ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN 2220-9026

Revista de Investigación Científica en Psicología

Proyecto CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"

Cátedras de Métodos Científicos y Cuantitativos en Psicología.

Carrera de Psicologia FFCH-UC

Órgano Oficial de Comunicación Científica del CDID

Vol. 14, Nº 2, 2017

Eureka | Asunción-Paraguay | Vol. 14 | N°2 | pp.167-323 | 2017

EureKa
Revista Científica de Psicología

Órgano Oficial de Comunicación Científica del CDID
CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Cientifica"
Cátedras de Métodos Científicos y Cuantitativos en Psicologia
Carrera de Psicologia-FFCH.UC

Identidad

Editada por el **CDID,** semestralmente, en versión digital, con un tiraje de 100 ejemplares, y electrónica www.psicoeureka.com.py
Recibe artículos para su evaluación durante todo el año. El límite de recepción para el primer N° semestral es el 30 de Abril; para el segundo semestre, el 30 de Setiembre.
EUREKA, busca brindar mayor visibilidad a la producción científica de todas las áreas de la Psicología como ciencia, disciplina y profesión. Correspondencia, intercambio y colaboraciones se reciben en la Oficina Editorial, **CDID**, Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Independencia Nacional y Comuneros, Asunción-Paraguay, o por correo electrónico a revistacientificaeureka@gmail.com o a norma@tigo.com.py.
Los trabajos presentados para su posible publicación, de preferencia, deberán ser originales e inéditos, estarán sujetos a la programación de la revista y a la evaluación por arbitraje.
Indizada al Catálogo de Latindex, Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal y LILACS**,** BVS-ULAPSI, Biblioteca Virtual de Salud de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología, PEPSIC y Plataforma "e-Revistas" de la Agencia Estatal Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España. Próximamente en SciELO.

REVISTA EUREKA/CDID
Se somete a normativa de propiedad intelectual vigente.
Los derechos son reservados a EUREKA y, el/la/los/las autores/ras deberán solicitar autorización por escrito, en casos de segunda publicación citando a EUREKA como fuente original. Es responsabilidad del autor/res la declaración de autoría, los datos, ideas y opiniones versadas en los trabajos. En dichos ámbitos, para efectos legales y éticos, se adopta como propios los Principios del Código de Ética de la APA a los que deberán adherirse los que sometan artículos para valoración, la Revista no asume responsabilidad en casos de incumplimiento de aquellos.

Open access on line: www.psicoeureka.com.py.
El/la/los/las autores/ras cede/n sus derechos bajo la licencia Creative Commons, modalidad 4. Podrá/n reproducir sus trabajos en otros medios, sin fines comerciales, debiendo indicar que fue publicado en esta revista, sin modificarlo y manteniendo el acceso gratuito.

Revista Eureka | Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Consultas y sugerencias: revistacientificaeureka@gmail.com o a norma@tigo.com.py.
Hecho el depósito que marca la Ley No. 1328/98 de Derecho de Autor y Derechos Conexos.

Depósito Legal: N° (En trámite)
ISSN 2218-0559 (CD-R)
E-ISSN 2220-9026

Órgano Oficial de Comunicación Científica del CDID
Proyecto CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"
Cátedras de Métodos Científicos y Cuantitativos en Psicología. *Carrera de Psicologia-FFCH-UC*

Consejo Editorial

Editora General

Dra. Norma B. Coppari (M.S., M.E.)

Consejo Nacional de Consultores Editores: Categoría Profesionales

Lic. Maria Celeste Airaldi-Clínica SENSORIUM-C.del Este
Máster Mercedes Argaña-Universidad Católica de Asunción
Magíster Montserrat Armele-Universidad Católica de Asunción
Lic. Laura Bagnoli-Universidad Católica de Asunción
Lic. Mónica Britos-Universidad Nacional de Asunción
Lic. Lorena E. Céspedes-Universidad Católica de Asunción
Lic. Geronimo Codas-Universidad Católica de Asunción
MAE Alberto Coronel-Universidad Católica de Asunción
Lic. Bettina Cuevas-Universidad Americana de Asunción
Lic. Oscar Gaona-Universidad Nacional de Asunción
Lic. José Jiménez-Sociedad Paraguaya de Psicología
Lic. Franca La Carruba-Sociedad Paraguaya de Psicología
Lic. Diana S. Lesme-Universidad Católica de Asunción
Lic. Marta Martínez-Universidad Católica de Asunción
Dra. Tania Mendes de Oxilia-Universidad Católica de Asunción
Lic. Enrique Morosini-Universidad Nacional de Asunción
Magíster Joanna Muñoz-Universidad Autónoma de Asunción
Lic. Nicolás Netto-Universidad Católica de Asunción
Master Antonio Samaniego Pinho-Universidad Nacional de Asunción
Magíster Irina Smiliansky-Universidad Católica de Asunción

Asistente Editorial

Lic. Mariela Monserrat Franco Acosta

Responsable Web Master

Jesús Ayala

Open access on line: www.psicoeureka.com.py.
El/la/los/las autores/ras cede/n sus derechos bajo la licencia Creative Commons, modalidad 4. Podrá/n reproducir sus trabajos en otros medios, sin fines comerciales, debiendo indicar que fue publicado en esta revista, sin modificarlo y manteniendo el acceso gratuito.

Revista Eureka | Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Consultas y sugerencias: revistacientificaeureka@gmail.com o norma@tigo.com.py.

Hecho el depósito que marca la Ley No. 1328/98 de Derecho de Autor y Derechos Conexos.

Depósito Legal: N° (En trámite)
ISSN 2218-0559 (CD-R)
E-ISSN 2220-9026

Órgano Oficial de Comunicación Científica del CDID
Proyecto CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"
Cátedras de Métodos Científicos y Cuantitativos en Psicología. *Carrera de Psicologia-FFCH-UC*

Consejo Editorial
Consejo Internacional de Consultores Editores, Categoría Profesionales

Rubén Ardila Ph.D – Universidad Nacional de Colombia
Dra. Blanca Estela Barcelata Eguiarte – FES Zaragoza, Universidad Autónoma de México
Mag. Sara Becerra Flores – Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú
Dr. Tomas Caycho - Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú
Dr. Alberto E. Cobián Mena – Universidad de Ciencias Médicas de Santiago de Cuba
Dra. Cristina Di Domenico – Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Dr. Rolando Diaz Loving – Universidad Autónoma de México
Dr. Justo Reinaldo Fabelo Roche – Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba
Luis Flórez Alarcón Ph.D – Universidad Nacional de Colombia
Maestra Maria del Rocío Gonzalez Siller – Universidad Autónoma de México
Dra. Katherine Herazo- Universidad Autónoma de México
Dr. Antonio Hernández Fernández – Universidad de Jaén de España
Dra. Ana Maria Jacó-Vilela - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Dr. Hugo Klappenbach – Universidad de San Luis, Argentina
Dra. Emilia Lucio Gómez Maqueo – Universidad Autónoma de México
Dr. Florente López – Universidad Autónoma de México
M.D. Ana Gabriela Magallanes Rodríguez – Universidad Autónoma de B.C., México
Dra. María Regina Maluf- Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil
Dr. Francisco Morales Calatayud –Universidad de La Habana, Cuba
Dr. Marco Eduardo Murueta- FES Iztacala, Universidad Autónoma de México
Dra. Silvia Pugliese-Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Maestro Leonardo Reynoso Erazo – FES Iztacala, Universidad Autónoma de México
Dr. Enrique Saforcada – Universidad de Buenos Aires, Argentina
Juan José Sánchez Sosa Ph.D – Universidad Autónoma de México
Dr. Arturo Silva – Universidad Autónoma de México
MSc. Isidoro A. Solernou Mesa – Universidad de las Ciencias Médicas de La Habana, Cuba
Maestra PS Maria del Carmen Solorzano – Universidad de Ixtlahuaca (Estado de México)
Dr. Alfonso Urzúa – Universidad Católica del Norte de Chile
Dra. Maria Alexandra Vuyk -Universidad de Kansas

Correctora de Estilo Español/Ingles
Dra. Alexandra Vuyk-Universidad de Kansas

Open access on line: www.psicoeureka.com.py.
El/la/los/las autores/ras cede/n sus derechos bajo la licencia Creative Commons, modalidad 4. Podrá/n reproducir sus trabajos en otros medios, sin fines comerciales, debiendo indicar que fue publicado en esta revista, sin modificarlo y manteniendo el acceso gratuito.

Revista Eureka| Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Consultas y sugerencias: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py.
Hecho el depósito que marca la Ley No. 1328/98 de Derecho de Autor y Derechos Conexos.

Depósito Legal: N° (En trámite)
ISSN 2218-0559 (CD-R)
E-ISSN 2220-9026

INDICE

Editorial

Norma B. Coppari. …….pp.171-172

Artículos Originales:

Los Estudios de la Migración Laboral: Estructura Factorial Exploratoria del Estigma Laboral. **Investigadores:** Cruz García Lirios, Javier Carreón Guillén y José Marcos Bustos Aguayo, UAEMEX-UAPH, UNAM-ENTS. Coyoacán, y UNAM-FES, Zaragoza, México…….....…….....…pp.173-184

Puntuaciones Alternativas del WISC-IV para la Interpretación de la Capacidad Intelectual: Índices de Capacidad General y Competencia Cognitiva". **Investigadoras:** Agustina Labin, María Elena Brenlla y Alejandra Taborda, Universidad Nacional de San Luis, Argentina, CONICET, Pontificia Universidad Católica Argentina. ……...…pp.185-198

Relación entre Compromiso Igualitario y Competencias Socioemocionales en Estudiantes de la Universidad de la Serena. **Investigadores:** Francisca Valentina Collao Astorga, Pedro Tomás Gajardo Gajardo, Valentina Andrea García Pineda Y., Andrés Paredes Jofré y Francisca Javiera Tabilo Barraza. Universidad de La Serena, Chile……..…....pp.199-212

Intervención Breve con Activación Conductual sobre los Niveles de Ansiedad y Depresión de Pacientes Hospitalizados con Enfermedad Crónica. **Investigadora Titular:** Sandra Angélica Anguiano Serrano. **Investigadores Auxiliares:** Mayra Alejandra Mora Miranda, Santiago Iván Sandoval Mendoza y Cynthia Zaira Vega Valero. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México……..….pp.213-226

Orientación a la Dominancia Social y Actitud hacia las Personas con Discapacidad en Estudiantes de Educación Superior. **Investigadores:** Francisca Concha Marín, Victoria Larraín Sánchez, Fabiana Rojas Duarte y Sebastián Tapia Largo. Universidad de La Serena, Chile…….……..….pp.227-239

Responsabilidad Social Universitaria. Un Actor Ignorado: El Personal No Docente. **Investigadores:** Nelly Ayala Rodríguez, Universidad Católica de Colombia-Colombia Bernardo Hernández, Universidad de La Laguna-España…….….pp. 240-254

Demandas a los Psicólogos Escolares: Una Experiencia Formativa. **Investigadora Titular:** Maria da Apresentação Barreto. **Investigadores Auxiliares:** Camila Bento Baracho, Gabriel de Nascimento e Silva, Helma Aretuza Ramos Rodrigues y Sterphany Lize da Silva Lima. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil…….…....pp.255-267

Artículos Teóricos

La Cogestión como Dispositivo de Seguridad para el Desarrollo Sustentable Local. **Investigadores:** Cruz García Lirios, Javier Carreón Guillén y Jorge Hernández Valdés. Universidad Nacional Autónoma de México, México……..pp.268-289

Empatía en los Estudiantes de Medicina: Un Levantamiento de Literatura. **Investigadores:** Camila Stor de Aguiar, Nilton S. Formiga y Amaury Cantilino, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Universidade Federal da Paraíba, Brasil……...…pp.290-303

Solidaridad, Resiliencia y Proactividad de los Pueblos Originarios. Eduardo Almeida Acosta. Universidad Iberoamericana Puebla, México…….…..pp.304-315

Reseña de Libro:

"Psicooncologia: Enfoques, Avances e Investigación" **Editores:** Claudio Rojas Jara y Yanina Gutiérrez Valdés. **Reseñadora:** Carmen Rojas Carvajal. Universidad Austral de Chile…….....pp. 316-318

Política Editorial……..……..…….....…….....pp.319-323

INDEX

Editorial

Norma B. Coppari. ……..……..……..…….....pp.171-172

Original Papers:

STUDIES OF LABOR MIGRATION: EXPLORATORY FACTORIAL STRUCTURE OF LABOR STIGMA. Cruz García Lirios, Javier Carreón Guillén y José Marcos Bustos Aguayo. UAEMEX-UAPH, UNAM-ENTS. Coyoacán, y UNAM-FES, Zaragoza, México…….....……....…pp.173-184

ALTERNATIVE WISC-IV SCORES FOR THE INTERPRETATION OF INTELLECTUAL CAPACITY: GENERAL ABILITY AND COGNITIVE PROFICIENCY INDEXES Agustina Labin, María Elena Brenlla y Alejandra Taborda, Universidad Nacional de San Luis, Argentina, CONICET, Pontificia Universidad Católica Argentina. …….…...…pp.185-198

RELATIONSHIP BETWEEN EQUAL COMMITMENT AND SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES IN STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF LA SERENA. Francisca Valentina Collao Astorga, Pedro Tomás Gajardo Gajardo, Valentina Andrea García Pineda Y., Andrés Paredes Jofré y Francisca Javiera Tabilo Barraza. Universidad de La Serena, Chile……..…...……...pp.199-212

BRIEF INTERVENTIONWITH BEHAVIORAL ACTIVATION ON ANXIETY AND DEPRESSION LEVELS IN PATIENTS HOSPITALIZED WITH CHRONIC DISEASE. Sandra Angélica Anguiano Serrano.· Mayra Alejandra Mora Miranda, Santiago Iván Sandoval Mendoza y Cynthia Zaira Vega Valero. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México……...…….….pp.213-226

SOCIAL DOMINATION ORIENTATION AND ATTITUDES TOWARDS PEOPLE WITH DISABILITY IN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION. Francisca Concha Marín, Victoria Larraín Sánchez, Fabiana Rojas Duarte y Sebastián Tapia Largo. Universidad de La Serena, Chile…….…pp.227-239

UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY AN IGNORED ACTOR: THE NON-TEACHING STAFF. Nelly Ayala Rodríguez, Universidad Católica de Colombia-Colombia y Bernardo Hernández, Universidad de La Laguna-España……..…pp.240-254

THE DEMANDS TO EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST: A FORMATIVE EXPERIENCE. Maria da Apresentação Barreto. Camila Bento Baracho, Gabriel de Nascimento e Silva, Helma Aretuza Ramos Rodrigues y Sterphany Lize da Silva Lima. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil……...…….....pp.255-267

Theoretical Articles

COGESTION AS A SECURITY DEVICE FOR SUSTAINABLE LOCAL DEVELOPMENT. Cruz García Lirios, Javier Carreón Guillén y Jorge Hernández Valdés. Universidad Nacional Autónoma de México, México……..pp.268-289

EMPATHY AMONG MEDICAL STUDENTS. A LITERATURE REVIEW Camila Stor de Aguiar, Nilton S. Formiga y Amaury Cantilino, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) y Universidade Federal da Paraíba, Brasil ……..……...…pp.290-303

SOLIDARITY, RESILIENCE AND PROACTIVITY IN THE INDIGENOUS PEOPLES. Eduardo Almeida Acosta Universidad Iberoamericana Puebla, México…….…..pp.304-315

Book Review:

PSYCHOONCOLOGY: APPROACHES, ADVANCES AND RESEARCH. **Editors:** Claudio Rojas Jara y Yanina Gutiérrez Valdés. **Book Review:** Carmen Rojas Carvajal· Universidad Austral de Chile …….....…..pp.316-318

Editorial Policy…...……..……..……..……..…….…….....pp.319-323

Editorial

Concluye un año más de difusión del conocimiento con Responsabilidad Social Universitaria, y la Revista EUREKA se complace en presentar su labor de contribución, materializada en el Volumen 14, N° 2, 2017. Ha sido un año productivo. Hemos editado el número 1 del mismo volumen cumpliendo con la periodicidad y permanencia de la revista, como tambien, lanzamos un nuevo número Monográfico, el 2do. De Psicologia Social Comunitaria con aportes de autores de nuestra América indolatina. Además, recibimos con orgullo y humildad, el reporte de la Web of Science Core Collection, que nos informa, en el análisis de la producción científica de nuestro país, que somos la revista científica mejor posicionada en sus índices de difusión del área de la Psicologia y Ciencias Sociales, ello nos compromete aún más para seguir trabajando en pro de la investigación y difusión científica de nuestra ciencia y profesión. .

La construcción del conocimiento requiere de un marco de libertad de pensamiento y palabra. Estamos dejando atrás un año difícil y conflictivo, donde muchas de esas libertades humanas y académicas, consagradas tempranamente, por las primeras universidades europeas, se han visto amenazadas y acalladas.

Importante, volver a subrayar, que el significado de “Universidad”, conlleva aceptación de la diversidad, de la apertura y la promoción de la riqueza que hay en la respetuosa divergencia, en el pensar diferente, en el compartir e integrar los puntos de vista, y saberes más opuestos, en la gestión del conocimiento, base de la existencia de las universidades en sentido universal, global.

Por ello, cuando pensar diferente, tener posturas y propuestas abiertas, e innovadoras, frente a la resistencia al cambio, al quehacer conservador y burocrático, se convierte en una amenaza para los que gestionan la educación superior, se asiste a la violación de esas sagradas libertades de acción y cognición.

Soñamos con una Universidad que promueva el encuentro, el intercambio académico, científico y profesional, la reflexión crítica, el debate y análisis permanente, de las problemáticas sentidas y compartidas por nuestros paises en América Latina. Una Universidad abierta, verdaderamente comprometida con las preocupaciones sobre las necesidades que afectan a nuestro país, a los grupos más vulnerables, y represente la posibilidad de un lugar común de encuentros, intercambios, reclamos y luchas; que conjugue pertenencia, respeto a nuestras identidades, y sobretodo, construcción conjunta de alternativas de cambio que se espera nos dé una Psicologia y Ciencias Sociales identificada con estas realidades de injusticia social e inequidad.

La (RST), Responsabilidad Social Territorial es materia de deuda de nuestras universidades desde su RSU, ellas deberían estar a la vanguardia educando para la paz, la convivencia, el respeto a la ética, la dignidad de la persona y sus derechos humanos, promoviendo la investigación y difusión de científica.

El indice de este nuevo numero de diversidad, y construccion colectiva de “La Psicologia Latinoamericana con RST”, se expresa en los aportes de investigadores de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España y México, con temáticas tan significativas como diferentes y actuales.

"Los Estudios de la Migración Laboral: Estructura Factorial Exploratoria del Estigma Laboral" de Cruz García Lirios, Javier Carreón Guillén y José Marcos Bustos Aguayo de UAEMEX-UAPH, UNAM-ENTS. Coyoacán, y UNAM-FES, Zaragoza, México. "Puntuaciones Alternativas del WISC-IV para la Interpretación de la Capacidad Intelectual: Índices de Capacidad General y Competencia Cognitiva", de Agustina Labin, María Elena Brenlla y Alejandra Taborda, de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, CONICET, y Pontificia Universidad Católica Argentina. "Relación entre Compromiso Igualitario y Competencias Socioemocionales en Estudiantes de la Universidad de la Serena", de Francisca Valentina Collao Astorga, Pedro Tomás Gajardo Gajardo, Valentina Andrea García Pineda Y., Andrés Paredes Jofré y Francisca Javiera Tabilo Barraza de la Universidad de La Serena, Chile. "Intervención Breve con Activación Conductual sobre los Niveles de Ansiedad y Depresión de Pacientes Hospitalizados con Enfermedad Crónica", de Sandra Angélica Anguiano Serrano, Mayra Alejandra Mora Miranda, Santiago Iván Sandoval Mendoza y Cynthia Zaira Vega Valero de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México. "Orientación a la Dominancia Social y Actitud hacia las Personas con Discapacidad en Estudiantes de Educación Superior", de Francisca Concha Marín, Victoria Larraín Sánchez, Fabiana Rojas Duarte y Sebastián Tapia Largo de la Universidad de La Serena, Chile. "Responsabilidad Social Universitaria. Un Actor Ignorado: El Personal No Docente", de Nelly Ayala Rodríguez de la Universidad Católica de Colombia y Bernardo Hernández de la Universidad de La Laguna-España.

"Demandas a los Psicólogos Escolares: Una Experiencia Formativa", de Maria da Apresentação Barreto, Camila Bento Baracho, Gabriel de Nascimento e Silva, Helma Aretuza Ramos Rodrigues y Sterphany Lize da Silva Lima de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. "La Cogestión como Dispositivo de Seguridad para el Desarrollo Sustentable Local", de Cruz García Lirios, Javier Carreón Guillén y Jorge Hernández Valdés de la Universidad Nacional Autónoma de México, México. "Empatía en los Estudiantes de Medicina: Un Levantamiento de Literatura" de Camila Stor de Aguiar, Nilton S. Formiga y Amaury Cantilino de la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Y "Solidaridad, Resiliencia y Proactividad de los Pueblos Originarios", de Eduardo Almeida Acosta de la Universidad Iberoamericana de Puebla, México, completan los diez articulos del Vol. 14,2, 2107.

La Reseña de Libro**:** "Psicooncologia: Enfoques, Avances e Investigación", de los Editores: Claudio Rojas Jara y Yanina Gutiérrez Valdés y la Reseñadora: Carmen Rojas Carvajal de la Universidad Austral de Chile, es el cierre perfecto para esta edición.

Como siempre valoramos el trabajo y el esfuerzo de todos los que hacen posible que EUREKA siga siendo una construcción de RST/RSU latinoamericana de identidades propias y diversidades en respetuosa convivencia. A los autores, a los jueces pares, y sobre todo, un reconocimiento especial a la Lic. Mariela Franco, nuestra Asistente Editorial

LA EDITORA

EureKa

EureKa : Asunción (Paraguay) 14(2):173-184, 2017 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"LOS ESTUDIOS DE LA MIGRACIÓN LABORAL: ESTRUCTURA FACTORIAL EXPLORATORIA DEL ESTIGMA LABORAL"

"STUDIES OF LABOR MIGRATION: EXPLORATORY FACTORIAL STRUCTURE OF LABOR STIGMA"

Investigadores: Cruz García Lirios[1], Javier Carreón Guillén[2] y José Marcos Bustos Aguayo[3]
UAEMEX-UAPH, UNAM-ENTS. Coyoacán, y UNAM-FES, Zaragoza, México

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[4]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 30 de Setiembre de 2016 Aceptado: 17 de Diciembre de 2017

Resumen

El objetivo es establecer la confiabilidad y la validez de un instrumento que midió el estigma laboral. Se realizó un estudio no experimental, transversal y exploratorio con una selección no probabilística de 432 estudiantes de una universidad pública del Estado de México. A través de un modelo estructural ⌠$\chi 2$ = 303,205 (28) p = 0,017; GFI = 0,953; NFI = 0,973; RFI = 0,918; IFI = 0,917; TLI = 0,979; CFI = 0,908; RMSEA = 0,007⌡ se encontró que el indicador EFL4 reflejó al factor del estigma formativo laboral (β = 0,70), y el indicador ECL1 reflejó al factor del estigma de la calidad laboral (β = 0,60). Se recomienda incluir en el modelo al estigma social, considerando que el clima de relaciones es preponderante sobre el clima de tareas, así como la extensión del estudio con grupos migrantes respecto a la formación y la calidad del desempeño de grupos oriundos.

Palabras clave: Calidad del Desempeño, Estigma, Estructura Factorial, Formación Laboral, Migración.

[1] Estudios de Doctorado en Psicología, profesor de asignatura UAEMEX-UAPH garcialirios@yahoo.com
[2] Doctor en Administración, Profesor de Carrera Titular "B", UNAM-ENTS. Coyoacán: javierg@unam.mx
[3] Doctor en Psicología, Profesor de Carrera Titular "C" UNAM-FES, Zaragoza: marcos.bustos@unam.mx
[4]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

Objective. The purpose of the study was to establish the reliability and validity of an instrument measured the labor stigma from two dimensions on training and performance quality.

Method. From the question and alluding to the adjustment of the theoretical dimensions of labor stigma regarding factors weighted hypothesis, conducted a non-experimental, transversal and exploratory study with a nonrandom selection of 432 students from a public university in the State from Mexico.

Results. Through a structural model ⎧$\chi 2$ = 303.205 (28) p = 0.017; GFI = 0.953; NFI = 0.973; RFI = 0.918; IFI = 0.917; TLI = 0.979; CFI = 0.908; RMSEA = 0,007⎭ se found that EFL4 indicator showed the labor training stigma factor (β = 0.70) and ECL1 indicator reflected the stigma factor of labor quality (β = 0.60).

Discussion. It is recommended to include in the model of social stigma, considering that the climate of relations is prevailing climate of tasks according to the literature reviewed, and the extension of the study with migrant groups to training and quality performance of native groups.

Keywords: Job Performance, Stigma, Factorial Structure, Job Training, Migration.

Los flujos migratorios obedecen a procesos de aculturación, multiculturalidad e interculturalidad desde los que se han probado hipótesis de asimilación, adaptación, selectividad e identidad. En tales supuestos, es posible indagar fenómenos de exclusión entre oriundos y migrantes que conciernen, en el ámbito organizacional, al estigma de la formación y la calidad laboral.

A partir de una revisión de la literatura concerniente a las hipótesis de la migración, el objetivo de la presente investigación es establecer la confiabilidad y la validez de un instrumento que mide el estigma institucional.

Teoría de la migración sociopolítica

La migración, entendida como un proceso de aculturación, multiculturalidad e interculturalidad supone relaciones asimétricas entre grupos. Esto es así porque los flujos migratorios, de acuerdo con la aproximación sociopolítica, busca restablecer los flujos ocupacionales más que económicos. En este sentido, la mano de obra se desplaza de países emergentes a economías desarrolladas a partir de lineamientos sociopolíticos que legitiman la rectoría del Estado en materia de seguridad, migración y empleo (Izcarra, 2011).

