áreas de calidad solicitadas por los organismos acreditadores y detectar áreas de mejora del programa a rediseñar. La matriz se elaboró considerando los factores de calidad de cada organismo acreditador (nacional e internacional) relacionado exclusivamente con el plan de estudio.

Procedimiento

Los marcos de referencia se obtuvieron de las páginas web de las agencias acreditadoras; y una vez que se descargaron, analizaron y delimitaron los criterios relacionados con el plan de estudio, se elaboró una matriz que describía el factor, nombre del factor y los indicadores y estándares considerados en cada una de ellas, para finalmente obtener un panorama general para identificar puntos en común y criterios específicos reconocidos de forma particular.

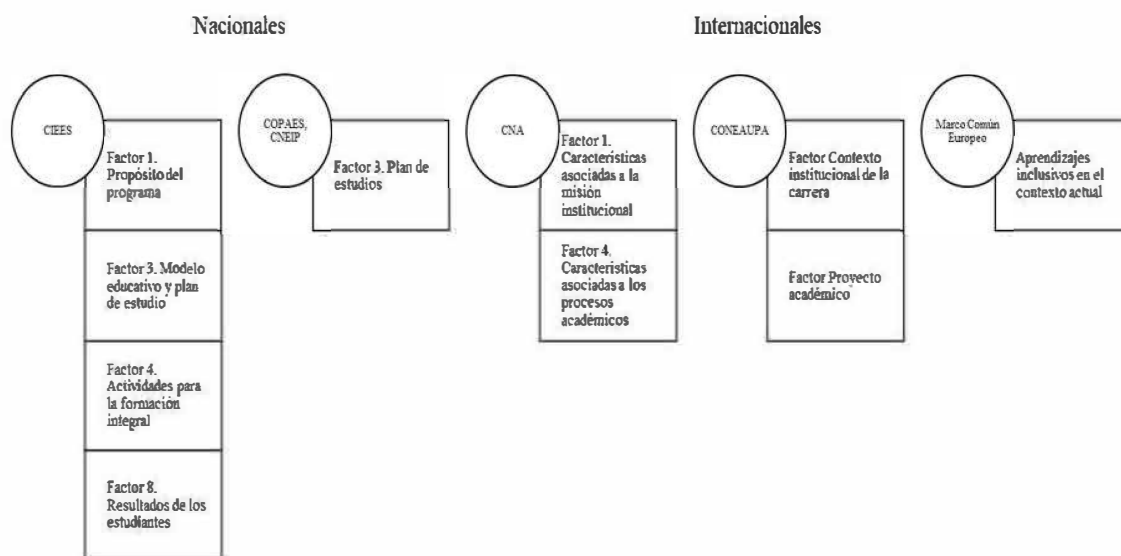
Se analizó información documental del perfil de ingreso y egreso, unidades de aprendizaje, proceso de enseñanza-aprendizaje, con apoyo de matrices comparativas.

Criterios para Organizar la Información

Se elaboraron matrices o cuadros con las categorías e indicadores que organismos nacionales e internacionales contemplan en sus Marcos de Referencia. Se identificaron aquellos relacionados solamente con el plan de estudios (Ver Figura 1). Cabe señalar que se contó con la validación del presente proyecto con expertos en materia de rediseño curricular por parte de una comisión central conformada por tres doctores con amplia experiencia que revisaron y fungieron como jueces que verificaron la pertinencia, confiabilidad y validez del análisis del presente estudio.

Figura 1

Categorías consideradas por diferentes organismos acreditadores nacionales e internacionales con relación al Plan de Estudio.



Nota. Criterios considerados de los marcos de referencia de los organismos acreditadores.

Finalmente, se realizó un trabajo colegiado de asesoramiento con expertos en el tema para validar la información obtenida.

Resultados

En primer lugar, se presentaron las categorías más significativas del Marco de Referencia del CIEES (2018). Para el diseño y/o rediseño curricular se debe contemplar un estudio de necesidades de contexto de la disciplina y el modelo educativo; la homologación de un formato de presentación único de los programas de estudio que incluía requisitos y bibliografía. Por otro lado, incluir actividades de apoyo al estudiantado de manera extracurricular, incorporando un segundo idioma como requisito de egreso.

En cuanto al Marco de Referencia de COPAES (2016) y CNEIP (2018) se identificó el requerimiento de unidades de aprendizaje expresadas en términos de logro, incluyendo fundamentación, competencias, temario, metodología, bibliografía y perfil de sus profesores. Además, se identificó relevante desarrollar tendencias innovadoras que privilegien la educación digital con apoyo de tecnologías, debiendo estar enmarcadas en políticas institucionales que las apoyen, y que generen oportunidades de creación de materiales multimedia a través de recursos tecnológicos que la misma institución debe proveer, y contemple la capacitación y actualización de su profesorado.

Con relación a organismos internacionales, se identificaron las categorías más significativas del Marco de Referencia del Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2006) de Colombia. En ellas se destaca la congruencia del modelo educativo con el proyecto institucional, todo bajo la premisa de la mejora continua y la vigilancia de procesos de calidad; importancia de la movilidad e interacción interdisciplinaria, que incluya a profesores y estudiantes; y el énfasis en la investigación como componente básico para generar competencias cognitivas y metacognitivas de pensamiento crítico y autónomo.

En el Marco de Referencia del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA, 2021), se notaron los siguientes elementos: el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) que debe contar con una línea de cumplimiento de los propósitos de la carrera, según su modelo educativo y el plan de estudios. Así mismo, tanto el perfil de ingreso como el de egreso debe estar debidamente enunciado en las políticas institucionales, mismas que deben incluir atención a la diversidad y la equidad según las normativas vigentes. Y la evaluación de la práctica profesional realizada por los estudiantes debe estar en función del perfil de egreso.

Al analizar el Marco Común Europeo en el área de Educación Superior, se encontraron retos y desafíos que pueden flexibilizar y ofrecer aprendizajes más inclusivos en el contexto actual. Algunas de las necesidades detectadas a partir del análisis fueron utilizar microcredenciales para mejorar la permeabilidad en los sectores de la formación, para ampliar los servicios del alumno en el mercado laboral en tiempo real. Además, en términos de vinculación se propuso generar cooperación entre instituciones formadoras; por ejemplo, utilizar recursos tecnológicos dentro de los programas educativos en pro de facilitar trámites de los estudiantes, como puede ser el caso de la movilidad académica.

Además de lo señalado, en el Marco Común Europeo se destaca una perspectiva de género pertinente y de calidad con énfasis en la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres; y con tinte de accesibilidad. También focaliza la atención al seguimiento de egresados; además de generar espacios de innovación, en donde se involucren iniciativas de cooperación universidades-empresas.

Discusión

Los procesos para vigilar la calidad en Educación Superior que ofrecen los marcos de referencia de organismos que se encargan de validar procesos educativos de calidad, ofrecen una guía de las acciones a considerar para el proceso formativo de los estudiantes. En este sentido, y con base en el objetivo de identificar los criterios de calidad sobre el plan de estudios que agencias acreditadoras nacionales e internacionales demandan para la formación de psicólogos, se encontró de forma repetida en todos los organismos acreditadores las siguientes condiciones que favorecerán un proceso formativo con miras a la mejora continua:

a) Contar con un modelo educativo acorde a las políticas institucionales enmarcadas en el Plan de Desarrollo Institucional, mismo que debe tener congruencia con un plan de ingreso y egreso en congruencia con las necesidades del contexto local, regional e internacional, en donde se incluya atención a la diversidad y la equidad (Nolla, 2004).

b) El modelo educativo y el plan de estudios debe ser difundido, comunicado e interiorizado por toda la comunidad universitaria.

c) Establecer una comisión permanente que evalúe, organice e investigue el plan de estudios, desde una perspectiva holística, que tome en cuenta estudios de pertinencia y de su contexto a través de empleadores, egresados, consejos consultivos y otros actores (Chaparro, 2019).

d) Vigilar el cumplimiento del perfil de egreso de forma permanente con comisiones encargadas de un adecuado proceso de seguimiento de egresados.

e) Incorporar elementos de manejo de tecnologías, dominio de una segunda lengua, la interdisciplinaridad, y detallar la forma en que se desarrollarán actividades complementarias para la formación integral de los estudiantes de forma explícita en el plan de estudios.

f) El programa educativo debe asegurarse que el perfil de egreso se observe mediante productos de los estudiantes que permitan reconocer el prestigio de la carrera, el logro de certificaciones externas satisfactorias de los estudiantes, y el desarrollo de innovaciones, emprendimientos e investigaciones.

g) El plan de estudio debe contar con mecanismos de evaluación permanente con énfasis en la incorporación de educación abierta y a distancia, la enseñanza con recursos tecnológicos digitales, invertir en ciencia, cultura, tecnología, la capacitación docente en modalidades no convencionales, y la práctica profesional en función del perfil de egreso.

h) Las unidades de aprendizaje deben ser estructuradas en un programa analítico que contemple: introducción y argumentación de sus fundamentos, objetivos y/o competencias claramente enunciadas, temario, ruta didáctica (estrategias, técnicas, recursos didácticos, utilización de las TIC, entre otros), tipos de evaluación, bibliografía y perfil del docente.

A nivel internacional, se observan el desafío de incorporar innovaciones pedagógicas al diseño curricular, hibridación en el plan de estudios, la evaluación del perfil de egreso en términos de competencias transversales, microcredenciales, ciencias, tecnología, ingeniería, matemáticas; y manejo de las TIC. Fomentar la movilidad académica y el trabajo interdisciplinario, mediante la flexibilidad de planes y programas de carreras compartidas; evaluación permanente de la pertinencia del plan de estudio y el éxito de las competencias laborales a través de sus egresados, y fomentar espacios de innovación entre la universidad y las empresas.

Es importante mencionar como limitación del presente estudio que el análisis documental se realizó solamente de los documentos públicos de cada organismo acreditador, pudiendo existir otras formas de recolectar información valiosa a partir de las experiencias mismas de los procesos de acreditación. El trabajo de evaluación tiene una riqueza que debe aprovecharse, por lo que los documentos en sí mismos son una fuente de consulta, pero debe complementarse con otras fuentes de información.

Conclusión

Los instrumentos analizados aquí, dictan requerimientos que deben ser considerados en el rediseño curricular tanto para organismos nacionales como internacionales. La creación de una comisión permanente de evaluación curricular, (Mercado-Vargas & Mercado-Flores, 2016); la importancia de incorporar educación digital e hibridación en unidades de aprendizaje, y la incorporación de las tecnologías y la formación docente para su alfabetización digital. El perfil de egreso es otro aspecto que debe vigilarse (Salas-Perea, 2016). Además, es necesario asegurar el dominio de una segunda lengua y el trabajo interdisciplinario; haciendo énfasis en la congruencia entre el plan de estudio y el modelo educativo.

Finalmente, el trabajo realizado es una aproximación a un análisis descriptivo que tiene la posibilidad de perfeccionarse a través de la incorporación de otros programas diferentes al de psicología que permitan validar las propuestas y hallazgos. Asimismo, se debe someter a la práctica del rediseño curricular, y evaluar su impacto a través de las modificaciones realizadas en el plan de estudio a partir de este modelo propositivo.

Referencias

- Aparicio, J. L. y Rodríguez, C. (2019). Transversalización curricular ambiental en educación superior mediante comités de diseño curricular. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e-018. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.524>
- Berra, M. P. y Gallegos, M. (2014). *La formación de psicólogos en América Latina: una revisión documental, ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-035/75.pdf>
- Caballero, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLI (3-4), 45-64. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27022351003.pdf>
- Chaparro, R. (2019). *La acreditación de la calidad como eje nodal del diseño curricular de un programa de posgrado no presencial: Análisis hermenéutico-sistémico de las experiencias*. [Tesis para obtener el grado de Doctor]. Universidad Autónoma de Querétaro. <https://ri-ng.uaq.mx/xmlui/handle/123456789/1932?show=full>
- Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología [CA-CNEIP]. (2018). *Marco de Referencia CA-CNEIP 2018*. https://www.cneip.org/new/documentos/marco_rf2018.pdf
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES]. (2018). *Principios y Estándares para la Evaluación de Programas Educativos Presenciales en las Instituciones de Educación Superior*. <https://www.ciees.edu.mx/documentos/Principios-y-Estandares-para-la-Evaluacion-de-Programas-Educativos-Presenciales-2018.pdf>
- Consejo de Acreditación para la Educación Superior, A.C. [COPAES]. (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior* (Ver. 3.0). https://www.copaes.org/documentos/Marco_de_Referencia_V_3.0_0.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación República de Colombia. CNA (2006). *Lineamientos para la Acreditación de Programas*. https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186359_lineamientos_2.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá [CONEAUPA]. (2021). *Matriz de Evaluación y Reacreditación de Carreras de Ciencias de la Salud*. https://www.asamblea.gob.pa/APPS/LEGISPAN/PDF_NORMAS/2010/2013/2013_603_4934.pdf
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología [CNEIP]. (2018). *Manual para la Acreditación de Programas de Licenciatura en Psicología*. Disponible en: https://www.cneip.org/new/documentos/manual_acreditacion2018.pdf
- Díaz-Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Nueva edición corregida y aumentada. Editorial Paidós.
- Gacel-Ávila, J. (2018). La internacionalización de la educación terciaria en América Latina y el Caribe: avances, tendencias y visión a futuro. En P. Henríquez (Ed.), *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, Córdoba, 2018. Resúmenes Ejecutivos* (57-89). Editorial UNESCO-IESALC y UNC.
- Mercado-Vargas, H. y Mercado-Flores, E. A. (2016). Fundamentación del Diseño Curricular de los Programas de Educación Superior. *Revista de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas*, 1(1), 126-138. <https://rfcca.umich.mx/index.php/rfcca/article/view/10/12>

- Campillo, M. (2013). El uso de la metáfora y la terapia de juego en la conversación externalizante con el modelo de narrativa. *Universidad Veracruzana*, 1(1), 1–27. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/El-uso-de-la-metafora-y-la-terapia-de-juego.pdf>
- Caro Amada, C., & Plaza de la Hoz, J. (2016). Intervención educativa familiar y terapia sistémica en la adicción adolescente a Internet, REOP - *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 99–113. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.27.NUM.1.2016.17031>
- Castaños, S., & Sánchez, J. J. (2015). Niñas y adolescentes en riesgo de calle: Bienestar subjetivo y salud mental. *Revista CES Psicología*, 8(1), 120–133. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000100009
- Cedeño, J. N., Vélez, M. F., Duran, Á., & Torres, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería Investiga*, 5(3), 63–70. <https://doi.org/10.31243/EI.UTA.V5I3.913.2020>
- Chávez-Flores, Y. V., Hidalgo-Rasmussen, C. A., & Muñoz Navarro, S. (2018). Relaciones intrafamiliares y calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes mexicanos que se autolesionan sin intención suicida. *Salud & Sociedad*, 9(2), 130–144. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0002.00001>
- Cortés-Cortés, M. E. (2022). Impacto de COVID-19 sobre la salud mental de niñas, niños y adolescentes. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 60(2), 223–224. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272022000200223>
- Del Valle, M., Betegón, E., & Irurtia, M. J. (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. *Suma Psicológica*, 25(2), 153–161. <https://doi.org/10.14349/SUMAPSI.2018.V25.N2.7>
- Dhar, D., Jain, T., & Jayachandran, S. (2022). Reshaping adolescents' gender attitudes: Evidence from a school-based experiment in India. *American Economic Review*, 112(3), 899–927. <https://doi.org/10.1257/aer.20201112>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542– 575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276– 302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Espinosa, J. C., Contreras, F., Haikal, A., Esguerra, G., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183–194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Feiss, R., Dolinger, S. B., Merritt, M., Reiche, E., Martin, K., Yanes, J. A., Thomas, C. M., & Pangelinan, M. (2019). A systematic review and meta-analysis of school-based stress, anxiety, and depression prevention programs for adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1668–1685. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01085-0>
- Galindo, O., Benjet, C., Juárez, F., Rojas, E., Riveros, A., Aguilar, J. L., Álvarez, M. Á., & Alvarado, S. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala Hospitalaria de Ansiedad y Depresión (HADS) en una población de pacientes oncológicos mexicanos. *Salud Mental*, 38(4), 253–258. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.035>
- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J., Soler, M. J., Cobo-Rendón, R., & Espinosa-Castro, J. F. (2021). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar PERMA para adolescentes: alternativas para su medición. *Retos*, 41(41), 9–18. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V0I41.82670>
- Gómez Hoyt, B. M., Méndez Pruneda, K. P., Novak Villarreal, M. F., & González Ramírez, M. T. (2021). Manejo del estrés y miedo al COVID-19 desde la integración de los enfoques cognitivo-conductual y centrado en soluciones. *Psicumex*, 11, 1–24. <https://doi.org/10.36793/PSICUMEX.V11I2.408>
- Gonzalez, A. M., Odic, D., Schmader, T., Block, K., & Baron, A. S. (2021). The effect of gender stereotypes on young girls' intuitive number sense. *PLOS ONE* 16(10), e0258886. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258886>