Las políticas públicas migratorias y laborales han sido explicadas desde las hipótesis de las redes familiares que enaltecen a la identidad como un factor determinante de la travesía, estancia y retorno de migrantes, aunque el énfasis en las diferencias entre el lugar de origen y la instancia de desarrollo supone una demanda laboral.

Precisamente, la hipótesis de la demanda ocupacional muestra que, si bien los flujos migratorios obedecen a redes de conocimiento y redes de colaboración, es la calidad del empleo la que explica la permanencia y residencia del migrante, ya que la salud ocupacional no sólo permite la edificación de un patrimonio, sino el desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos indispensables para el empleo.

La hipótesis de la causalidad acumulativa, vinculada a la demanda ocupacional, explica los flujos migratorios que establecen una nueva identidad a partir del contraste entre el lugar de origen y la instancia de desarrollo. La diferencia existente en cuanto a la calidad de vida se refiere, explican la decisión de migrar, permanecer y eventualmente retornar al lugar de origen. Por consiguiente, la teoría de la migración sociopolítica reduce los factores económicos, a la vez que resalta los factores culturales, políticos y sociales para anticipar escenarios de estigma social en el que los migrantes en relación con los oriundos son instrumentos de legitimidad de las políticas de seguridad, salud y empleo del Estado que, en su afán de mantener o enaltecer su rectoría, administración y gestión implementa programas y estrategias que favorecen a sus residentes y obligan a migrantes a seguir las pautas de una cultura dominante.

Se trata de un proceso de aculturación y multiculturalidad en el que los migrantes son tolerados siempre que no contravengan sus usos y costumbres a las leyes establecidas por la cultura dominante.

En tal sentido, la migración adquiere un matiz sociopolítico, ya que los migrantes no sólo son considerados como capital humano, mano de obra barata, víctimas de trata o contribuyentes, sino además son asumidos como instrumentos de políticas públicas en contra o favor de programas de gobierno destinadas a la gestión de sus capacidades y la administración de sus contribuciones.

Teoría del nuevo institucionalismo

La migración entendida como un fenómeno iusnaturalista o iuspositivista es el objeto de estudio y unidad de análisis de la aproximación neoinstitucional. La vertiente que puntualiza los derechos humanos como inalienable supone que los flujos migratorios están sujetos a las leyes que rigen los residentes. En este sentido, se asume que los usos y costumbres de los migrantes pueden coexistir con las tradiciones de los oriundos siempre que se circunscriban a la esencia de los valores humanos tales como la libertad y la equidad (Fuentes y Ortiz, 2012).

Sin embargo, la hipótesis iusnaturalista destaca la importancia de integrar las culturas residentes y migrantes como si fuesen equivalentes en cuanto al significado de la libertad o la equidad, empero no siempre es posible encontrar correspondencia entre las expectativas y las necesidades de los grupos.

La diversidad cultural resalta la hipótesis iuspositivista, ya que si las culturas, los flujos y grupos migrantes son diferentes a los valores oriundos, entonces será posible advertir conflictos que justifican una sola ley para regular las asimetrías.

De este modo, los derechos humanos son resultado del debate y consenso social y jurídico, siempre que tengan algún antecedente en una prerrogativa o instrumento legal.

Es así como el nuevo institucionalismo disemina sus valores y normas a través del cumplimiento de leyes, dando un margen de respecto a los usos y costumbres migrantes siempre que no contravengan la carta magna o cualquier código civil.

Se trata de un estigma prestablecido en el que las culturas diferentes a la dominante pueden ser incluidas en algunos aspectos económicos, políticos o sociales, sin embargo, están limitadas en la medida en que difieran de los valores y normas dominantes.

En el caso de los flujos migratorios y su reinserción laboral, es posible observar diferencias de segundo orden con respecto a los residentes de su lugar de origen que los perciben como extranjeros en su propia localidad (Anguiano, Cruz y García, 2013). Es decir que el institucionalismo, diseminado en iusnaturalismo, legitima la exclusión de migrantes en su propio lugar de origen, ya que las autoridades limitan sus programas de repatriación a los trámites patrimoniales o de residencia, pero no regulan las interacciones entre los propios vecinos o familiares de los exmigrantes.

El retorno de migrantes en cualquiera de sus modalidades, temporal, permanente, transgeneracional, forzada o voluntaria, supone principios institucionales que debieran regular las interacciones entre exmigrantes, migrantes y residentes, pero en su lugar, se generan estigmas sociales que se trasladan a las instituciones al asumir que el exmigrante regreso a morir y soslayan el aporte de su experiencia laboral a la economía local (Barrón, 2013).

La teoría del nuevo institucionalismo destaca al retorno como el proceso en el que el Estado tiene la oportunidad de construir políticas públicas acordes a quienes regresan del extranjero y pueden contribuir a la actividad política de sus localidades, empero circunscribe la participación de los exmigrantes a sus derechos humanos, principalmente a la discriminación de la que son objeto.

Teoría del estigma ocupacional

Los flujos migratorios, asumidos como objetos de discriminación, no sólo son reducidos a instrumentos de trabajo, sino además son vinculados al desempleo o la inseguridad. En este sentido, su curso de vida es reducido a la portación de desencuentros con los grupos oriundos y las autoridades locales (Martínez, 2014).

La teoría del estigma social enfoca su interés en el curso de vida que los migrantes identifican como periodo de discriminación o estigmatización de sus usos y costumbres y en relación con el empleo o la seguridad (Pérez, Rivera y Uribe, 2014).

Es decir que los atributos a sus estilos de vida y tradiciones, son resultado de su inserción en el mercado laboral, así como los eventos de riesgo que una comunidad asoció a su mera presencia o desempeño.

Sin embargo, en un sentido institucional, el Estado genera políticas públicas que por sus supuestos económicos propician asimetrías y desencuentros entre los migrantes y los oriundos que la teoría del estigma social atribuye a la dinámica de los grupos o a la cognición de sus integrantes.

En el modelo de sustitución de importaciones, los flujos migratorios rurales se concentraron en los centros industriales que generarían los empleos y los productos para el desarrollo nacional, pero más bien confrontaron a las culturas en torno a la competencia por los recursos. El estigma es el resultado principal de tal modelo de administración de los recursos, las oportunidades y las capacidades laborales.

En el actual modelo de globalización, los flujos migratorios están limitados por las políticas de seguridad que desvinculan a los migrantes de su lugar de origen y los obligan a asumir una nueva identidad. El estigma no sólo es un producto de la globalización al categorizar a los migrantes como una amenaza frente a la creación de empleos, sino además un riesgo laboral ante su necesidad de conseguir un empleo sin importar su salud ocupacional.

En los modelos de equilibrio entre la sustitución de importaciones que supuso una migración interna del campo a la ciudad y la globalización que desvinculó a los migrantes de sus familias, se asume una movilidad estrictamente por cuestiones salariales, comparando los ingresos de diferentes urbes hasta encontrar una opción de cubra expectativas a largo plazo, empero se considera que las capacidades de los migrantes son las idóneas para los mercados laborales de arribo. Por consiguiente, el estigma está asociado a la calidad del desempeño laboral.

Por último, el modelo del capital humano asume que la libertad es el valor preponderante de los flujos y las estructuras institucionales, razón por la cual es posible que, mediante cálculos de pérdidas y beneficios, el migrante establezca rutas de decisiones que le permitan establecerse en una opción viable a sus expectativas, pero en la ecuación de la elección no está incluida el estigma, ya que en la decisión está condicionada por cinco factores; 1) asimilación, 2) autoselección, 3) aculturación, 4) integración y 5) identificación (González e Iglesias, 2015).

El factor de la asimilación señala que existen diferencias entre migrantes y oriundos con respecto al curso de vida en el país desarrollado con especial interés en el mercado laboral y la dinámica de desarrollo local. En este escenario, el estigma subyace como una respuesta a las normas del país de acogida, o bien, como una respuesta tolerante ante el arribo de culturas diferentes a la local.

El factor de autoselección no sólo advierte que los más aptos y capacitados para el mercado local serán incluidos en la cultura oriunda, sino además predice la emergencia de liderazgos que contribuirán decisivamente al desarrollo local.

El factor de aculturación, en concordancia con el factor de asimilación y el factor de autoselección, plantea que los migrantes poseen una identidad que puede ser sustituida por una nueva identidad adquirida en la interacción con grupos residentes. Este factor suprime al estigma como legado de los grupos oriundos con respecto a los migrantes.

El factor de integración supone que las diferencias entre migrantes y oriundos pueden subsanarse si los migrantes no renuncian a sus tradiciones y adoptan nuevos estilos de vida, valores y normas propias de la cultura dominante.

Por último, el factor de identificación señala que una nueva identidad no sólo es exclusiva de migrantes y oriundos, sino de las instituciones que se ven obligadas a ajustar sus políticas conforme la utilidad se incrementa.

En síntesis, los estudios ocupacionales abordan el estigma como contraparte de la cultura de la paz, aunque ésta se concibe como un antecedente previo a la comunicación, debate, acuerdos y corresponsabilidad. En tal proceso, las relaciones de poder diferencian a los grupos. Chavarría (2013) estableció asimetrías entre hombres y mujeres con respecto al ejercicio del poder de otros y suerte ($t = 3,49$; $p < 0,001$ y $t = 2,227$; $p < 0,002$ respectivamente).

Es decir que, desde la perspectiva del poder, el estigma sería un instrumento a partir del cual se establecen las diferencias entre los grupos, una vez que el individuo se percibe a sí mismo como diferente a los demás, genera indefensión y se alinea a los lineamientos institucionales o se forma una trayectoria disidente.

De este modo, la individuación se refleja en disposiciones en contra o a favor de aspectos laborales. De la Garza y Cannett (2005), encontraron diferencias por género con respecto a las actitudes hacia el trabajo en ámbitos institucionales. La calidad del empleo y la salud ocupacional son factores que explican las asimetrías entre grupos.

Govazzo (2011), no sólo encontró diferencias entre migrantes y residentes con respecto a la calidad de vida y la salud ocupacional, sino además identificó el estigma ocupacional que consiste en asumir tales diferencias como inherentes al color de piel. Es decir que las instituciones favorecen a un grupo percibido como idóneo o representativo de una cultura dominante e inhiben las cualidades de otros grupos asociados a migrantes.

La pregunta que el presente estudio responde es: ¿Las dimensiones del estigma ocupacional reportadas por la literatura se ajustan a las dimensiones establecidas en la ponderación de sus indicadores?

La hipótesis nula a probar refiere a que las dimensiones teóricas del estigma social se ajustan a los datos ponderados, pero si ésta no se comprueba entonces se aceptaría la hipótesis alterna que refiere a las diferencias entre las dimensiones del estigma ocupacional teórico con respecto a las dimensiones empíricas.

Método

Participantes

Se llevó a cabo un estudio no experimental, transversal y exploratorio con un muestreo no probabilístico de 432 estudiantes de una universidad pública del Estado de México.

El 64% son mujeres y el 36% son hombres, el 21% tiene menos de 18 años (*M* = 17,24 y *DE* = 1,22), el 61% entre 18 y 22 años (*M* = 19,24 y *DE* = 3,54) y el 18% tiene más de 22 años (M = 23,46 y DE = 3,65).

El 44% de las familias de los encuestados ingresó en el último mes menos de 3500 pesos mensuales (*M* = 3424 y *DE* = 43,25), el 22% ingresó entre 3500 y 7000 pesos mensuales (*M* = 5576 y *DE* = 32,43) y el 34% ingresó más de 7000 pesos en último mes (M = 7543 y DE = 34,25).

Instrumentos

Se construyó la Escala de Estigma Ocupacional que incluye dos dimensiones; una relativa a la calidad de la formación laboral –siete ítems que miden el grado de empatía, confianza, negociación, compromiso, apertura, satisfacción y corresponsabilidad– y otra alusiva a la calidad del desempeño –siete ítems que miden el nivel de emprendimiento, minuciosidad, productividad, puntualidad, competitividad, dedicación y colaboración–.

Cada reactivo se responde con alguna de seis opciones que van desde 0 = nada probable hasta 5 = muy probable.

Procedimiento

Se utilizó la técnica Delphi para la homogenización de los indicadores del estigma ocupacional. Se realizaron las encuestas en las instalaciones de la universidad pública garantizando la confidencialidad de las respuestas en una carta. La información fue procesada en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS por su acrónimo en inglés versión 21), el paquete FACTOR (versión estudiantil) y Análisis de Momentos Estructurales (AMOS por su acrónimo en inglés versión 4,0).

Se estableció la consistencia interna con el parámetro alfa de Cronbach. En virtud de que el instrumento está conformado por ítems de respuesta categórica y por tanto, las opciones de respuesta aluden a un nivel ordinal, se estimó el alfa ordinal (Domínguez, 2012). Se estimaron los estadísticos KMO y prueba de Barttlet para establecer la esfericidad y adecuación. La validez de constructo se ponderó con un análisis factorial exploratorio de ejes principales con rotación promax y criterio de oblicuidad. El análisis factorial confirmatorio de componentes principales con rotación varimax y criterio de ortogonalidad estableció dos factores con cuatro indicadores cada uno. Se calculó el ajuste y los residuales para el contraste de la hipótesis nula.

Resultados

La consistencia interna del instrumento (alfa de 0,798), la subescala de estigma formativo laboral (alfa de 0,792) y la subescala de estigma de la calidad laboral (alfa de 0,788) obtuvieron valores superiores a los mínimos requeridos de 0,700 (Tabla 1).

Sin embargo, el coeficiente alfa de Cronbach al asumir un carácter continuo de las variables, soslaya el nivel ordinal de la mayoría de las variables en Ciencias Sociales e infraestima su consistencia interna (Domínguez, 2012).

Por consiguiente, se estimó la comunalidad y la unicidad, requerimientos previos para la medición del alfa ordinal, la cual fue de 0,822 para el primer factor de estigma formativo laboral y 0,801 para el estigma de la calidad laboral.

Tabla 1.

Descriptivos, confiabilidad y validez de la escala

Clave	Ítem	M	DE	F1	F2	C	U
	Subescala de estigma formativo laboral (alfa de Cronbach = 0,792; alfa ordinal = 0,822)						
EFL1	Al convivir con migrantes, los oriundos comprenderemos su situación	2,23	1,25	0,503		0,721	0,692
EFL2	Al trabajar con migrantes, los oriundos confiaremos en sus habilidades	2,46	1,92	0,592		0,702	0,671
EFL3	Al haber más migrantes, negociaremos un aumento salarial	2,68	1,03	0,514		0,731	0,632
EFL4	Al conocer a migrantes, trabajaremos con más compromiso	4,04	1,26	0,592		0,721	0,604
EFL5	Al haber más migrantes, tendremos que ser más amables con ellos	2,36	1,37	0,501		0,724	0,621
EFL6	Al trabajar con migrantes, estaremos más satisfechos con nosotros mismos	2,27	1,37	0,582		0,731	0,,632
EFL7	Al trabajar con migrantes, seremos más responsables con nosotros mismos	4,93	1,48	0,593		0,746	0,631
	Subescala de estigma de la calidad laboral (alfa de Cronbach = 0,788; alfa ordinal = 0,801)						
ECL1	Al haber más migrantes, seremos emprendedores	4,04	1,92		0,402	0,745	0,631
ECL2	Al trabajar con migrantes, seremos más minuciosos	4,36	1,48		0,447	0,791	0,632
ECL3	Al haber más migrantes, seremos más productivos	2,27	1,04		0,401	0,732	0,615
ECL4	Al trabajar con migrantes, seres más puntuales	4,79	1,58		0,402	0,741	0,625
ECL5	Al haber más migrantes, habrá más competitividad	2,25	1,02		0,436	0,741	0,603
ECL6	Al trabajar con migrantes, seremos más dedicados con nuestro empleo	2,04	1,32		0,402	0,705	0,615
ECL7	Al trabajar con migrantes, seremos más colaborativos con nosotros mismos	4,25	1,57		0,436	0,731	0,613

Método de extracción: ejes principales, rotación promax, criterio de oblicuidad. Esfericidad y adecuación ⎧$\chi 2$ = 235,46 (34gl) p = 0,000; KMO = 0,671⎫. M = Media, DE = Desviación Estándar. Alfa de Cronbach (valores de la consistencia interna de la escala excluyendo el ítem). F1 = Estigma Formativo Laboral (explicó el 34% de la varianza total), F2 = Estigma de la Calidad Laboral (22% de la varianza total explicada). C = Comunalidad. U = Unicidades y Alfa Ordinal (correlaciones asumiendo el nivel ordinal de las respuestas a los ítems).

La adecuación y la esfericidad ⌈$\chi 2$ = 235,46 (34gl) p = 0,000; KMO = 0,671⌋ permitieron el análisis factorial exploratorio.

Se establecieron dos factores; estigma formativo laboral (34% de la varianza total explicada) y estigma de la calidad laboral (22% de la varianza total explicada).

Tabla 2.

Relaciones de dependencia entre las variables

			Estimación	S.E.	C.R.	P
EFL1	<---	Formativo_Laboral	-,330	,188	-1,753	,080
EFL2	<---	Formativo_Laboral	,661	,142	4,675	***
EFL3	<---	Formativo_Laboral	,563	,087	6,443	***
EFL4	<---	Formativo_Laboral	,696	.135	5,805	***
ECL1	<---	Calidad_Laboral	,594	.148	6,920	***
ECL2	<---	Calidad_Laboral	,827	,122	6,793	***
ECL3	<---	Calidad_Laboral	-,540	,137	-3,956	***
ECL4	<---	Calidad_Laboral	-,376	,122	-3,081	,002

Las relaciones de dependencia (Tabla 2) evidenciaron como indicador reflejante a EFL4 del factor de estigma formativo laboral (β = 0,696; p < 0,001) y al indicador ECL1 como reflejante del factor de estigma de la calidad laboral (β = 0,594; p < 0,001).

El modelo de relaciones de dependencia reflejantes evidenció a ambos indicadores (EFL4 y ECL1) como reflejantes (β = 0,70 y β = 0,60 respectivamente) de los factores de estigma formativo laboral y estigma de la calidad laboral (ver Figura 1).

Los valores de ajuste y residual ⌈$\chi 2$ = 303,205 (28) p = 0,017; GFI = 0,953; NFI = 0,973; RFI = 0,918; IFI = 0,917; TLI = 0,979; CFI = 0,908; RMSEA = 0,007⌋ permitieron aceptar la hipótesis nula relativa a la similitud entre las dimensiones teóricas con respecto a los factores ponderados.

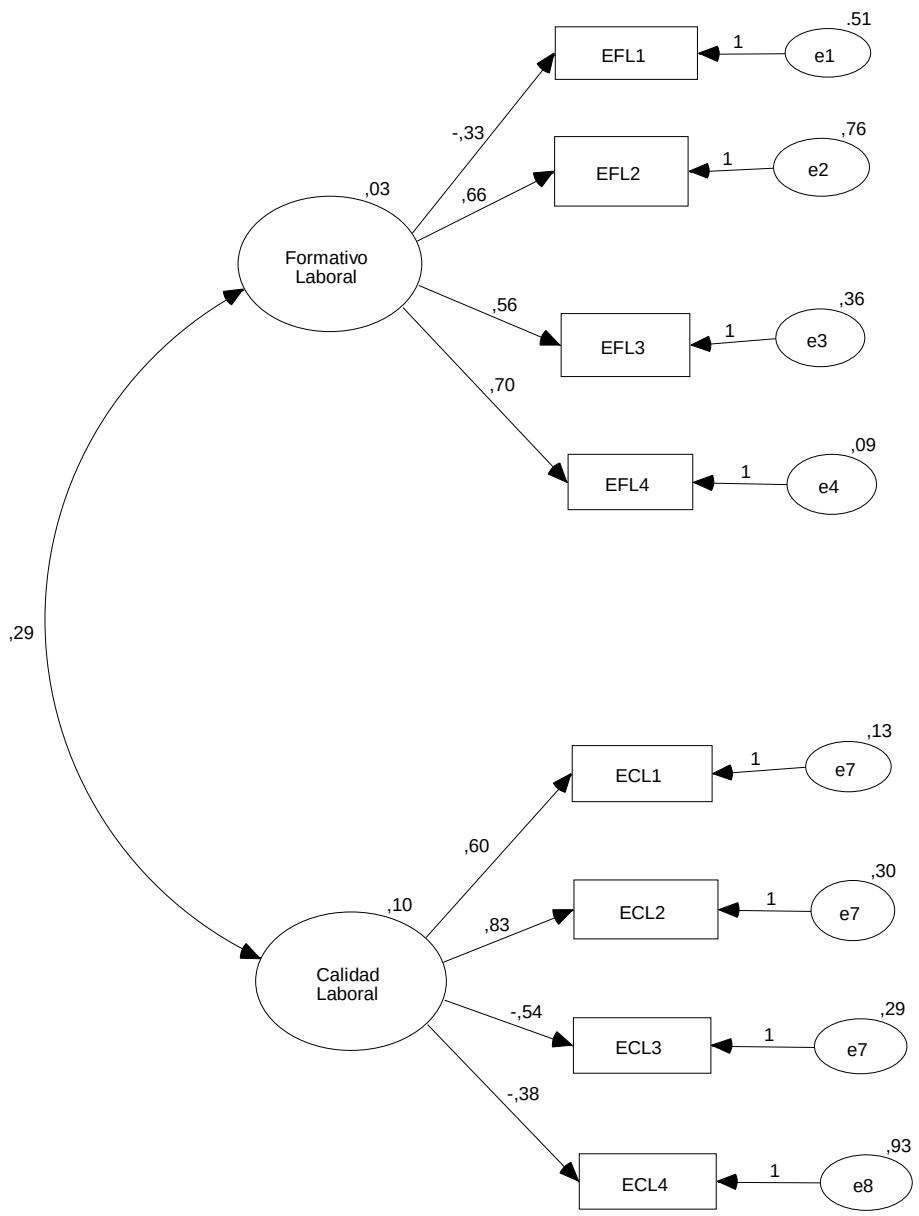


Figura 1. Modelo de relaciones de dependencia reflejantes.

Discusión

El aporte del presente trabajo al estado del conocimiento radica en el establecimiento de la consistencia interna y la validez de constructo de un instrumento que midió dos factores relativos al estigma formativo laboral y al estigma de la calidad laboral.

Sin embargo, al no ser un estudio experimental, y no haberse realizado una selección probabilística, los hallazgos del presente trabajo sólo pueden ser interpretados con base en la muestra de estudiantes seleccionada.

Respecto a la consistencia interna del instrumento no puede replicarse en otros contextos y muestras, ya que sus valores alfa son suficientes.

Es decir que: 1) una consistencia interna entre 0,80 y 0,90 permitiría recomendar la utilización tal cual, del instrumento, pero valores inferiores a éste umbral, suponen un ajuste de los reactivos al contexto y la muestra de estudio.

En el caso de la validez, el instrumento puede ser complementado con otros indicadores que correlacionen positivamente con ambos factores.

En relación con los factores establecidos, el presente estudio podría incluir la dimensión social del estigma, ya que en contextos como el de México, el clima de relaciones es más importante que el clima de tareas, por consiguiente, el estigma social explicaría en mayor medida las diferencias entre trabajadores migrantes y oriundos.

En tal sentido, la réplica del instrumento en grupos de trabajadores migrantes destacaría la importancia del clima de relaciones frente al clima de tareas que supone la consecución de objetivos y el logro de metas más que la preservación de la confianza y la cooperación.

Por lo tanto, futuras líneas de investigación podrían modelar dos constructos con indicadores relativos al estigma social y al estigma laboral. En el modelo, el estigma de la calidad laboral estaría dividida de acuerdo al clima de relaciones y al clima de tareas.

Los estudios organizacionales del estigma hacia migrantes podrían avanzar hacia el establecimiento de modelos que ponderen los climas de relaciones y tareas, a la vez que podrían asociarlos a factores relativos a la formación y la calidad laboral.

En el caso de los estudios de migrantes y su salud ocupacional, un modelo integral podría anticipar escenarios de estigma hacia su formación laboral y la calidad de su desempeño, siempre que se complementen los estudios con migrantes y oriundos, respecto a las variables esgrimidas en el presente estudio.

Referencia

Anguiano, M., Cruz, R. y García, R. (2013). Migración internacional de retorno. Trayectoria y reinserción laboral de migrantes veracruzanos. *Papeles de la Población*, 19, 115-147.

Barrón, A. (2013). Desempleo entre los jornaleros agrícolas, un fenómeno emergente. *Revista Problemas del Desarrollo*, 175 (44), 55-79.

Chavarría, C. (2013). Estructura social y locus de control en colegios catalogados como violentos de zonas urbanas y rurales. Evidencias de su relación como insumo para la promoción de una cultura de la paz. *Reflexiones*, 92 (1), 77-96.

De la Garza, M. y Cannett, J. (2005). Actitudes laborales en la educación técnica pública de Celaya. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10, 271-289

Domínguez, S. (2012). Propuesta para el cálculo de alfa ordinal y theta de armor. *Revista de la Facultad de Psicología, IIPSI-UNMSM, 15 (1)*, 213-217

Fuentes, G. y Ortiz, L. (2012). El migrante centroamericano de paso por México, una revisión a su condición social desde la perspectiva de los derechos humanos. *Convergencia,* 58, 157-182.

González, M. e Iglesias, C. (2015). Decisiones de tenencia de la vivienda y aculturación de la población extranjera residente en España. *Trimestre Económico,* 82 (325), 183-209

Govazzo, N. (2011). Acciones y reacciones: Formas de discriminación hacia los migrantes bolivianos en Buenos Aires. *Revista de Ciencias Sociales,* 24, 50-83.

Granados, J. y Pizarro, K. (2013). Paso del norte que lejos te vas quedando. Implicaciones de la migración de retorno en México. *Estudios Demográficos y Urbanos,* 28 (83), 469-496.

Izcarra, S. (2011). Redes migratorias versus demanda laboral: los elementos que moldean los procesos migratorios. *Convergencia,* 57, 39-59.

Martínez, G. (2014). Chiapas, cambio social, migración y curso de vida. *Revista Mexicana de Sociología,* 76 (3), 347-382

Pérez, M., Rivera, M. y Uribe, I. (2014). La migración desde la mirada de los empleadores de una agroindustria de los altos de Jalisco, México. *Estudios Sociales,* 43, 112-136.

Sabino, J. (2014). Migración interna y tamaño de la localidad en México. *Estudios Demográficos y urbanos,* 29 (89), 443-479.

EureKa : Asunción (Paraguay) 14(2):185–198, 2017 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"PUNTUACIONES ALTERNATIVAS DEL WISC-IV PARA LA INTERPRETACIÓN DE LA CAPACIDAD INTELECTUAL: ÍNDICES DE CAPACIDAD GENERAL Y COMPETENCIA COGNITIVA"

"ALTERNATIVE WISC-IV SCORES FOR THE INTERPRETATION OF INTELLECTUAL CAPACITY: GENERAL ABILITY AND COGNITIVE PROFICIENCY INDEXES"

Investigadoras: Agustina Labin[1], María Elena Brenlla[2] y Alejandra Taborda[3]
Universidad Nacional de San Luis, Argentina[1, 3], CONICET[1],
Pontificia Universidad Católica Argentina[2]

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[4]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 20 de Noviembre de 2017 Aceptado: 10 de Diciembre de 2017

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar dos índices alternativos para la interpretación de la Escala de Wechsler para niños: los índices Capacidad General (ICG) y Competencia Cognitiva (ICC). El ICG proporciona una estimación de la capacidad general, con reducida influencia de la memoria de trabajo y rapidez de procesamiento. El ICC representa las competencias en el procesamiento cognitivo de tareas complejas de nivel superior. Se trabajó con 1437 participantes entre 6 y 16 años. El análisis factorial confirmatorio evidenció estructuras unidimensionales para cada índice, los cuales también presentaron adecuados coeficientes de consistencia interna. Se presentan pasos para la implementación de los índices y tablas de conversión correspondientes. Si bien estas puntuaciones no deben confundirse con el Cociente Total, resultan ser estimaciones útiles que enriquecen el estudio de la capacidad intelectual que permite analizar el sentido que cada perfil delinea y favorece la exploración de hipótesis cognitivas específicas del WISC-IV.

Palabras clave: Capacidad Intelectual, Evaluación, Índice de Capacidad General, Índice de Competencia Cognitiva, WISC-IV.

[1] Lic. en Psicología. Becaria Doctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Jefe de trabajos prácticos Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. alabin@unsl.edu.ar
[2] Dra. en Psicología. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP), Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Pontificia Universidad Católica Argentina. bren@uca.edu.ar
[3] Dra. en Psicología. Profesor Titular Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. ataborda@unsl.edu.ar
[4]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

The objective of this paper is to present two alternative indexes for the interpretation of Wechsler Intelligence Scale for Children: General Ability Index (GAI) and Cognitive Proficiency (CPI) indexes. The GAI provides an estimation of the general intellectual capacity with reduced influence on the working memory and processing speed. The CPI represents the competences of a subject's cognitive processing of higher-level complex tasks. We worked with 1437 participants between 6 and 16 years. The confirmatory factor analysis showed the one-dimensional structures proposed for each index, which also presented adequate coefficients of internal consistency. Steps are presented for implementing the corresponding conversion tables and indexes. Although these scores should not be confused with the IQ, they are useful estimates to enhance the study of the intellectual capacity that allows analyzing the sense that each profile delineates and favors the exploration of specific cognitive hypotheses of WISC-IV.

Keywords: Global Intellectual Capacity – assessment – General Ability Index – Cognitive Proficiency Index, WISC-IV.

En el ámbito de la salud mental, el diagnóstico y la evaluación psicológica constituyen un pilar central para delinear abordajes que apunten a considerar tanto las potencialidades como la detección y asistencia de dificultades de niños y adolescentes. La evaluación de las habilidades cognitivas, tan requerida a partir de las exigencias de especialización que advinieron con la modernidad, continúa presentando interrogantes sobre sus alcances y limitaciones.

Las escalas de Wechsler, desde su creación en 1939 hasta la actualidad, se constituyen en uno de los instrumentos más reconocidos internacionalmente por sus actualizados aportes teóricos y psicométricos que contribuyen sustancialmente a la evaluación de las funciones cognitivas.

El autor construyó las escalas en coherencia con las conceptualizaciones de inteligencia que aportó, al definirla como la capacidad global del individuo para proceder con intención, para pensar racionalmente y actuar de manera efectiva con su medio ambiente.

Por lo tanto, caracteriza la conducta individual como un todo constituido por elementos o habilidades interdependientes y cualitativamente diferenciales. Los subtests de las escalas son diferentes medidas de la inteligencia, no medidas de diferentes tipos de inteligencia (Wechsler, 1955).

En la cuarta generación de la Escala, se introducen innovaciones en la estructura, destinadas a reducir el peso que el WISC-III otorgaba a los procesos implicados en la organización perceptiva (40% de la totalidad) y en la comprensión verbal (40%). Actualmente, cada una de estas funciones cognitivas conforman el 30% de la proporción global exploradas a partir de los Índices Comprensión Verbal (ICV) y Razonamiento Perceptivo (IRP). Por el contrario, el Índice Memoria Operativa (IMO), al igual que el Índice Velocidad de Procesamiento (IVP), sumaron un 10%, respecto a la escala anterior; en consecuencia, cada uno aporta el 20% a la exploración de los dominios cognitivos.

De este modo, la última versión propone un modelo de cuatro índices compuestos (ICV, IRP, IMO e IVP) y un Cociente Intelectual Total (CIT). El ICV evalúa las habilidades para construir conceptos verbales, articular precisión con amplitud en la definición de vocablos, comprender las convenciones sociales establecidas, desarrollar juicios prácticos e instrumentar la inteligencia cristalizada en los procesos de razonamiento. El IRP explora las funciones implicadas en el procesamiento simultáneo de la información, la organización perceptiva, las habilidades prácticas constructivas, la formación de conceptos no verbales y el análisis visual. Por su parte, el IMO refiere aptitudes del examinado para mantener información activa en la conciencia, realizar algunas operaciones y producir con todo ello ciertos resultados, constituyendo así un componente esencial del razonamiento fluido de los procesos cognitivos de orden superior. El IVP provee información respecto a percepción visual, organización, capacidad de utilizar destrezas grafo-motoras de manera eficiente, en tiempos acotados, e instrumentación de procesos secuenciales.

En la actualidad, las ampliaciones interpretativas del WISC-IV más citadas son las referidas por Flanagan y Kaufman (2006) que integran el análisis de las áreas fuertes y débiles del perfil individual con el normativo focalizado en la comparación interindividual. Los autores, señalan que el CIT puede ser considerado como una estimación unitaria e interpretable que sintetiza la capacidad intelectual global cuando entre el índice en el que se registra la puntuación más elevada y en el que se obtuvo la puntuación más baja existe una diferencia igual o menor que 23 (1.5 DS ≈ 23).

Además, se requiere que los subtests que integran los índices de mejor y menor desempeño, no delineen discrepancias que superen o igualen los 5 puntos (1.5 DS ≈ 5). En estos casos, con el propósito de enriquecer el análisis de las discrepancias y las posibilidades de obtener una valoración fiable de la capacidad global del examinado, es recomendable recurrir, como medida alternativa, al cálculo del Índice de Capacidad General (ICG) conformado por la sumatoria de las puntuaciones escalares de los seis subtests principales de los Índices CV y RP. Asimismo como indicador de la eficacia con la que se procesa la información cognitiva durante el aprendizaje, la resolución de problemas y el razonamiento de nivel superior se propone recurrir al Índice de Competencia Cognitiva (ICC) conformado por la sumatoria de las puntuaciones escalares de los cuatro subtests principales de IMO e IVP.

El ICG es un aporte de relevancia que potencia el análisis clínico de discrepancias entre aptitudes/déficits y favorece la exploración de la capacidad intelectual general en niños y adolescentes con reducido énfasis en la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento en relación con el CIT (Weiss, Saklofske, Holdnack & Prifitera, 2015). El ICG y CIT pueden conducir a diferentes impresiones de la capacidad cognitiva general del examinado cuando existe variabilidad significativa entre las puntuaciones índices que arroja la escala. El ICG tiene su origen en los estudios de Prifitera, Weiss y Saklofske (1998) y fue concebido como medida resumen de los Índices de Organización Perceptiva y Comprensión Verbal del WISC-III, luego fue replicado en WAIS-III por Tulsky, Saklofske, Wilkins y Weiss (2001).

Más tarde, cuando los CI verbal y de ejecución se abandonaron en favor de las puntuaciones compuestas de la cuarta versión, Flanagan y Kaufman (2006), Saklofske, Prifitera, Weiss, Rolfhus, y Zhu, (2005) y Dumont y Willis (2004), retomaron estas ideas e incluyeron una medida ICG para el WISC-IV basada en los Índices de Comprensión Verbal y de Razonamiento Perceptivo. Además de una medida general de la inteligencia, se trata de un índice versátil de emplear en niños con dificultades motoras y/o sensoriales que imposibilitan la aplicación de pruebas que evalúan tareas de memoria operativa o procesamiento veloz (Saklofske, et al, 2005).

Por su parte, el ICC informa sobre el desarrollo de competencias implementadas en procesamientos cognitivos de tareas complejas. Las habilidades representadas en este índice son fundamentales para el proceso de razonamiento fluido y velocidad de procesamiento viso-espacial que facilita el aprendizaje y la progresión en la resolución de problemas. Este índice fue propuesto por primera vez por Dumont y Willis (2004) para obtener una medida de confluencia de los Índices Ausencia de Distractibilidad y Velocidad de Procesamiento del WISC-III. Posteriormente se construyó para WISC-IV (Dumont & Willis, 2004) y WAIS-IV (Weiss, Saklofske, Coalson & Raiford, 2010) un índice con alcances y propósitos similares.

La literatura actual presenta una serie de estudios que permiten pensar al ICG e ICC como indicadores diferenciales en diagnósticos cognitivos dudosos y, en casos específicos puede ser útil para cuantificar y prever el potencial intelectual (Weiss, et al., 2015).

Se encontró que los niños sobrevivientes a tumores cerebrales obtuvieron puntuaciones ICG más altas que CIT e ICC, concluyendo que la capacidad de razonamiento en general, se encuentra dentro de las puntuaciones promedios mientras que la aptitud cognitiva resulta más débil que el esperado para su edad. De este modo, ICC puede ser una medida particularmente sensible a los cambios cognitivos relacionados con el tratamiento en esta población (Kahalley, Winter-Greenberg, Stancel, Ris & Gragert, 2016). De la misma forma, niños con trastornos de aprendizajes generalmente obtienen puntuaciones ICG altas y presentan deficiencias relacionadas con la velocidad de procesamiento y la memoria de trabajo, mientras que los niños con discapacidad intelectual alcanzan bajas puntuaciones en todos los índices (Cornoldi, Giofrè, Orsini & Pezzuti, 2014).

En consonancia con los mencionados aportes, en este trabajo se procura profundizar los aportes de la cuarta versión de la Escala de Wechsler que apuntan a otorgar mayor relevancia a la evaluación del razonamiento fluido, la memoria operativa, la velocidad de procesamiento y a reducir la primacía de los conocimientos adquiridos; tareas que requieren poner en juego la capacidad de manejar conceptos abstractos, reglas, generalizaciones, relaciones lógicas y la habilidad para adaptarse con flexibilidad a situaciones problemáticas nuevas. Por lo cual, se presentan los índices auxiliares CG y CC, elaborados sobre la muestra de tipificación de Buenos Aires (Argentina) con el fin de proporcionar nuevas medidas válidas y adaptadas a nuestro medio, aplicables a la lectura de perfiles que presentan una significativa disparidad entre las puntuaciones índices y/o en los subtests.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 1437 niños y adolescentes y refleja la población infanto-juvenil de entre 6 y 16 años residentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires (Argentina). Para el muestreo se consultaron los datos del Censo (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], 2001) acerca de la población escolar en cada región y, se calculó para cada uno de los 11 grupos de edad (6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16) la cantidad de casos necesarios según sexo, edad y región que debían recolectarse. Cada grupo se conformó de un número semejante de varones y mujeres, de la muestra total el 50.4% fueron mujeres y el 49.6% varones. La cantidad de casos por franja etaria osciló entre 120 y 142 y, en cuanto a la zona de residencia, el 34.9% fue de partidos de la zona sur, el 34.7% de la zona norte y el 30.2 de la zona oeste del Gran Buenos Aires. Como criterios de exclusión se establecieron los siguientes: a) haber sido evaluado mediante cualquier instrumento de medición de inteligencia en los últimos 6 meses; b) dificultades visuales y auditivas sin corregir o limitantes; c) falta de fluidez verbal; c) fallos severos en la expresión verbal; d) problemas motores en extremidades superiores; e) estar en tratamiento psiquiátrico, psicológico o psicofarmacológico y f) diagnóstico previo de alguna enfermedad que pueda disminuir el desempeño en la escala.

Instrumento

Se administró la Escala de inteligencia para niños de Wechsler - versión argentina (WISC-IV), una prueba individual para niños de 6 años a 16 años.

La misma está conformada por 10 subtests principales y 5 subtests complementarios. Las puntuaciones principales permiten calcular el CIT y cuatro índices compuestos. El ICV se calcula a partir de la suma de las puntuaciones de los subtests: semejanzas, vocabulario y comprensión. El IRP se obtiene a partir de la suma de las puntuaciones de construcción con cubos, conceptos y matrices. Por su parte, el IMO se calcula a partir de la suma de las puntuaciones de los subtests; retención de dígitos y letras y números. El IVP se alcanza a partir de la suma de las puntuaciones de claves y búsqueda de símbolos.

La escala presenta evidencias de consistencia interna, a partir del método de división por mitades, muestran coeficientes entre .79 y .90 y los de estabilidad test-retest entre .77 y .86, así como adecuada discriminación entre grupos clínicos y evidencias satisfactorias de validez interna. Se observó que de los cinco modelos propuestos para el análisis de las puntuaciones de la escala, el más consistente resultó el de cuatro factores (ICV, IRP, IMO e IVP) (Taborda, Barbenza & Brenlla, 2011).

Procedimiento

La recolección de la muestra estuvo a cargo de 90 evaluadores y 6 coordinadores calificados, los cuales realizaron pruebas de administración e interpretación del WISC-IV. La identificación de los participantes se realizó a través de reclutadores entrenados y de examinadores independientes. Todos los participantes contaban con consentimiento informado escrito firmado por sus padres y/o tutores mediante un. La administración fue realizada en dos sesiones.

Para la construcción de los índices ICG e ICC, se trabajó con las puntuaciones obtenidas en los 4 índices compuestos (ICV, IRP, IMO e IVP). Para ICG se seleccionaron los casos en que la diferencia entre ICV e IRP fuera menor a 23 puntos (1.5 DE = 15 + 7.50 = 22.50 ≈ 23), en virtud de lo cual se eliminaron 146 casos y se mantuvo el resto (n = 1291). Luego se sumaron las puntuaciones escalares de los seis subtests principales que conforman ICV e IRP y su resultado se convirtió a puntuaciones z.

Para la construcción del ICC se trabajó con los casos en que la diferencia de IMO e IVP fuera menor a 23 puntos, con lo cual se eliminaron 257 casos y se conservó el resto (n = 1180). Al igual que en el índice anterior, se sumaron las puntuaciones escalares de los cuatro subtests principales IMO e IVP y se convirtieron a puntuaciones z.

Se realizaron correlaciones de Pearson entre ambos índices así como con el CIT. Para obtener las evidencias de validez de estructura interna de ambos índices, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC), utilizando Máxima Verosimilitud como método de estimación.

Para evaluar el ajuste del modelo se consideró el estadístico chi-cuadrado, el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI) y, el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA).

Se siguieron las recomendaciones y los puntos de cortes establecidos por Hu & Bentler (1995) y Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham (2006) para la evaluación de los resultados obtenidos.

La fiabilidad de ambos índices (CG y CC) se calculó a través del método de consistencia interna alpha de Cronbach siguiendo los criterios de George y Mallery (2003).

Resultados

La correlación entre ICV e IRP, que conforman el ICG, fue significativa, alta y positiva ($r=.701$; $p\leq.001$) al igual que la correlación entre los índices que conforman el ICC (IMO e IVP) que alcanzó un $r=.615$; $p\leq.001$. Además, se analizó la correlación entre ambos índices con el CIT que arroja el WISC-IV, las cuales fueron altas, positivas y significativas. Entre el CIT y el ICG se encontró la siguiente correlación $r=.933$ ($p\leq.001$) y entre CIT con el ICC se obtuvo $r=.811$ ($p\leq.001$).

Para conocer la pertinencia de implementar el ICG e ICC, se analizaron las diferencias de las puntuaciones compuestas que conforman el CIT. En la tabla 1 se presentan las diferencias de más de 1.5 desvío estándar (15+7.5 = 22.5 ≈ 23) registradas en la muestra de tipificación argentina.

Tabla 1.

Frecuencias de diferencias de menos de 23 puntos entre las puntuaciones índices del WISC-IV

Discrepancias ≥ 23 entre Índices	Frecuencia en la muestra de tipificación Buenos Aires
ICV – IRP/ IRP – ICV	Menos del 2%/ menos del 1%
ICV – IMO/ IMO – ICV	Menos del 7%/ menos del 9%
ICV – IVP/ IVP – ICV	Menos del 10%/ menos del 12%
IRP – IMO/ IMO – IRP	Menos del 6%/ menos del 8%
IMO – IVP/ IVP – IMO	Menos del 10%/ menos del 9%
IRP – IVP/ IVP – IRP	Menos del 8%/ menos del 10%

Posteriormente, se realizó el AFC para cada una de las nuevas puntuaciones alternativas. Para ICG, el modelo arrojó un χ^2= 54.5 (df =7; p <.001) mientras que ICC alcanzó un χ^2=9.5 (df =2; p <.01).

Sin embargo, diversos autores recomiendan examinar, además de la significación, la magnitud del χ^2 a través del índice χ^2/gl, donde los grados de libertad se utilizan como un estándar para juzgar si el valor de χ^2 es grande o pequeño (Arbuckle, 2003; Tanaka, 1993).

En este caso, ICG obtuvo el índice χ^2/gl = 7.79 el cual se ubica por encima de lo aceptable, mientras que ICC arrojó el índice χ^2/gl = 4.74, inferior a la puntuación de corte recomendada (< 5) (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999).

Asimismo, ICG alcanzó un GFI = .99, CFI =.98, RMSEA = .07 (LI .05 – LS .09) y, los pesos de regresión estandarizados tomaron valores entre .47 y .82. ICC obtuvo un GFI = .99, CFI =.99, RMSEA = .06 (LI .02 – LS .10), y los pesos de regresión estandarizados oscilaron entre .61 y .66.

De este modo, los últimos índices obtenidos indicaron un excelente ajuste en ambas. Los estudios de fiabilidad arrojaron evidencias satisfactorias, ya que ICG alcanzó un coeficiente de fiabilidad bueno (α = 0.84) e ICC aceptable (α = 0.74) (George & Mallery, 2003).

Luego, se construyeron las tablas 2 y 3 para la conversión de la sumas de los subtests principales de ICV e IRP y de IMO e IVP según la técnica estadística de ajuste lineal (Tellegen & Briggs, 1967).

Tabla 2.

Tablas de conversión del ICG basadas en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests principales de ICV e IRP del WISC-IV: normas argentinas.

Suma de las Puntuaciones escalares	ICG	P	Suma de las Puntuaciones Escalares	ICG	P	Suma de las Puntuaciones escalares	ICG	P
20	55	<.1	49	87	19-20	75	116	86
21	56	<.1	50	88	21	76	117	87
22	57	<.1	51	89	22-23	77	118	88
24	59	<.1	52	90	24-26	78	119	89
25	60	<.1	53	91	27-28	79	120	91
26	61	<.1	54	92	29-31	80	122	92
27	62	<.1	55	94	34-35	81	123	93
29	65	<.1	56	95	36-38	82	124	94
30	66	1	57	96	39-40	83	125	95
32	68	1	58	97	41-43	84	126	95
33	69	2	59	98	44-45	85	127	96
34	70	2	60	99	46-48	86	128	96
35	71	3	61	100	49-51	87	129	97
36	72	3	62	101	52-55	88	130	97
37	74	4	63	103	58-60	89	132	98
38	75	5	64	104	61-62	90	133	98
39	76	5	65	105	63-64	91	134	99
40	77	6	66	106	65-66	92	135	99.9
41	78	7	67	107	67-69	93	136	99.9
42	79	8	68	108	70-71	94	137	99.9
43	80	9	69	109	72-74	95	138	99.9
44	81	10	70	110	75-76	96	139	99.9
45	82	11-12	71	111	77-78	98	142	99.9
46	84	14-15	72	113	79-80	99	143	99.9
47	85	16-17	73	114	83-84			
48	86	18	74	115	85			

Las tablas presentan, además de los índices CG y CC, los percentiles. Con el sustento de la muestra alcanzada en Argentina, se proponen 23 puntos como diferencia significativa entre ICG e ICC (independientemente de su dirección) que se comparece con menos del 10% de la población.

Tabla 3.

Tablas de conversión del ICC basadas en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests principales de IMO e IVP del WISC-IV: normas argentinas.

Suma de las Puntuaciones escalares	ICC	P	Suma de las Puntuaciones Escalares	ICC	P	Suma de las Puntuaciones Escalares	ICC	P
15	54	<.1	33	87	19-20	50	119	89-90
17	57	<.1	34	89	21-23	51	121	91-92
18	59	<.1	35	91	24-28	52	123	93
19	61	<.1	36	93	29-33	53	124	94-95
20	63	1	37	95	34-38	54	126	96
21	65	1	38	96	39-43	55	128	97
22	67	1	39	98	44-48	56	130	97
23	68	2	40	100	49-53	57	132	98
24	70	3	41	102	54-58	59	136	99
25	72	3	42	104	59-62	60	138	99.9
26	74	4-5	43	106	63-66	61	139	99.9
27	76	6	44	108	67-72	62	141	99.9
28	78	7	45	110	73-76	63	143	99.9
29	80	8-9	46	111	77-79			
30	82	10-11	47	113	80-83			
31	83	12-14	48	115	84-86			
32	85	15-18	49	117	87-88			

Por último, se crearon recomendaciones para el uso de los índices alternativos del WISC-IV y se diseñó un protocolo de registro interpretativo para los mismos (ver material complementario).

Discusión

Las Escalas de inteligencia creados por Wechsler siempre han atendido a la complejidad de los procesos cognitivos en pos de alcanzar un adecuado potencial diagnóstico de la capacidad para resolver diversas situaciones que plantea la vida cotidiana (Wechsler, 1955).

Durante mucho tiempo la propuesta de evaluación reunía una valoración global de la inteligencia a partir de la combinatoria trazada por la producción verbal y de ejecución.

En esta cuarta versión, además de contar con una estimación global CIT, conformada por cuatro índices destinados a reducir la propuesta dicotómica anterior, permite una lectura más amplia y específica a partir del cálculo de ICG e ICC (Flanagan & Kaufman, 2006).

La creación de estos índices para nuestra población pretende constituirse en un aporte valioso que amplía las posibilidades interpretativas de los dispersigramas logrados en la producción del WISC-IV, que reiteradamente ha demostrado ser un instrumento válido y confiable, para evaluar la capacidad cognitiva general (Flanagan & Kaufman, 2006; Taborda, Barbenza & Brenlla, 2011).

Cuando existen diferencias mayores a 23 puntos entre los índices compuestos, el examinador tiene la posibilidad de estimar la capacidad global del examinado apelando al ICG y las competencias en el procesamiento cognitivo a partir del ICC. La estimación de estos índices ayuda a evitar lo que Dumontt y Willis (2004) llaman penalidad de Marcos, un concepto que surge a partir de la cita bíblica "Porque al que tiene, se le dará más, pero al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará" (Marcos 4:25). Se incurre en dicho error cuando se definen CIT bajos omitiendo incluir un profundo análisis dinámico de las configuraciones del perfil según los puntos débiles del examinado. Cuando se cuenta con acotados recursos para analizar en forma pormenorizada las peculiaridades que presentan las discrepancias de cada perfil, la evaluación de la capacidad intelectual global puede verse reducida por efecto de una baja puntuación en determinadas subtests producto de una debilidad específica. Fenómenos similares son plausibles de ser observados en aquellos examinados que alcanzan puntajes significativamente más elevados en IMO e IVP que en ICV e IRP o viceversa. Dumontt y Willis (2004) señalan que la mencionada penalidad de Marcos, en el diagnóstico de la capacidad intelectual, con frecuencia impacta en las consideraciones pronósticas del desempeño esperado en el rendimiento académico.

Por otra parte, Weiss, Beal, Saklofske, Alloway y Prifitera (2008) con preocupación refieren que también sería un error recurrir al ICG como la mejor estimación de la capacidad intelectual general cuando las puntuaciones IMO y/o IVP resultan bajas.

La memoria operativa y la velocidad de procesamiento son componentes esenciales del funcionamiento cognitivo. Su exclusión del CIT simplemente porque el examinado alcanza una pobre puntuación en los subtests principales de estos índices, también conlleva a falsas estimaciones de la inteligencia y, favorece sobrediagnósticos conducentes a sobreexpectativas pronosticas del desempeño intelectual del examinado.

En consecuencia, se recomienda que sólo cuando el perfil de las puntuaciones de los subtests presenta discrepancias insintetizables, se acuda tanto el ICG como al ICC en la evaluación psicológica, en el marco del cuidadoso análisis de las combinaciones que se van delineando en los perfiles logrados. Cuando el perfil de las puntuaciones de los subtests es diverso, en lugar de reportar únicamente el ICG como la mejor estimación de la capacidad general, es conveniente describir ambos índices alternativos y discutir cómo los déficits en las competencias del procesamiento cognitivo interfieren con la expresión de la capacidad general del niño (Weiss, et al, 2015).

En otras palabras, las puntuaciones CG y CC se configuran en índices auxiliares que permiten captar las idiosincrasias con que cada examinado pone en juego las distintas habilidades cognitivas y, en ningún caso, puede constituirse en sinónimo del CI de la escala completa. La variabilidad en los resultados del WISC-IV responde tanto a las potencialidades neuropsicológicas como a los intereses y la estimulación socio-familiar.