- Hansen, P. K. (2018). Illness and heroics: On counter-narrative and counter metaphor in the discourse on cancer. *Frontiers of Narrative Studies*, 4(s1), s213–s228. <https://doi.org/10.1515/fns-2018-0039>
- Koenig, A. M. (2018). Comparing prescriptive and descriptive gender stereotypes about children, adults, and the elderly. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01086>
- Liu, R., Chen, X., Qi, H., Feng, Y., Su, Z., Cheung, T., Jackson, T., Lei, H., Zhang, L., & Xiang, Y.-T. (2022). Network analysis of depressive and anxiety symptoms in adolescents during and after the COVID-19 outbreak peak. *Journal of Affective Disorders*, 301, 463–471. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.12.137>
- Lockyer, B., Endacott, C., Dickerson, J., & Sheard, L. (2022). Growing up during a public health crisis: a qualitative study of born in Bradford early adolescents during Covid-19. *BMC Psychology*, 10(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/S40359-022-00851-3>
- Luján, K., Montoya, L., Ocampo, N., Orozco, L., & Pineda, P. (2016). La metáfora en terapia familiar: autores de referencia, uso y aportes a la práctica terapéutica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49(1), 146–163. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/802>
- Montesano, A. (2012). La perspectiva narrativa en terapia familiar sistémica. *Revista de Psicoterapia*, 23(89), 5–50. <https://doi.org/10.33898/rdp.v23i89.638>
- Morgan, B., & Simmons, L. (2021). A 'PERMA' response to the pandemic: An online positive education programme to promote wellbeing in university students. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.642632>
- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1543–1564. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y>
- Müller, B., von Hagen, A., Vannini, N., & Büttner, G. (2021). Measurement of the effects of school psychological services: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.606228>
- Nardone, G., Giannotti, E., & Rocchi, R. (2013). *Modelos de familia: Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Herder.
- Pedreira Massa, J. L. (2020). Salud mental y COVID-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y la Salud Pública. *Revista Española de Salud Pública*, 94(1), e1–e17. <https://medes.com/publication/154926>
- Quintana, A., Montgomery, W., Yanac, E., Sarria, C., Chávez, H., Malaver, C., Soto, J., Alvites, J., Herrera, E., & Solórzano, L. (2007). Efectos de un modelo de entrenamiento en autovalía sobre la conducta resiliente y violenta de adolescentes. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(2), 43–69. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2746861.pdf>
- Quiñonez Tapia, F., Yadira Pérez Avalos, M., Elena, M., Casillas, M., & Carillo, C. C. (2017). La ansiedad en adolescentes de bachillerato de la región norte de Jalisco. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(1), 2015. www.revistas.unam.mx/index.php/repiwww.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin
- Quiroga Garza, A., & Salinas Escamilla, C. (2022). "Renaciendo": Intervención Narrativa para la mejora de la satisfacción personal y laboral de personal de enfermeras. *Acta de Investigación Psicológica*, 12(1). <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2022.1.397>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60–69. <https://doi.org/10.1016/J.SUMPSI.2016.02.002>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. - *PsycNET*. Free Press. <https://psycnet.apa.org/record/2010-25554-000>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

-
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Tamayo García, M. R., Miraval Tarazona, Z. E., & Mansilla Natividad, P. (2020). Trastornos de las emociones a consecuencia del COVID-19 y el confinamiento en universitarios de las diferentes escuelas de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 343–354. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).343-354](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).343-354)
- Tomm, K. (1988). Interventive interviewing: Part III. Intending to ask lineal, circular, strategic, or reflexive questions? *Family Process*, 27(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/J.1545-5300.1988.00001.X>
- Uysal, B., Morgül, E., Taştekn, F., Sönmez, D., Tepedelen, M. S., Gülay, S., Eskiöglu Aydın, I., Evecek, H., & Gormez, V. (2022). Videoconferencing-based cognitive behavioral therapy youth with anxiety and depression during COVID-19 pandemic. *School Psychology International*, 43(4), 420–439. <https://doi.org/10.1177/01430343221097613>
- Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2019). Girls' and boys' perceptions of the transition from primary to secondary school. *Child Indicators Research*, 12(4), 1481–1506. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9591-y>
- Wang, W., Guo, Y., Du, X., Li, W., Wu, R., Guo, L., & Lu, C. (2022). Associations between poor sleep quality, anxiety symptoms, and depressive symptoms among Chinese adolescents before and during COVID-19: A longitudinal study. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.786640>
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A. L., Newby, J. M., & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30–47. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>
- White, M., & Eptson, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.
- Zhang, Q., Pan, Y., Zhang, L., & Lu, H. (2021). Parent-adolescent communication and early adolescent depressive symptoms: The roles of gender and adolescents' age. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647596>
- Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361–370.



La formación profesional del psicólogo en España

Professional formation of psychologists in Spain

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.180>

Miguel Ángel Martínez-Rodríguez*, Samuel Arias-Sánchez**

Universidad Nacional Autónoma de México*

Universidad de Sevilla**

Citación | Martínez-Rodríguez, M. A. y Arias-Sánchez, S. (2023). La formación profesional del psicólogo en España. *Enseñanza e Investigación en Psicología Nueva Época*, 5(2023), 1-11.

Artículo enviado 16-07-2023, aceptado 07-09-2023, publicado 25-09-2023.

Resumen

Abordamos características del proceso formativo del psicólogo desde el punto de vista de profesores de universidades españolas, sobre la base de cuestiones que han guiado investigaciones en países de Latinoamérica, que tienen que ver con experiencias que ofrece el plan de estudios en el proceso de formación de psicólogos. Se realizaron entrevistas con profesores, se obtuvo información respecto de la perspectiva que sustentan en relación con temas básicos en la formación, que dan estructura al plan curricular. Estos tienen que ver con factores que facilitan y obstaculizan la formación, así como las orientaciones teórico-metodológicas hegemónicas que determinan el tipo de formación que reciben los alumnos. Se discute la necesidad de hacer más investigación sobre la formación, en particular, sobre contenidos de docencia; asimismo la posibilidad de hacer mayores intercambios globales que podrían enriquecer el conocimiento mutuo entre distintos países.

Palabras clave | Formación profesional, Psicología, Diseño curricular, problemática prácticas curriculares, Perspectiva Docente.

Abstract

In this paper we proceed to analyze some traits of the formative process of psychologists in some schools from the perspective of teachers and researchers from Spanish universities, upon the framework of research which have guided the interest in other countries such as Mexico and other

Correspondencia:

Dr. Miguel Ángel Martínez-Rodríguez. Tel. 5556231157. Correo electrónico: mikel@unam.mx

*Av. de los Barrios 1, Tlalnepantla de Baz, México.

**Camilo José Cela s/n, Sevilla, España.

Este trabajo se llevó a cabo durante una estancia sabática del primer autor entre los meses de febrero a mayo del 2023, gracias al apoyo de la beca otorgada por el Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico (PASPA) de la DGAPA, UNAM.

regions in Latin America. We interviewed professors with different levels of teaching experience about their perception on basic matters in psychologist formation, that in a sense structure the curriculum. Such themes are the relation that docents establish with their pupils, including the hegemonical theoretical methodological orientation which in a way determines the kind of formation students receive. We discuss the need for more research around the contents, the docent experiences and the possibilities of having a great number of global exchanges which could nurture mutual knowledge among our countries.

Keywords | Professional Formation, Psychology, Curricular design, Curricular practices problems, Teachers' perspective.

Este artículo es un ejercicio de reflexión basado en a) la formación profesional en psicología que se recibe en general, desde la perspectiva de profesores, b) análisis de las actividades del plan de estudios que facilitan la formación, y su contraparte, aquellas que lo obstaculizan y, por último, c) los enfoques u orientaciones hegemónicas que se revisan durante el proceso formativo y que influyen en los procesos formativos.

Como parte de una investigación más amplia desarrollada en conjunto con universidades de otros países como Brasil, Argentina, Colombia, Perú y Cuba (Proença, 2023) en la cual se plantea investigar cómo es el proceso de formación profesional (FP), de los psicólogos y cuáles son las habilidades que estos profesionales aprenden en las escuelas y facultades para luego emplear en áreas propias de su acción profesional como la salud, la educación, las organizaciones laborales y el contexto social y comunitario en general (Del Bosque et al., 2023). Se pretende dar respuesta a preguntas como: ¿Cómo es la formación profesional (FP) del psicólogo en países de América Latina? ¿Cuáles son los propósitos que los guían? ¿Cuáles son los factores que favorecen su formación profesional? ¿Cuáles son los obstáculos en su formación? ¿Cuáles son las orientaciones teóricas y metodológicas con que se les forma?, entre otras relacionadas a temas básicos deben ser considerados en el proceso formativo de psicólogos, desde el diseño curricular hasta la formación del docente, y el cómo estos factores impactan en el proceso de formación del futuro psicólogo.

Por ello, la presente investigación se enfoca a estudiar dichos procesos desde la perspectiva de profesores e investigadores que tienen amplia experiencia en el proceso de formación del psicólogo y con el análisis de sus puntos de vista, a rescatar elementos para el diseño de nuevas carreras y la reestructuración de otras, tal como está ocurriendo ahora en México y en otros casos en América Latina.

La formación profesional (FP) se concibe como aquel proceso en el que se ve inmersa una persona que desea tener un trabajo reconocido en el campo de una profesión. Y el interés proviene de la necesidad de ir cambiando en relación con el tiempo y con las problemáticas sociales que caracterizan a los grupos humanos. Como bien plantea Ferry (1990), realizar una formación no es más que tener una ocasión para formarse. Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios, es necesario tener mediaciones. "Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura" (p. 43).

En el caso de la psicología, la FP se ofrece en instituciones de educación superior, donde han surgido investigaciones que permiten orientar los conocimientos y habilidades que las nuevas generaciones de psicólogos necesitan tener para ejercer dentro de un ámbito profesional.

En este sentido, la formación en psicología evoluciona, principalmente en tanto cambia la situación social, económica e histórica de los centros que ofrecen estudios en la disciplina; en el caso de México, resalta la evolución de la Licenciatura en Psicología de la UNAM, cuyo currículo fue cambiando en función de la necesidad de la formación de psicólogos en el país, pero también de conflictos teóricos entre grupos de investigación y docencia, siendo influenciados por la forma de hacer y enseñar psicología en otros lugares, en particular en los países anglosajones. Es importante resaltar que estas tendencias constituyen parte de la identidad profesional ya que median la actuación teórico-metodológica de los estudiantes y su comprensión de los fenómenos psicológicos (Zanatta y Camarena, 2012).

La construcción de la identidad profesional se desarrolla a lo largo de toda la carrera, es un proceso fluido que no se limita al periodo de formación universitaria o académica. Muchos autores, por ejemplo, Pérez y García-Ros (2017), Fernández (2011) y Flores y Day (2006) defienden que el desarrollo de la identidad es un proceso continuo y dinámico que supone la construcción de nuevos significados y re-interpretaciones de los propios valores y experiencias, y, que también está influido por aspectos personales, sociales y culturales. Por ello es importante abordar el estudio de cómo las prácticas propias configuran identidades profesionales y personales, mientras se desarrolla su proceso de formación. Es decir, la forma en que nos definimos a nosotros mismos y nos situamos en el mundo, nuestra identidad, está en estrecha relación con nuestras prácticas cotidianas. Desde esta perspectiva, el yo autografiado se construye en el proceso de recordar, evaluar y compartir experiencias personales de nuestra vida, lo que a su vez es crucial para la identidad y el bienestar psicológico (Arias-Sánchez et al., 2021a, b).

Cualquier práctica cultural, como la práctica profesional del psicólogo, desempeña un papel fundamental en la formación y expresión de la identidad individual y colectiva. Es decir, a través de la participación en estas prácticas culturales es que aprendemos y adoptamos las normas y valores de un grupo cultural. Aprendemos el vocabulario, los procedimientos y también la forma en la que podemos contar nuestra experiencia e historias profesionales. Esto puede proporcionar una base sólida para construir la identidad personal y profesional, así como a desarrollar un sentido de autoestima y orgullo cultural. Es por ello que consideramos que, para poder entender la identidad de profesionales de la Psicología, es necesario atender y conocer los valores sociales y culturales que se transmiten en el proceso de formación.

El objetivo de este informe es hacer un análisis de la formación en psicología desde el punto de vista de profesores formadores y destacar elementos que puedan coadyuvar en la concepción y diseño de nuevos planes de estudios con el propósito de estrechar la relación entre la formación y la problemática social a la que se enfrentan los psicólogos al egresar e insertarse en el campo de trabajo.

Método

Los objetivos planteados exigen necesariamente para su análisis de una aproximación metodológica multinivel. Un análisis exclusivamente en el plano individual sería insuficiente en cuanto no consideraría las interacciones con otras personas y la importancia de las prácticas socioculturales en las que los seres humanos participan, en este caso, las relativas a la actividad profesional de la Psicología. Nosotros entendemos que la propia definición del yo y, por tanto, su estudio, deben hacerse considerando los tres planos de análisis que son característicos del enfoque sociocultural: el plano individual, el plano interpersonal y el plano sociocultural. Esta aproximación teórico-metodológica es la base misma del enfoque sociocultural (Vygotsky, 1969/ 1981; Wertsch, 1985a, b, 1991) del que partimos y en el que nos situamos.

En esta investigación, cualitativa y de carácter exploratorio, partimos de que existen aspectos subjetivos del ser humano, asociados con la vida diaria, que son complejos de obtener a través de métodos como encuestas, escalas, cuestionarios, que sólo se quedan con un dato. Los procedimientos cualitativos proveen de medios para acceder a hechos no cuantificables de las personas observadas, como pueden ser las emociones al hablar, la expresión de sus intenciones y de sus sentimientos. Estos medios pueden ser: cartas, fotos, diarios, observaciones, entrevistas, que permiten participar en el entendimiento del otro y explorar cómo es que la gente estructura y le da significado a sus palabras, a sus vidas y a las acciones de los demás. De ahí que sea concebido como un paradigma comprensivo interpretativo y se vea la importancia de su empleo en este trabajo.

Esta aproximación metodológica, se caracteriza por tomar en cuenta al ser humano en toda su subjetividad; se interesa por conocer el fenómeno y todo lo que lo rodea, es decir, el significado que el sujeto le otorga, el contexto en el que se desenvuelve, la empatía que se genera basada en la interacción de los estados subjetivos, las conductas de los participantes y la negociación de significados que son útiles para comprender al otro.

La visión de la identidad de la que partimos, que asume qué es una construcción dialógica, siempre está situada social y culturalmente, y encuentra una de las fuentes más importantes en los trabajos de Hermans (2003). Según este autor, la identidad implica una gran variedad de formas de actuar en el mundo estrechamente interconectadas, en definitiva, de posiciones. Se entiende la identidad como el conjunto de las múltiples posiciones que adoptamos en el discurso y ante una temática dada, y que implican siempre a un alter.

Participantes

Los participantes fueron 10 profesores-investigadores de universidades de España con una amplia experiencia en relación con la formación de psicólogos en sus escuelas y facultades: la Universidad de Sevilla, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Barcelona y la Universidad de Girona.

Procedimiento

Se aplicó una entrevista semiestructurada de carácter autobiográfica en la que los entrevistados comentaron episodios sobre sus formas de dar clases y el impacto que podrían tener en sus alumnos. Así mismo se buscaba la opinión sobre los procesos de formación en sus clases de teoría, metodología y sus prácticas. El guion de la entrevista implementado se desarrolló para responder a estos objetivos y giró sobre las categorías de análisis que más adelante se describen. La entrevista estaba constituida por 12 preguntas, duraba aproximadamente 30 minutos y se llevaba a cabo por lo general, en las oficinas de los profesores. Todas se grabaron, con el consentimiento verbal de los participantes, y luego fueron transcritas por los autores apoyados por becarios. Con el fin de proteger su identidad, sus nombres fueron omitidos y se hace referencia a ellos como “profesor (a)”.