En la muestra argentina las pruebas de velocidad de procesamiento que implican habilidades para combinar rápidamente estímulos visuales o patrones no relacionados en un todo, alcanza una producción homogénea, por lo que se infiere que son actividades poco dependientes de las influencias de la estimulación que provee el entorno. En cambio, existen variables ambientales que favorecen la consolidación de habilidades cristalizadas así como también, formación y reconocimiento de conceptos, percepción de las relaciones entre patrones, y comprensión de implicaciones.

El ICG e ICC proporcionan diversos puntos de vista para comprender la dinámica que configura la puesta en juego de las capacidades cognitivas cuando el examinado alcanza puntuaciones que revisten diferencias significativas entre los índices de mayor y menor puntaje. Flanagan y Kaufman (2006) indican que siempre que se observen discrepancias mayores a 23 puntos entre los índices, el CIT no debería interpretarse como medida unificada de la capacidad global. Sin embargo, en términos de evaluación del funcionamiento de la competencia intelectual, es evidente que no es lo mismo que dicha diferencia ocurra dentro de los rangos medios o altos de puntuación que en los medios bajos e inferiores. Por lo tanto, se considera que es el juicio clínico el que debe orientar la modalidad de interpretación del CIT, en pos de desarrollar un enfoque dinámico tendiente a captar la combinación de los puntos fuertes y débiles encontrados en la prueba (Brenlla, Taborda & Labin, 2013).

Estas puntuaciones auxiliares siempre deben estar claramente identificadas como puntajes alternativos y siguiendo las tablas normativas correspondientes (Dumont & Willis, 2004; Flanagan & Kaufman, 2006). Concretamente, menos del 10% de la muestra argentina del WISC-IV alcanzó una diferencia entre ICG e ICC mayor a 23. Resultados similares se registraron en la muestra norteamericana y canadiense la cual refiere que menos del 10% de la población registra una discrepancia igual o mayor a 20 puntos (Flanagan & Kaufman, 2006; Weiss, et al. 2006). Asimismo, las evidencias de fiabilidad y validez obtenidas para estos índices, respaldan la recomendación de su implementación en el análisis de perfiles peculiares del WISC-IV que requieren la ampliación de referencias psicométricas para desarrollar lecturas minuciosas de la producción, en el contexto de la evaluación psicológica.

Referencias

Arbuckle, J. L. (2003). *Amos user's guide*. Chicago: SmallWaters

Brenlla, M.E., Taborda, A. & Labin, A. (2013). Descripción del WISC-IV. En M. E. Brenlla & A. Taborda (Comps.), *Guía para una interpretación integral del WISC-IV* (pp.56-58). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cornoldi, C.; Giofrè D.; & Pezzuti, L. (2014). Differences in the intellectual profile of children with intellectual vs. learning disability. *Research in devolopmenatl disabilities, 35*(9):2224-30. doi: 10.1016/j.ridd.2014.05.013.

Dumont, R. & Willis, J. (2004). *Use of the Tellegen and Briggs formula to determine the Dumont-Willis Indexes for the WISC–IV*. Recuperado de http://alpha.fdu.edu/psychology/WISCIV_DWI.htm

Flanagan, D. P. & Kaufman, A. S. (2006). *Claves para la evaluación con el WISC-IV*. Madrid, España: TEA Ediciones (Ed. orig: Essentials of WISC-IV Assessment. John Wiley & Sons. 2004)

George, D. & Mallery, P. (2003). *Spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid, España: Prentice.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2001). *Censo nacional de población, hogares y vivienda 2001 [National census of population, household and housing]*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Recuperado de http://www.indec.gob.ar/

Kahalley, L.; Winter-Greenberg, A.; Stancel, H.; Ris, M.D. & Gragert, M. (2016). Utility of the General Ability Index (GAI) and Cognitive Proficiency Index (CPI) With Survivors of Pediatric Brain Tumors: Comparison to Full Scale IQ and Premorbid IQ Estimates. *Journal of clinical and experimental neuropsychology, 38* (10) 1065-1076. doi.org/10.1080/13803395.2016.1189883

Prifitera, A., Weiss, L. G. & Saklofske, D. H. (1998). The WISC–III in context. En A. Prifitera & D. H. Saklofske (Eds.), *WISC–III clinical use and interpretation: Scientist-practitioner perspectives* (pp. 1–38). New York: Academic Press

Saklofske, D. H., Prifitera, A., Weiss, L. G., Rolfhus, E., & Zhu, J. (2005). Clinical interpretation of the WISC–IV FSIQ and GAI. En A. Prifitera, D. H. Saklofske, & L. G. Weiss (Eds.), *WISC–IV clinical use and interpretation: Scientist-practitioner perspectives* (pp. 33–65). New York: Academic Press.

Taborda, A., Barbenza, C. & Brenlla, M.E. (2011). *Adaptación argentina del WISC-IV Wechsler. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños cuarta edición (WISC-IV)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Tanaka, J.S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. En K.A. Bollen y J.S. Long (Eds.) *Testing structural equation models* (pp. 10-40). Newbury Park: Sage.

Tellegen, A. & Briggs, P. (1967). Old wine in new skins: Grouping Wechsler subtests into new scales. *Journal of Consulting Psychology, 31*, 499-506.

Tulsky, D., Saklofske, D.H., Wilkins, L. & Weiss, L.G. (2001). Development of a General Ability Index for the Wechsler Adult Intelligence Scale—Third Edition. *Psychological Assessment, 13*, 566–571

Wechsler (1955). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. New York: The Psychological Corporation

Weiss, L. G., Beal, A. L., Saklofske, D. H, Alloway, T. & Prifitera, A. (2008). Interpretation and intervention with WISC-IV in the clinical assessment context. En A. Prifitera, D.H. Saklofske, y L.G. Weiss (Eds.), *WISC-IV: Clinical Assessment and Intervention* (pp.123-125). NewYork: Academic Press

Weiss, L. G., Saklofske, D. H., Coalson, D., & Raiford, S. E. (2010). *WAIS-IV clinical use and interpretation*. San Diego: Academic Press.

Weiss, L.G., Saklofske, D.H., Holdnack, J. A. & Prifitera, A. (2015). WISC-V: Advances in the Assessment of Intelligence. En L. Weiss, D. Saklofske, J. Holdnack & A. Prifitera, *WISC-V Assessment and Interpretation.* (pp. 3-23)

Anexo.

Material complementario. Hoja de registro interpretativo de índices alternativos del WISC-IV

1. Determinar si la configuración de las puntuaciones índices permite la interpretación unitaria del CIT

1.1 Calcular la diferencia entre la puntuación más alta y la más baja obtenida por el examinado en los cuatro índices (CV, RP, MO y VP)

¿La diferencia es igual o mayor a 1.5 desvío estándar (23 puntos)?

Si la respuesta es **SI**, el CIT no debería interpretarse. Continuar con el paso 1.2 y/o 1.3.

Si la respuesta es **NO**, el CIT puede interpretarse como una medida confiable y valida de la capacidad general del examinado.

1.2 Calcular la diferencia entre ICV e IRP para determinar si el ICG puede emplearse como medida resumen de la capacidad general

¿La diferencia es igual o mayor de 1.5 desvío estándar (23 puntos)?

Si la respuesta es **SI**, el ICG no debería interpretarse. Continuar con el paso 3.

Si la respuesta es **NO**, el ICG puede interpretarse como una medida confiable y valida de la capacidad general del examinado.

1.2.1 Para calcular el ICG, sumar las puntuaciones escalares de los tres subtests principales de CV (S+V+C) y los tres subtests principales de RP (CC+Co+M). Luego, recurrir a la Tabla 2 para determinar el ICG

1.3 Calcular la diferencia entre IMO e IVP para determinar si el ICC puede emplearse como medida resumen de la competencia cognitiva

¿La diferencia es igual o mayor de 1.5 desvío estándar (23 puntos)?

Si la respuesta es **SI**, el ICC no debería interpretarse. Continuar con el paso 3.

Si la respuesta es **NO**, el ICC puede interpretarse como una medida confiable y valida de la competencia cognitiva del examinado.

1.3.1 Para calcular el ICC, sumar las puntuaciones escalares de los dos subtests principales de MO (RD+LyN) y los dos subtests principales de VP (Cl+BS). Luego, recurrir a la Tabla 3 para determinar el ICC

2. Calcular la magnitud de la diferencia entre ICG e ICC (independientemente de la dirección)

¿La diferencia es mayor de 23 puntos?

Si la respuesta es **SI**, la diferencia es infrecuente ya que se corresponde con el 10% de la muestra

Si la respuesta es **NO**, la diferencia es frecuente

3. Determinar si cada uno de los cuatro índices es unitario e interpretable

3.1. Calcular, al interior de cada uno de los índices del WISC-IV (CV, RP, MO y VP) la diferencia entre la puntuación escalar más alta y más baja de los subtests

¿La diferencia es igual o mayor de 1.5 desvío estándar (5 puntos)?

Si la respuesta es **SI**, no debería interpretarse el índice, ya que no representa una síntesis valida de las puntuaciones obtenidas.

Si la respuesta es **NO**, el índice representa una medida unitaria.

EureKa : Asunción (Paraguay) 14(2):199–212, 2017 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"RELACIÓN ENTRE COMPROMISO IGUALITARIO Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE LA SERENA"

"RELATIONSHIP BETWEEN EQUAL COMMITMENT AND SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES IN STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF LA SERENA"

Investigadores: Valentina Andrea García Pineda, Andrés Paredes Jofré, Francisca Valentina Collao Astorga, Pedro Tomás Gajardo Gajardo y Francisca Javiera Tabilo Barraza
Universidad de La Serena, Chile

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[1]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 01 de Julio de 2017 Aceptado: 08 de Noviembre de 2017

Resumen

La imagen generalizada de Chile como un país discriminador es preocupante. El comportamiento discriminatorio es un complejo fenómeno social, donde la detección e intervención del prejuicio se ha complejizado. Las competencias socioemocionales podrían contribuir a disminuir la discriminación, ya que se ha comprobado que tienen una función preventiva en cuanto al bullying. El presente estudio consistió en determinar la existencia de relación entre el compromiso igualitario y las competencias socioemocionales. La muestra fue de 100 universitarios, a quienes se les aplicó la Escala de prejuicio y metas igualitarias (EPYME) y el Inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE), obteniendo evidencia acerca de la existencia de una correlación de fuerza alta entre ambas. Se revela la relevancia de realizar intervenciones con el fin de aumentar las habilidades socioemocionales, y así, poder contribuir a disminuir los índices de discriminación y desigualdad.

Palabras clave: Compromiso igualitario, Competencias socioemocionales, Discriminacion, Prejuicio.

[1]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.
Correspondencia remitir a: Valentina García Pineda, Estudiante de la Universidad de La Serena, Chile.
vale_gp13@hotmail.com

Abstract

The generalized image of Chile as a discriminator country is worrying. Discrimination behaviors are a complex social phenomenon where detection and intervention of prejudice has complicated. Socioemotional competencies could contribute to decrease discrimination, because it has been verified that it has a preventive function against bullying. The present article consisted to determine the existence of the relationship between Equal commitment and Socioemotional competencies. The sample was a total of 100 participants. The escale of prejudice and equality goals (EPYME) and the inventory of socioemotional competencies for adults (ICSE) were applied, obtaining evidence about the existence of a correlation with high cogency between both of them. The investigation reveals the significance of making interventions could be made with the means of increasing social and emotional skills and so, to be able to contribute to decrease the indices of discrimination and inequality.

Keywords: Equality commitment, Socioemotional Competencies, Scales.

El comportamiento discriminatorio de las personas hacia un grupo o individuo es un complejo fenómeno social. En este sentido el prejuicio ha evolucionado desde la expresión directa y/o violenta hasta otras más sutiles adaptadas a los valores modernos de tolerancia e igualdad (Cárdenas, Music, Contreras, Yeomans y Calderón, 2007 en Aranda y Montes-Berges, 2013), lo que complejiza su detección e intervención. De los prejuicios más comunes encontramos el racismo y el sexismo, que en Chile han sido foco de múltiples estudios y de intentos por disminuirlos. En un estudio realizado por la Universidad Autónoma de Chile (2015), un 78% de los chilenos encuestados se consideró como discriminador frente a personas o grupos diferentes, mientras sólo el 15% consideró que aceptaba esta diversidad (Ubilla, Avaria y Hernández, 2015). A pesar que la Constitución Política de la República de Chile establece que nacemos libres e iguales en dignidad y derechos, la imagen generalizada de Chile como país discriminador es preocupante.

En cuanto a la discriminación racial o étnica, los datos señalan que un 41.1% de los extranjeros manifestó haber sufrido discriminación (Universidad Diego Portales, 2012). Es más, según la UNICEF (2008) el 70% de los chilenos minusvalora a los inmigrantes latinoamericanos y un 42,7% cree que las personas que pertenecen a pueblos indígenas son el grupo que sufre mayor discriminación.

En esta misma línea, otra de las problemáticas es la discriminación de género, que tiene su máxima expresión de violencia en el femicidio, que en Chile alcanzó una cifra de al menos 84 femicidios durante los años 2001 y 2002 (ONU, 2004).

Pero cabe preguntarnos, ¿qué se relaciona con el grado de prejuicio y compromiso igualitario? ¿Podría ser la dificultad de reconocer las emociones del otro y ponerse en su lugar (en cuanto empatía)?

Las competencias socioemocionales son necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y sociales. Se ha comprobado que éstas ejercen una función preventiva en cuanto al absentismo, el abandono y el bullying, de manera que la falta de competencias socioemocionales podrían tener un rol relevante en el desarrollo del prejuicio y la discriminación. También contribuyen a una mejor adaptación de la persona al contexto, al favorecimiento de los procesos de aprendizaje, de solución de problemas y al desempeño laboral y profesional, roles que se practican en el proceso de formación, influyendo en cómo los universitarios alcanzan su máximo potencial (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015). Los datos señalados sobre la discriminación revelan la importancia del tema, que además se ve corroborada por su inclusión como uno de los 17 objetivos para un desarrollo sostenible (PNUD, 2015).

En la presente investigación interesa determinar si existe relación con las competencias socioemocionales, ya que podría significar que el entrenamiento de las competencias socioemocionales, lograría disminuir la discriminación hacia diferentes grupos. Esta relaciónha sido vagamente investigada, por lo que encontramos un vacío teórico que mostraría un camino para diseñar e implementar acciones que tiendan a disminuir los niveles de prejuicio en las personas.

Nuestra hipótesis es que existe una relación significativa y directa entre el compromiso igualitario y las competencias socioemocionales, cuyo componente empático junto a su capacidad para prevenir el bullying, establecen un claro nexo teórico con el concepto de discriminación.

Relación entre compromiso igualitario y competencias socioemocionales

Estrada, Monferrer y Moliner (2015), señalan que el desarrollo de las habilidades socioemocionales es fundamental para el funcionamiento de cualquier grupo en el que esté inmerso el ser humano. Por ejemplo, Alecsiuk (2015) plantea que ciertas habilidades emocionales, como el reconocimiento emocional y la autorregulación, son de suma relevancia para la capacidad empática, lo que resulta importante, pues como señalan Sierra, Urrego, Montenegro y Castillo (2015), “las investigaciones sobre empatía han demostrado que ésta es una variable que interviene en las relaciones interpersonales y grupales, facilitando u obstaculizando las relaciones armoniosas con los demás” (p. 186).

A partir de lo anterior, los resultados obtenidos por Guitart, Pérez y Rivas (2012) sugieren la existencia de una correlación positiva y significativa entre la empatía y la tolerancia a la diversidad, en la que se enmarca el compromiso igualitario entendido como ausencia de prejuicios, compromiso con metas igualitarias y consciencia de la pluralidad y diferencia (Aranda y Montes-Berges, 2013).

Compromiso igualitario

El constructo de compromiso igualitario se compone de elementos como el prejuicio, la conciencia sobre desigualdades sociales y el compromiso ante metas igualitarias. Estos son constructos que se vinculan estrechamente con el concepto de discriminación. Se define discriminación como un fenómeno social que cambia y se moldea como lo hacen las personas y las sociedades (Aranda y Montes-Berges, 2013).

Las personas igualitarias son aquellas que presentan un bajo prejuicio sutil y manifiesto, y se caracterizan por estar a favor de una mejora de las condiciones del exogrupo no manifestando problemas para entablar relaciones cercanas con ellos (Ramírez, Estrada e Yzerbyt, 2016).

El estudio hecho por Ramírez, Estrada y Yzerbyt (2016) señala que "El concepto prejuicio nace de mano de Allport (1954) y ha sido ampliamente estudiado desde entonces.

Los prejuicios, como actitudes desfavorables hacia un grupo social y sus miembros, presentan una fuerte base emocional que se traduce en manifestaciones negativas de este orden frente a individuos que pertenecen a categorías sociales desvalorizadas. Una de las características más interesantes de este fenómeno es su capacidad para evolucionar y cambiar la intensidad y forma de su expresión" (p. 252).

El prejuicio según Aranda y Montes-Berges (2013) predice la conducta de discriminación, ya que afirman que "las teorías sobre discriminación y prejuicio intentan predecir la conducta asumiendo que un nivel alto o bajo de prejuicio se corresponderá con comportamientos congruentes con el afecto que genere el exogrupo" (p. 168).

Puesto que el término de consciencia sobre desigualdades grupales no se menciona explícitamente, al igual que el concepto de compromiso igualitario, se puede abordar desde otros conceptos que guardan relación con la conciencia, conocimiento o percepción sobre desigualdades grupales.

En el artículo "De la discriminación al compromiso igualitario: Construcción de una escala de prejuicio y metas igualitarias" (Aranda y Montes-Berges, 2013), los reactivos de la subescala de conciencia sobre desigualdades grupales alude al conocimiento que un individuo tiene sobre estructuras jerárquicas de la sociedad, o de las condiciones de desigualdad que podrían tener ciertos grupos sociales. En éste se señala también que a medida que las personas se identifican en mayor grado con el grupo desfavorecido, perciben con más claridad la disparidad entre el estado ocupado y el deseado, mientras que los grupos de alto estatus muestran una tendencia a infravalorar su disposición ventajosa dentro de las jerarquías sociales, puesto que esto supone una protección de su estatus (Canto y Moral, 2005; García-Leiva, 2005).

Según Aranda y Montes-Berges (2013) "existen corrientes de estudio más cercanas a la evaluación de los procesos implícitos de las actitudes que desplazan el objeto de interés de las creencias prejuiciosas a la orientación hacia metas igualitarias crónicas. Las personas con este tipo de metas serían aquellas con un nivel bajo de prejuicio además de un fuerte compromiso con metas igualitarias", es decir, compromiso hacia conductas, creencias o actitudes definidas como igualitarias.

Competencias emocionales

Este concepto difiere del de emociones básicas, que son "patrones individuales de conducta expresiva, cada una asociada a un patrón específico de activación fisiológica, a una experiencia cognitiva-subjetiva o sentimiento específico y con un substrato neuro-anatómico específico" (Piqueras, Martínez, Ramos, Rivero y García-López, 2006, p. 87).

En este sentido, se conceptualiza a las competencias socioemocionales como el "conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Bisquerra, 2003 en Mikulic, Crespi y Radusky, 2015, p. 22).

La cantidad de las competencias emocionales varían según el autor consultado. Según el estudio de Mikulic, Crespi y Radusky (2015), existen 9 competencias socioemocionales básicas, sin embargo, en este estudio tomamos 4 de ellas:

1.- Conciencia emocional: Se define como conocimiento emocional con el cual se puede nombrar, comprender e identificar las emociones. Esto se lleva a cabo mediante la observación e interés de las señales emocionales.

2.- Regulación emocional: Habilidad dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso. Esta habilidad trae consigo la autorregulación y autocontrol que permite llegar a un estado de tranquilidad.

3.- Empatía: Capacidad de las personas que implica la reacción emocional al estado emocional de otra persona tomando en cuenta una dimensión cognitiva y afectiva.

4.- Prosocialidad: Acciones voluntarias para beneficio de los otros.

En el presente estudio, se busca determinar si existe o no una relación entre el compromiso igualitario y las competencias socioemocionales.

Para ello, la variable de compromiso igualitario será medida mediante la Escala de prejuicio y metas igualitarias de Aranda y Montes-Berges (2013), con sus dimensiones de grado de prejuicio (GP), compromiso con la igualdad (CI) y conciencia de desigualdad (CD); mientras que, se evaluarán 4 de las dimensiones del Inventario de competencias socioemocionales para adultos de Mikulic, Crespi y Radusky (2015). Éstas corresponden a Conciencia emocional (CE), Regulación emocional (RE), Empatía (E) y Prosocialidad (P).

Los objetivos específicos de este estudio son: a) estimar la naturaleza de la relación entre las variables en caso de que exista, b) determinar las correlaciones entre las dimensiones que componen ambas escalas de medición de las variables y, c) relacionarel sexo con las variables del estudio.

En base a esto, proponemos las siguientes predicciones:

1) El grado de prejuicio se relacionará de forma positiva con la conciencia emocional.

2) El compromiso con la igualdad se relacionará de manera positiva con la prosocialidad.

3) La conciencia de desigualdad se relacionará positivamente con la empatía.

4) La regulación emocional, por su lado, no correlacionará con las dimensiones de EPYME.

Método

Participantes

La muestra fue seleccionada a través de un muestreo no probabilístico intencionado, alcanzando un total de 100 estudiantes de la Universidad de La Serena que participaron de forma voluntaria. De éstos, un 48% correspondían al sexo masculino y un 52% al femenino.

El promedio de edad de la muestra fue de 21.02 (DS: 2.11), con un mínimo de 17 y un máximo de 30 años. El dato cualitativo de carrera que cursa no fue solicitado.

Instrumentos

Se aplicó la Escala de prejuicio y metas igualitarias (EPYME) de Aranda y Montes-Berges (2013), la cuales una escala Likert de 7 puntos que fue validada en España con una muestra de 216 universitarios. Se obtuvo un Alfa de Cronbach de .891 de una totalidad de 30 ítems, que se agruparon en 3 subescalas: de grado de prejuicio (α=.802), de compromiso con la igualdad (α=.870) y sobre la consciencia de las desigualdades (α=.701).

La escala EPYME tiene un mínimo posible de 30 puntos y un máximo de 210 puntos. Por su lado, las competencias socioemocionales fueron evaluadas con la aplicación del Inventario de Competencias Socioemocionales para adultos (ICSE) de Mikulic, Crespi y Radusky (2015).

Éste es una escala Likert con sólo 3 opciones de respuesta (evaluadas con 1, 3 y 5 puntos), validada en Argentina con una muestra de 509 participantes. Presentó un Alfa de Cronbach de .843 de una totalidad de 26 ítems seleccionados, que se agruparon en las 4 subescalas de Conciencia emocional (α=.840), Regulación emocional (α=.744), Empatía (α=.603) y Prosocialidad (α=.664). Las 4 escalas seleccionadas del ICSE presentan un mínimo de 26 puntos y un máximo de 130 puntos.

Procedimiento

Posterior a una búsqueda bibliográfica, se aplicó el instrumento final de manera presencial, el cual incluía un consentimiento informado previo a la contestación del material (datos sociodemográficos, seguidos por la EPYME y finalmente las subescalas anteriormente mencionadas de ICSE). Así, se señaló explícitamente el carácter voluntario y confidencial de la participación de los universitarios, con la formalidad del consentimiento informado. Se registraron los datos en el SPSS versión 19 y se procedió al análisis estadístico de los datos, por medio de estadígrafos descriptivos, el análisis de fiabilidad es mediante α de Cronbach, el coeficiente de correlación r de Pearson y la regresión lineal para las variables de escala que correlacionaron. Finalmente, se aplicó ANOVA para la relación de las variables escala con la variable sexo.

Resultados

El objetivo principal de este estudio fue determinar si existe relación entre el compromiso igualitario y las competencias socioemocionales. A continuación se presentan los resultados, partiendo por los estadígrafos descriptivos, continuando con los análisis de correlación r de Pearson y regresión lineal, para finalizar con ANOVA para las escalas y sus dimensiones, en cuanto a la variable sexo.

A partir del análisis descriptivo se obtuvo que la muestra presentó valores promedios mayores que los promedios teóricos tanto en las subescalas como en las escalas globales. Así mismo, se observa un amplio rango entre los puntajes, que conllevan a un continuo que incluye valores bajos, medios y altos (Tabla 1).

Tabla 1.

Estadígrafos descriptivos de las dimensiones y escalas globales de EPYME e ICSE

	X Teórico	X	DS	Mínimo	Máximo
GP	52	74.97	13.11	37	91
CI	52	64.05	13.04	28	90
CD	16	20.11	5.75	4	28
EPYME	120	159.13	25.23	79	198
CE	24	29.38	8.20	10	40
RE	21	24.62	6.14	11	35
E	15	17.98	4.01	9	25
P	18	22.66	5.08	6	30
ICSE	78	94.64	17.13	48	130

Luego, se llevó a cabo un análisis de correlación r de Pearson, donde la subescala de Grado de prejuicio obtuvo correlaciones significativas con todas las competencias socioemocionales evaluadas, destacándose la subescala de Conciencia emocional con un valor de 0.578 (p<0.01), que define una correlación con fuerza media-alta. Algo similar sucede con la subescala de Conciencia de desigualdad, la cual tuvo su mayor correlación con la subescala de Conciencia emocional, con un r=0.511 (p<0.01), presentando igualmente una fuerza media-alta. Es también relevante indicar que ambas subescalas de EPYME correlacionan con fuerza mayor con la totalidad de los ítems aplicados de ICSE.

Por último, la subescala de Compromiso con la igualdad sólo obtuvo correlación significativa (p<0.05) con las subescalas de Empatía y Prosocialidad, destacando la primera con un r=0.222 delimitando una correlación baja que incluso podría no ser tan relevante ya que dichas subescalas no presentan una fiabilidad aceptable (Tabla 2).

Por último, es clave la alta correlación obtenida entre el grado de prejuicio y la conciencia de desigualdad con las dimensiones evaluadas de la ICSE (r=0.645, p<0.01 y r=0.583, p<0.01, respectivamente).

Tabla 2.

Correlaciones de Pearson (r) para las escalas y sub-escalas del estudio

	EPYME	**ICSE**	**GP**	**CI**	**CD**	**CE**	**RE**	**E**	**P**
EPYME	1.00	0.541**	0.860**	0.761**	0.700**	0.514**	0.121	0.451**	0.492**
ICSE		1.00	0.645**	0.141	0.583**	0.812**	0.711**	0.636**	0.700**
GP			1.00	0.364**	0.669**	0.578**	0.254*	0.467**	0.566**
CI				1.00	0.240*	0.189	-0.168	0.222*	0.200*
CD					1.00	0.511**	0.332**	0.413**	0.416**
CE						1.00	0.382**	0.291**	0.432**
RE							1.00	0.382**	0.271**
E								1.00	0.427**
P									1.00

Nota: *p<0.05; y **p<0.01

Al someter las subescalas correlacionadas al análisis de regresión lineal (Tabla 3), se alcanzaron valores significativos entre Grado de prejuicio y todas las subescalas analizadas de las competencias socioemocionales, donde la Conciencia emocional predice en un 32.7% el Grado de prejuicio (*p*=.000). Enseguida, se presenta que la Prosocialidad la predice en un 31.3% (*p*=.000).

De forma similar, la subescala de Conciencia de desigualdad presentó valores significativos con las 4 subescalas de competencias socioemocionales analizadas, donde predomina la Conciencia emocional como factor predictor en un 25.3% (*p*=.000). Por su parte, el compromiso igualitario no fue predicho de manera significativa por ninguna de las competencias socioemocionales incluidas en este estudio.

Tabla 3.

Valores de r2c significativos entre las dimensiones de EPYME y las competencias socioemocionales evaluadas del ICSE

	CE	RE	E	P	ICSE
GP	0.327**		0.210**	0.313**	0.409**
CI					
CD	0.253**	0.101**	0.162**	0.165**	0.333**
EPYME	0.257**		0.196**	0.234**	0.285**

Nota: r2c corresponde al valor de r cuadrado corregido; ***p*<0.01; los espacios vacíos indican que los resultados no fueron significativos.

Finalmente, se realizó el cálculo ANOVA de un factor, utilizando como variable nominal el sexo y como variables de escala tanto las subescalas como las escalas globales.

Los resultados arrojaron diferencias de medias significativas sólo para Conciencia de desigualdad, Compromiso igualitario y la escala de Prejuicios y Metas Igualitariaso EPYME. De manera, que estos constructos demuestran una diferencia en sus valores medios dependiendo si la persona es del sexo masculino o femenino (Tabla 4).

Tabla 4.

Descriptivos y significancia de las escalas EPYME e ICSE y subescalas según sexo

Variable	Categoría	Media	DS	Mínimo	Máximo	GL	F	Sig.
GP	Hombre	72.73	14	37	91	99	2.745	0.101
	Mujer	77.04	12	53	91			
	Total	74.97	13	37	91			
CI	Hombre	58.29	12	28	85	99	21.761	0.000
	Mujer	69.37	12	47	90			
	Total	64.05	13	28	90			
CD	Hombre	18.83	6	4	28	99	4.721	0.032
	Mujer	21.29	5	10	28			
	Total	20.11	6	4	28			
EPYME	Hombre	149.85	26	79	192	99	14.133	0.000
	Mujer	167.69	22	118	198			
	Total	159.13	25	79	192			
CE	Hombre	28.54	8	10	40	99	.965	0.328
	Mujer	30.15	8	12	40			
	Total	29.38	8	10	40			
RE	Hombre	25.13	6	13	35	99	.622	0.432
	Mujer	24.15	6	11	35			
	Total	24.62	6	11	35			
E	Hombre	17.33	4	11	25	99	2.442	0.121
	Mujer	18.58	4	9	25			
	Total	17.98	4	9	25			
P	Hombre	21.71	5	6	30	99	3.318	0.072
	Mujer	23.54	5	10	30			
	Total	22.66	5	6	30			
ICSE	Hombre	92.71	17	48	130	99	1.176	0.281
	Mujer	96.42	17	60	124			
	Total	94.64	17	48	130			

Nota: Los hombres eran 48 y las mujeres 52, de una muestra total de 100 universitarios.

Discusión

El presente estudio buscaba comprobar que existe una relación significativa y positiva entre el compromiso igualitario y las competencias socioemocionales. Para ello, se utilizaron la Escala de Prejuicios y Metas Igualitarias (EPYME), y algunas subescalas (Conciencia emocional, Regulación emocional, Empatía y Prosocialidad) del Inventario de Competencias Socioemocionales para adultos (ICSE) en una muestra de 100 estudiantes universitarios.

En cuanto a los valores de confiabilidad obtenidos, éstos fueron superiores en el caso de la EPYME e inferiores en las subescalas evaluadas del ICSE, que los documentados por sus autores. De cualquier manera, hubo un alfa de Cronbach superior a 0.80 tanto en nuestro análisis, como en los artículos de investigación que validaron las escalas utilizadas (Aranda y Montes-Berges, 2013; Mikulic, Crespi y Radusky, 2015).

Los resultados obtenidos corroboran algunas de las predicciones que planteamos al inicio del artículo, afirmando que la subescala de prejuicio se relaciona significativamente, con mayor fuerza, y de forma positiva, con la subescala de Conciencia emocional (media-alta), siendo ésta un factor predictor de gran magnitud sobre el grado de prejuicio.

La subescala de prejuicio obtuvo correlaciones positivas y significativas con las subescalas de Prosocialidad (media-alta), y Empatía (media-baja), destacándose el valor predictor de la primera en cuanto al grado de prejuicio.

Por otra parte, la subescala de Compromiso con la igualdad se relacionó con mayor fuerza, y de forma positiva, con la subescala de Empatía (baja), sin embargo, no se presentan relaciones significativas al realizar la regresión lineal con ninguna subescala de las competencias socioemocionales evaluadas. La subescala de Conciencia de desigualdad no se relacionó con mayor fuerza con la subescala de Empatía como habíamos inferido, sino que su mayor correlación fue con la subescala de Conciencia emocional (media-alta), seguida de la Prosocialidad (media-baja), y Empatía (media-baja). La subescala de regulación emocional fue la que correlacionó con menor fuerza en las subescalas de grado de prejuicio y conciencia de desigualdad, y no se halló una correlación significativa con la subescala de compromiso con la igualdad, lo que afirma una de nuestras hipótesis iniciales.

Las competencias socioemocionales evaluadas predicen, en conjunto, en un 28.5% el grado de prejuicio y metas igualitarias. Sin embargo, creemos que si se aplicara la ICSE en su totalidad, este valor predictivo podría aumentar.

Este último resultado se condice con la teoría, de que la empatía funcionaría como atenuante de los estereotipos negativos, y el prejuicio intergrupal, y como una dimensión que cuestiona la justificación de la violencia y situaciones de injusticia hacia los exogrupos (Espinosa, Calderón-Prada, Burga y Güímac, 2007). También, en Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez (2008) se concluye que es necesario conocer la regulación emocional para poder predecir el comportamiento social en contextos angustiosos, esto es, que la regulación emocional podría funcionar como predictora de la prosocialidad. Parece obvio, sin embargo, que las competencias socioemocionales se encuentren correlacionadas. Así mismo, y en relación al género, encontramos en Richaud y Mesurado (2016), que la empatía tanto emocional como cognitiva, está asociada con la conducta prosocial en mujeres.

Aunque sólo encontramos diferencias significativas según género para las variables de compromiso igualitario y conciencia de desigualdad, otros autores han obtenido valores significativamente mayores en la prosocialidad de las mujeres, en comparación a los hombres (Mathiesen et al., 2013). Lo anterior apoya teóricamente la necesidad de indagar en las competencias socioemocionales de acuerdo al sexo, para evaluar realmente si existen diferencias significativas, ya que en nuestro estudio aparecieron como no significativas. Las limitaciones del estudio pudieron haber influido.

Éstas se centran en el pequeño tamaño muestral, y la poca variedad de contexto, al ser sólo estudiantes universitarios de una sola casa de estudios; en la selección de algunas subescalas del ICSE, sin hacer referencia a otras competencias socioemocionales que podrían haber influido con la aplicación de la escala en su totalidad, y el uso de escalas no validadas en nuestro país.

Finalmente, las dimensiones de la EPYME no han sido lo suficientemente estudiadas, de manera que, no se encontraron datos en la literatura revisada.

Conclusión

Los resultados obtenidos revelan la importancia de las competencias socioemocionales en cuanto predictoras del prejuicio y metas igualitarias, de manera que las intervenciones universitarias con el fin de aumentar las habilidades sociales y emocionales, podrían contribuir a disminuir los índices de discriminación y desigualdad. Por las mismas razones, es relevante continuar las investigaciones en este campo, incluyendo una muestra más amplia y variada.

Sugerimos, que en futuras investigaciones, se incluyan más datos sociodemográficos a fin de analizar diferencias grupales en cuanto a las relaciones halladas y, se establezcan con mayor profundidad las diferencias de género en relación a las variables que hemos relacionado. Todo lo anterior contribuirá a llenar un vacío teórico y empírico que permita un óptimo uso en la praxis de la psicología y otras disciplinas afines.

Referencias

Alecsiuk, B. (2015). Inteligencia emocional y desgaste por empatía en terapeutas. *Revista argentina de clínica psicológica, 24*(1), 43-56.

Aranda, M. y Montes-Berges, B. (2013). De la discriminación al compromiso igualitario: construcción de una escala de prejuicio y metas igualitarias. *Acción Psicológica, 10*(2), 167-178.

Espinosa, A., Calderón-Prada, A., Burga, G., y Güímac, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de psicología, 25*(2).

Estrada, M., Monferrer, D. y Moliner, M. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socio-emocionales: una experiencia docente en la asignatura. *Formación Universitaria, 9*(6), 43-62.

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología, 24*(2).

Fundación Superación de la Pobreza y Escuela de Periodismo de la Universidad Diego Portales. (2012). *Encuesta de opinión: Ser migrante en el Chile de hoy.* Santiago: Programa Comunicación y Pobreza.

Guitart. M., Pérez, M. y Rivas, M. (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. *Universitas Psychologica, 11*(2), 415-426.

Mathiesen, M., Castro, G., Merino, J., Mora, O. y Navarro, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudios Pedagógicos XXXIX, 2*(1), 199-211.

Mikulic, I., Crespi, M. y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria, 32*(2), 307-329.

ONU. (2004). Femicidio *en Chile.* Santiago. Recuperado de http://www.onu.cl/pdfs/fenicidio.pdf

Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica, 16*(2), 85-112.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2015). Agenda *de desarrollo post-2015.* Recuperado de http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/post-2015/sdg-overview.html

Ramírez, E., Goic, C. e Yzbert, V. (2016). Estudia Correlacional de prejuicio y discriminación implícita y explícita en una muestra magallánica. *Atenea, 513*(1), 251-262.

Richaud, M. y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica, 13*(2), 31-42.

Sierra, O., Urrego, G., Montenegro, S. y Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, 26*(1), 175-197.

Ubilla, R., Avaria, A. y Hernández, J. (2015). BITÁCORA *SOCIAL II: ¿Aceptación o discriminación en Chile?* Universidad autónoma de Chile.

UNICEF. (2008). No *a la discriminación, por un trato igualitario*. Santiago de Chile: Editorial de la Subsecretaría de Carabineros de Chile.

EureKa : Asunción (Paraguay), 14(2):213-226, 2017 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"INTERVENCIÓN BREVE CON ACTIVACIÓN CONDUCTUAL SOBRE LOS NIVELES DE ANSIEDAD Y DEPRESIÓN DE PACIENTES HOSPITALIZADOS CON ENFERMEDAD CRÓNICA"

"BRIEF INTERVENTIONWITH BEHAVIORAL ACTIVATION ON ANXIETY AND DEPRESSION LEVELS IN PATIENTS HOSPITALIZED WITH CHRONIC DISEASE"

Investigadora Titular: Sandra Angélica Anguiano Serrano[1]
Investigadores Auxiliares: Mayra Alejandra Mora Miranda, Santiago Iván Sandoval Mendoza y Cynthia Zaira Vega Valero
Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[2]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 18 de Setiembre 2017 Aceptado: 3 de Diciembre de 2017

Resumen

Una de las alternativas que ha probado su eficacia para el manejo de ansiedad y depresión es la Activación Conductual (AC), ya que empíricamente ha demostrado tener buenos resultados, además de presentar menos abandonos (Pérez-Álvarez, 2007). Hopko, Lejuez, LePage, Hopko y McNeil (2003), señalan que la AC es igual de eficaz que el tratamiento médico para la depresión mayor. La AC tiene como objetivo que el paciente esté "en acción", más a conductas que a pensamientos o ideas irracionales (Barraca, 2009). El objetivo del presente estudio fue determinar los niveles de ansiedad y depresión de pacientes con enfermedad crónica hospitalizados, del Hospital Juárez de México, y aplicar un programa breve de intervención cognitivo-conductual, con activación conductual, basado en un programa elaborado por Becerra-Gálvez (2013), y analizar el efecto de esta intervención sobre la mejoría de los niveles de ansiedad y depresión en pacientes hospitalizados. Los resultados demostraron que después de esta intervención los pacientes redujeron significativamente sus niveles de ansiedad y depresión. Asimismo, se analizaron las implicaciones de estos resultados y las limitaciones.

[1] Correspondencia remitir a: sandraaa@unam.mx o vegavalero@hotmail.com "Universidad Nacional Autónoma de México", FES Iztacala, México. El presente estudio fue posible gracias al financiamiento PAPIIT IT300215. Asimismo, la autora agradece el apoyo recibido por el personal del Hospital Juárez de México, especialmente al director de Investigación y Enseñanza, el Dr. José Moreno Rodríguez. Un agradecimiento especial a Guillermo Cárdenas Guzmán por la corrección de estilo en el texto.

[2]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Palabras clave: Ansiedad, Activación Conductual, Depresión, Hospitalización, Intervención Breve.

Abstract

One of the alternatives that has proven its efficacy in anxiety and depression management is Behavioral Activation (BA). Empirically, it has been shown that this alternative has a high level of efficacy, having low treatment abandonment (Pérez-Álvarez, 2007). Hopko, Lejuez, LePage, Hopko y McNeil (2003) noted that the BA is as efficient as medical treatment applied to major depression. BA objective is to "sustain activity" in the patient toward behavior rather than thoughts or irrational ideas (Barraca, 2009). The objective of this study was to determine anxiety and depression levels in hospitalized chronic disease patients from Juarez de Mexico Hospital to apply a brief cognitive-behavioral intervention using behavioral activation; this based on Becerra-Gálvez (2013) program. The intervention effect was analyzed in terms of the hospitalized patients' improvement in anxiety and depression levels. Results show that, after the intervention, anxiety and depression levels were significatively reduced. The implications of the results are discussed in terms of its implications and limitations.

Keywords: Anxiety, Behavioral Activation, Depression, Hospitalization, Brief Intervention.

Actualmente las enfermedades infecciosas han sufrido un decremento en su aparición en países industrializados para dar lugar a un incremento en las enfermedades crónicas no transmisibles (ENT) y lesiones. Las enfermedades crónicas no transmisibles, son afecciones de larga duración con una progresión generalmente lenta. Estas enfermedades se dividen en cuatro categorías: 1) Enfermedades cardiovasculares, 2) Enfermedades oncológicas, 3) Enfermedades respiratorias crónicas, y 4) Diabetes.

Según la OMS (2015), 38 millones de personas fallecen cada año, debido a ENT, aproximadamente el 75% de las defunciones se producen en países de ingresos bajos y medios. El 82% de estos fallecimientos "prematuros" ocurren en personas menores de 70 años.

Las enfermedades cardiovasculares constituyen la mayoría de las defunciones (17. 5 millones por año), seguidas por el cáncer (8.2 millones), las enfermedades respiratorias (4 millones) y la diabetes (1.5 millones).

El aumento en el consumo de tabaco, la inactividad física, así como el abuso del alcohol, y la alimentación inadecuada aumentan el riesgo de padecer una ENT.

En este contexto, existen dos variables psicológicas que resultan importantes, por un lado, la ansiedad, y por otro, la depresión, ambas son estados emocionales que se presentan con frecuencia en enfermos hospitalizados.

Al respecto, Grau, Suñer, Abulí y Comas (2003), señalan que no hay datos concluyentes para saber si el grado de ansiedad y depresión dependen de la gravedad de la enfermedad o si es independiente, ya que existen estudios en donde no han hallado alguna asociación, y otros que han encontrado una mayor gravedad de la enfermedad médica entre los deprimidos. También se ha visto en diversos estudios, que durante una hospitalización el paciente puede padecer ansiedad si percibe un ambiente hospitalario hostil o amenazante, además de que estos síntomas empeoran por el hecho de estar lejos de sus familiares y de su vida cotidiana. La ansiedad puede limitar al paciente para enfrentar su enfermedad, y al médico puede dificultarle el diagnóstico y el tratamiento (Hernández, Orellana, Kimelman, Núñez & Ibañez, 2005; Lecrubier, 2001).

Los estados emocionales negativos pueden prolongar las infecciones y retardar la cicatrización de heridas, así como aumentar la vulnerabilidad a diversas enfermedades (Barra, 2004; Kiecolt-Glaser, McGuire, Robles & Glaser, 2002; Salovey, Rothman, Detweiler&Steward, 2000). Garay (et al., 2013) señala que los pacientes que están esperando resultados de diferentes estudios o que están a la espera de algún procedimiento médico importante, suelen presentar niveles elevados de ansiedad, y la depresión generalmente está asociada a temores sobre la evolución de la enfermedad (Valencia, 2006), además de que la enfermedad y la hospitalización por si mismas constituyen un cambio en los hábitos y las relaciones personales del paciente, que son un factor de riesgo para que presente depresión (Alberdi, Fernández & Iglesias, 2013).

Al respecto, Iglesias (1999) realizó un estudio en donde encontró que una tercera parte de los pacientes que son ingresados para hospitalización por alguna enfermedad médica, presentan trastornos depresivos con sintomatología ansiosa, y que el 25% de estos pacientes son vulnerables a un diagnóstico de depresión mayor; a su vez Bagué (2015), señala que los pacientes que se encuentran hospitalizados pueden presentar trastornos emocionales, escasas estrategias de afrontamiento efectivas, así como un estado emocional y cognitivo deficientes.

Una de las alternativas que ha probado su efectividad para el manejo de ansiedad y depresión es la Activación Conductual (AC), al respecto, Pérez-Álvarez (2007); Barraca y Pérez-Álvarez, 2015, señalan que la AC es una terapia que presenta menos abandonos, y que ha dado buenos resultados en aplicaciones breves (6-10 sesiones), además de que ha sido probada en muchos contextos, mostrando también su efectividad en otro tipo de trastornos, como el estrés postraumático, trastornos de ansiedad y en personalidad límite. Barraca (2016); Dimidjian, et al. (2006); Hopko, Lejuez, LePage, Hopko y McNeil (2003); Samaan (2017), mencionan que la AC es igual de eficaz que el tratamiento médico para la depresión mayor. Bianchi y Muñoz (2014), señalan que la utilización de la AC para tratar otros problemas psicológicos, se han llevado a cabo tanto en estudios de caso como nomotéticos, en donde el diagnóstico principal era depresión, junto con otros problemas concomitantes, dando resultados exitosos en todos los casos.

Es importante enfatizar que la AC tiene como objetivo que el paciente esté "en acción", realizando actividades que él mismo haya decidido junto con el terapeuta, enfocándose más a conductas que a pensamientos o ideas irracionales (Barraca, 2009), pues la premisa de esta terapia es que la mejoría en el estado de ánimo no va a darse de "dentro hacia fuera", sino a la inversa, "de fuera hacia adentro" , y es por ello que se busca que el paciente se comprometa en trabajar para lograr una meta. Esto sólo se hace posible cuando el paciente acepta su situación presente y se compromete a actuar para alcanzar metas, teniendo un efecto en sus estados de ánimo (Martell, Addis & Jacobson, 2001).

Una tendencia que se ha estado observando en los últimos años, es la aplicación de la AC en ámbitos hospitalarios con enfermos crónicos. Schneider, et., al. (2011), aplicó con éxito esta intervención en pacientes con diabetes, que presentaban problemas de sedentarismo, además de depresión. Los resultados mostraron mejoría en cuanto a los índices de depresión, de glicemia y del estado de ánimo.

Gawrysiak et al. (2012, citado en Bianchi & Enao, 2015) muestran un estudio de caso en una paciente de 64 años, diagnosticada con cáncer de mama; además de presentar un cuadro depresivo y de ansiedad generalizada, el cual se exacerba después del diagnóstico de cáncer. Se desarrolló un protocolo de *Tratamiento Breve de Activación Conductual para Depresión* de 8 sesiones con una duración de 1 hora por sesión.

Los resultados mostraron una mejoría clínica en la depresión de la paciente. Asimismo, Bianchi y Muñoz (2014), señalan que se han obtenido resultados similares en personas con dolor crónico y enfermedad renal.

Por otra parte, Fernández, Villoria, Fernández y González (2014), aplicaron un programa de AC en pacientes con diagnóstico reciente de cáncer de pulmón, con el objetivo de mejorar calidad de vida y estados emocionales. Fueron un total de 90 pacientes (50 fueron asignados a un grupo experimental y 40 a un grupo control). Al final del tratamiento el grupo experimental obtuvo una mejoría estadísticamente significativa en todas las subescalas del Cuestionario de Calidad de Vida de la EORTC QLQ-C30, así como en la medida de la Escala de Ansiedad y Depresión Hospitalaria (HADS).

Becerra- Gálvez (2013), realizó un programa breve de intervención con AC para manejo de ansiedad y depresión, en 22 pacientes hospitalizados con cáncer torácico en el Área de Hospitalización de Neumología Oncológica del Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias (INER).

Las particularidades de esta intervención, es que se aplicó a pacientes hospitalizados, además de que se diseñó para trabajar en 5 sesiones (con duración de 45 minutos cada una). De acuerdo con los resultados de la Escala de Ansiedad y Depresión Hospitalaria (HADS), y antes de la intervención psicológica (pre-evaluación), los pacientes presentaron una media de ansiedad de 10.5 (ansiedad leve), y una media de depresión de 7.8 (depresión leve).

Una vez que se aplicó el programa de intervención, en la post-evaluación, los valores cambiaron, dando como resultado una media de 6.05 para la ansiedad (ausencia de ansiedad) y una media de 4.3 para la depresión (ausencia de depresión).

Estos niveles obtenidos durante la post-evaluación se mantuvieron durante la fase de seguimiento, aunque la autora de esta investigación señala como una desventaja de este estudio que la mayoría de estos pacientes estaba en una fase avanzada de la enfermedad, y que además se presentaron una serie de variables extrañas relacionadas con el ambiente hospitalario, y que por lo tanto no se pueden extrapolar los resultados de este estudio a otras poblaciones; sin embargo este protocolo de intervención hace un aportación muy relevante, pues abre las posibilidades de seguir desarrollando e implementando este tipo de programas en pacientes que tienen que estar hospitalizados por varios días.

Además de que tiene la ventaja de ser breve, pero sistematizado, y permite aprovechar la estancia hospitalaria para que los pacientes puedan aprender estrategias para el manejo y control de sus estados emocionales negativos. Más adelante, Becerra-Gálvez, Reynoso, Bravo y Ordaz (2017), llevaron a cabo una revisión de los efectos de la AC en pacientes oncológicos de consulta externa, encontrándose la utilidad de la AC para el tratamiento del trastorno depresivo mayor en estos pacientes. Sin embargo, concluyen que aunque la AC es efectiva en pacientes con cáncer, se hace necesario seguir investigando, puesto que no se han encontrado estudios que reporten la aplicación de esta intervención en pacientes oncológicos hospitalizados.

Asimismo, sugieren tener en cuenta otras variables como el estilo de personalidad, la respuesta de adaptación ante la enfermedad, el tipo de cáncer, así como su estadío, y otras comorbilidades médicas y psiquiátricas, así como las expectativas que el paciente tenga del tratamiento y su adherencia al mismo.

Como se puede observar, existen pocos trabajos empíricos en el que se haya aplicado la AC en pacientes hospitalizados, los trabajos anteriormente mencionados, si bien han aplicado esta intervención en pacientes con enfermedad crónica, éstos han sido de consulta externa. Uno de los pocos trabajos conocidos en donde se hace una aplicación a pacientes hospitalizados es el de Becerra-Gálvez (2013).

Por todo lo anterior, el objetivo del presente estudio fue determinar los niveles de ansiedad y depresión de pacientes hospitalizados con enfermedad crónica, en el Hospital Juárez de México, aplicando un programa breve de intervención cognitivo-conductual con AC (elaborado por Becerra-Gálvez, 2013,) y analizar el efecto de esta intervención sobre la mejoría de los niveles de ansiedad y depresión.

Método

Participantes

En este estudio participaron 111 pacientes hospitalizados de los servicios de Hematología y de Medicina Interna del Hospital Juárez de México, quienes firmaron una carta de consentimiento informado.

Aunque de principio todos los participantes estaban interesados en recibir el tratamiento que se les propuso, por diferentes circunstancias (alta hospitalaria, deterioro físico, cambio de opinión o procedimientos administrativos del hospital), sólo continuaron con el tratamiento 3 participantes hospitalizados en el Servicio de Oncología para diversos estudios y tratamientos médicos. Las características sociodemográficas de los participantes pueden consultarse en la Tabla 1.

Tabla 1.
Datos sociodemográficos de los participantes

Participante	Género	Edad	Estado civil	Escolaridad	Dx médico
1	Femenino	40	Casada	Media superior	Cáncer de mama
2	Femenino	38	Casada	Secundaria	Cáncer de páncreas
3	Masculino	54	Casado	Secundaria	Cáncer gástrico

Instrumentos

Escala de ansiedad y depresión hospitalaria (*Hospital Anxiety and DepressionScale, HADS*; Zigmond y Snaith, 1983), que es un cuestionario autoaplicado de 14 ítems, que consta de dos subescalas de 7 ítems, una de ansiedad (ítems impares), y otra de depresión (ítems pares).