Se realizó un análisis de contenido cuya función es buscar los significados profundos y los mensajes que los entrevistados emiten (McKernan, 2001) tratando de encontrar puntos en común, categorizar y realizar una síntesis de las respuestas de los participantes (Riba, 2017). Siguiendo esta metodología, se construyeron cuatro categorías las cuáles son: 1) Sobre la formación en Psicología, 2) Actividades del plan de estudio que facilitan la FP, 3) Actividades del plan de estudio que limitan u obstaculizan la FP y 4) Orientaciones teóricas y metodológicas que prevalecen en la carrera.

Resultados

A continuación se presenta de manera descriptiva los resultados obtenidos en las entrevistas.

Sobre la formación en Psicología

Los profesores entrevistados coincidieron en que la formación de pregrado en Psicología en España está centrada mayormente en conocimientos teóricos; resaltan la falta de prácticas enfocadas a la “profesionalización” de los alumnos: el pregrado tiene una duración de cuatro años, de los cuales sólo el último está enfocado a la realización de prácticas profesionales en centros fuera de la Universidad, lo que recluye a los estudiantes a las aulas, donde su aprendizaje tiene que ver, en mayor medida, con conocimientos teóricos y metodológicos, esencialmente de investigación, aspectos muy fuertes en el plan curricular. Respecto a esto una profesora comentó:

“La idea (del plan de estudios) es general y poco en lo práctico, profesional... Hay mucho hincapié en conocimiento extenso, sobre qué es la psicología, los tipos de técnicas, la terapia, las metodologías...”

“El proyecto parece muy bien porque aparecen objetivos actitudinales, procedimentales y tal, pero yo creo que luego no se concreta en asignaturas particulares que fomenten ese tipo de aprendizaje; entonces hay mucha formación a nivel teórico, salen muy bien preparados a nivel teórico y salen muy bien preparados a nivel metodológico.”

En este sentido, varios profesores están de acuerdo en que la formación es “teórica”, pero también “generalista”; a pesar de los intentos de recuperar varios campos de inserción para los egresados, los alumnos no tienen claras las diferentes salidas profesionales que existen para un psicólogo: la Universidad aún está centrada en su mayoría en los ámbitos Clínico-Sanitario, Educativo y Organizacional-Empresarial. Sin embargo, la falta de tiempos de práctica supone un problema para el alumnado que busca salir de la carrera para insertarse inmediatamente en el campo laboral. Un profesor con 35 años de experiencia subrayó:

“El plan de estudios es bastante generalista, en el que hay un intento de que estén recogidos distintos campos, distintas áreas, con el conocimiento y la intervención psicológica, aunque el grado no está orientado a lo particular, es más hacia la formación generalista.”

“Yo siempre digo que cuando se acaba la carrera, no eres psicólogo: tienes un título en Psicología. Luego ya tienes tú que, por tu cuenta, especializarte. Pero me parece que es bastante completa la formación; quizás lo único que más crítico, y entiendo que es difícil abordarlo de otra forma, es que es poco práctico.”

La formación particular en una rama o ámbito de la psicología sólo es accesible a través del estudio de un máster, cuya principal característica es el acceso a prácticas que fungen, ahora sí, como un camino profesionalizante enfocado al aprendizaje del quehacer del psicólogo en un área especializada. En palabras de un profesor entrevistado:

"Hay que tener claro que aquí en España... el grado es generalista, no es una formación ni por lo menos profesionalizante. Es una formación de conocimiento básico, científico, en los primeros cuatro años es el grado, y después la formación específica especial profesionalizada que se va a adquirir, pues ya en el posgrado"

En nuestra opinión, el plan de estudios en su diseño debe de incluir un número de asignaturas teóricas y prácticas para que nuestros alumnos obtengan un panorama de los diferentes conceptos teóricos y metodológicos y un escenario que sirva de práctica con el fin de que puedan observar cómo se ponen en ejercicio las estrategias y técnicas que pondrán en práctica durante su ejercicio profesional.

Actividades del plan de estudios que facilitan la FP

Tradicionalmente la educación profesional se ha compuesto de los actores y de sus contenidos, los profesores debían de cumplir con su función de transmisores de conocimiento mientras que, a los alumnos se les asignaba su deber complementario de guardar en su memoria toda la información que proporcionaban los docentes, a fin de recuperarla cuando fuera necesario, empezando por los exámenes. Lo que unos tenían que enseñar y otros que aprender quedaba formalmente sintetizado en un plan curricular cerrado, diseñado por las autoridades políticas y académicas (Fernández, 2011).

En muchas de las entrevistas se habla de la práctica asociada a la teoría como la gran facilitadora de la formación ya que es ésta la que introduce a los alumnos a las situaciones y problemáticas reales que los psicólogos de cualquier ámbito enfrentan, por lo que, a medida que adquieren un aprendizaje acerca de la aplicación de los contenidos teóricos que ven en el aula, como protagonistas de la práctica de la psicología, el estudiante va dándole forma a su propia identidad como psicólogo:

"La práctica profesional tiene 3 elementos, para mí. El más fundamental es la experiencia, tiene que contribuir a la construcción identitaria que hace el estudiante como psicólogo, ¿no?, cómo reconocerse como profesional de la Psicología, como psicólogo educativo, psicólogo clínico, etcétera. O sea, no es aprender... contenido, sino aprender a ser psicólogo... hay un elemento identitario, el tema de la práctica y el tema de la reflexión, sobre, tanto esta experiencia, como esta práctica"

Por otro lado, tenemos la importancia de infundir en los estudiantes un amplio conocimiento cultural, ya que es en el contexto histórico y social actual en donde se encuentran los principales desafíos para la psicología:

"Creo que nuestros estudiantes en los últimos cursos y en los masters necesitan mayor formación en cuanto a lo cultural."

"Cómo funciona el mundo cada día es lo que nos falta, sobre todo, es decir el salir a la calle, el contactar con la realidad, el desenvolverse en un mundo cultural distinto al tuyo y si es lingüístico mejor todavía, para sentir la alteridad en un plano social y cultural, esto me parece fundamental."

Bajo esta línea, se rescata la importancia de retomar el mundo particular de los estudiantes para ejemplificar los conocimientos teóricos, con la finalidad de lograr que el estudiante se apropie de los conceptos y discursos:

"Veó que los ejemplos que pones en clase, ejemplos cercanos al alumnado, a su mundo, ayuda mucho a entender: porque con la pura teoría, es un mundo muy abstracto"

También se destaca la importancia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que inserta en un primer plano a los estudiantes a oportunidades de intervención temprana que les permite el conocimiento de otras estrategias y técnicas útiles para la solución de algunas problemáticas. Del mismo

modo, se mencionó que una alternativa puede ser el Aprendizaje en Servicio (Service Learning) que en esencia sería vincular una práctica con un servicio a la comunidad (García-Romero & Lalueza, 2019). Uno de los profesores entrevistados explicó que el programa que ellos desarrollaron al inicio retomaba una situación ficticia de la cual surgieron buenos proyectos y posteriormente, el programa involucró a escuelas de media superior donde los alumnos participantes ponían en práctica conocimientos de diversas fuentes de manera interdisciplinaria con el uso del ABP, sin embargo, el proyecto de investigación se fue quedando atrás, debido a que las problemáticas vivenciales de la práctica eran mucho más demandantes que el proyecto de investigación en sí.

Actividades del plan de estudios que limitan u obstaculizan la FP

En contraste, más allá de mencionar ideas contrarias a lo que facilita la formación del psicólogo, los profesores también reconocen que la desvinculación que experimentan los estudiantes entre la adquisición de conocimientos teóricos fundamentales para la disciplina y su formación práctica, representa un obstáculo alarmante para los profesores de pregrado, los cuáles identifican que, a pesar de que sí están presentes en el currículo, la mayoría de las asignaturas prácticas se limitan a experimentos en el contexto de laboratorio o a situaciones imaginarias creadas en el aula, que no siempre corresponden a las demandas que un profesional en psicología enfrenta en el mundo real. Este aislamiento académico que se presenta en el contexto universitario aleja a los estudiantes del modelado de habilidades esenciales en la práctica de la psicología, mermando así su formación:

"A la universidad le viene mal tener dividido por una parte el estudio, aquello que se llama intramuros lo que ocurre dentro de un mundo académico que está cerrado en sí mismo"

Otro profesor, explicó su propia experiencia sobre el divorcio que ve entre la profesión y la docencia. Es decir, entre la formación que se recibe y la docencia que se imparte:

"Yo por ejemplo, recordando cuando era estudiante ese divorcio era total, total yo nunca recibí no recuerdo, demasiada formación dirigida a lo profesional; todo fue una formación teórica y algunas otras prácticas, pero prácticas de laboratorio, prácticas de investigación, no prácticas profesionales, sin embargo, progresivamente esos dos mundos se han ido acercando y yo creo que ahora está totalmente implicado el uno en el otro, lo profesional y lo investigador"

Asociado a los problemas con la práctica, se encuentra también presente el conflicto que representa, primero, encontrar sedes o instituciones que permitan la inserción de los alumnos de último año para que realicen su tiempo de práctica. En segundo plano, existe la preocupación de los profesores de que las prácticas sean mal aplicadas o poco eficaces, debido a que no todas las instituciones o los facilitadores de las prácticas están comprometidos a dejar que los alumnos intervengan de manera directa en lo que tendría que representar para ellos situaciones de aprendizaje.

"El hacer una actividad profesional en un centro adecuado, con un asesoramiento académico continuado, eso es muy difícil"

"Muchas veces, dependiendo de dónde las hagas (las prácticas) y de quién te tutorice, tú como alumno sólo observas, como me pasó a mí, o puedes intervenir también"

Otro de los grandes obstáculos que los profesores entrevistados describieron, fue, lo que podríamos llamar como “falta de tiempo”, tanto en alumnos como en profesores: para los alumnos, las demandas del currículo tienen que ver en mayor medida con la presentación y entrega de trabajos, investigaciones o actividades que están más relacionadas con la evaluación de las asignaturas, lo que representa para ellos una sobrecarga de trabajo que no les permite realizar otras actividades que podrían contribuir a una formación más completa.

"No hay trabajos de coordinación; entonces cada profesor es muy escrupuloso con su trabajito que tiene que hacer, con lo cual el alumno está súper saturado y eso impide que hagan otro tipo de actividades, por ejemplo, de carácter voluntario".

Como en el caso de muchas universidades, para los profesores, son las actividades administrativas las que limitan su posibilidad de insertarse en entornos de investigación, innovación y aprendizaje continuo que les posibiliten mejorar. Una profesora comentó:

"Creo que el punto débil es la Universidad: no nos da tiempo para nada, nos tiene comidos a base de muchísimas horas de clase, o sea, tenemos una docencia altísima."

Orientaciones teóricas y metodológicas que prevalecen en la carrera

Mientras que en algunas escuelas y facultades se enseñan y prevalecen posturas teórico-metodológicas que van desde el conductismo, el humanismo hasta llegar al enfoque sociocultural, en las escuelas de España las orientaciones se reducen a la postura cognitivo-conductual que se reconoce como la orientación teórica que prevalece en la formación del psicólogo, siendo esta aplicada principalmente en asignaturas y contenidos que tienen que ver con el ámbito Clínico-Sanitario. Por otro lado, siguen siendo minoría posturas como el humanismo y la sociocultural, y existe una ausencia, muy marcada del psicoanálisis.

"En Psicología, el ámbito más importante, que tiene un mayor sesgo en relación al estudiantado, mayor interés, también mayor asignaturas, etcétera, es el ámbito Clínico-Sanitario. En este, no hay una perspectiva psicoanalítica, hay la perspectiva Cognitivo-Conductual, que es el mainstream. Cada vez creo que menos puramente conductual y más cognitivo-conductual; y veo una ausencia si no, total, prácticamente no se ve nada de psicoanálisis"

Esto fue lo que la mayoría de los profesores contestó; sin embargo, hubo algunos otros que no suscribían esa opinión:

"Yo creo que las orientaciones socio constructivistas y culturales, la orientación psicobiológica o neuropsicológica, que ya prefieren hablar de neuropsicología, y la orientación conductista; las tres están bastante presentes en la facultad."

La razón de preguntar por la orientación teórica que prevalece en las escuelas es debido a que cada enfoque teórico tiene sus propias concepciones del individuo, de la sociedad, de la educación, de la escuela etc. Lo cual determina en gran medida la elección de procedimientos, técnicas y estrategias de intervención en los ambientes de práctica profesional. Como es el caso de que haya una omisión de paradigmas como el humanismo y el psicoanálisis.

Discusión

Para terminar con este análisis sobre la formación profesional del psicólogo en España, se plantea algunos elementos que aparecieron en varias de las entrevistas buscando dar luz sobre algunos de estos temas y que sirvan para que el lector reflexione en torno a la problemática

que se vive durante los procesos de formación.

Uno de los elementos clave que aparece de forma reiterada es la relación entre teoría-práctica profesional. Se observó algo que hemos denominado como “el problema de la teoría sin práctica y la práctica sin teoría” dado que las actividades de la práctica no reciben con frecuencia el apoyo de los contenidos teóricos, en principio, por las diferencias de horas, pero también considerando que la práctica demanda mayor tiempo y atención, mientras que, en el caso de la teoría, se revisan los contenidos en el aula y con frecuencia no tienen que ver con la problemática que se vive en las escuelas. Esto considerando que no hay práctica sin teoría y que la teoría se confirma en la práctica.

Otro elemento clave es la atención a la experiencia como un elemento aglutinador. Consideramos que la experiencia que se adquiere en la práctica es muy importante ya que puede ser considerada como un elemento estructurante, en tanto que la reflexión crítica acerca del quehacer del alumno le permite la recuperación del conocimiento empírico que se adquiere en el momento de la actuación en los escenarios de la práctica lo cual propicia la mejora de ésta.

Es por ello por lo que varios profesores destacan las experiencias de algunas universidades que en proyectos de innovación docente desarrollan iniciativas para intentar incrementar la aplicación práctica de su docencia. Son ejemplos notorios los desarrollados con prácticas de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o en Proyectos (APP), o las metodologías de Aprendizaje en Servicio (ApS), una metodología que combina la acción social directa y comprometida con la formación experta del estudiantado, metodología que se fundamenta en el aprendizaje experiencial. Macías Gómez-Estern et al. (2021), por ejemplo, profundizan en los beneficios del ApS en educación superior para el cambio conceptual, la motivación y el aprendizaje del alumnado. Se trata de un ejemplo de iniciativa prometedora que podría trasladarse a otras áreas tales como la salud, la educación, los ambientes sociales y del trabajo. García-Romero et al. (2021), señalan que una vía para afrontar los retos de la formación consiste en la articulación de las tres misiones de la universidad: la docencia, la investigación y lo que ellos llaman el retorno social.

Un último tema relevante, de entre los que aparecieron en las entrevistas, se destacan las reflexiones del proceso de formación como docentes. Y es que, en España, aunque se le exija al profesorado universitario un alto nivel de formación académica explícita, de experiencia profesional y currículum de investigador, hay poca exigencia a nivel de formación como docentes, ni formación en otras tradiciones epistemológicas en psicología. Lo primero, torna carácter de exigencia, ya que encontramos docentes sin vocación de enseñar o sin formación en lo relativo a la programación docente o curricular. De forma similar, llama la atención la falta de actualización en otras corrientes teóricas, como podrían ser la cognoscitiva, la humanista, sociocultural, o el psicoanálisis. Es decir, en la mayoría de las ocasiones, los profesores dominan en gran profundidad aquellas tradiciones con las que comulgan y sobre las que investigan, como suele ocurrir en México, donde, a pesar de que desde hace años se ha buscado que la enseñanza de la psicología se diversifique debido a la pluralidad de enfoques teórico-metodológicos presentes en la disciplina (Castañeda, 1995), y se han logrado adecuaciones curriculares, éstas no se ven reflejadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que los profesores anteponen su sistema de creencias, teorías implícitas (Jiménez, 2018) y su propia formación; factores que provocan el desconocimiento de la mayoría de los preceptos básicos de las otras tradiciones, o lo que es más preocupante, una interpretación sesgada de la relevancia de los contenidos, así como el rechazo absoluto y el demérito de enfoques con los que no comulgan (Martínez et al., 2018), mientras se siguen basando en modelos antiguos, simplificados o hegemónicos, tal es el caso del conductismo, que ha regido como el enfoque predominante en las clases en psicología (Zanatta y Camarena, 2012), mientras que algunos de los entrevistados sugirieron que los profesores tendrían que contar con una formación pluri paradigmática, ya que esto propiciaría una apertura a nuevas formas de practicar la disciplina, lo que beneficiaría altamente a los estudiantes, que se forman desconociendo otras aproximaciones metodológicas.