Esta escala posee un alfa de Cronbach de .85, la intensidad o frecuencia del síntoma se evalúa en una escala de Likert de 4 puntos (rango, 0 - 3). Los puntos de corte para cada subescala son los siguientes: 0-7= Ausencia de ansiedad y depresión; 8-10= Dudoso (que puede ser de leve a moderada), y ≥ 11= Problema clínico.

Otros autores, como Spinhoven, Ormel, Sloekers y Kempen (1997); Le Fevre, Devereux, Smith, Lawrie y Cornbleet (1999), que han empleado esta escala, analizaron sus datos sumando las dos subescalas, ansiedad y depresión, con la finalidad de obtener una puntuación total, la cual interpretan como una medida de distrés. El punto de corte en la escala global, según estos autores es de ≥12 en pacientes médicos y de ≥20 en pacientes paliativos.

Para este estudio, se aplicó un análisis factorial de máxima verisimilitud obteniendo que éste es un buen modelo para ubicar los factores del instrumento (KMO=.895) explicando el 47.14% de la varianza y agrupándose los factores de la misma manera que indicaron Zigmond y Snaith (1983). Para este trabajo se exponen los datos de cada subescala, así como de la puntuación total.

Tipo de estudio

Se empleó un diseño cuasi-experimental pretest-postest de un solo grupo. Este diseño ofrece de manera aceptable la diferencia entre O_1-O_2 aunque presenta limitaciones en su validez externa (Campbell &Stanley, 1978).

Procedimiento

El programa estaba constituido de la siguiente manera:

1) *Fase de reclutamiento y evaluación*, en donde se captaron a los pacientes hospitalizados de los diferentes servicios de salud que desearan participar en un programa de manejo de ansiedad y depresión, firmando una carta de consentimiento informado. Una vez que aceptaban participar se les aplicó una entrevista semiestructurada y el HADS, para determinar niveles de ansiedad y depresión.

2) *Fase de intervención.* En esta fase se aplicó el programa de intervención breve de 4 sesiones para manejar y reducir los niveles de ansiedad y depresión de Becerra-Gálvez (2013) (Ver Tabla 2).

3) *Fase de post*-evaluación. se realizó nuevamente la entrevista clínica y otra aplicación del HADS para comparar resultados pre-post.

Tabla 2.

Programa breve de intervención (Programa basado en el de Becerra-Gálvez, 2013)

Sesiones	Intervención
Sesión 1	Psicoeducación a pacientes (proporcionar información relacionada a la enfermedad y el tratamiento que recibirán).
Sesión 2	Entrenamiento en relajación pasiva a base de imaginación guiada y autoinstrucciones.
Sesión 3	Implementación de programa basado en activación conductual. intrahospitalaria (promover la puesta en práctica de actividades distractoras durante el internamiento).
Sesión 4	Entrenamiento básico en solución de problemas subyacentes a padecimiento y/o estancia intrahospitalaria.

Variables dependientes y análisis de resultados.

Niveles de ansiedad y depresión, obtenidos con la aplicación de la *Escala de Ansiedad y Depresión Hospitalaria (HADS)*. Se aplicó una *t de Student* para medidas repetidas con la finalidad de identificar las posibles diferencias Pre-Post Tratamiento.

Resultados

Como se había mencionado antes, al final sólo 3 pacientes participaron para recibir la intervención, así que se presentaron los resultados de manera individual.

Al aplicar el HADS, antes de la intervención psicológica (pre-evaluación), la Participante 1 (Diagnóstico de cáncer de mama), presentaba una media de ansiedad de 17(ansiedad grave), una media de depresión de 13 (depresión grave), y una media de distrés de 30.

Una vez aplicado el programa de intervención breve, los valores cambiaron, dando como resultado una media de 7 para ansiedad (ausencia de ansiedad), una media de 7 para depresión (ausencia de depresión), y una media de distrés de 14.

Para la Participante 2 (diagnóstico de cáncer de páncreas), las medias en la fase de pre-evaluación, fueron: 15 para ansiedad (grave), 8 para depresión (de leve a moderada) y 23 para distrés, después de recibir el tratamiento, las medias cambiaron a: 7 para ansiedad (ausencia de ansiedad), 3 para depresión (ausencia de depresión), y 10 para distrés.

El participante 3 (diagnóstico de cáncer gástrico), obtuvo durante la pre-evaluación, una media de ansiedad de 16 (grave), una media de depresión de 8 (de leve a moderada), y una media de distrés de 24, después de recibir el tratamiento, estos valores se modificaron como sigue: 10 para ansiedad (de leve a moderada), 5 para depresión (ausencia de depresión), y 15 para distrés.

En las Figuras 1, 2 y 3 se pueden consultar de manera visual los cambios en pre-post de los participantes.

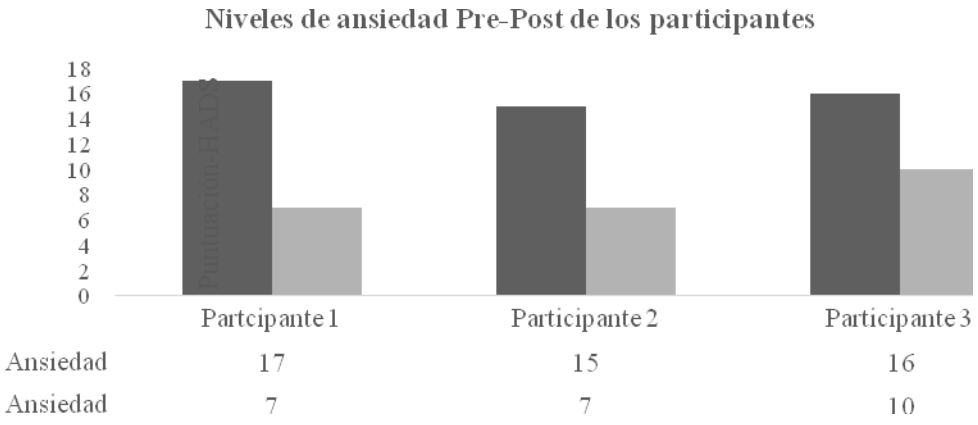


Figura 1. Resultados Pre-Post de los niveles de ansiedad

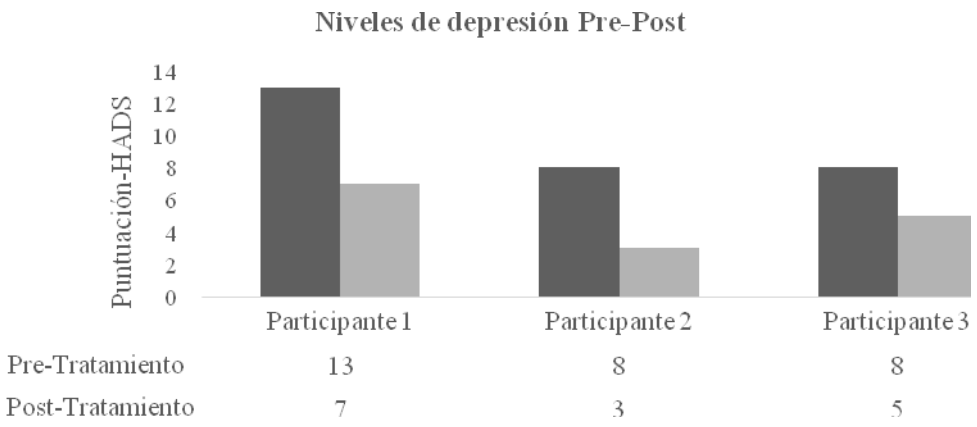


Figura 2. Resultados Pre-Post de los niveles de depresión

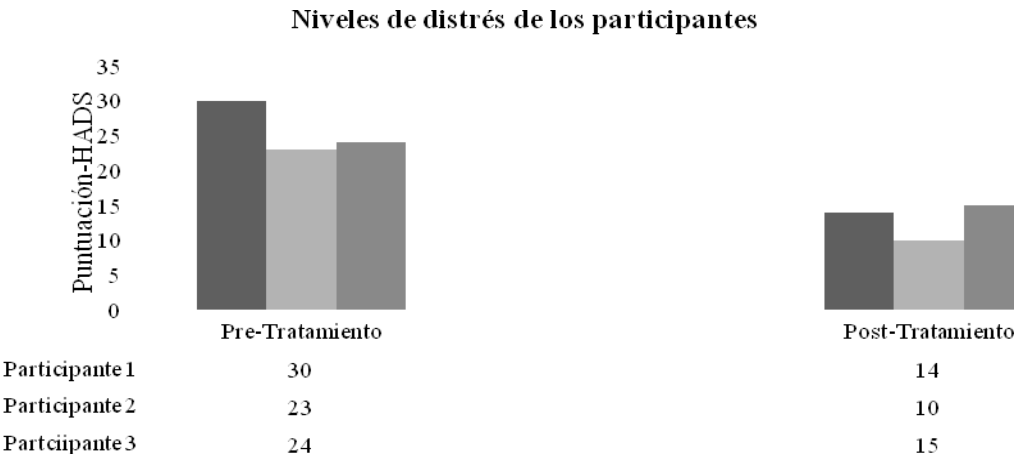


Figura 3. Resultados Pre-Post de los niveles de distrés (puntuación global).

Posteriormente se realizó una prueba *t de Student de medidas repetidas* para comprobar si hubo diferencias significativas Pre-Post Tratamiento, se encontraron diferencias significativas en los niveles de distrés (*t=4.7500, gl=4, sig=.009*), que sería la puntuación global del HADS, así como en los niveles de ansiedad (*t=6.928, gl=2, sig=.020*), y de depresión (*t=5.292, gl=2, sig=.034*). Todas las puntuaciones bajaron significativamente después del tratamiento.

Conclusiones

El presente estudio cumplió el objetivo de comprobar el efecto de una Terapia Cognitivo-Conductual breve, con énfasis en la Activación Conductual (AC). En este estudio, al igual que el realizado por Becerra-Gálvez (2013), también se encontraron efectos significativos en la reducción de los niveles de ansiedad y depresión en un corto plazo, en los tres pacientes que participaron en el estudio.

En cuanto a ansiedad los tres participantes en la fase de Pre-Tratamiento presentaron valores en la escala HADS que según, Zigmond y Snaith (1983), ya se considera un problema clínico; después del tratamiento, estas cifras disminuyeron a un nivel "normal", en los pacientes 1 (Diagnóstico de cáncer de mama), y 2 (Diagnóstico de cáncer de páncreas), menos en el paciente 3 (Cáncer gástrico), que obtuvo una puntuación, que según este instrumento se considera "dudosa", que aunque no se considera un problema clínico, de todas maneras el paciente sigue estando en riesgo de volver a aumentar sus niveles de ansiedad.

Con respecto a la variable de depresión, durante la fase de Pre-Tratamiento, el paciente 1, obtuvo una puntuación, que según esta escala la clasificaba como problema clínico, los otros dos pacientes, obtuvieron puntuaciones "dudosas" que, si bien indican que sus niveles de depresión no constituían un problema clínico, sí estaban dentro de un rango que los hacía vulnerables a que sus niveles de depresión se agravaran.

Después del tratamiento, los tres pacientes obtuvieron un rango "normal" de depresión, en cuanto a la puntuación global del HADS.

Como se había mencionado antes, Spinhoven, Ormel, Sloekers y Kempen (1997) y Le Fevre, Devereux, Smith, Lawrie y Cornbleet (1999), sugieren la utilización de la puntuación global del HADS, porque dicen que no se ha encontrado un buen poder discriminativo de las dos escalas. Esta puntuación daría como resultado la media de distrés global.

También se realizó este cálculo, y en la fase de Pre-Tratamiento se obtuvieron puntuaciones que, según los autores mencionados, se considerarían también como un problema clínico, ya que los 3 pacientes tuvieron una media mayor a 20 puntos, que normalmente obtienen los pacientes en cuidados paliativos. Después del tratamiento, el paciente 2, obtuvo una puntuación, que se considera "normal", y aunque los pacientes 1 y 2 bajaron esa puntuación significativamente, los valores que obtuvieron todavía se consideran en "riesgo", pues indican síntomas somáticos.

Aunque no se pudo recabar otro tipo de registros para complementar la evaluación, los pacientes que recibieron este tratamiento en general refirieron que les fue útil el realizar actividades agradables y distractoras, ya que eso les permitió afrontar de una manera más efectiva su estancia en el hospital. Los tres pacientes en ese lapso de tiempo estuvieron ingresados, tanto para recibir tratamiento para su enfermedad, así como para la práctica de diversos estudios clínicos.

Este estudio tiene dos limitaciones, la primera es que no se pudo contactar a los pacientes una vez que egresaron de su estancia hospitalaria, para hacer un seguimiento y comprobar si ellos seguían poniendo en práctica lo que estuvieron haciendo durante su internamiento. Otra limitación importante es el número de pacientes que participaron en este estudio, que si bien se recabó una cantidad importante durante la fase de Pre-evaluación, al final sólo participaron 3 pacientes.

Esta situación es muy representativa de lo que ocurre al trabajar en ámbitos hospitalarios, las causas son de muy diversa índole, desde variables que tienen que ver con la estructura hospitalaria, hasta variables que tienen que ver con el paciente mismo, tales como disposición, deterioro físico, alta hospitalaria, entre otras.

Aunado a lo anterior, se piensa en las limitaciones de corte metodológico en el sentido del alcance de estos resultados, con un número reducido de participantes hace que se sospeche de la generalidad de los datos, Campbell y Stanley (1978), argumentaron que puede agregarse un grupo control y contar con las dos mediciones (O_1–O_2) que se realizaron al grupo de tratamiento pero sin intervención, esto con la finalidad de comparar los datos de un grupo y el otro, antes y después, se piensa que en la primera medición no debe haber diferencias en la evaluación, mientras que en la segunda, si deben de existir diferencias estadísticas. En lo referente a este estudio se contó con tres pacientes ubicados en el grupo control, sin embargo no se pudo obtener la segunda evaluación (postest) ya que éstos no asistieron; en cuanto a la medición pretest no se encontraron diferencias estadísticas en la ansiedad y depresión.

La generalidad de los datos de este estudio atiende en todo caso, a que la activación conductual ha mostrado ser una técnica que modifica el comportamiento de aquellos a quienes se les aplica, ya que como se mencionó antes, ayuda a disminuir los niveles de ansiedad y depresión (Dimidjian, et al., 2006; Hopko, Lejuez, LePage, Hopko y McNeil, 2003; Pérez-Ávarez, 2007).

A pesar de estas limitaciones, el estudio demostró que este tipo de intervenciones en los hospitales son de una gran utilidad para la adaptación del paciente a las condiciones hospitalarias.

Referencias

Alberdi, J., Fernández, A.& Iglesias, F. (2013). Depresión en pacientes hospitalizados en el Servicio de Medicina Interna de un Hospital General. *Galicia Clínica, 74, 161-174*. Recuperado en 15 de marzo de 2017, de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4661733.pdf

Bagué, L. (2015). *Depresión y ansiedad en pacientes oncológicos hospitalizados*. (Tesis de fin grado). Universidad de La Laguna, España. Recuperado 15 de marzo de 2017, de https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2206/Depresion%20y%20ansiedad%20en%20pacientes%20oncologicos%20hospitalizados..pdf?sequence=1

Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. Psicología y Salud, 14, 237 243.

Barraca, J. (2009). La activación conductual (AC) y laterapia de activaciónconductual para la depresión (TACD). Dos protocolos detratamiento desdeel modelo de laactivaciónconductual. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Pedagogía, 8, 23-50*. Recuperado en 15 de marzo de 2017, de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3040305.pdf

Barraca, J. (2016). La Activación Conductual en la Práctica: Técnicas, organización de la intervención, dificultades y variantes. *Análisis y Modificación de Conducta, 42, 15-33*. Recuperado en 4 de diciembre de 2017, de http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/amc/article/view/2792/2538

Barraca, J., & Pérez-Álvarez (2015). *Activación Conductual para el tratamiento de la depresión*. Madrid: Síntesis.

Becerra-Gálvez, A. (2013). *Manejo de síntomas de ansiedad y depresión en pacientes hospitalizados con cáncer torácico.* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Becerra-Gálvez A., Reynoso, L, Bravo. M. & Ordaz, M. (2016). Activación conductual para el control de la depresión en pacientes oncológicos: Una revisión. *Psicooncología, 14, 203-216*. Doi: 10.5209/PSIC.57080.

Bianchi, J., & Henao, A. (2015). Activación conductual y depresión: Conceptualización, evidencia y aplicaciones en Iberoamérica. *Terapia psicológica, 33*, 69-80. Recuperado en 4 de diciembre de 2017, de https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000200002

Bianchi, J., & Muñoz, A. (2014). Activación conductual: revisión histórica, conceptual y empírica. *Psychologia: Avances de la disciplina, 8, 83-93.*

Campbell, D. & Stanley, J. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu: Buenos Aires.

Dimidjian, S., Hollon, S., Dobson, K., Schmaling, K., Kohlenberg, R., Addis, M., Gallop, R., McGlinchey, J., Markley, D., Gollan, J., Atkins, D., Dunner, D., & Jacobson, N. (2006). Randomized trial of behavioral activation, cognitive therapy, and antidepressant medication in the acute treatment of adults with major depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74, 658-670*. Doi: 10.1037/0022- 006X.74.4.658.

Fernández, C., Villoria, E., Fernández, P. & González, S. (2014). Efectos de la activación conductual en la calidad de vida y estado emocional de los pacientes con cáncer de pulmón. *Psicooncología, 11, 199-215.* Recuperado en 4 de diciembre de 2017, de https://revistas.ucm.es/index.php/PSIC/article/viewFile/47383/44416

Garay, J. Sánchez, D., Moysén, A., Balcázar, P., Gurrola, G., Valdés, E., & de la Luz, J. (2013). Ansiedad y depresión en pacientes con cáncer. En 14º. Congreso Virtual de Psiquiatría.com. *Interpsiquis 2013*.

Grau, A., Suñer, R., Abulí, P. & Comas, P. (2003). Niveles de ansiedad y depresión en enfermoshospitalizados y su relación con la gravedadde la enfermedad. *Medicina Clínica, 120, 370-375*. Recuperado en 15 de marzo de 2017, de http://www.elsevier.es/es-revista-medicina-clinica-2-articulo-niveles-ansiedad-depresion-enfermos-hospitalizados-13044734

Hernández, G., Orellana, V., Kimelman, J., Núñez, M. &Ibánez, H. (2005). Trastornos de ansiedad en pacientes hospitalizados en Medicina Interna. Revista Médica de Chile, 133, 895-902. http://dx.doi.org/10.4067/S0034 98872005000800005.

Hopko, D., Lejuez, C., LePage, J., Hopko, S. & McNeil, D. (2003). A Brief Behavioral Activation Treatment for Depression. A Randomized Pilot Trial Within an Inpatient Psychiatric Hospital. *BehaviorModification, 27, 458-469*. Recuperado en 15 de marzo de 2017, de http://www.personal.kent.edu/~dfresco/CBT_Readings/BM_Hopko_BAinpatient.pdf

Iglesias, F. (1999). *Depresión mayor en la evolución de pacientes tratados por cardiopatíaisquémica*. (Tesis Doctoral). Universidad de A Coruña, España. Recuperado en 15 de marzo de 2017, de http://www.psiquiatria.com/wp-content/uploads/2013/08/archivo_doc8959.pdf

Kiecolt-Glaser, J., McGuire, L., Robles, T. & Glaser, R. (2002). Psychoneuroimmunology and psychosomatic medicine: back to the future. *Psychosomatic Medicine, 64, 15-28.*

Lecrubier, Y. (2001). The burden of depression and anxiety in general medicine. *The Journal Clinical Psychiatry, 62, 4-9.*

Le Fevre, P., Devereux, J., Smith, S., Lawrie, S.& Cornbleet, M. (1999). Screening for psychiatric illness in the palliative care inpatient setting: a comparison between the Hospital Anxiety and Depression Scale and the General Health Questionnaire-12. *Palliative Medicine, 13, 399-407*.

Martell, C., Addis, M., & Jacobson, N. (2001). *Depression in context: Strategies for guided action.* New York: W. W. Norton.

Organización Mundial de la Salud (2015). *Enfermedades no transmisibles*. Centro de Prensa. Recuperado en 8 de marzo de 2017, de http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs355/es/

Pérez-Álvarez, M. (2007). La activación conductual y la desmedicalización de la depresión. *Papeles del Psicólogo, 28, 97-110.* Recuperado en 15 de marzo de 2017, de http://batd.com.ar/wp-content/uploads/2014/08/2007-La-activacion-conductual-y-la-desmedicalización-de-la-depresión-Perez-Alvarez-M..pdf

Salovey, P., Rothman, A., Detweiler, J. & Steward, W. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist, 55(1), 110-121.*

Samaan, Z., Dennis, B. B., Kalbfleisch, L., Bami, H., Zielinski, L., Bawor, M., … Thabane, L. (2016). *Behavioral activation group therapy for reducing depressive symptoms and improving quality of life: a feasibility study. Pilot and Feasibility Studies, 2, 22.* *http://doi.org/10.1186/s40814-016-0064-0*.

Schneider, K., Pagoto, S., Handschin, B., Panza, E., Bakke, S., Liu, Q., Blendea, M., Ockene, I., & Ma, Y. (2011). Design and methods for a pilot randomized clinical trial involving exercise and behavioral activation to treat comorbid type 2 diabetes and major depressive disorder. *Mental Health and Physical Activity, 4, 13-21.*

Spinhoven, Ph., Ormel, J., Sloekers, P. &Kempen, G. (1997). A validation study of the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) in different groups of Dutch subjects. *Psychological Medicine, 27, 363-370.*

Valencia, C. (2006). Depresión es personas diagnosticadas con cáncer. *Revista Diversitas: perspectivas en psicología, 2, 241-257.*

Zigmund, A. &Snaith, R. (1983). The hospital anxiety and depressionscale. *Acta Psiquiátrica Escandinava*, 67, 361-370.

EureKa : Asunción (Paraguay) 14(2):227-239, 2017 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"ORIENTACIÓN A LA DOMINANCIA SOCIAL Y ACTITUD HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR"

"SOCIAL DOMINATION ORIENTATION AND ATTITUDES TOWARDS PEOPLE WITH DISABILITY IN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION"

Investigadores: Francisca Concha Marín[1], Victoria Larraín Sánchez, Fabiana Rojas Duarte, Sebastián Tapia Largo
Universidad de La Serena, Chile

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[2]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 10 de Julio de 2017 Aceptado: 11 de Noviembre de 2017

Resumen

Considerando el desafío de avanzar en la integración social de personas con discapacidad, la presente investigación tiene como objetivo establecer la relación entre la orientación a la dominancia social (ODS) y la actitud hacia personas con discapacidad (APD) en estudiantes de educación superior. La muestra se compone por 125 estudiantes, seleccionados a través un muestreo aleatorio simple a quienes se les aplicó las escalas SDO (versión adaptada a Chile), y de Actitud frente a las personas en situación de discapacidad, y así buscar una posible relación entre las variables. Los resultados demuestran que existe una correlación negativa y significativa entre las variables estudiadas.

Palabras clave: Actitud, Correlación, Discapacidad, Orientación a la Dominancia Social, Spearman.

[1] Correspondencia remitir a: fabiana.rojas.duarte@gmail.com Francisca Concha Marín. Psicología de la Universidad de La Serena, Chile.
[2]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

Considering the challenge of advancing the social integration of people with disabilities. The present researchaims to establish the relation between Social Dominance Orientation (SDO) and Attitudes towards people in situation of disability (APD) in higher education students. The simple is composed by 125 higher education students, selected through a simple random sampling those that were applied the scales SDO (versión adapted to Chile) and Attitudes towards people in situation of disability and this way to look for a posible relation between the variables. The results show that there is a negative and significant correlation between the variables studied.

Keywords: Attitudes, Correlation, Disability, Social Domination Orientation, Spearman.

En la actualidad, la inclusión de las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior es un desafío que involucra a todos los elementos que componen dichas instituciones. Son diversos los obstáculos que impiden una integración apropiada, como problemáticas de infraestructura, comunicacionales y/o actitudinales, estas últimas tendrían una mayor relevancia al considerarlas como una barrera previa que podría influir en las demás personas, y también como una de las más difíciles de modificar. Uno de los aspectos que pueden relacionarse con las actitudes hacia las personas con discapacidad son las creencias de los individuos que tienden al mantenimiento de relaciones intergrupales jerárquicas y no igualitarias. La teoría de la Dominancia Social tiene como objeto explicar el deseo de éstos individuos por establecer y sostener las jerarquías sociales, así como la subordinación de unos grupos considerados inferiores a otros que se estiman superiores. Una de las dimensiones que involucra la teoría de la Dominancia Social es la Orientación de Dominancia Social (ODS), la cual puede ser vista como una actitud general de orientación hacia las relaciones intergrupales, igualitarias versus jerárquicas, ordenadas a lo largo de una dimensión superior-inferior.

Por lo tanto, determinar la relación entre Orientación de Dominancia Social (ODS) y la Actitud que puedan tener los estudiantes de educación superior hacia personas con discapacidad (APD), puede resultar beneficioso para generar acciones que favorezcan su inclusión a nivel social, en particular a nivel de educación superior, al incentivar medidas enfocadas en el afrontamiento de las creencias que legitiman la discriminación y segregación hacia estos grupos minoritarios pero no menos importantes, dado que se sostienen como ideologías que impiden ejercer los derechos de igualdad de oportunidades y de vivir libre de toda discriminación. Cabe mencionar que, hasta la fecha no se han encontrado estudios que relacionen las variables Orientación hacia la Dominancia Social y Actitud hacia las personas con discapacidad en Instituciones de educación superior.

El objetivo del presente estudio es determinar si existe una relación entre la ODS y APD en estudiantes de educación superior. Los objetivos específicos de éste se presentarán en el apartado de Resultados y referirán a la descripción de las variables del estudio y su correlación.

Dado lo anterior, se comenzará con la descripción de la variable APD, seguida de la descripción de ODS, y finalmente, la correlación entre ambas.

La hipótesis que guía la investigación es que efectivamente existe relación entre la ODS y APD en estudiantes de educación superior, y que esta corresponde a una correlación negativa, por lo que se podría decir que a mayor o mejor APD menor ODS, o a mayor ODS menor APD.