Conclusiones

Como se puede ver, son varias las características del proceso de la formación profesional del psicólogo en España que se asemejan a las que podemos encontrar en otros países de Latinoamérica (Proença, 2023). Y son interesantes también las particularidades de estos planes de estudios asociados a su propia historia y a los vínculos de España con otros países del mundo. Y es también relevante, reconocer que hay aún proyectos y líneas de investigación que se mencionan en algunas de estas entrevistas que podrían mejorar la formación profesional como psicólogos, por ejemplo, las relativas a la vinculación entre la teoría, la práctica y la experiencia profesional, el papel de las estrategias docentes como el Aprendizaje-Servicio, la importancia de la consideración de la identidad, en cuanto a que se trata de “hacerse psicólogos” y “ser psicólogos”. Finalmente, y no menos importante, aún se necesita profundizar más en saber cuáles son los programas de estudios con más éxito, las mejores estrategias para la formación del profesorado universitario y para diseñar itinerarios académicos y planes de estudios vinculados con las necesidades sociales y del contexto actual.

Es importante mencionar que en casi ninguna escuela se toma en cuenta la problemática del contexto social para el diseño del plan de estudios, lo cual es un aspecto fundamental para pensar y diseñar la carrera de psicología en cualquier región o país ya que las necesidades pueden variar de lugar a lugar y de región a región dentro de un mismo país, lo cual pone en duda aquello de si es necesario tener un plan curricular que sea igual para todos.

Bajo esta línea, el diseño del plan de estudios: ¿Debe ser general o específico? ¿Con una orientación en particular o que aborde distintas tradiciones? Con algunos contenidos más amplios que impliquen conocimientos sobre historia, educación, política, sociedad, filosofía, etc. Pensar en un plan de estudios que tenga una mayor diversidad teórica, práctica, con experiencias de formación lo más parecidas a las situaciones profesionales que a los egresados les tocará vivir y enfrentar como profesionales de la psicología, más allá de referir a los alumnos sólo a contenidos predominantes entre los profesores.

Cabe señalar que estas conclusiones se limitan exclusivamente al contexto del país ibérico y a las afirmaciones de los profesores entrevistados. Sin embargo, algunos de los resultados pueden ser considerados para futuras investigaciones en México. Por todo esto consideramos que la formación profesional del psicólogo requiere aún de mucha más investigación, la cual podría enriquecer el conocimiento mutuo entre psicólogos de los distintas aproximaciones, por ejemplo, la eficacia que muestran distintos paradigmas teórico-metodológicos que se pueden aplicar a ciertas problemáticas, como en el caso del conductismo sobre las necesidades educativas especiales, el cognoscitivism dentro del aula, o, en el caso de las terapias dinámicas familiares, que funcionan muy bien con el paradigma humanista. Por otro lado, hacemos énfasis en la importancia de la investigación entre y en distintos países, lo que podría facilitar las relaciones académicas y profesionales, así como generar sinergias para algo tan importante como puede ser la homologación de las titulaciones, la capacidad de trabajar como psicólogos en un país u otro, y seguir haciendo crecer esta disciplina en términos de los conocimientos que requieren sus practicantes.

Referencias

- Arias-Sánchez, S., Saavedra, J., Bascón, M. y Prados, M. (2021a). Una revisión de las metodologías para el análisis de la relación entre cultura e identidad. En: S. Arias-Sánchez (Ed.), *Construyendo identidades en escenarios culturales. Colección Investigación e Intervención en Psicología*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Arias-Sánchez, S., Saavedra, J., Santamaría, A., & Smorti, A. (2021b). Remembering the medical practices: How health workers narrate their most negative experiences. *Memory Studies*, 14(2), 240-256.

- Castañeda, S. (1995). Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM. *Perfiles Educativos*, 68, 9-15.
- Del Bosque, A., Martínez, M. A. y Amador, S. (2023). *La formación del Psicólogo Educativo en Latinoamérica: concepciones teóricas, bases metodológicas y desempeño profesional*. En: Proença de Souza M. (Ed.), *La Formación Profesional del Psicólogo Educativo en América Latina*. Obra en proceso LIEPPE Universidad de São Paulo. Brasil.
- Fernández, J. (2011) La especificidad del psicólogo educativo *Papeles del psicólogo*, 32(3), 247 – 253
Recuperado en <http://www.cop.es/papeles>
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador.
- Flores, M. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- García-Romero, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68, <http://doi.org/10.5944/educXXI.22716>
- García-Romero, D, Lalueza, J.L. y Blanche–Gelabert, S. (2021). Análisis de un proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio universitario. *Athenea Digital*, 2(3), e2934. <http://doi.org/10.5565/rev/athenea.2934>
- Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130.
- Jiménez, C. (2018). *Importancia de analizar las teorías implícitas de docentes universitarios*. En: Ulloa N. (Ed.), *Voz, mirada y reflejo del profesor. Contenido y técnicas didácticas*. FESI UNAM.
- Macías Gomez-Estern, B., Arias-Sánchez, S., Marco Macarro, M. J., Cabillas Romero, M. R., & Martínez Lozano, V. (2021). Does service learning make a difference? comparing students' valuations in service learning and non-service learning teaching of psychology. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1395-1405. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1675622>
- Martínez, M., Del Bosque, A. y Suárez, P. (2018). *El profesor ante las Áreas de dificultad y los contenidos difíciles en la formación de psicólogos*. En: Ulloa N. (Ed.), *Voz, mirada y reflejo del profesor. Contenido y técnicas didácticas*. FESI UNAM.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata.
- Pérez, F. y García-Ros. (2017). Los profesionales de la psicología de la educación en el siglo XXI: Un escenario complejo. *Información Psicológica*, 113, 48-60. <dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2017.113.3>
- Proença, M. (Ed.). (2023). *La Formación Profesional del Psicólogo Educativo en América Latina*. Obra en proceso. Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE Universidad de São Paulo.
- Riba, C. (2017). *El análisis de contenido en perspectiva cualitativa*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Vygotsky, L. S. (1960/1981). The genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology*, (144-188). Sharpe.
- Wertsch, J. V. (1985a): *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1985b). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Zanatta, E. y Camarena, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 151-170.



Condiciones de trabajo por género y sobreeducación de egresado(a)s de educación superior en México

Working conditions by gender and overeducation of higher education graduates in México

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.181>

Nancy Pamela Castro Zazueta*^a, Nancy Rubi Estrada Ledesma*^a Oscar Gómez González*^a Felipe Santoyo Telles*

Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara*

Citación | Castro Zaueta, N.P., Estrada Ledesma N. R., Gómez González O., Santoyo Telles, F. (2023). Condiciones de trabajo por género y sobreeducación de egresado(a)s de educación superior en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología Nueva Época*, 5(2023), 1-12.

Artículo enviado 23-05-2023, aceptado 18-09-2023, publicado 25-09-2023

Resumen

El objetivo del estudio fue identificar diferencias de condiciones laborales por género y sobreeducación, en una muestra de egresados de educación superior. El diseño fue cuantitativo, no experimental y trasversal, con alcance comparativo. Se utilizó un muestreo no probabilístico consecutivo accidental. Participaron 1,112 trabajadores egresados de educación superior de distintos estados de la República Mexicana, que respondieron un formulario en línea. A partir de los datos recabados se hicieron pruebas de comparación de frecuencias y medianas. Los hallazgos sugieren condiciones laborales diferenciales por género en torno al salario y satisfacción laboral, que están a favor de los varones y egresados con ajuste educativo (sin sobreeducación). Así mismo, se encontró una mayor proporción de formalidad laboral entre las mujeres egresadas con ajuste educativo, que entre las egresadas con sobreeducación.

Palabras clave | condiciones de trabajo, educación superior, género, sobreeducación.

Abstract

The objective of the study was to identify differences in working conditions by gender and overeducation in a sample of higher education graduates. The design was quantitative, non-

Correspondencia:

Nancy Rubi Estrada Ledesma. Orcid. <https://orcid.org/0000-0002-0459-8834> Correo electrónico: nancy.estrada5079@alumnos.udg.mx. Teléfono. 3315693063

* Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara. Av. Enrique Arreola Silva 883, Colonia Centro, Ciudad Guzmán, C.P. 49000, Jalisco, México.

^aDoctorado en Psicología con Orientación en Calidad de Vida y Salud, Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por la beca de manutención para estudios de doctorado con los números respectivos de CVU 961929, CVU 925989 y CVU 1038959.

experimental and cross-sectional, with comparative scope. An accidental non-probabilistic consecutive sampling was used. A total of 1,112 higher education graduates from different states of the Mexican Republic participated in the study, who answered an online form. From the data collected, frequency and median comparison tests were performed. The findings suggest differential labor conditions by gender in terms of wage and job satisfaction, which are in favor of males and graduates with educational adjustment (without overeducation). Likewise, a higher proportion of formal employment was found among female graduates with educational adjustment than among graduates with overeducation.

Keywords | working conditions, higher education, gender, overeducation.

El empleo y la educación son dos dimensiones importantes en la vida que definen la trayectoria y satisfacción laboral de las y los individuos (Valenzuela Sánchez et al., 2018). Se espera que, mediante la educación las personas mejoren sus condiciones de vida (Flores-Crespo et al., 2021) y que a través del empleo tengan la posibilidad de resolver sus necesidades básicas (vivienda, alimento, educación, entretenimiento, etc.), al tiempo que generan un impacto positivo en la sociedad y economía. Por tanto, las condiciones del empleo que desempeñen los individuos deben propiciar su desarrollo humano, bienestar, salud y generar satisfacción. Sin embargo, la globalización y las políticas económicas neoliberales, entre otros factores, han configurado un mercado de trabajo cada vez más exigente y precario, principalmente para los jóvenes profesionistas (Galván Mendoza, 2019), pues tener un nivel educativo superior no garantiza que los graduados tengan un mejor rendimiento laboral y presenten un futuro laboral satisfactorio (Hsiao & Lin, 2018).

El incremento de educación superior y la escasez de demanda de mano de obra altamente calificada ocasionan que la estructura ocupacional no pueda absorber a la totalidad de egresados en empleos que correspondan a su nivel educativo, lo que ocasiona que haya un incremento de profesionistas que ocupan puestos de trabajo que requieren de un menor nivel de estudios. Esta situación es conocida como sobreeducación y se vincula a un desfase de conocimientos y habilidades requeridas para el trabajo y condiciones de laborales precarias (De Santis et al., 2021).

La teoría del capital humano (Becker, 1994) sugiere que la educación conduce a mayores ganancias a través de su impacto en la productividad, sin embargo, en el contexto mexicano esta teoría tiene algunas excepciones (Valenzuela Sánchez et al., 2018), ya que el mercado de trabajo demanda cierta cantidad de profesionistas, entre ellos, unos más preparados que otros, que cuenten con credenciales, certificaciones y títulos educativos. No obstante, este mercado también demanda trabajadores sin credenciales que tengan el requerimiento mínimo de conocimiento y experiencia para realizar el trabajo de un profesionista. En tal caso el mercado laboral excluye y precariza a los trabajadores.

Para algunos egresados de educación superior, la inserción laboral puede ser un proceso problemático a causa de la sobreeducación y subutilización de habilidades. En México, la mayoría de empleos no requieren de educación especializada, por tanto, las y los egresados de educación superior, principalmente quienes están iniciando su trayectoria laboral, son el segmento poblacional que presenta mayor probabilidad de estar sobreeducado y de recibir un salario inferior al de los trabajadores con educación superior que si desempeñan empleos ajustados a su nivel de estudios (Escoto Castillo et al., 2020). Pese a que la sobreeducación es una situación no deseada, en algunos casos, es una medida

que permite a las y los trabajadores menos experimentados compensar la falta de competencias, evitar el desempleo y con el tiempo escalar a un empleo ajustado a su cualificación, e incluso, a su formación académica.

Otra característica sobre la incorporación al sector productivo mexicano es la segregación de género en torno a las ocupaciones. Pese a que la participación laboral femenina ha incrementado de manera importante en los últimos 50 años, su vinculación económica fuera de las actividades domésticas se ha caracterizado por condiciones de empleo precario en términos de salario y oportunidades de ascenso laboral (Peláez González et al., 2020). Si bien los estudios superiores han contribuido a que las mexicanas accedan a empleos de mejor calidad, para muchas su permanencia en el empleo está condicionada por el estado civil y el desempeño de tareas de cuidado (Narváez & Cabrera, 2020), ya que cuando están casadas y tienen niños pequeños, sus posibilidades de movilidad social y de tener mejores oportunidades de empleo disminuyen.

El vínculo entre educación y empleo que presentan las y los egresados de educación superior mexicanos depende del sistema educativo, del mercado laboral y de la fuerza de trabajo. Por tanto, para analizar los factores que pueden ser determinantes en la existencia de brechas de género en torno a las condiciones de trabajo de las y los egresados con y sin sobreeducación se requiere identificar las características de sus condiciones laborales y contrastarlas. En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo describir y estimar diferencias en condiciones laborales por género y sobreeducación en de una muestra de egresados de educación superior.

Para la comprensión y desarrollo del objetivo se contextualizan las condiciones de trabajo de las personas egresadas de educación superior en el panorama mexicano.

Contexto actual sobre las condiciones de trabajo

Las condiciones de trabajo son un reflejo de la calidad del empleo que desempeñan las personas (García Murillo & Ulloa Montaña, 2018). Estudios antecedentes sobre condiciones de trabajo en jóvenes y egresados de educación superior de México sugieren que estos ingresan al mercado laboral mayormente en empleos precarios caracterizados por poca estabilidad o trabajo a tiempo parcial, sin seguridad social y con una jornada laboral mayor al límite establecido (Guadarrama et al., 2016; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2019).

La calidad del empleo depende de la medida en qué las condiciones del trabajo favorecen a las y los trabajadores. Cuando las personas experimentan inestabilidad en el puesto de trabajo (por inexistencia de contrato o por realizar trabajos eventuales), salarios bajos, no presentan seguridad social, desempeñan jornadas laborales superiores a las establecidas por la ley y/o carecen de organización sindical, presentan condiciones de precariedad laboral (Mendoza-González et al., 2020). Si bien estas condiciones suelen vincularse directamente con el desempeño de actividades económicas informales, también pueden presentarse en empleos formales (Medina-Gómez & López-Arellano, 2019).

Debido a la expansión educativa y precarización laboral, la sobreeducación es una situación que acentúa la probabilidad de desempeñar un empleo de baja calidad en México, especialmente para quienes son mujeres, habitan áreas rurales y tienen estatus de cónyuges de los jefes(as) del hogar (Escoto Castillo et al., 2020). En torno a las condiciones de trabajo por género, existe toda una línea de estudios que explican la segregación ocupacional a través de las preferencias o elecciones, que sugieren que las mujeres desempeñan ocupaciones que las penalizan en términos salariales, pero que les permiten interrumpir su participación laboral para poder dedicarse a tareas de cuidado (Lordan & Pischke, 2022).

A continuación, se describen algunas de las condiciones de trabajo más destacados en la literatura en el contexto mexicano.

Formalidad laboral

La incorporación al sector formal en el mercado laboral es un indicador de calidad laboral que garantiza el acceso a la seguridad social. Esta es una prestación y derecho laboral que se otorga a las y los trabajadores para cuidar de su salud y de su núcleo familiar. De acuerdo con datos oficiales sobre el mercado laboral registrados en la Encuesta México Cómo Vamos, durante febrero del 2023 se reportó mayor porcentaje de varones registrados con empleos formales de tiempo completo (61%) que de mujeres (54%) debido a que muchas de ellas priorizan el cuidado de menores, personas enfermas y/o ancianos.

Satisfacción laboral

La satisfacción laboral, hace referencia a un estado emocional positivo o placentero vinculado a las experiencias laborales de las personas que trabajan (Galván Mendoza, 2019). En el contexto mexicano no hay evidencia contundente sobre diferencias de género en este rubro, sin embargo, en contextos distintos Angulo Pico et al. (2014) encuentran que no hay diferencias de género; mientras que Sánchez Cañizares et al. (2007) sugieren que sí hay diferencias significativas, pero que éstas no son notorias cuando las mujeres presentan más educación.