Discapacidad

El concepto de discapacidad según la Organización Mundial de la Salud (2016) es considerado un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Estos tres ámbitos se diferencian entre sí: las deficiencias son problemas que afectan a una función o estructura corporal, las limitaciones de la actividad son dificultades para realizar tareas o acciones, finalmente, las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Un 15% de la población mundial se encuentra en alguna situación de discapacidad, muchas de ellas tienen dificultades para poder funcionar y participar en su entorno social. Las tasas de discapacidad van en aumento debido en parte al envejecimiento de la población y al aumento de la prevalencia de enfermedades crónicas añadidas a la enfermedad primaria (discapacidad). En Chile la discapacidad no deja de estar presente, actualmente existen 2.606.914 chilenos que viven con algún tipo de discapacidad.

Los resultados del 2° Estudio Nacional de la Discapacidad publicados por el Gobierno de Chile (2016) señalan haber sido encuestadas 17.780 personas, siendo 12.265 entre 18 y más años y 5.515 personas entre 2 a 17 años, que presentan algún tipo de discapacidad. Dicho estudio realizado contó con el apoyo de la OMS y el Banco mundial, siendo la primera vez que se realiza a nivel país.

El creciente interés por las personas en situación de discapacidad se debe en parte a que se ha intentado buscar soluciones ante las barreras a las cuales se enfrentan y que tienen relación con las actitudes de las personas hacia esta minoría. Por otra parte, el entorno en el cual se encuentran impiden su participación en gran parte y a la vez que puedan contribuir en la sociedad de manera segura, en igualdad de condiciones, coartando sus posibilidades de inclusión.

Discapacidad en Instituciones de Educación Superior

De acuerdo con Lissi et al. (2009), la educación de las personas con discapacidad ha experimentado importantes cambios en las últimos treinta años, el movimiento hacia la integración, iniciado en los países más desarrollados en los años 70, llevó a que cada vez se produjera una mayor integración de personas con discapacidad en educación. En Chile, en las últimas dos décadas se han desarrollado políticas específicas orientadas a esto, aunque aún queda mucho camino por recorrer para asegurar que los alumnos en situación de discapacidad puedan recibir una educación de calidad en condiciones de equidad debido a la ausencia de mecanismos y recursos materiales para que éstos puedan tener una adaptación adecuada.

El número de estudiantes con discapacidad que acceden a la educación superior va en ascenso, de acuerdo con el 2° Estudio Nacional de la Discapacidad publicado por el Gobierno de Chile (2016) , las personas en situación de discapacidad leve a moderada de 18 años o más tienen un promedio de escolaridad de 9.6 años de estudios efectivamente cursados y el 7.4% de las personas adultas en situación de discapacidad no tiene educación formal, el 23.4% tienen escolaridad básica incompleta, 16.1% escolaridad básica completa, 14.7% enseñanza media incompleta, 23.4% enseñanza media completa, 5.9% educación superior incompleta y el 9.1% educación superior completa pero , según Moreno (2005 en Lissi et al, 2009) se evidencia que dentro del mundo educativo, la universidad sería una de las instituciones más excluyentes para el ingreso y permanencia de estos individuos, esto debido a que a pesar de existir un marco regulador en contra de esta problemática las situaciones de discriminación siguen evidenciándose, teniendo como respuesta a esto a las barreras tangibles, como son las de infraestructura, las pedagógicas y las actitudinales.

Una institución de educación superior debiese ser capaz de proporcionarle a todo el estudiantado las mismas condiciones de equidad y oportunidades, siendo así realmente inclusiva, con una mirada de la discapacidad en que las personas son valoradas y reconocidas como cualquier otro miembro de la comunidad universitaria y no desde la cual la discapacidad sea vista como un problema o carencia, que impida así la constitución de una cultura inclusiva.

Dominancia Social

Según Zubieta, Delfino y Fernández (2007), la teoría de la Dominancia Social nace del cuestionamiento de sus autores ya que, si bien el conflicto entre grupos y la desigualdad en ellos ha sido una problemática constante de la existencia humana, a mediados del siglo XX existía en la sociedad occidental una fuerte expectativa en que ciertas reformas relativas a los derechos civiles y humanos serían la solución democrática a los problemas del prejuicio, la discriminación y opresión.

Sin embargo, los niveles de genocidio interétnico que surgen a nivel mundial a fines del siglo XX hicieron notar que la celebración del triunfo de la tolerancia era prematura, además de un importante resurgimiento del interés científico por las temáticas del prejuicio, los estereotipos, el racismo y el conflicto intergrupal.

Es por esto, según Cárdenas, Meza, Lagues y Yáñez (2009), que surge la teoría de la dominancia social, la cual busca aclarar qué elementos originan y mantienen las jerarquías sociales, y cómo estos elementos interaccionan entre sí.

La teoría de la dominancia social fue desarrollada en una tentativa de entender cómo la jerarquía social basada en el grupo es formada y mantenida.

A diferencia de la mayor parte de otras teorías de prejuicio, estereotipos y discriminación en la psicología social, la teoría de la dominancia social asume que debemos entender los procesos de producción , mantención de prejuicios y discriminación en múltiples niveles de análisis, incluyendo las ideologías culturales y políticas, las prácticas institucionales, las relaciones de los individuos con los demás dentro y fuera de sus grupos, las predisposiciones psicológicas de los individuos y la interacción entre las psicologías de hombres y mujeres evolucionados (Sidanius & Pratto, 1999).

Uno de los constructos presentes en la teoría de la Dominancia Social es el constructo denominado Orientación de Dominancia Social (Social Dominance Orientation, SDO), el cual postula que las personas que tienen una mayor orientación de dominancia social van a tender a ser miembros de instituciones con un funcionamiento jerárquico y elegir roles que mantienen o incrementan la desigualdad social, además de favorecer ideologías y políticas que refuerzan la jerarquía, mientras que las personas con baja puntuación en ODS tenderán a formar parte de instituciones atenuantes de jerarquía y elegirán roles que reducen la desigualdad, además de favorecer ideologías y políticas tendientes a atenuar las jerarquías.

La Orientación de Dominancia Social (ODS) puede definirse también como la medida en la cual uno desea que el grupo al que uno pertenece (endogrupo) domine y sea superior a los otros grupos (exogrupos), además de que puede verse como una actitud general de orientación hacia las relaciones intergrupales, igualitarias versus jerárquicas, ordenadas a lo largo de una dimensión superior-inferior (Zubieta, Delfino y Fernández, 2007).

Según Pratto, Sidaniu & Levin (2006) la orientación a la dominancia social es considerada uno de los predictores más fuertes de actitudes y comportamientos intergrupales. El constructo de orientación a la dominancia social captura los deseos de los individuos relacionados con el dominio y la desigualdad entre grupos. Estos deseos de dominación social se expresan en los actos individuales de discriminación y participación en procesos intergrupales e institucionales que producen mejores resultados para los dominantes que para los subordinados. Una forma en la que individuos altos en SDO justifican sus acciones discriminatorias es mediante la legitimación a una amplia variedad de mitos que tienen en común la idea de que los grupos dominantes y subordinados merecen las posiciones relativas de superioridad e inferioridad en la jerarquía social.

Específicamente, en relación con sus contrapartes de bajas en ODS, las personas altas en ODS muestran más apoyo a mitos que legitiman y realzan la jerarquía y menos apoyo a mitos legitiman la atenuación de la jerarquía, y a través de estos mitos que legitiman muestran más apoyo a políticas sociales que realzan la jerarquía (p.ej., políticas de inmigración restrictivas) y menos apoyo a políticas sociales que atenúan la jerarquía. Conocer la ODS y relacionarla con la Actitud que puedan tener las personas que componen una institución de educación superior hacia personas con discapacidad, puede resultar de gran ayuda para generar acciones que favorezcan la inclusión a nivel social, en particular a nivel de la educación superior, incentivar medidas enfocadas en el afrontamiento de las creencias que legitiman la discriminación y segregación hacia estos grupos minoritarios pero no menos importantes, dado que se sostienen como ideologías que impiden ejercer los derechos a la igualdad de oportunidades y a vivir libre de toda discriminación.

Método

A continuación, se detalla el diseño, los participantes, los instrumentos utilizados, el procedimiento de recolección de datos y los análisis realizados en el presente estudio.

Diseño

La presente investigación es un estudio correlacional entre dos variables de tipo escalar (APD y SDO).

Se realizó un análisis preliminar de las variables para verificar el supuesto de normalidad y así establecer las pruebas estadísticas a utilizar, resultó que las variables no se distribuyeron normalmente según los criterios de -1 y 1 sugeridos por Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás (2014), por lo que se decidió utilizar la prueba de Rho de Spearman (ρ), además de ANOVA para establecer relaciones entre variables nominales y escalares.

Los criterios de correlación sugeridos por Martínez, Tuya, Martínez, Pérez y Cánovas (2009) serán utilizados para este estudio, los que corresponden a: -1 (negativa perfecta),-0,5(negativa fuerte moderada- débil), 0 (ninguna correlación), +0,5 (positive moderada fuerte) y +1 positiva perfecta.

Participantes

Con respecto a la muestra se utilizó un muestreo aleatorio simple enfocado en estudiantes de educación superior pertenecientes a la Universidad de La Serena. La muestra se constituyó por 125 sujetos, 64 hombres (51.2%) y 61 mujeres (48.8%), todos ellos estudiantes de diversas carreras universitarias (Facultades de ingeniería [38.4%], humanidades [28%], ciencias [24%] y ciencias sociales y económicas [9.6%]). Con respecto a las edades dentro de la muestra, variaron entre los 17 y 34 años (M=20.8 y DS=2.5).

Instrumentos

En la investigación se utilizaron dos instrumentos : La escala de actitud hacia las personas en situación de discapacidad en instituciones de educación superior, corresponde a una escala tipo likert compuesta por 10 reactivos que comprenden 2 factores o componentes, los cuales son:

Actitud a Relacionarse con personas en situación de discapacidad y Actitud Positiva hacia las personas con discapacidad, cuyo objetivo es medir el grado de aceptación o rechazo que tienen los estudiantes y funcionarios de educación superior frente a las personas en situación de discapacidad, su índice de confiabilidad corresponde a 0.805 (Larraín , Andueza , Guzmán , Rojas y Rojas , 2016).

En cuanto a los valores teóricos, esta escala presenta un mínimo de 10 y un máximo de 50 puntos y una media de 30.

Por otro lado, la escala de Orientación a la Dominancia Social (SDO) mide la predisposición de los individuos hacia el mantenimiento de relaciones intergrupales jerárquicas y no igualitarias (Pratto, Sidanius, Stallwarth & Malle, 1994).

La adaptación de este instrumento en una muestra chilena corresponde a una escala tipo likert compuesta por 16 reactivos que comprenden 2 dimensiones, Dominancia Grupal y Oposición a la Igualdad, su índice de confiabilidad corresponde a 0.86 (Cárdenas, Meza, Lagues y Yáñez, 2009).

En cuanto a los valores teóricos, esta escala presenta un mínimo de 16 y un máximo de 112 puntos, su media corresponde a 64.

Adicionalmente, Pratto et al. (1994) demostraron que la escala SDO predecía actitudes negativas hacia los derechos de gays y lesbianas, derechos de las mujeres, iniciativas políticas raciales a favor de la población afroamericana o políticas de acción afirmativa, y predecía actitudes positivas hacia políticas anti-mestizaje y racismo.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó de forma online y presencial a partir de una muestra de 125 estudiantes voluntarios seleccionados mediante muestreo aleatorio. Se solicitó el consentimiento informado e información sociodemográfica de los participantes (sexo, edad, ciudad de residencia, carrera y año que cursa). Además, se agregaron dos preguntas con respuesta dicotómica ("¿Conoces a alguien con alguna discapacidad?" y "¿He interactuado con personas con discapacidad?").

Resultados

El propósito de este estudio ha sido determinar la relación entre APD y ODS, en una muestra de estudiantes de educación superior, por lo que se realizaron diferentes análisis estadísticos y de correlación a través del programa SPSS versión 19**.** Los principales resultados de APD en relación al sexo se pueden apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1.

Descriptivos y significancia de la escala de Actitud hacia las personas en situación de discapacidad y sus sub-escalas con respecto al sexo

Variable	Categoria	Media	DS	Mínimo	Máximo	GL	F	Sig.
APD	Mujer	43	8	14	50	1.12	1.02	0.32
	Hombre	42	7	18	50			
	Total	43	7	14	50			
AR	Mujer	22	4	5	25	1.12	1.38	0.24
	Hombre	21	4	9	25			
	Total	22	4	5	25			
AP	Mujer	21	5	5	25	1.12	0.47	0.49
	Hombre	21	4	8	25			
	Total	21	4	5	25			

De acuerdo a la información de la Tabla 1, no se observan diferencias entre promedios estadísticamente significativas y la relación existente se puede explicar por el azar a nivel de escala y de subescala de la APD.

Tabla 2.

Descriptivos y significancia de la escala de Actitud hacia las personas en situación de discapacidad y sub-escalas con respecto a la pregunta "¿He interactuado con personas con discapacidad?

Variable	Categoría	N	Media	DS	Mínimo	Máximo	F	Sig.
APD	Si	110	43	7	14	50	2.57	0.11
	No	15	40	8	18	50		
	Total	125	43	7	14	50		
AR	Si	110	22	4	5	25	0.64	0.42
	No	15	21	3	13	25		
	Total	125	22	4	5	25		
AP	Si	110	21	4	5	25	3.95	0.05
	No	15	19	6	5	25		
	Total	125	21	4	5	25		

De acuerdo a los resultados que se pueden apreciar en la tabla 2 en relación a la variable de APD y sus subescalas con la pregunta "¿He interactuado con personas con discapacidad?" se observa que a nivel de la subescala AP las diferencias de medias fueron estadísticamente significativas ($p<.05$).

Tabla 3.

Descriptivos y significancia de la escala Orientación a la dominancia social y sub-escalas según el sexo

Variable	Categoría	Media	DS	Mínimo	Máximo	GL	F	Sig.
ODS	Mujer	34	19	16	112	1.00	2.41	0.12
	Hombre	39	16	16	88			
	Total	37	18	16	112			
DG	Mujer	17	9	8	56	1.00	6.87	0.01
	Hombre	21	8	8	44			
	Total	19	9	8	56			
OI	Mujer	18	12	8	56	1.00	0.18	0.67
	Hombre	18	9	8	50			
	Total	18	10	8	56			

En la tabla 3 la comparación de medias entre la escala de ODS y sus sub-escalas en relación al sexo de los participantes solo es significativa a nivel de la subescala DG (*p<.01)*.

Además, se puede observar que la media es más alta en hombres que en mujeres (17 y 21 respectivamente), no así en el puntaje máximo, donde las mujeres obtuvieron un puntaje más alto que los hombres (56 y 44 respectivamente).

Para analizar la correlación entre las variables del estudio se utilizó Rho de Spearman, el cual arrojó correlaciones significativas y de fuerza débil entre variables de distintas escalas que se aprecian en la Tabla 4.

Tabla 4.

Correlaciones de Spearman (ρ) y descriptivos para las escalas y sub-escalas del estudio

	APD	ODS	DG	OI	AR	AP	Edad
APD	1.00	-0.25**	-0.23*	-0.23*	0.84**	0.91**	0.25**
ODS		1.00	0.93**	0.92**	-0.23*	-0.23*	-0.12
DG			1.00	0.72**	-0.22*	-0.20*	-0.09
OI				1.00	-0.19*	-0.23*	-0.13
AR					1.00	0.58**	0.17
AP						1.00	0.24**
Edad							1.00
Media	42.57	39.98					
DS	7.34	17.66					

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Entre ambas escalas se observa una correlación negativa, significativa y de fuerza débil (ρ =-.25, *p<.05*),

La relación entre APD y las dos sub-escalas de ODS, se correlacionan negativamente con una fuerza débil y significativa (ρ=-.23, *p<.05*). Entre la escala de APD y la edad de los participantes existe una correlación positiva y significativa (ρ= .25, *p<.01*).

Finalmente, entre la dimensión de AP y edad se obtuvo una correlación positiva de fuerza débil y significativa (ρ= .24, *p<01*).

Discusión

El objetivo del estudio fue establecer si existe una correlación entre la Orientación a la dominancia social y la Actitud hacia las personas con discapacidad en estudiantes de educación superior, además de describir dichas variables y la correlación existente entre ellas.

En relación a los hallazgos más relevantes se puede mencionar que la Actitud Positiva hacia las personas con discapacidad se ve ligada al hecho de haber interactuado con alguna de ellas previamente, y no necesariamente solo con conocerla, ya que aparentemente se requiere de una interacción para que exista relación entre las variables, lo cual según los análisis estadísticos, no se explicaría por el azar.

La sub-escala de Dominancia Grupal presenta una relación con la variable sexo que no se explica por el azar. Se obtuvo que la media de los hombres es más alta que la media de las mujeres, lo que concuerda con lo establecido por Pratto, Stallworth & Sidanius (1997), en donde se señala que los hombres poseen una tendencia mayor hacia la mantención de la jerarquía en todos los sistemas sociales y el dominio de estos. Desde una perspectiva de género, la sociedad conformaría patrones relacionales que asignan diversos papeles a hombres y mujeres, donde se le brindaría mayor poder y jerarquía al sexo masculino. Lo antes mencionado limitaría a las mujeres a un papel de protección y cuidado, lo que podría ser un factor explicativo de por qué las mujeres tenderían a una menor Dominancia Grupal.

Consideramos relevante la interacción de la variable sexo en relación a la dominancia grupal, además del desafío de implementarconceptos relacionados a la dominancia según el género, que se adecúen a las diferencias existentes entre las asignaciones de roles.

La importancia de lo antes mencionado recae en los diferentes estudios en los que se ha encontrado el fenómeno de la “invarianza de género” (Pratto el al., 1997 ; Pratto et al., 2000) donde los hombres puntuarían más alto que las mujeres en cuanto a la existencia de jerarquías y la posición de dominio de los hombres dentro de los sistemas sociales, es decir, es posible que existan factores propios del género femenino que sea necesario incluirlos a una adaptación de lo que consideraríamos como dominancia social o incluso del mismo rol que tiene el género femenino dentro del fenómeno de la “invarianza de género”.

Respecto a la correlación entre ambas variables, ODS y APD, los resultados se corresponden con la hipótesis planteada al comienzo de este artículo, resultando una correlación negativa entre las variables, lo que podría sustentar que aquellas personas que poseen una mayor tendencia a la dominancia social, resultan en una actitud desfavorable hacia personas en situación de discapacidad o viceversa, aun cuando pudiesen existir variables desconocidas que también podrían intervenir en dicha relación. Es importante destacar que en estudios anteriores realizados con la escala SDO, se obtuvieron resultados similares a los de este estudio, ya que dicha escala ha correlacionado con actitudes negativas hacia personas pertenecientes a grupos considerados de bajo estatus o con poco poder social, como lo podría ser el caso de las personas en situación de discapacidad, grupo que no ha sido considerado en estudios anteriores que utilicen la escala SDO.

Existen casos en los que la escala SDO ha correlacionado fuertemente con variables como el racismo, elitismo cultural, prejuicio étnico, autoritarismo, entre otros (Sidanius, Pratto & Bobo, 1996; Bates & Heaven, 2001; Altemeyer, 1998 citados en Cárdenas et al., 2009). Adicionalmente, se ha demostrado en otros estudios que la escala SDO predecía actitudes negativas hacia derechos de gays y lesbianas, derechos de las mujeres, políticas anti-mestizaje y de racismo (Pratto et al., 1994).

Dentro de las limitaciones presentes en el estudio se puede mencionar la homogeneidad de las variables, acentuándose en los polos extremos de ambas escalas, específicamente en mínimo de SDO y máximo de APD. Esto podría deberse al fenómeno denominado como *deseabilidad social.*

De la amplia gama de factores que pudiesen interferir en la actitud hacia las personas con discapacidad, este estudio se torna relevante al considerar la Orientación a la dominancia social, una variable no estudiada en relación a la variable Actitud, que toma en cuenta la importancia de dichas variables en relación a la formación y mantenimiento de estereotipos, prejuicios (Sidanius & Pratto, 1999) y sobretodo, una predisposición de aceptación hacia un otro, considerándolo como un otro "distinto" por el hecho de pertenecer a un grupo minoritario. Consideramos que lo antes mencionado podría ser la base para futuras investigaciones, en las cuales se superen las limitaciones planteadas anteriormente, con el fin de obtener resultados claros y contundentes, además de poder ampliarse la base teórica de estas variables a otras poblaciones.

Además, podría ser relevante estudiar otros factores que pudieran estar relacionadas con respecto a la actitud hacia personas con discapacidad para ser intervenidos con la finalidad de generar una mayor eficacia en los programas de inclusión en instituciones de educación superior, con enfoque en aquellos factores que legitimarían una actitud negativa hacia esta minoría y así promover una comunidad educativa inclusiva. En conclusión, al finalizar este estudio, se puede señalar que existe una correlación entre Orientación a la dominancia social y Actitud hacia las personas con discapacidad en estudiantes de educación superior, al menos en el marco de la muestra medida. Sin embargo, la fuerza de la correlación no es ampliamente significativa, por lo que en futuras investigaciones se debiese tener un mayor control de aquellas variables que pudieran interferir en la claridad de los resultados.

Referencias

Cárdenas, M., Meza, P., Lagues, K., y Yáñez, S. (2009). Adaptación y validación de la escala de orientación a la dominancia social (SDO) en una muestra chilena. *Universitas Psychologica, 9* (1), 161-168.

Gobierno de Chile. (2016). *Resultados del II Estudio Nacional de la Discapacidad en la población adulta.* Recuperado de http://www.gob.cl

Larraín, V., Andueza, V., Guzmán, J., Rojas, N., y Rojas, C. (2016). Construcción y validación de una escala de actitud frente a las personas en situación de discapacidad en instituciones de educación Superior". *Eureka, 13* (2), 216-223.

Lissi, R., Zuxulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del paine UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación, 30,* 305-324.

Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. anales de psicología, 30, 1151-1169.

Martínez, R., Tuya, L.C, Martínez, M., Pérez, A., y Cánovas, A. (2009). El Coeficiente de Correlación de los Rangos de Spearman Caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas, 8 (*2), 1-19.

Naciones Unidas. (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de http://www.un.org

OMS. (2016). *Discapacidad y salud*. Recuperado de http://www.who.int

Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. & Malle, B. (1994). Social Dominance Orientation: a personality variable predicting social and political Attitudes. *Journal of Personality and social Psychology,* (67), 741-763.

Pratto, F., Stallworth, L. & Sidanius, J. (1997). The Gender Gap: Differences in Political Attitudes and Social Dominance Orientation. *British Journal of Social Psychology 36*(1), 49-68.

Pratto, F., Sidanius, J. & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Association of Experimental Social Psychology,* (17), 271–320.

Suriá, R., Ordóñez, T. y Matínez, D. (2015). Validación de la escala actitudinal hacia la discapacidad entre los estudiantes universitarios. En Tortosa, M., Álvarez, J. y Pellín, N (Coords.) XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria (pp. 2612-2621). Alicante, España: Universidad de Alicante.

Zubieta, E., Delfino, G., y Fernández, O. (2007). Dominancia social, valores y posicionamiento ideológico en jóvenes universitarios. *Psicodebate 8: Psicología, Cultura y Sociedad, 8,* 151-170.

EureKa : Asunción (Paraguay), 14(2):240-254, 2017 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA UN ACTOR IGNORADO: EL PERSONAL NO DOCENTE"

"UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY AN IGNORED ACTOR: THE NON-TEACHING STAFF"

Investigadores: Nelly Ayala Rodríguez[1]
Universidad Católica de Colombia-Colombia
Bernardo Hernández[2]
Universidad de La Laguna-España

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[3]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 3 de Julio de 2017 Aceptado: 15 de Diciembre de 2017

Resumen

El momento histórico que viven los países en Latinoamérica, está reclamando con urgencia el aporte de la educación superior. En este sentido el presente trabajo muestra los resultados de una investigación llevada a cabo con un grupo de actores universitarios, personal no docente, de cinco universidades de América Latina. El objetivo fue conocer las creencias que sobre el ámbito organizacional de la RSU, tienen 350 personas vinculadas al sector administrativo de cinco universidades de América Latina: Católica de Colombia, Loja de Ecuador, Tecnológica de Paraguay, Yucatán de México y Francisco Gavidia de El Salvador. Se aplicó la encuesta elaborada para tal fin, por Valleys, De la Cruz y Sasia (2009) de cinco dimensiones, ajustada para este propósito. Los resultados muestran que la valoración más positiva de los participantes, se ubica en el componente denominado *relaciones interpersonales* con 4.71 en la opción de acuerdo. Este proceso básico y fundamental en la vida y construcción socio-afectiva de las personas, da cuenta del grado en que influimos y somos influidos por el comportamiento de los demás, de ahí su importancia para la materialización de los planteamientos de la Responsabilidad social universitaria.

Palabras clave: Personal no Docente, Responsabilidad Social Universitaria

[1] Correspondencia remitir a:nayala@ucatolica.edu.coNelly Ayala Rodríguez. Universidad Católica de Colombia-Colombia.
[2] Correspondencia remitir a:bhernandez@ull.edu.es Bernardo Hernández. Universidad de La Laguna-España.
[3] Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

The historical moment that countries live in Latin America, is calling urgently the contribution of higher education. In this sense, the present work shows the results of a research carried out with a group of university actors, non-teaching staff, five universities in Latin America. The objective was to know the beliefs about the organizational environment of the RSU, 350 people linked to the administrative sector of five Latin American universities: Catholic of Colombia, Loja of Ecuador, Technological of Paraguay, Yucatan of Mexico and Francisco Gavidia of El Salvador. The survey developed for this purpose by Valleys, De la Cruz and Sasia (2009) of five dimensions, adjusted for this purpose. The results show that the most positive evaluation of the participants is located in the component called interpersonal relations with 4.71 in the agreement option. This basic and fundamental process in the life and socio-affective construction of people, accounts for the degree to which we influence and are influenced by the behavior of others, hence their importance for the materialization of the approaches of university social responsibility.

Keywords: Non-teaching Staff, University Social Responsibility.