Duración de la jornada laboral

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2019) la jornada laboral promedio en México es de 35 a 48 horas a la semana, sin embargo, según datos de la encuesta México Cómo Vamos (2023) las mujeres dedican 36 horas a la semana al trabajo remunerado mientras que los varones dedican 43 horas. La duración de la jornada suele tener implicaciones en el bienestar de las y los trabajadores; cuando ésta sobrepasa el límite establecido. Los trabajadores presentan condiciones laborales de menor calidad (Guadarrama et al., 2016) y su satisfacción laboral tiende a disminuir, especialmente si también desempeñan actividades de cuidado (De Santis, 2021); como es el caso de las mujeres, quienes además enfrentan mayores dificultades de inserción laboral en empleos que coincidan con su nivel educativo y desempeñan mayores jornadas de tareas domésticas y de cuidado que los varones (Escoto Castillo et al., 2020).

Estabilidad laboral

Una forma de identificar la estabilidad laboral es por medio del contrato. Éste refiere al convenio que los trabajadores (comúnmente asalariados) establecen con su patrón en el que se detallan aspectos de la relación laboral como la duración del empleo (empleo de base, planta, plaza de confianza, etc.) y determina el acceso a prestaciones laborales complementarias al sueldo como seguridad social, fondo para el retiro y fondo de vivienda, entre otras prestaciones (López, 2019).

Si bien, para que haya una relación laboral basta con un acuerdo verbal, quienes tienen un contrato por escrito suelen presentar mejores condiciones de trabajo que quienes no (Guadarrama et al., 2016). De acuerdo con datos de la Encuesta de Ocupación y Empleo de INEGI (2023), durante el año 2022 las mujeres desempeñaron más empleos temporales, con una duración inferior a un año y firmaron un menor número de contratos que los varones, quienes les llevaron ventaja en la contratación de empleos por tiempo indefinido.

Salario

En México, según datos del Centro de Investigación en Política Pública (2022), la brecha de ingresos entre varones y mujeres durante el año 2022 fue del 14 %, lo cual sugiere que por cada 100 pesos mexicanos que recibía un hombre al mes por su trabajo, una mujer recibía 86 pesos; sin embargo, no se especifica si estos desempeñaban las mismas actividades. Por lo que queda la interrogante de si la

brecha salarial se debe a un sesgo en la atribución de crédito por el trabajo que realizan hombres y mujeres, en la cual se favorece más a los primeros o si esto ocurre porque hay segregación ocupacional y sus trayectorias laborales están diferenciadas, pues, algunas mujeres que se convierten en madres reducen sus horas de trabajo y pierden ingresos derivados de la progresión salarial y pensión, de modo que su salario es menor en contraste con los varones (Bennedsen et al. 2022).

El panorama de las condiciones de trabajo anteriormente expuestas alude a que las oportunidades de empleo que ofrece el mercado laboral son distintas para varones y mujeres, siendo ellas las más desfavorecidas (De Santis, 2021). Así pues, es necesario abonar al análisis y discusión sobre las condiciones laborales y segregación de género en las y los jóvenes profesionistas con sobreeducación y ajustados a fin de conocer sus características y obtener información que permita corroborar si las condiciones de trabajo evaluadas siguen desfavoreciendo a las mujeres.

Método

El diseño del estudio fue no experimental con alcance comparativo, de tipo transversal. Mediante un muestreo no probabilístico consecutivo accidental, participaron 1,112 trabajadores egresado(a)s de educación superior con un rango de edad de 25 a 35 años. La recolección de datos se realizó a través de un formulario en línea adaptado en la plataforma de Google Forms durante los meses de octubre a diciembre del 2022. Para ello se contó con la autorización y apoyo de instituciones de educación superior para divulgar el formulario en medios electrónicos y redes sociales (Facebook y Whatsapp).

La incidencia de sobreeducación se calculó a través de método subjetivo. Éste consiste en comparar el nivel educativo real del trabajador con el que percibe necesario para desempeñar su empleo actual (Dolton & Silles, 2008). Se considera a una persona como sobreeducada sí declara que su trabajo requiere de un nivel educativo inferior al que presenta y como ajustada si su nivel educativo coincide con el requerido para desempeñar su empleo.

La evaluación de las condiciones de trabajo se realizó de la siguiente forma:

Formalidad laboral. ¿Cuál de las siguientes características presenta el empleo que desempeña actualmente? “a) Es formal. Se encuentra formalizado mediante un contrato de trabajo y ajustado a los requerimientos de la ley”; “b) Es informal. No se encuentra formalizado mediante un contrato de trabajo ni ajustado a requerimiento de la ley”.

Satisfacción laboral. Se implementó la versión de la Escala de Satisfacción laboral de Brayfield y Rothe (1951) adaptada y validada en México por Cernas Ortiz et al. (2018). Este es un instrumento unidimensional de cinco ítems en formato tipo Likert de 1 a 7 (“muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”). La puntuación máxima arrojada por el instrumento es de 35 puntos. El análisis factorial confirmatorio con método de estimación Mínimos Cuadrados Ponderados Robustos realizado a partir de los datos arrojados por el instrumento sugiere que mostró propiedades psicométricas que aluden a una adecuada validez de constructo con índices $\chi^2/gl = 3.264$; RMSEA .045, IC del 95 % [.022, .070]; CFI = .99; TLI = .99; GFI = .99. Los coeficientes de consistencia interna α de Cronbach y ω de McDonald = .91 denotan que el instrumento presenta una adecuada fiabilidad. La invarianza entre grupos de género y sobreeducación/ajuste educativo fue adecuada ya que en cada nivel el CFI no disminuyó en menos de .01 y el RMSEA no incrementó en más de .01.

Duración de la jornada. Aproximadamente ¿Cuántas horas trabaja a la semana?

Estabilidad en el empleo. Seleccione cuál de los siguientes tipos de relaciones contractuales presenta en su empleo: a) No aplica o no existe una relación contractual; b) Contrato temporal o por terminación de tarea; c) Contrato fijo o por tiempo indefinido.

Salario mensual. Indique el ingreso económico mensual obtenido por el desempeño de su actual empleo. El análisis de datos se realizó en el programa SPSS Statistics v.23. Se realizaron análisis descriptivos de las principales variables de estudio y pruebas univariantes de distribución normal Kolmogórov-Smirnov a las escalas de satisfacción laboral, duración de la jornada laboral y salario mensual.

Para estimar si hay diferencias de condiciones de trabajo y satisfacción laboral, por género y sobreeducación, se dividió la muestra en cuatro grupos: (1) mujeres con ajuste educativo, (2) mujeres con sobreeducación, (3) varones con ajuste educativo, (4) y varones con sobreeducación. Con estos grupos, se realizaron análisis de diferencias en cuatro bloques: (1) entre mujeres con ajuste educativo y con sobreeducación; (2) entre varones con ajuste educativo y con sobreeducación; (3) entre mujeres y varones con ajuste educativo; (4) y entre mujeres y varones con sobreeducación.

Para las comparaciones de las categorías de “formalidad en el empleo” y “estabilidad laboral”, de acuerdo al género y presencia de sobreeducación, se realizaron pruebas Chi cuadrado de Pearson; estimando la razón de ventaja “odds ratio” y el tamaño del efecto con la medida v de Cramer; mientras que para estimar diferencias de las escalas de satisfacción laboral, duración de la jornada laboral y salario mensual, de acuerdo al género y presencia de sobreeducación, se realizaron pruebas U de Mann-Whitney, calculando el tamaño del efecto con la r de Rosenthal.

Consideraciones éticas

El estudio forma parte de un proyecto mayor de investigación aprobado (dictamen CE/2022/03) por el Comité de Ética en Investigación de los Posgrados en Psicología con Orientación en Calidad de Vida y Salud de la Universidad de Guadalajara. Y se realizó bajo los lineamientos del Código Ético del Profesional de la Psicología en México, de la Sociedad Mexicana de Psicología.

Resultados

De los 1,112 participantes el 66.27% ($n=737$) son mujeres; el 60.7% ($n = 675$) son soltero(a)s; el 76% ($n=853$) egresó de una universidad pública y sólo el 34.80% ($n=388$) presentaban sobreeducación. En la Tabla 1 se presentan las frecuencias de variables sociodemográficas agrupadas por género.

Tabla 1

Frecuencias de categorías de variables sociodemográficas por género.

Variables sociodemográficas	Mujeres ($n = 737$)		Varones ($n = 375$)		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Sobreeducación	Ajustado(a)	493	66.9	231	61.6
	Sobreeducado(a)	244	33.1	144	38.4
Estado civil	Soltero(a)	456	61.8	250	66.7
	Casado(a)/ unión libre	281	38.2	125	33.4
Actividades de cuidado	No cuida de otros	477	64.7	267	71.2
	Sí cuida de otros	260	35.3	108	28.8
Tipo de universidad	Privada	182	24.7	77	20.5
	Pública	555	75.3	298	79.5

Las pruebas distribución normal Kolmogórov-Smirnov, realizada con las variables de satisfacción laboral, duración de la jornada laboral y salario mensual, arrojaron valores $p < .05$, por lo que se concluyó que no mostraron distribuciones normales.

En la Tabla 2 se muestran los resultados de las pruebas Chi cuadrado de Pearson para estimar diferencias en las variables categóricas de empleo formal e informal y estabilidad en el empleo. La única asociación significativa resultó entre el ajuste educativo y la formalidad $\chi^2(1) = 4.851$, $p = .028$. Con base en el odds ratio, las mujeres con ajuste educativo reportaron 1.49 veces más tener un empleo formal, que las mujeres con sobreeducación.

Tabla 2

Diferencias de formalidad y estabilidad por género y ajuste educativo

Pares de grupos comparados	Frecuencias por categorías de variables		Odds ratio	χ^2 de Pearson	V de Cramer
	Formalidad				
	Formal	Informal			
Varón ajustado	193	38	1.63	3.491	.096
Varón sobreeducado	109	35			
Mujer ajustada	395	98	1.49	4.851*	.081*
Mujer sobreeducada	178	66			
Varón ajustado	193	38	1.26	1.212	.041
Mujer ajustada	395	98			
Varón sobreeducado	109	35	1.15	0.354	.030
Mujer sobreeducada	178	66			
	Estabilidad				
	Sí tiene	No tiene			
Varón ajustado	116	115	0.87	0.376	.032
Varón sobreeducado	77	67			
Mujer ajustada	236	257	1.03	0.036	.007
Mujer sobreeducada	115	129			
Varón ajustado	116	115	1.09	0.347	.022
Mujer ajustada	236	257			
Varón sobreeducado	77	67	1.28	1.457	.061
Mujer sobreeducada	115	129			

* = $p < .05$

Las pruebas U de Mann-Whitney arrojaron que las personas con ajuste educativo mostraron significativamente un salario mayor que las sobreeducadas. Los varones ajustados (Mdn = \$13,000) mostraron un mayor salario que el de los sobreeducados (Mdn = \$9,000) $U = 11,774.00$, $z = -4.761$, $p < .001$, $r = -.25$. Similarmente el salario de las mujeres ajustadas (Mdn = \$11,000) fue mayor que el de las sobreeducadas (Mdn = \$8,200) $U = 42,692.00$, $z = -6.422$, $p < .001$, $r = -.24$.

Entre género, los varones mostraron un salario significativamente mayor que las mujeres. Los varones ajustados (Mdn = \$13,000) ganaban un 18.18% más que las mujeres ajustadas (Mdn = \$11,000) $U = 44,065.00$, $z = -4.913$, $p < .001$, $r = -.18$. Y los varones sobreeducados (Mdn = \$9,000) ganaban un 8.9% más que las mujeres sobreeducadas (Mdn = \$8,200) $U = 14,435.50$, $z = -2.938$, $p < .01$, $r = -.15$.

En tanto satisfacción laboral, sólo se encontraron diferencias significativas entre ajustado(a)s y sobreeducado(a)s, pero no entre género. Los varones ajustados (Mdn = 25) mostraron 25% más satisfacción laboral que los sobreeducados (Mdn = 20) $U = 10,555.50$, $z = -5.960$, $p < .001$, $r = -.31$. Similarmente, la satisfacción laboral de las mujeres ajustadas (Mdn = 25) fue mayor (un 25%) que el de las sobreeducadas (Mdn = 20) $U = 40,137.00$, $z = -7.364$, $p < .001$, $r = -.27$.

De las diferencias encontradas, todas mostraron efectos pequeños con valores absolutos de $r < .31$. Además, en tanto horas de trabajo a la semana, no hubo diferencias significativas en ninguna comparación.

Tabla 3

Diferencia satisfacción laboral, duración de la jornada laboral y salario mensual, por género y ajuste educativo

Variables	Medianas por pares de grupos comparados		U	Z	r
	Varón ajustado (n = 231) Mdn	Varón sobreeducado (n = 144) Mdn			
Ingreso	13,300	9,000	11,774.00***	-4.761	-0.25
Horas de trabajo a la semana	40	40	15,866.00	-.756	-0.04
Satisfacción laboral	25	21	10,555.50***	-5.960	-0.31
	Mujer ajustada (n = 493) Mdn	Mujer sobreeducada (n = 244) Mdn			
Ingreso	11,000	8,200	42,692.00***	-6.422	-0.24
Horas de trabajo a la semana	40	40	60,028.50	-.044	0.00
Satisfacción laboral	25	20	40,137.00***	-7.364	-0.27
	Varón ajustado (n = 231) Mdn	Mujer ajustada (n = 493) Mdn			
Ingreso	13,300	11,000	44,065.00***	-4.913	-0.18
Horas de trabajo a la semana	40	40	55,168.50	-.683	-0.03
Satisfacción laboral	25	25	52,059.500	-1.864	-0.07
	Varón sobreeducado (n = 144) Mdn	Mujer sobreeducada (n = 244) Mdn			
Ingreso	9,000	8,200	14,435.50**	-2.938	-0.15
Horas de trabajo a la semana	40	40	16,340.00	-1.157	-0.06
Satisfacción laboral	21	20	16,845.00	-.678	-0.03

Nota. las unidades de la variable Ingreso son pesos mexicanos. $r = r$ de Rosenthal.

** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Discusión

En el presente estudio se analizaron diferencias de género en condiciones laborales de una muestra de personas egresadas de educación superior, con y sin sobreeducación, en México. Los hallazgos sugieren condiciones laborales diferenciales entre género y sobreeducación, en torno al ingreso económico, satisfacción laboral y formalidad laboral.

Los varones sobreeducados ganan un 8.9% más que las mujeres sobreeducadas, mientras que sin sobreeducación, ganan un 18.8 % más que las mujeres ajustadas. Estos hallazgos son congruentes con el de Aina y Pastore (2020), que encuentran que el salario de los egresados sobreeducados es inferior al de los trabajadores ajustados que presentan el mismo nivel de estudios y con Bennedsen et al. (2022), que, además encuentran una menor percepción salarial por parte de las mujeres. Estos resultados invita a reflexionar sobre la influencia negativa que la sobreeducación podría generar en el salario de las y los egresados de este estudio y también, invita a la exploración de situaciones que generan que los varones con y sin sobreeducación perciban un salario superior al de contrapartes femeninas, ya que los datos disponibles en este estudio no permiten conocer si las diferencias salariales a favor de los varones se deben a ocupaciones laborales diferenciadas o que ambos realizan las mismas actividades laborales y pese a ello obtienen pagos distintos.

Al respecto, la evidencia disponible en México sobre ocupaciones sugiere una mayor concentración de la fuerza laboral femenina en actividades de servicios y una baja participación en actividades tradicionalmente consideradas como “masculinas”, entre las cuales destaca el giro de la construcción, transporte y minería (Kuper, 2021), por lo que hay indicios de que la segregación laboral de género en ciertos rubros podría explicar las diferencias salariales en México, sin embargo, hace falta evidencia para comprobarlo.

Las diferencias en satisfacción laboral se encontraron al interior de los grupos de género con y sin sobreeducación. Las mujeres ajustadas mostraron (25%) más satisfacción laboral que sus contrapartes sobreeducadas y, de manera similar, los varones ajustados mostraron (25%) mayor satisfacción laboral que los sobreeducados. Estos hallazgos denotan que para ambos géneros la sobreeducación es una situación que podría repercutir en el cumplimiento de expectativas laborales; lo cual tiene el potencial de afectar la productividad de los trabajadores (Mahy et al., 2015) e incrementar sus deseos de cambiar de empleo (Banerjee et al., 2019), entre otras consecuencias negativas.

Por su parte, la formalidad laboral, mostró ser 1.49 veces mayor en mujeres que desempeñan empleos ajustados. Esto implica que tienen más oportunidades de desempeñarse en actividades laborales que están reguladas por la ley y, por tanto, su derecho a la seguridad se encuentra garantizado; una situación opuesta a la de las trabajadoras sobreeducadas. Pese a que la presencia de formalidad laboral no fue estadísticamente distinta entre los varones con y sin sobreeducación, el porcentaje de informalidad laboral fue mayor en el grupo de sobreeducados, lo cual podría deberse a que en el contexto mexicano la sobreeducación destaca como una situación que conduce a la informalidad laboral (Escoto Castillo et al., 2020).

A pesar de que la duración de la jornada laboral fue similar entre los grupos de comparación (varones y mujeres con y sin sobreeducación), hubo un porcentaje mayor de mujeres desempeñando actividades de cuidado. Debido a que el desempeño de éstas puede determinar su inserción y permanencia en el mercado laboral (Escoto Castillo et al. 2020), valdría la pena indagar en estudios futuros si ello interfiere con las condiciones laborales que presentan, pues en el panorama mexicano reciente Espinoza-Romo et al. (2022) sugieren que las mujeres experimentan un menor bienestar en el trabajo y que muy posiblemente se deba a condiciones socioculturales inherentes a la forma en que se construye el comportamiento de acuerdo al género, pues en contraste con los varones su jornada laboral suele ser más extensa al atender quehaceres domésticos en mayor proporción además de sus actividades laborales.

La estabilidad en el empleo tampoco fue distinta entre los grupos de comparación, no obstante, el porcentaje de empleos estables en varones y mujeres es bajo, lo que podría implicar que la mayoría desempeña o están en riesgo de desempeñar un empleo de baja calidad.

Es importante señalar que en el presente estudio hay casi el doble de participantes mujeres que varones, lo cual, de acuerdo con Field (2009) y Agresti (2012), puede interferir en el resultado de las pruebas de comparación de medianas y la prueba Chi cuadrado, ya que ambas son susceptibles al tamaño de los grupos de comparación, siendo los resultados más precisos en el grupo de mayor tamaño (que en este caso es el grupo de mujeres). Con relación a esto, es probable la mayor participación femenina se deba (en cierta medida) a que en los últimos años hay un mayor porcentaje de mujeres matriculadas y egresadas de educación de educación superior (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2023). Pese a que la participación femenina es un factor que contribuye a la reducción de la brecha salarial y a que las mujeres puedan desempeñar empleos de alta jerarquía y mejor calidad (Peláez González y Rodríguez, 2020), invertir en una carrera universitaria no garantiza que los egresados presenten mejores condiciones de trabajo, especialmente aquellos que desempeñan un empleo con un requerimiento educativo inferior, como es el caso de los participantes de este estudio.

Los hallazgos encontrados sugieren que la expansión educativa superior, en un contexto en el que la capacidad de absorción del mercado de trabajo no es proporcional a la cantidad de egresados, puede generar que la apuesta por la educación superior no rinda los resultados esperados en términos de condiciones de trabajo. Esto es relevante ya que las condiciones de trabajo vinculadas a la sobreeducación también se vinculan con problemáticas de salud pública, como mayor sintomatología de estrés, ansiedad,

depresión, etc. (Hultin et al., 2016).

Cabe señalar que este estudio presentó algunas limitaciones. El tipo de muestreo empleado no permite que los resultados obtenidos sean generalizables a la población. Los participantes presentan al menos tres años de haber egresado de educación superior, por lo que sería importante realizar un estudio longitudinal para indagar si los resultados son convergentes en las diferentes cohortes generacionales, como lo sugieren García Murillo y Ulloa Montaña (2018) y contemplar una muestra representativa de la población de egresados mexicanos que permita que los resultados puedan ser generalizables a este segmento.

Otra limitación presente es que las condiciones de trabajo y el grado de coincidencia entre educación y empleo se han evaluado desde la perspectiva del egresado, por tanto, se recomienda que en futuros estudios se incorpore el análisis de condiciones laborales a partir de la perspectiva de los empleadores junto a la caracterización de las trayectorias laborales de acuerdo con las funciones que desempeñan los egresados. Se exhorta a realizar más estudios sobre educación superior y empleo que indaguen en los beneficios laborales que obtienen los egresados, pues la posibilidad de presentar sobreeducación y condiciones laborales desfavorables son retos presentes en la cotidianidad laboral de los trabajadores mexicanos jóvenes que egresaron de educación superior.

Referencias

- Agresti, A. (2012). *Categorical Data Analysis*. John Wiley & Sons.
- Aina, C., & Pastore, F. (2020). Delayed Graduation and Overeducation in Italy: A Test of the Human Capital Model Versus the Screening Hypothesis. *Social Indicators Research*, 152(2), 533-553. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02446-0>.
- Angulo Pico, G. M., Quejada Pérez, R., & Yáñez Contreras, M. (2012). Educación, mercado de trabajo y satisfacción laboral: El problema de las teorías del capital humano y señalización de mercado. *Revista de la educación superior*, 41(163), 51-66. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602012000300002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Becker, G. (1994). *Human Capital* [University of Chicago Press Economics Books]. University of Chicago Press. <https://www.nber.org/books-and-chapters/human-capital-theoretical-and-empirical-analysis-special-reference-education-third-edition>
- Bennedsen, M., Larsen, B., & Wei, J. (2022). Gender wage transparency and the gender pay gap: A survey. *Journal of Economic Surveys*, n/a(n/a). <https://doi.org/10.1111/joes.12545>
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). *An index of job satisfaction*. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307-311. <https://doi.org/10.1037/h0055617>
- Centro de Investigación en Política Pública. (2022). Brecha salarial de género. <https://imco.org.mx/brecha-salarial-de-genero/#::~:~:text=En%202022%20la%20brecha%20de,una%20mujer%20recibe%2086%20pesos>
- Cernas Ortiz, D. A., Mercado Salgado, P., León Cázares, F., Cernas Ortiz, D. A., Mercado Salgado, P., & León Cázares, F. (2018). Satisfacción laboral y compromiso organizacional: Prueba de equivalencia de medición entre México y Estados Unidos. *Contaduría y administración*, 63(2), 0-0. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2018.986>
- De Santis, M., Florensa, M., Gáname, M. C., & Moncarz, P. E. (2021). Job Satisfaction of Recent University Graduates in Economics Sciences: The Role of the Match Between Formal Education and Job Requirements. *Journal of Happiness Studies*, 22(7), 3157-3197. Scopus. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00360-x>
- Dolton, P. J., & Silles, M. A. (2008). The effects of over-education on earnings in the graduate labour market. *Economics of Education Review*, 27(2), 125-139. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2006.08.008>

- Flores-Crespo, P., Rodríguez-Arias, N., Flores-Crespo, P., & Rodríguez-Arias, N. (2021). Educación superior tecnológica y movilidad social. Un estudio longitudinal basado en historias de vida. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12(33), 39-57. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.856>
- Galván Mendoza, O. (2019). Perspectiva del joven millennial fronterizo acerca de la satisfacción laboral: caso de la industria manufacturera. *Revista THEOMAI*, 40, 124-138. <https://www.redalyc.org/journal/124/12466220009/html/>
- García Murillo, F., & Ulloa Montaña, P. Y. (2018). Condiciones laborales de egresados de Instituciones de Educación Superior en México. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(3), 56-68. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1644>
- Guadarrama, R., Hualde, A., & López, S. (2016). La precariedad laboral desde la perspectiva de la heterogeneidad. Una propuesta analítica en Rocío Guadarrama, Alfredo Hualde y Silvia López. En R. Guadarrama, A. Hualde, & S. López (Ed.), *La precariedad laboral en México dimensiones, dinámicas y significados (13-41)*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Hsiao, J.-M., & Lin, D.-S. (2018). The Impacts of Working Conditions and Employee Competences of Fresh Graduates on Job Expertise, Salary and Job Satisfaction. *Journal of Reviews on Global Economics*, 7, 246-259. https://econpapers.repec.org/article/lifjrgel/v_3a7_3ay_3a2018_3ap_3a246-259.htm
- Hultin, H., Lundberg, M., Lundin, A., & Magnusson, C. (2016). Do overeducated individuals have increased risks of ill health?: A Swedish population-based cohort study. *Sociology of Health & Illness*, 38(6), 980-995. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12419>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, diciembre 2022*. INEGI. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=7925>
- Kuper, G. Z. (2021). Las mujeres en México. Empleo, educación y techo de cristal. *Pluralidad y Consenso*, 11(47), 70-75. <http://www.revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/viewFile/716/676>
- López, M. G. (2019). Flexibilidad y precariedad laboral en Jalisco en el siglo XXI. In Trabajo, exclusión y segregación urbana, *El impacto de las políticas gubernamentales en el mercado de trabajo y el territorio en la Zona Metropolitana de Guadalajara (pp. 23-48)*. Universidad de Guadalajara. <http://148.202.6.72/apoyoeditorial/content/trabajo-exclusi%C3%B3n-y-segregaci%C3%B3n-urbana-el-impacto-de-las-pol%C3%ADticas-gubernamentales-en-el>
- Lordan, G., & Pischke, J.-S. (2022). Does Rosie Like Riveting? Male and Female Occupational Choices. *Economica*, 89(353), 110-130. <https://doi.org/10.1111/ecca.12390>
- Mahy, B., Rycx, F., & Vermeylen, G. (2015). Educational Mismatch and Firm Productivity: Do Skills, Technology and Uncertainty Matter? *De Economist*, 163(2), 233-262. <https://doi.org/10.1007/s10645-015-9251-2>
- Medina-Gómez, O., & López-Arellano, O. (2019). Informalidad laboral y derecho a la salud en México, un análisis crítico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24, 2583-2592. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018247.14342017>
- Mendoza-González, M. Á., Cruz-Calderón, S. F., Valdivia-López, M. (2020). Niveles y subniveles de precariedad extrema en México: Una metodología de grupos con condiciones laborales ordenadas. *Estudios demográficos y urbanos*, 35(2), 405-448. <https://doi.org/10.24201/edu.v35i2.1784> México como vamos. (16 de septiembre de 2023). Mercado laboral y brechas de género. Disponible en <https://mexicocomovamos.mx/mercado-laboral-y-genero/>
- Narváez, Y. V., & Cabrera, M. D. D. (2020). Violencia y desigualdad laboral en México: revisión teórica desde una perspectiva de género. *Andamios*, 17(42), 423-440. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i42.750>

-
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2019). *Horas trabajadas*. <https://www.oecd.org/espanol/estadisticas/horas-trabajadas.htm>
- Peláez González, C., & Rodríguez, S. A. (2020). Género, trabajo y educación: diferencias entre hombres y mujeres en la entrada al primer empleo. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, 1–37. <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.494>
- Sánchez-Cañizares, S., López-Guzmán Guzmán, T., & Millán Vázquez de la Torre, M. G. (2007). La satisfacción laboral en los establecimientos hoteleros: Análisis empírico en la provincia de Córdoba. *Cuadernos de turismo*, 20, 223-250. <https://revistas.um.es/turismo/article/view/12921>
- Valenzuela Sánchez, N. A., Alonso Bajo, R., & Moreno Treviño, J. O. (2018). Desajuste educativo en el mercado laboral de México y sus efectos en los salarios. *Revista De Economía, Facultad De Economía, Universidad Autónoma De Yucatán*, 35(91), 65–92. <https://doi.org/https://doi.org/10.33937/reveco.2018.96>



Dependencia Emocional y Síntomas de Depresión en Parejas Mexicanas

Emotional Dependency and Depressive Symptoms in Mexican Couples

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.5.2023.182>

José Rodolfo Díaz-Martínez*, Eduardo Salvador Martínez-Velázquez*, José Luis Rojas-Solís*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

Citación | Díaz-Martínez, J. R., Martínez-Velázquez, E. S. y Rojas-Solís, J. L. (2023).
Dependencia emocional y síntomas de depresión en parejas mexicanas.
Enseñanza e Investigación en Psicología Nueva Época, 5(2023), 1-13.

Artículo enviado 01-07-2023, aceptado 04-09-2023, publicado 29-09-2023.

Resumen

La dependencia emocional es una necesidad extrema de la pareja sentimental que puede involucrar un patrón cognitivo distorsionado y exigencias sobre la pareja. Algunos autores han sugerido que puede tener relación con síntomas depresivos (Román, 2011; Sanathara et al., 2003). La presente investigación pretende conocer la relación entre depresión y dependencia emocional en personas mexicanas dentro de una relación de pareja monogámica. Participaron 178 personas (119 mujeres y 59 hombres), con una edad promedio de 32.5 (DE= 10.6). Se aplicó el Inventario de Depresión de Beck (BDI-II) y el Cuestionario de Dependencia Emocional adaptada para población mexicana (CDE). Los resultados indicaron una relación positiva entre las variables ($r_s=0.411$), aunque la dimensión "Expresiones límite" del CDE se presentó sólo en mujeres. Estas diferencias podrían estar influidas por la cultura y la educación, por lo que futuros estudios podrían centrarse en tales variables.

Palabras clave | Dependencia emocional, depresión, pareja, mexicano, diferencias sexuales.

Abstract

Emotional dependence is an extreme need for a romantic partner that may involve a distorted cognitive pattern and demands placed on the partner. Consequently, Román (2011) and Sanathara et al. (2003) have linked it to symptoms of depression. Therefore, this research aims to explore the relationship between depression and emotional dependence among Mexican individuals involved in monogamous romantic relationships. A total of 178 participants (119 females and 59 males), with an average age of 32.5 (SD = 10.6), took part in the study. The Beck Depression Inventory-II (BDI-II) and the Emotional Dependence Questionnaire adapted for the Mexican population (CDE) were administered. The obtained results indicated a positive relationship between the variables

Correspondencia:

Dr. Eduardo Salvador Martínez Velázquez. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9570-0920> Número telefónico: (222) 2295500 ext. 3200. Correo electrónico: eduardo.martinezvel@correo.buap.mx

* Calle 3 Oriente 1415, Barrio de Analco, 72500 Puebla, Puebla, México.

($r_s = 0.411$), although the "Boundary Expressions" dimension of the CDE was only present in women. Culture and education may have influenced these differences, and thus, future studies could include these variables.

Keywords | Emotional dependency, depression, partners, Mexican, sexual differences.

La depresión es un trastorno de salud mental caracterizado por una tristeza persistente y la pérdida de interés en las actividades que se solían disfrutar, lo cual se presenta en un periodo de por lo menos dos semanas. Las personas con depresión manifiestan un conjunto de síntomas que implican la alteración en el afecto, la motivación, el procesamiento cognitivo, el comportamiento, el sueño, el apetito, entre otros. De este modo, se considera que la depresión es un problema importante de salud pública, ya que afecta distintas áreas de la vida de la persona, que incluyen las relaciones familiares, de amistad o con la comunidad (World Health Organization: WHO, 2023).

Una de las principales maneras de evaluar la sintomatología de la depresión ha sido por medio de distintas escalas clínicas, como el Inventario de Depresión de Beck (Beck et al., 2010). A partir de estas escalas ha sido posible conocer el nivel de depresión que presenta una persona, además de obtener un estimado del número de las personas que lo padecen. En relación con lo anterior, la prevalencia en México indica que hay menor porcentaje de hombres que de mujeres que presentan tales síntomas, siendo el 17% para las mujeres y del 8.5% para los hombres (Cavanagh et al., 2017; Ramírez-Ruiz & Martínez-Martínez., 2011). No obstante, en otro estudio se reportó que puede haber una variación en la prevalencia de la depresión por sexos con base a la edad, y señaló que a mayor edad las mujeres disminuían las puntuaciones de depresión, mientras que en los hombres aumentaba (Montesó-Curto & Aguilar-Martín, 2014). Estos datos sugieren que la edad y las diferentes etapas de la vida, incluyendo la de formar vínculos sociales o de pareja, también podrían influir sobre la sintomatología de la depresión. En este sentido, uno de los vínculos sociales que se ha asociado con la sintomatología de la depresión es la dependencia emocional en la pareja (Román, 2011; Sanathara et al., 2003).

La dependencia emocional es entendida como una necesidad extrema de la pareja sentimental y puede ser clasificada en dos categorías (Castelló, 2005): la instrumental y la dependencia emocional. La dependencia instrumental es la situación donde la persona depende de la otra para la obtención de recursos, bienes materiales o ayuda. La dependencia emocional es de carácter afectivo, ya que no presenta otro tipo de explicación que justifique tal deseo o necesidad. Así, la persona sostiene una creencia errónea de sí misma y puede aceptar conductas dañinas o cualquier clase de maltratos para prevenir o evitar la ruptura en la relación. Tales conductas subyacen a un fuerte rechazo de las emociones negativas, como el abandono o la soledad (Pradera, 2018). Con respecto a las diferencias por sexo, se ha reportado que las mujeres tienden a presentar un mayor nivel de dependencia emocional que los hombres, el cual ha sido medido por distintos instrumentos internacionales como el Cuestionario de Dependencia Emocional o el Inventario de Dependencia Interpersonal, entre otros (Çayir & Kalkan, 2018; Alonso-Arbiol et al., 2002; Arocena & Ceballos, 2017; De-Medina-Quevedo, 2013; Lemos et al., 2019). Sin embargo, algunos trabajos realizados en Latinoamérica han encontrado que los hombres muestran mayor puntuación que las mujeres en la dimensión "Búsqueda de atención" dentro del Cuestionario de Dependencia Emocional (Arocena & Ceballos, 2017; Lemos et al., 2019). Estos resultados sugieren que las características particulares de la dependencia emocional tanto de hombres como de mujeres podrían ser influidas también por el contexto social o la cultura a la que se pertenece.

Algunos autores han estudiado la asociación entre la dependencia emocional y la depresión y han encontrado correlaciones positivas entre estas variables (Castillo, 2017; Román, 2011; Sanathara et al., 2003). Particularmente, se ha asociado el nivel de depresión con las dimensiones de priorización de la pareja, miedo a la ruptura, miedo e intolerancia a la soledad, necesidad de apego a la pareja y deseos de exclusividad, del Inventario de Dependencia Emocional (Castillo, 2017). Empero, la mayoría de los estudios han trabajado con muestras que sólo incluyen mujeres (Bonilla et al., 2020; Del Castillo et al., 2015; Lescano & Salazar, 2020), y sólo un estudio ha trabajado con una muestra exclusiva de hombres, el cual también mostró una correlación positiva entre ambas variables, aunque no se reportaron resultados con base a las dimensiones (Echeburúa et al., 2023).

Con respecto a Latinoamérica, sólo dos trabajos de tesis han abordado la relación entre la dependencia emocional y la depresión, y en ambos casos sus participantes fueron hombres y mujeres. Los dos estudios se realizaron en Perú y reportaron una correlación positiva entre las variables (Arcaya 2021; Pradera, 2018). Particularmente, el estudio de Arcaya (2021) precisó que las correlaciones con la depresión se presentaron en las dimensiones de: ansiedad ante la posible disolución de la pareja, expresión afectiva de la pareja, modificación de planes, y búsqueda de atención evaluadas por medio del Cuestionario de Dependencia Emocional. El otro estudio, señaló que encontraron una mayor puntuación de depresión en los hombres que en mujeres con base al Inventario de Depresión de Beck (Pradera, 2018). No obstante, la autora consideró que estas diferencias pudieron deberse al contexto de privación en los que se encontraban los participantes del estudio, ya que la muestra se obtuvo de dos centros penitenciarios.

En síntesis, los estudios sugieren que tanto el contexto social, la edad y la cultura son variables que pueden influir en las características de la dependencia emocional y la depresión. En relación con la población mexicana existen diversos estudios que han trabajado de forma particular sobre la dependencia emocional y la depresión (Arocena & Ceballos, 2017; Chiapas et al., 2020; Ramírez et al., 2009; Solís et al., 2021), pero ninguno de ellos se ha centrado en la interacción entre estas dos variables, ni tampoco se ha considerado la influencia que pudiera tener la edad en dicha relación.

Teniendo en cuenta las dificultades intra e interpersonales que conllevan la depresión y las relaciones de dependencia emocional es importante conocer la interacción entre ambas variables y las características particulares que pueden subyacer por sexo, dentro de cada cultura. De este modo, el presente estudio se centró en identificar la relación entre los síntomas de depresión y la dependencia emocional por sexo, con una muestra mexicana. Adicionalmente, se tomó en cuenta la influencia del contexto social con base a distintos rangos de edad

Método

Participantes

Participaron 178 personas voluntarias de las cuales 119 fueron mujeres y 59 hombres con una edad promedio de 32.5 (DE=10.6) para la muestra total. La muestra fue elegida a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión fueron: ser mayor de 18 años y participar voluntariamente, estar en una relación monogámica heterosexual durante los últimos tres meses, ser mexicano (a) y residir dentro del país.

Instrumentos

Para evaluar el nivel de depresión se utilizó el Inventario de Depresión de Beck (BDI-II) que está validado para la población mexicana (González et al., 2015) y el cual contiene 21 ítems. Cada reactivo proporciona una puntuación de 0 a 3 con base la frase que mejor describa su estado anímico en las dos últimas semanas. El nivel de dependencia emocional fue valorado por el Cuestionario de Dependencia Emocional adaptado para la población mexicana (CDE) y que está conformado por 10 reactivos. El cuestionario está conformado en dos dimensiones: 1) ansiedad por separación, que evalúa las expresiones de miedo frente a la posibilidad de la disolución de la pareja; y 2) expresiones límites, que mide acciones impulsivas de agresión hacia sí mismo como mecanismo de aferramiento para evitar la ruptura (Hernández et al., 2023; Méndez et al., 2012).

Procedimiento

Se invitó a participar a las personas por medio de distintas redes sociales, y aquellas interesadas y que cumplían con criterios de inclusión se les envió un enlace para ingresar a un formulario digital, el cual incluía el consentimiento informado y los instrumentos anteriormente señalados (BDI-II y CDE).

Aspectos éticos

Todos los participantes aceptaron leer y firmar el consentimiento informado, el cual fue elaborado con base en criterios éticos internacionales como la Declaración de Helsinki (Bošnjak, 2001). Cabe destacar que el presente estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de adscripción de los autores (SIEP 002/2021).

Análisis de los datos estadísticos

Se realizó un análisis de normalidad con base a la prueba Pairwise normality de Shapiro-Wilk los cuales mostraron un resultado 0.964 ($p < .001$), por lo que se optó por analizar los resultados con pruebas no paramétricas. Las correlaciones se aplicaron por medio del Coeficiente Rho de Spearman y se interpretaron con base al criterio de Cohen (2013). Correlación nula: valores de r dentro del rango de 0 a .10; débil de .10 a .30; moderada de .30 a .50 y fuerte de .50 a 1. Los análisis se realizaron utilizando el software de uso libre JASP en su versión 0.16.3.0. Para ejecutar las correlaciones se emplearon los puntajes generales del CDE y el BDI- II, además del puntaje de las dimensiones del CDE. Se realizó también el análisis de correlación entre la edad y la puntuación general de cada instrumento. Las categorías consideradas para efectuar las correlaciones fueron: la muestra completa, por sexo y por rangos de edad.

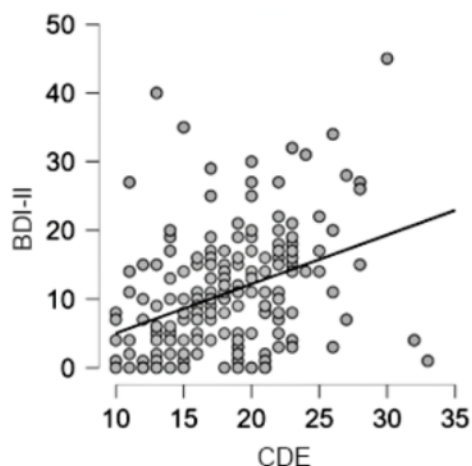
Resultados

Correlaciones entre el puntaje general del CDE y del BDI-II

Para la población en general (Figura 1) los análisis mostraron una correlación positiva con un tamaño de efecto moderado entre los puntajes de CDE y BDI-II ($r_s=.411$, $p < .001$). Los resultados mantuvieron consistencia al separar por sexo, tanto en el grupo de mujeres ($r_s=.442$, $p < .001$), como en el grupo de hombres ($r_s=.413$, $p < .001$).

Figura 1

Correlación entre el BDI-II y CDE

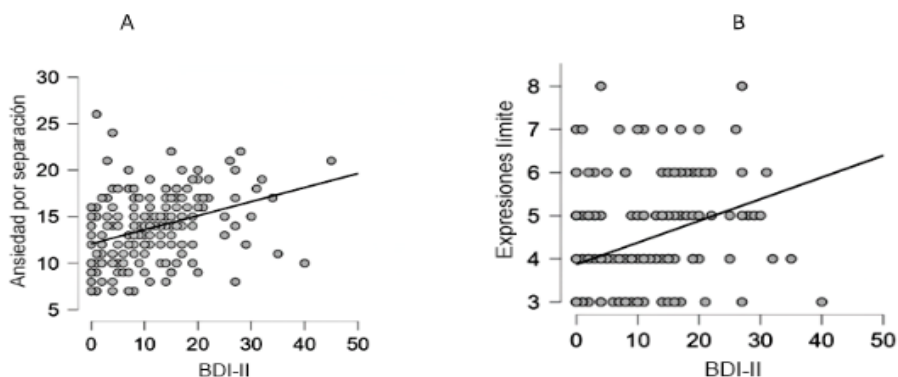


Nota. BDI-II: Inventario de Depresión de Beck; CDE: Cuestionario de Dependencia Emocional. $r_s=.411$, $p < .001$

En relación con las subescalas (Figura 2), se presentó una correlación positiva moderada entre los puntajes de la dimensión Ansiedad por Separación y los puntajes de BDI-II ($r_s=.401$, $p > .001$). Las correlaciones fueron consistentes en mujeres ($r_s=.436$, $p > .001$), y en hombres ($r_s=.365$, $p > .005$). Asimismo, se presentó una correlación positiva débil entre los puntajes de la dimensión expresiones límite y el BDI-II ($r_s=.291$, $p < .001$). Aunque al separar por sexo, se observó una correlación positiva moderada por parte de las mujeres ($r_s=.330$, $p < .001$), mientras que en los hombres se mostró una correlación positiva débil ($r_s=.264$, $p = .043$).

Figura 2

Correlaciones entre las dimensiones del CDE y el BDI-II



Nota. Gráfico A: Dimensión “Ansiedad por separación” del Cuestionario de Dependencia emocional; BDI: Inventario de Depresión de Beck. $r_s=.401$, $p > .001$

Gráfico B: “Expresiones límite” del Cuestionario de Dependencia emocional; BDI: Inventario de Depresión de Beck. $r_s=.291$, $p < .001$

Correlación entre la edad y los instrumentos

Se presentó también una correlación negativa débil entre la edad y el BDI-II, para la población general ($r_s = -.290$, $p < .001$) que se observó de manera moderada al separar por sexo; hombres ($r_s = -0.353$, $p = 0.006$), mujeres ($r_s = -.300$, $p < .001$).

Respecto al instrumento de dependencia emocional y la edad, se encontró una correlación moderada negativa en la población general ($r_s = -.348$, $p < .001$) que fue respaldada con una correlación negativa moderada por parte de las mujeres ($r_s = -.339$, $p < .001$). Sin embargo, en el grupo de hombres no se encontró tal correlación ($r_s = -.236$, $p = .071$).

Correlación entre el CDE y el BDI-II por cada rango de edad

En la Tabla 1 se puede apreciar las correlaciones entre los dos instrumentos evaluados, por cada rango de edad. Los rangos se realizaron con base a la categorización de estudios previos, quienes trabajaron con dependencia instrumental (Bhagat & Unisa, 2006).

Tabla 1

Correlación entre las puntuaciones de los instrumentos por rangos de edad

G.E.	r_s	p	T.E	Nº muestra
18-24	0.275	0.037	Débil	58
25-30	0.640	< .001	Fuerte	31
31-35	0.268	0.268	Nulo	19
36-40	0.463	0.023	Moderado	24
41-45	0.078	0.700	Nulo	27
>46	0.452	0.052	Nulo	19

Nota. G.E.: Grupo de edad; r_s : Coeficiente de correlación de Spearman; T.E.: Tamaño del efecto

Discusión

El objetivo central del estudio fue identificar la relación entre las distintas dimensiones de la dependencia emocional y los niveles de depresión por sexo en la población mexicana que estuviera en una relación de pareja monogámica. De manera general, los hallazgos mostraron una asociación positiva entre ambas variables para los dos sexos, lo cual coincide con los estudios previos que reportan resultados similares, independiente de los instrumentos que se han utilizado para medir estos factores (Arcaya, 2021; Lescano & Salazar, 2020; Pradera, 2018; Urbiola et al., 2017). En este sentido, nuestros resultados permiten corroborar la estrecha relación que hay entre la depresión y las relaciones de dependencia emocional, aunque dicha correlación no sea necesariamente causal. Lo anterior, lleva a considerar que las relaciones que generan dependencia emocional pueden influir el malestar psicológico, y estar ligados a los síntomas de depresión.

No obstante, a diferencia de la depresión, las relaciones de dependencia emocional no están tan esquematizadas, ni visualizadas a nivel social como algo que requiera atención psicológica en la población. De hecho, desafortunadamente en México, un 39.9% de las mujeres de 15 años o más ha experimentado una situación de violencia por parte de su pareja, por lo que muchas personas podrían percibirlo como algo normal (INEGI, 2022). Así, el alto grado de ansiedad social que significa para la persona dependiente reconocer tal situación, facilite el dejar pasar por alto sus síntomas (Momeñe et al., 2022). Con base a lo anterior, sería conveniente que se pudiera trabajar sobre la concientización de los síntomas dañinos asociados a la dependencia emocional en la población y fomentar relaciones de tipo interdependientes en lugar de co-dependientes, las cuales incluyan el respeto, los límites personales y de la pareja.

Con respecto a las dimensiones de la dependencia emocional, los resultados obtenidos respaldan la correlación positiva entre la dimensión de ansiedad por separación y la depresión que fueron reportados por Arcaya (2021). No obstante, los análisis del presente estudio permiten verificar que tales resultados son consistentes tanto en hombres como en mujeres. La dimensión de ansiedad por separación implica la presencia de respuestas emocionales como el miedo, ansiedad y angustia ante una posible ruptura (Méndez et al., 2012). Así, los datos sugieren que tal sensación puede aumentar conforme lo hacen los niveles de depresión (Bonilla et al., 2020). Los síntomas de depresión involucran sentimientos de incapacidad y vulnerabilidad, por lo que podrían explicar la relación con el incremento de apego o dependencia a las relaciones, tanto en hombres como en mujeres (Lescano & Salazar, 2020).

Un hallazgo que resaltar en el actual estudio fue el hecho de que sólo las mujeres mostraron una asociación entre la dimensión de “Expresiones límite” y la depresión. En el caso del estudio de Arcaya (2021), tal resultado fue débil. Sin embargo, en dicho trabajo no se realizó un análisis por sexo y esto podría explicar las diferencias con nuestros resultados.

Las expresiones límite implican actitudes y conductas que preceden a los impulsos de autoagresión, lo cual puede usarse como una estrategia para prolongar la relación y evitar la ruptura (Méndez et al., 2012). En este marco, la sintomatología de depresión puede afectar áreas ejecutivas que se vinculan con el buen manejo de la regulación emocional, tales como la revaloración cognitiva (Reyes et al., 2022). Así, se puede considerar que las conductas impulsivas implicadas en la dimensión “expresión límite” pueden usarse como último recurso para regular el malestar emocional que puede presentarse ante una posible ruptura (Del Castillo et al., 2015). De igual manera, parece ser que la cultura y la educación también pueden influir en tal manifestación conductual, ya que sólo las mujeres mostraron esta correlación. Es común que en el contexto sociocultural latinoamericano al hombre se le asigne un rol más competitivo e individualista desde pequeño, mientras que a la mujer se le refuerce más las características empáticas y de apoyo (Castelló, 2005). De este modo, las mujeres pueden evidenciar mayor tendencia a demandar expresiones afectivas, llevando a la búsqueda de atención de una forma más activa que los hombres (Arocena & Ceballos, 2017; Lemos et al., 2019). En este sentido se sugiere, que, en estudios futuros se pudieran contrastar tales resultados en poblaciones que presentan una educación distinta, en la que se fomenten conductas similares para ambos sexos.

De manera adicional, en la investigación presente se planteó estudiar la interacción entre la depresión y la dependencia emocional considerando distintos rangos de edad de la muestra, debido a la posible variación señalada en estudios previos (Montesó-Curto & Aguilar-Martín, 2014). Al respecto, nuestros datos confirmaron dicha variación en los niveles de interacción entre ambos factores con base a los diferentes rangos de edad, lo cual sugiere la influencia del periodo de edad sobre las correlaciones.

Una probable explicación de lo anterior pudiera deberse a la influencia del contexto social mexicano que es característico a cada periodo de edad. En este sentido, se observó que la correlación más fuerte entre la depresión y la dependencia emocional se presentó de los 25 a los 30 años, lo cual coincide con el promedio de edad en la que se suelen casar las personas en México, según datos del INEGI (2021). Tales resultados permiten inferir que la presión del contexto social durante la edad de 25 a 30 años podría estar influyendo en el nivel de correlación observado entre la depresión y la dependencia emocional. En concordancia con esta visión, se observó que el rango de 31 a 35 años, en el que se presentan más divorcios en la población mexicana (INEGI, 2022), no presentó correlaciones entre depresión y dependencia emocional.

Respecto a la edad y la correlación entre depresión y dependencia emocional, los resultados del presente estudio muestran que a mayor edad hay menor nivel de síntomas de depresión en ambos sexos. No obstante, estos datos contrastan con un estudio previo en el que han reportado que en las mujeres los síntomas de depresión disminuyen con base en la edad, mientras que en los hombres se observa el patrón opuesto (Montesó-Curto & Aguilar-Martín., 2014). Una posible explicación podría ser la influencia que ejerce el contexto social sobre la implementación de ciertas conductas con base en cada sexo. El hecho de que el estudio mencionado se haya publicado hace nueve años podría explicar las diferencias con los resultados encontrados en el trabajo actual. En este sentido, en los últimos años, la depresión como una enfermedad parece haber aumentado en la población mexicana, sobre todo después de la pandemia del COVID-19. Según el estudio de Rodríguez-Hernández et al. (2021) se encontró que después de la pandemia, las personas que no tenían diagnóstico de ansiedad, depresión o insomnio experimentaron un empeoramiento de sus síntomas en comparación con aquellas que tenían diagnóstico y estaban recibiendo tratamiento. De este modo, la concientización sobre los beneficios de tratamientos médicos ante situaciones de depresión podría influir en una mayor incidencia a algún tratamiento médico tanto en hombres como en mujeres para disminuir o atenuar los síntomas en la población mexicana. No obstante, será conveniente corroborar estos datos con estudios estadísticos dentro de la población que permitan confirmar lo mencionado.

Por otro lado, la dependencia emocional se ha vinculado principalmente con factores de influencia sociocultural y no por cuestiones médicas (Castelló, 2005). Un dato interesante que se observó en el presente estudio, fue que a mayor edad hubo un menor nivel de dependencia emocional en el caso de las mujeres, pero no en los hombres. Al respecto, algunos autores consideran que el divorcio, el cual se presenta principalmente en un rango de edad entre 31 a 35 años en México, suele representar un proceso de sanación para las mujeres, donde se utiliza el amor que se tenía por su pareja como una herramienta para reconstruir su amor propio y sanar heridas emocionales que deja la propia ruptura (Gómez-Díaz, 2011). Al respecto, Rusby et al. (2013) señalaron que la dependencia emocional surge a partir de las experiencias de separación de la infancia, y que pueden ir sanando o resolviéndose conforme crece la persona. Nuevamente, el contexto sociocultural latinoamericano podría estar facilitando la realización de conductas dirigidas hacia un mayor desarrollo emocional en las mujeres, más que en los hombres. A ellas se les induce a manifestar sus emociones en mayor medida y suelen tener mayor asistencia a psicoterapias de apoyo ante malestares emocionales incluyendo la dependencia emocional, en comparación con los hombres (Haavik et al., 2017; Salcedo, 2011). De este modo, la disminución de la dependencia emocional con base a la edad que se observó en las mujeres podría explicarse por un mayor desarrollo emocional en comparación con los hombres. Sin embargo, el diseño del presente estudio no permite corroborar dichos supuestos, por lo que será conveniente explorar y confirmar los resultados presentes con estudios a futuro que se centren en tales propuestas.

Algunas limitaciones del estudio fueron el tamaño y selección de la muestra, aspectos que podrían mejorarse en estudios posteriores para corroborar dichos resultados. Asimismo, sería conveniente considerar las variables sociodemográficas que implican características como: el número de hijos, el tipo de relación que se tiene (casados, unión libre etc.), o si viven o no juntos al momento de realizar la evaluación. De igual manera, sería importante considerar estudiar a la comunidad LGBT, ya que sólo se tomaron en cuenta parejas heterosexuales. Al ser un grupo estigmatizado e invisibilizado, la comunidad científica puede profundizar en temas como lo es la dependencia o la violencia de pareja, ya que en México se le da mayor foco a relaciones heterosexuales o mujeres víctimas de violencia (Rojas-Alonso et al., 2023).

Otra limitación importante al momento de realizar el estudio fue el confinamiento por COVID-19. La pandemia de COVID-19 representó un problema de salud en todos los ámbitos, con una serie de consecuencias tanto físicas como mentales (Ruiz et al., 2020). Por tanto, es esperable que numerosas sintomatologías y trastornos hayan hecho su aparición durante esta etapa del confinamiento, por ejemplo: ansiedad, estrés, depresión, etc. (Bermejo-Cayamcela et al., 2022; Cervigni et al., 2022; Groppa, 2022).

Conclusiones

El presente estudio proporciona resultados originales sobre la relación entre las variables de depresión y dependencia emocional en población mexicana, por sexo y por rangos de edad. Particularmente, se encontró que la dimensión de “ansiedad por separación” puede estar ligada con los síntomas de depresión en ambos sexos, aunque dicha relación es mayor en mujeres. Por su parte, la dimensión “expresiones límite” también se relacionó también con los síntomas de depresión, aunque esto se presentó sólo en las mujeres. En cuanto a las edades, la relación entre depresión y dependencia es más intensa en el rango de edad entre 25 a 30 años y parece disminuir con base en la edad, aunque particularmente la disminución de la dependencia sólo se presentó en mujeres. Los resultados en conjunto sugieren que la influencia del contexto sociocultural podría estar afectando de distinta forma la conducta de hombres y mujeres que está ligada a la depresión y la dependencia emocional, por lo que sería conveniente corroborar tales hallazgos en estudios futuros y generar estrategias de afrontamiento.

Referencias

- Alonso-Arbiol, I., Shaver, P. R., & Yárnoz, S. (2002). Insecure attachment, gender roles, and interpersonal dependency in the Basque Country. *Personal Relationships*, 9(4), 479–490. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00030>
- Arcaya, F. B. (2021). Dependencia emocional y depresión en estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Trujillo [Tesis de licenciatura]. Universidad Privada del Norte. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/27599/Arcaya%20Noblecilla%20Fiorella%20Belen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arocena, F. A. L., & Ceballos, J. C. M. (2017). Dependencia emocional, consciencia del presente y estilos de comunicación en situaciones de conflicto con la pareja. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 66–75. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161006.pdf>
- Beck, A., Rush, A. J., Shaw, B., & Emery, G. (2010). *Terapia cognitiva de la depresión* (19aEd.). The Guilford Press
- Bermejo, D. M., Álvarez, R., Lliguisupa, V. D. R., Pesántez, D. J., & Zhindón, C. E. (2022). Impacto social y psicológico del COVID-19 en el personal sanitario. Caso Ecuador.
- Bhagat, R. B., & Unisa, S. (2006). Ageing and dependency in India: A new measurement. *Asian Population Studies*, 2(2), 201–214. <https://i.org/10.1080/17441730600923133>

- Bonilla, D. M. J., Vargas, R. J. T., & Sánchez, M. B. J. (2020). La dependencia emocional y su influencia en la depresión por ruptura amorosa. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(1), 736–749. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7719682>
- Bošnjak, S. (2001). The declaration of Helsinki: The cornerstone of research ethics. *Archive of Oncology*, 9(3), 179–184. <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0354-73100103179B>
- Çayır, A.G., & Kalkan, M. (2018). The effect of interpersonal dependency tendency on interpersonal cognitive distortions on youths. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(6), 71–786. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1458681>
- Castelló, J. (2005). Dependencia emocional: Características y tratamiento. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/57133003/Dependencia_emocional_caracteristicas_y_tratamiento_Castellon.pdf?response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DDependencia_emocional_Caracteristicas_y.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz
- Castillo, E. G. (2017). Vista de Dependencia emocional, estrategias de afrontamiento al estrés y depresión en mujeres víctimas de violencia de pareja de la ciudad de Chiclayo. *PAIAN*, 8(2), 36–62. <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/735>
- Cavanagh, A., Wilson, C. J., Kavanagh, D. J., & Caputi, P. (2017). Differences in the Expression of Symptoms in Men Versus Women with Depression: A Systematic Review and Meta-analysis. *Harvard Review of Psychiatry*, 25(1), 29–38. <https://doi.org/10.1097/HRP.000000000000128>
- Cervigni, M. A., Martino, P., Rodríguez, T. C., Barés, I., Calandra, M., & Gallegos, M. (2022). Impacto psicológico de la pandemia por COVID-19 en adultos mayores de Argentina. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 14(2), 64–74. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v14.n2.32056>
- Cervigni, M. A., Martino, P., Rodríguez, T. C., Barés, I., Calandra, M., & Gallegos, M. (2022). Impacto psicológico de la pandemia por COVID-19 en adultos mayores de Argentina. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 14(2), 64–74. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v14.n2.32056>
- Chiapas, J. M. de la R., Ibarra, I. P. T., Lepez, J. E. H., Castillo, D. P., Frausto, V. R., & Sanchez, L. P. (2020). Ideación Suicida y Depresión entre estudiantes de Secundaria en México. *Pensando Psicología*, 16(1), NA-NA. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=IFME&sw=w&issn=19003099&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA639883404&sid=googleScholar&linkaccess=fulltext>
- Cohen, J. (1990). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. *Computers, Environment and Urban Systems*, 14(1), 71. [https://doi.org/10.1016/0198-9715\(90\)90050-4](https://doi.org/10.1016/0198-9715(90)90050-4)
- Del Castillo, A., Hernández, M. E., Romero, A., & Iglesias, S. (2015). Violencia en el noviazgo y su relación con la dependencia emocional pasiva en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 5(1), 8–18. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v5i1.248>
- De-Medina-Quevedo, I. (2013). La dependencia emocional en las relaciones interpersonales. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 2, 143–148. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27754/ReiDoCrea-Vol.2-Art.19-Rodriguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Echeburúa, E., Amor, P. J., Sarasua, B., Zubizarreta, I., Camarillo, L., & Ferre, F. (2023). La dependencia emocional en hombres maltratadores de su pareja en tratamiento comunitario: Un estudio piloto. *Anuario de Psicología Jurídica*, 33(1), 1–7. <https://doi.org/10.5093/apj2022a1>
- Gómez-Díaz, J. A. (2011). Fenomenología del divorcio (o la esencia de la separación) en mujeres. *Psicología & Sociedade*, 23, 391–397. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000200020>
- González, D. A., Rodríguez, A. R., & Reyes-Lagunes, I. (2015). Adaptation of the BDI-II in Mexico. *Salud Mental*, 38(4), 237–244. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.033>
- Groppa, J. (2022). Flexibilidad Psicológica, Ansiedad y COVID-19. Una revisión bibliográfica. *Revista Científica Arbitrada de La Fundación MenteClara*, 7(305). <https://doi.org/10.32351/rca.v7.305>
- Haavik, L., Joa, I., Hatloy, K., Stain, H. J., & Langeveld, J. (2017). Help seeking for mental health problems in an adolescent population: the effect of gender. *Journal of Mental Health*, 28(5), 467–474. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1340630>
- INEGI. (2021, 30 de septiembre). INEGI presenta la estadística de matrimonios 2020 [Comunicado de prensa]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/Matrimonios2021.pdf>
- INEGI. (2022, 28 de septiembre). El INEGI presenta resultados de la estadística de divorcios 2021 [Comunicado de prensa]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/EstDiv/Divorcios2021.pdf>
- INEGI. (2022, 30 de agosto). Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares (ENDIREH) 2021 [Comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endireh/Endireh2021_Nal.pdf
- Lemos, M., Vásquez-Villegas, C., & Román-Calderón, J. P. (2019). Invarianza del Cuestionario de Dependencia Emocional entre sexos y situación sentimental en universitarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 37(1), 218–250. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.008>
- Lescano, G. S., & Salazar, V. D. R. (2020). Dependencia emocional, depresión y ansiedad en mujeres víctimas de violencia. *Delectus*, 3(3), 1–13. <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i3.81>
- Méndez, A., Favila, M., Valencia, A., & Díaz, R. (2012). Adaptación y propiedades psicométricas del cuestionario de dependencia emocional pasiva en una muestra mexicana. *Uaricha Revista de Psicología*, 9(19), 113–128. http://www.revistauricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp
- Momeñe, J., Estévez, A., Etxaburu, N., Pérez-García, A. M., & Maguregi, A. (2022). La dependencia emocional hacia la pareja agresora y su relación con la ansiedad social, el miedo a la evaluación negativa y el perfeccionismo disfuncional. *Psicología Conductual*, 30(1), 51–68. <https://doi.org/10.51668/bp.8322103s>
- Montesó-Curto, P., & Aguilar-Martín, C. (2014). Depresión según la edad y el género: análisis en una comunidad. *Atención Primaria*, 46(3), 167–168. <https://doi.org/10.1016/J.APRIM.2013.07.009>
- Pradera, E. A. (2018). Depresión y dependencia emocional hacia la pareja en internos de dos establecimientos penitenciarios de lima metropolitana [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma de Perú. <http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/623>

- Pradera, E. A. (2018). Depresión y dependencia emocional hacia la pareja en internos de dos establecimientos penitenciarios de lima metropolitana [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma de Perú. <http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/623>
- Ramírez, M. T. G., Hernández, R. L., & García-Campayo, J. (2009). The relationship among depression, anxiety, and stress. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(2), 111-117. <https://doi.org/10.17533/2011-1111-1111>
- Ramírez-Ruiz, L., & Martínez-Martínez, O. A. (2011). Factores asociados a la depresión en las grandes urbes. El caso del Distrito Federal en México. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 10(20), 111-120. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-70272011000100008
- Reyes, R. A., García-Aguilar, G., Martínez-Velázquez, E. S., Guzmán, M. O., & Cid, J. E. S. (2022). Alteración funcional de los Lóbulos Frontales en pacientes con Trastorno Depresivo Mayor: Alteración Lóbulos Fontales en TDM. *Neuropsicología Latinoamericana*, 14(1), 10-20. https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/748
- Rodríguez-Hernández, C., Medrano-Espinosa, O., Hernández-Sánchez, A., Rodríguez-Hernández, C., Medrano-Espinosa, O., & Hernández-Sánchez, A. (2021). Salud mental de los mexicanos durante la pandemia de COVID-19. *Gaceta Médica de México*, 157(3), 228-233. <https://doi.org/10.24875/GMM.20000612>
- Rojas-Alonso, I., Villalobos-Raygoza, A., & Meza-Marín, R. N. (2023). Capítulo 9. Violencia en parejas de jóvenes pertenecientes a la comunidad LGBT+. En J.L. Rojas-Solís (Coord.), *La investigación, prevención e intervención en la violencia de pareja de adolescentes y jóvenes del estado de Puebla* (pp.157-178). CONCYTEP. <https://concytep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/9786078901579-La-investigacion-prevencion-e-intervencion.pdf>
- Román, I.A. (2011). La dependencia emocional en la depresión. <https://es.scribd.com/document/375182925/La-Dependencia-Emocional-En-La-Depresion-pdf>
- Ruiz, A. L., Arcaño, K. D., & Pérez, D. Z. (2020). La psicología como ciencia y profesión en el afrontamiento del COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 153-165. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4815>
- Rusby, J. S., Harris, J. M., & Tasker, F. (2013). Female interpersonal dependency: genetic and environmental components and its relationship to depression as a function of age. *Aging & Mental Health*, 17(8), 1044-1051. <https://doi.org/10.1080/13607863.2013.807421>
- Salcedo, A. (2011). La dependencia emocional: estudio evolutivo en hombres y mujeres de 25 a 45 años. Universitat de València.
- Sanathara, V. A., Gardner, C. O., Prescott, C. A., & Kendler, K. S. (2003). Interpersonal dependence and major depression: aetiological inter-relationship and gender differences. *Psychological Medicine*, 33(5), 927-931. <https://doi.org/10.1017/S0033291703007542>
- Solís, X. A., Cortés-Ayala, L., & Vega-Cauich, J. (2021). Dependencia emocional y violencia en el noviazgo en estudiantes preuniversitarios. *Revista de Psicología y Ciencias Del Comportamiento de La Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 12(1), 29-45.

-
- Urbiola, I., Estévez, A., Iruarizaga, I., & Jauregui, P. (2017). Dependencia emocional en jóvenes: relación con la sintomatología ansiosa y depresiva, autoestima y diferencias de género. *Ansiedad y Estrés*, 23(1), 6–11. <https://doi.org/10.1016/J.ANYES.2016.11.003>
- World Health Organization: WHO. (2023, 31 marzo). Depresión. www.who.int. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>