Introducción

El Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe "Progreso multidimensional: bienestar más allá del ingreso" del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD- (2016) plantea que un aspecto común de los países de América Latina y el Caribe, son las transformaciones de los últimos años en aspectos económicos y sociales que se están viendo amenazados por el entorno económico global y nada favorable. La presencia en la región de 25 a 30 millones de personas en riesgo de recaer en la pobreza por ingresos, requiere de tres retos. El primero relacionado con la necesidad de que los gobiernos implementen políticas encaminadas a no perder los logros alcanzados, a través de diversas acciones tales como la ampliación de la protección social a lo largo del ciclo de vida de las personas; la expansión de los sistemas de cuidados para niños y niñas, adultos mayores y personas con discapacidad.

El mejoramiento de la calidad laboral, y otras que trascienden el nivel de ingreso relacionadas con la eliminación del trato desigual, la discriminación, la violencia o la estigmatización por condición étnica, racial, color de piel, identidad y orientación sexual, género, discapacidades físicas o mentales, religión, condición migrante o nacionalidad. El segundo reto le apunta a un nuevo diseño de las políticas públicas con la capacidad para quebrar compartimientos territoriales y sectoriales y ampliar la protección social a lo largo del ciclo de vida de las personas. El último reto se plantea en torno a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de cada país de la región, Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL. (2015) la cual está sugiriendo nuevas formas no solo de construcción de la resiliencia sino de integración de las dimensiones social, económica y ambiental a lo largo y ancho del planeta Naciones Unidas (2015), sin dejar de lado la justicia y la paz (PNUD, 2015).

Llegados a este punto la pregunta obligada es: ¿Cuál es el papel de la universidad en esta dinámica?

Para empezar a responder, es pertinente recordar, como lo plantea Carañama (2012) que cuando surge la universidad, su tarea se orientaba hacia la reproducción del poder de los altos estamentos y de las ciudades, los cuales ejercían su influencia sobre ésta para obtener apoyo en su lucha por el poder. Ello significa que la universidad se convirtió en un recurso al cual se podía controlar.

> Siglos después en la Edad Moderna, la universidad estuvo influida por las ideas humanistas, el pensamiento renacentista y la influencia de los movimientos de la Reforma y Contrarreforma. La presencia de Copérnico, Galileo y Newton, lleva a la profesionalización de la filosofía en ciencia y la distinción entre el saber científico y el filosófico, llevando a una universidad más independiente a los poderes instaurados. Con este panorama, el apoyo para fundar nuevas universidades lo tienen el estado, los nobles y los burgueses, quienes encuentran en ella un aliado para mantener sus intereses económicos y políticos (Ayala& Hernández, 2016, pp. 8-9).

El desarrollo de los conocimientos científicos y técnicos se da en el siglo XVIII con la universidad europea, la cual responde al modo de producción capitalista que se encontraba en la fase industrial (Navarro 2011).

Siglos más adelante y hacía finales de la década de 1980 le corresponde a la ciencia y a la tecnología aportar al crecimiento económico y la productividad de las naciones, en la pretensión de aportar en la disminución de la pobreza. Los países comienzan a requerir del aporte de los sistemas de educación superior, para lo cual hacen inversiones significativas en las agendas de investigación (Vessuri & Sánchez, 2010).

Este breve recorrido muestra tal como lo afirma Ayala y Hernández (2016) que la universidad responde a la dinámica de su tiempo, al contexto en el cual se ubica. En ocasiones sometida a intereses religiosos y políticos, en otras, a intereses y necesidades de tipo económico y pareciera que en los últimos años tiene la pretensión de ser un actor social fundamental para el desarrollo de la sociedad.

Pero asumir este rol, le implica como lo refiere De La Red Vega (2009) influir en los acontecimientos y procesos sociales, en defensa no solo de la identidad regional sostenible sino del bienestar de la sociedad.

No hay duda quela universidad en latinoamericana se encuentra en deuda con las mayorías poblacionales, que han empezado a exigirle por su rol protagónico en la sociedad. Le cuestionan el fin del conocimiento construido en los laboratorios y aulas, y además le dicen que es el momento de observarse a sí misma, si en verdad está interesada en hacer realidad y materializar los principios Misionales, tan bien escritos y con tan buenas intenciones, de ser aliados del progreso social y humano (Ayala & Hernández, 2016).

> El ritmo acelerado de la sociedad del conocimiento a nivel mundial exige de las instituciones de educación superior, particularmente en los países en desarrollo, el impulso de procesos de transformación para adecuarlas a las demandas de excelencia académica con compromiso social, condición para que los procesos de producción, difusión, aplicación del conocimiento y la prestación de servicios, se puedan cumplir en el marco de las exigencias del mundo actual. Dentro de este contexto, se puede afirmar que la manera de relacionarse la universidad con el entorno es expresiva de su cultura y reflejo de valores compartidos por los miembros de la organización (Ramos, 2010, p. 1).

La expectativa de la sociedad con respecto al rol que debe cumplir la universidad en el siglo XXI, se ha ido construyendo año tras año, producto de la comprensión de que la educación superior es motor del desarrollo social en todos los órdenes y que a la vez que influencia este desarrollo es influida por los mismos. Pero no es suficiente con que la sociedad haga reclamos e imagine aportes concretos para atender las grandes problemática se requiere que la universidad tenga voluntad de auto examinarse. No hay que ir tan lejos para comprender que es urgente la atención de “nuestra casa global”. Los problemas del medio ambiente, el hambre, la falta de equidad, y la corrupción entre otros, en vez de disminuir siguen aumentando.

Y como lo plantea Vessuri y Sánchez (2010) la educación enfrenta el desafío de examinarse si en verdad está interesada en atender los desafíos que le plantea la sostenibilidad.

La posición que tienen le ayuda para que asuma un rol de liderazgo en los desafíos de la comunidad internacional.

Siendo este el contexto donde se ubica la universidad en los albores del siglo 21, es necesario un cambio al interior de ella, para que evolucione, al igual que como evolucionan las dinámicas políticas, sociales, culturales y ambientales que aportan a su construcción y definición.

De ahí la importancia de la RSU, que como lo plantea Ayala y Hernández (2015):

> Hay que hablar de RSU porque el siglo XXI le plantea a la Universidad, el reto de responder con una formación capaz de impactar positivamente los contextos sociales y contribuir a la construcción de un Ser humano más solidario, más compasivo y más tolerante (p.196).

La RSU surge en el año 2002 en la iniciativa Interamericana de Capital Social , Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo, con el fin de generar el debate en la universidad acerca de cómo están articulándose con el contexto en el cual se ubican

Esta corriente mundial ha ido cobrando importancia en diversos sectores, llevando a que aparezcan nuevas formas de actuar en las organizaciones, la sociedad civil y la educación superior, con la pretensión de aportar a un mundo más equitativo, más respetuoso, más humano.

De La Cuesta (2011) sostiene que el origen de la reflexión sobre la Responsabilidad Social Universitaria surge de la observación que se hace al actual modelo socioeconómico, en el cual el elemento más importante de la creación de riqueza es el conocimiento. De ahí el cuestionamiento del papel de la universidad en este escenario, donde el ideal es que ese conocimiento se ponga al servicio del ser humano, de su desarrollo profesional y personal, de su progreso ético y de su relación con intereses generales.

La Responsabilidad Social Universitaria es la solvencia que tiene la Universidad no solo de trasmitir, sino también de poner en práctica un grupo de principios y valores generales y específicos, por medio de sus de 4 procesos claves: Gestión, Docencia, Investigación y Extensión (Domínguez, 2009).

Rodríguez (2012) refiere que la RSU es un servicio de la universidad para la sociedad, el cual es fruto de un tipo de accionar sustentado en la ética y la eficiencia, que va más allá de la filantropía, del paternalismo y la gestión de la organización

Para Vallaeys et al. (2009) la RSU favorece la reflexión de la universidad sobre la forma en que responde a las necesidades de su sociedad por medio de su misión. A partir de dicha reflexión se determinan las medidas para mejorar su aporte al desarrollo económico, político y social. Siendo así, la RSU ayuda a la universidad a reconectarse con el medio social y a reencontrar su identidad.

Una de las definiciones más integradoras y retadoras en RSU, es a mi modo de ver la de Vallaeys (2007) quien la plantea como una política de gestión de la calidad ética de la institución Universitaria, que tiene como finalidad alinear sus procesos de gestión, docencia, investigación, extensión , no solo con la misión universitaria y sus valores , sino además con su compromiso social, por medio del logro de la coherencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de las autoridades, estudiantes, docentes, administrativos, con los actores sociales involucrados en el buen accionar universitario y necesitados de él, para aportar en la construcción de una la sociedad sin problemas de inequidad, exclusión, y sostenibilidad.

Este filósofo francés desarrolla junto a Vallaeys et al. (2009) una serie herramientas de tipo cuantitativo (encuestas) y cualitativo (entrevistas, grupos focales) para adentrarse en la universidad y diagnosticar la RSU.

Como movimiento la RSU ha empezado a generar debate al interior de las universidades, ya que su planteamiento fundamental es el de la necesidad de un cambio paradigmático en la forma como la educación superior ha estado respondiendo a las necesidades del contexto (Ayala & Hernández, 2016, p. 13).

Este nuevo paradigma le exige a la universidad poner su misión a favor de la construcción de una sociedad equitativa y justa. Aunque si bien se han dado avances en la forma de accionar de la universidad, todavía se está muy lejos de que se asuma como un actor social indispensable en los procesos de desarrollo de los países.

La distancia entre contexto y construcción de conocimiento es muy grande. Continua prevaleciéndola desarticulación entre sus funciones sustantivas, y la formación integral se limita a unos cuantos cursos, que en la mayoría de las veces son asumidos por los estudiantes como "costuras"; solo por mencionar un par de situaciones.

A partir de los planteamientos anteriores es que surge la presente investigación la cual planteo el siguiente problema: ¿Cuáles son las creencias de un grupo de 350 personas que laboran en el sector administrativo de cinco universidades América Latina con respecto al ámbito organizacional de la RS?

Objetivo general

Identificar las creencias de un grupo de personas que laboran en el sector administrativo de cinco universidades América Latina con respecto al ámbito organizacional de la Responsabilidad Social Universitaria.

Método

Participantes

La muestra que configura el estudio estuvo compuesta por un total de 350 personas; 143 hombres y 207 mujeres, de las universidades Católica de Colombia, Loja de Ecuador, Tecnológica de Paraguay, Yucatán de México y Francisco Gavidia de El Salvador, quienes estaban en la mitad de su formación de pregrado. La condición marital predominante en el grupo es casado con un 56.0%; el rango de edad estuvo entre 18 y 62 años, con una media de edad de 36.01 años.La selección de los participantes en cada universidad se hizo con muestreo de tipo no probabilístico.

Instrumentos

El instrumento utilizado en el estudio, fue una Encuesta en formato tipo Likert con seis opciones de respuesta (1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: parcialmente en desacuerdo, 4: parcialmente de acuerdo, 5: de acuerdo, 6: totalmente de acuerdo); desarrollada por Vallaeys et al. (2009) para el ámbito organizacional de la RSU, adaptada para el presente estudio. Los temas alrededor del cual se articula la encuesta se concretan en cinco grandes componentes: 1. Derechos humanos, equidad de género y no discriminación. 2. Desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales.3. Medio ambiente (campus sostenible). 4. Transparencia y democracia (buen gobierno). 5. Comunicación y marketing responsable. El análisis de los datos fue hecho con el programa SPSS.

Procedimiento

En el estudio participaron cinco universidades las cuales fueron seleccionadas en el benchmarking del año 2012, llevado a cabo por la Asociación Columbus y el Observatorio Regional de Responsabilidad Social América Latina y El Caribe (ORSALC), con apoyo del Instituto Internacional para la Educación en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). La aplicación de la encuesta se hizo combinando dos estrategias. De una parte, vía online a través de la herramienta Google doc., y otro de forma personal.

Resultados

La encuesta presentó un alto nivel de consistencia interna, con un Alfa de Cronbach de 0,912 (Tabla 1,2 y 3).

Tabla 1.

Frecuencia de respuesta, media y desviación típica de los ítems del 1 al 8 de la encuesta.

	Ítems	Total mente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcial mente en desacuerdo	Parcial mente de acuerdo	De acuerdo	Total mente de acuerdo	Media	D.T.
1	Estoy satisfecho con el nivel de remuneración que brinda la universidad	33	60	51	107	86	12	3,542	1,3653
2	Estoy satisfecho con los beneficios profesionales que brinda la universidad	16	31	41	85	130	47	4,209	1,3240
3	Estoy satisfecho con los beneficios sociales que brinda la universidad	18	27	34	77	141	52	4,295	1,3376
4	Dentro de la universidad se promueve el trabajo en equipo y la solidaridad	18	14	34	84	129	71	4,443	1,3072
5	Hay equidad de género en las instancias del gobierno de la universidad	10	15	24	57	144	100	4,743	1,2263
6	Existe un buen clima laboral entre el personal	15	20	23	57	143	88	4,610	1,3235
7	La universidad brinda facilidades para el desarrollo profesional de sus empleados	21	26	33	93	118	59	4,251	1,3730
8	La universidad brinda facilidades para el desarrollo personal de sus empleados	23	21	36	102	124	42	4,175	1,3240

Tabla 2.

Frecuencia de respuesta, media y desviación típica de los ítems del 9 al 16 de la encuesta.

	Ítems	Total mente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcial mente en desacuerdo	Parcial mente de acuerdo	De acuerdo	Total mente de acuerdo	Media	D.T.
9	No Percibo discriminación en el acceso al empleo, por género, religión,	8	7	19	28	150	138	5.054	1,1125
10	La universidad es socialmente responsable con su personal no docente	11	14	35	83	143	62	4,491	1,1125
11	La universidad es ambientalmente responsable	6	26	27	75	142	72	4,543	1,2151
12	Existe una política institucional para la protección del medio ambiente en el campus	18	33	32	94	115	52	4,195	1,3616
13	El personal recibe capacitación en temas ambientales por parte de la universidad	33	54	51	97	75	37	3,686	1,4750
14	La organización de la vida en el campus permite a las personas adquirir hábitos ecológicos adecuados	26	29	63	93	113	22	3,879	1,3285
15	Las autoridades de la universidad han sido elegidas en forma democrática y transparente	37	36	38	69	122	44	3,968	1,5348
16	Me siento escuchado como ciudadano y puedo participar activamente en la vida institucional	28	32	32	99	113	43	4,055	1,4183

Tabla 3.

Frecuencia de respuesta, media y desviación típica de los ítems del 17 al 22 de la encuesta

	Ítems	Total mente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcial mente en desacuerdo	Parcial mente de acuerdo	De acuerdo	Total mente de acuerdo	Media	D.T.
17	En la universidad hay libertad sindical	75	45	40	70	89	21	3,341	1,6478
18	La universidad me informa adecuadamente acerca de todas las decisiones institucionales que me conciernen y afectan	31	38	42	102	88	45	3,905	1,4624
19	Se brinda periódicamente información económico financiera al personal de la universidad	57	60	47	87	69	23	3,350	1,5447
20	Percibo coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que se practica en el campus	32	40	31	107	105	31	3,884	1,4279
21	La comunicación y el marketing de la universidad se llevan a cabo en forma socialmente responsable	1 18	36	28	83	136	45	4,208	1,3567
22	La universidad busca utilizar sus campañas de marketing para promover valores y temas de responsabilidad social	16	38	28	87	120	156	4,232	1,3740

248

La Tabla 1, muestra frecuencias de respuesta a los enunciados 1, 2, 3, 7, 8 y 10, agrupados en el aspecto dinámica laboral. Con medias respectivamente de 3,542; 4,209; 4,295; 4,251; 4,175 y 4,491 indican que el grupo de no docentes, está parcialmente de acuerdo con el tipo de remuneración que les brinda la universidad (es la media más baja de este grupo) y que están de acuerdo con los beneficios y facilidades profesionales y sociales que les brinda la universidad, lo que hace que la perciban como una universidad sea socialmente responsable.

Las frecuencias de respuesta a los ítem 4, 5, 6 y 9 con medías respectivamente de 4,443; 4,743; 4,610 y 5,054 se ubican en el área de las relaciones interpersonales e indican que los docentes están de acuerdo en afirmar que dentro de la universidad se promueve el trabajo de equipo y la solidaridad, que hay equidad de género que hay equidad de género y que no se percibe discriminación de ningún tipo.

Como se aprecia en la Tabla 2, las frecuencias de respuesta de los no docentes a los enunciados 11, 12, 13 y 14 con medias de 4,543; 4,195; 3,686 y 3,879 respectivamente, sugieren que con respecto al tema ambiental están de acuerdo en afirmar que la universidad es ambientalmente responsable, que si bien existen políticas, parcialmente están de acuerdo en afirmar que se de capacitación al respecto; la media para este enunciado es la más bajita del grupo con 3,686. Refieren acuerdo en que la organización al interior permite la adquisición de hábitos ecológicos.

Las frecuencias de respuesta (Tabla 3), a la agrupación de ítems 15, 16, 17, 18, 19 , 20,21 y 22 relacionados con la dinámica organizacional y el marketing, y con medias de 3,968; 4,055; 3,341; 3,905; 3,350; 3,884; 4,208 y 4,232, respectivamente, indican que los no docentes están de acuerdo en afirmar que las autoridades de la universidad han sido elegidas de forma democrática, que se pueden hacer escuchar y participar en las instancias institucionales, que hay libertad sindical (este ítem tiene una de las mayores desviaciones típicas de) y que la comunicación y el marketing de la universidad se llevan a cabo en forma socialmente responsable. Refieren estar parcialmente de acuerdo con respecto a, el tipo de información financiera que se les brinda y al nivel de coherencia entre los principios que declaran la universidad y lo que hace en el campus.

Finalmente están totalmente de acuerdo en afirmar que a través de las campañas de marketing la universidad promueve valores y temas de responsabilidad social.

Conclusiones

Los resultados de la encuesta para no docentes, muestran que la media más alta de respuestas se ubica en el componente denominado *relaciones interpersonales* con 4.71 en la opción de acuerdo.

Este proceso básico y fundamental en la vida y construcción socio-afectiva de las personas, da cuenta del grado en que influimos y somos influidos por el comportamiento de los demás. Pero mostrado de esta manera suena muy simple, y no alcanza a evidenciar el papel de la otra persona, denominado desde la postura de la psicología comunitaria como “El otro”. Es con un “Otro” con quien debería relacionarme en cualquier escenario y momento de mi cotidianidad, desde el respeto y la igualdad para construir relaciones de solidaridad, equidad, y sin ningún tipo de discriminación.

Se aplica así el planteamiento de Montero (2010) al afirmar que: "La equidad de la ética de la relación supone reconocer no solamente el carácter humano y digno del otro, sino también que la otredad no es una brecha, una diferencia, algo que distingue, que separa, sino que es parte del yo. Que cada uno es otro y que cada otro es un yo" (p. 94).

Desde esta perspectiva los resultados obtenidos dejan entrever que si bien hay unos niveles mínimos y suficientes de buena calidad en las relaciones interpersonales, es necesario fortalecer estas dinámicas al interior de las universidades si realmente quieren ser fundamento mínimo de la responsabilidad social universitaria.

La siguiente media es de 4.15 para el componente *dinámica laboral* con el número de respuestas más alto en la opción de acuerdo y uno para la opción parcialmente de acuerdo.

Aunque hay una valoración positiva del personal no docente hacía el tipo de remuneración económica, beneficios y facilidades que le ofrece la institución para el desarrollo personal y profesional, igual que para el componente anterior, es necesario que la universidad como "empresa", con una serie de normas, procesos, objetivos estratégicos a cumplir, entre otros, proporcione mayores espacios para el crecimiento del empleado a nivel integral. La educación superior como agente de cambio y transformación social, debe velar por la calidad de vida de sus empleados, ofreciendo no solo sueldos justos sino espacios para el mejoramiento de sus perfiles profesionales.

El personal no docente cumple una función muy importante en el desarrollo y materialización de la misión de la universidad. Su papel es veces olvidado y dejado en segundo lugar. Al igual que los docentes y los estudiantes son actores fundamentales de todos los procesos administrativos y académicos. De ahí que su reconocimiento es una exigencia de la Responsabilidad Social Universitaria.

Para el componente *"ambiental"* se presenta una media 4.07 con tres de los cuatro ítems en la opción de respuesta de acuerdo y uno para la opción parcialmente de acuerdo.

Los resultados parecieran evidenciar poco interés de los participantes con este tema. Una posible explicación es que pueden ver obvio que la responsabilidad y el tema ambiental van juntos y que prefieren darle más importancia a otros aspectos que están más ligados con su vida en la cotidianidad, tal como se refirió anteriormente donde la media más alta se ubica en el componente de *relaciones interpersonales*.

Sin embargo es urgente que todas las personas independientes del rol que tengan en la institución educativa pongan en primer lugar la necesidad de cuidar el medio ambiente, pues en últimas lo que este componente está planteando es la preservación del planeta.

Tal como lo plantea, la organización de Naciones Unidas (2015) no es solo es necesario proteger el planeta contra la degradación, sino también plantear medidas urgentes para hacer frente al cambio climático, de manera que pueda satisfacer las necesidades de las generaciones presentes y las del futuro.

Y en esta necesidad el papel de la universidad es fundamental. En articulación con sus funciones sustantivas, sumando esfuerzos, y rompiendo paradigmas puede generar políticas para proteger el medio ambiente. Hay importantes experiencias al respecto en América Latina, de universidades que le han apostado a acciones de sustentabilidad de su Campus.

En último lugar y con una media de 3.86 está el componente denominado "dinámica organizacional y marketing", con tres opciones de respuestas ubicadas en el parcialmente de acuerdo, cuatro en la opción de acuerdo y una en la opción totalmente de acuerdo.

Hay necesidad de que la universidad preste más atención al cómo eligen a sus autoridades directivas yal tipo de participación que están dando a su personal no docentes. Generalmente son los estudiantes y profesores quienes toman asiento en los comités y consejos superiores de las universidades y olvidan que el personal administrativo es también muy importante y tiene mucho que aportar al desarrollo de la institución. Si bien es cierto y como lo plantean Zuluaga et al. (2009) hay una gran responsabilidad de la universidad de contribuir a la materialización y despliegue del potencial de la persona, de su posibilidad de reconocerse en los demás, agrego que también hay responsabilidad de la persona en contribuir desde su potencial al mejoramiento de la dinámica institucional. En este sentido González (2008) , refiere que la RSU va más allá de los compromisos legales y contractuales que tiene que cumplir la universidad, y que abarca también la búsqueda de una mejor calidad no solo para sus estudiantes, sino también para sus empleados.

Referencias

Ayala, N. & Hernández. B. (2015). ¿Porque hablar de responsabilidad social universitaria- RSU?. Lo que piensan los docentes de Latinoamérica sobre el ámbito organizacional de la RSU. *Eureka, 12*(M), 196-213.

Ayala, N., & Hernández, B. (2016).La responsabilidad social universitaria en estudiantes de América Latina. *Eureka 13*(1), 7-23.

Carañana, J.P. (2012). La misión de la Universidad en la edad media: servicio a los altos estamentos y contribución al desarrollo de la ciudad. Universidad Complutense de Madrid. *Nómadas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 34*(2), 1-31.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL. (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de http://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible.

De La Cuesta, M. (mayo, 2011). Responsabilidad social universitaria. *Boletín Fundación Carolina*, 2,3.

De La Red Vega, N. (2009). Necesidades emergentes y responsabilidad social universitaria. Universidad de Alicante. Valladolid, España. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 65-76.

Domínguez, M. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Humanismo y trabajo social*, 8, 37-67.

González, T. (2008). En: Correa J. G. (Ed.). *Responsabilidad social retos y perspectivas*., Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.

Montero. M. (2010). De la ética del individualismo a la ética de la otredad: La noción de Otro y la liberación de la psicología. *Post convencionales*, 1, 83-97.

Naciones Unidas (2015). La *Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.* Recuperado de http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Navarro. G. (2011). *Orígenes de las universidades.* Recuperado de http://gabynavarro.wordpress.com/2011/02/06/origen-de-las-universidades/.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2015). *Trabajo al servicio del Desarrollo Humano.* "Informe de Desarrollo Humano 2015. Nueva York: El autor.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2016). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe Progreso multidimensional: bienestar más allá del ingreso.* Nueva York: El Autor.

Ramos Parra, C. (2010). Hacia una cultura de responsabilidad social universitaria. *CICAG*, *7*(2), Recuperado de http://publicaciones.urbe.edu/index.php/cicag/article/viewArticle/364/867

Rodríguez Ruiz, J.R. (2012). La responsabilidad social es inherente a la naturaleza y misión de la Universidad. En J. Domínguez Granda. & C. Rama. *La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia*. (pp. 13-37). Perú: Gráfical Real S.A.C.

Vallaeys, F. (2007) *Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente.* México: Colegio Tecnológico de Monterrey.

Vallaeys, F., De La Cruz, C. & Sasia, P. M., (2009) *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México: Banco Interamericano de Desarrollo –BID: Mc Graw Hill.

Vessuri H. & Sánchez, I (2010). Las fronteras de la ciencia y un nuevo contrato social con la universidad: el ejemplo del cambio temático. En UNESCO – IESALC. Las transformaciones de la Educación Superior en América: Identidades en construcción. *Educación Superior y Sociedad*, *15*(1), 179-198.

Zuluaga, S Vallejo, C., Cardona, D., Ángel, D. González. J., Medina, C. C., S. Vergara, M.C. (2009). RSU *Responsabilidad Social Universitaria.* Manizales, Colombia. Universidad Autónoma de Manizales

Apéndice A. Encuesta aplicada

OBSERVATORIO DE Responsabilidad Social PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

ENCUESTA PARA PERSONAL NO DOCENTE

Estoy adelantando una investigación, sobre Responsabilidad Social Universitaria en Instituciones de educación superior de América Latina. Este proceso requiere de su participación como personal no Docente de la Universidad….., por lo cual le agradezco que desde su postura personal diligencie la presente encuesta. Marque con un X la opción que más se acerque a su opinión.

1. Significa totalmente en desacuerdo. 2. En desacuerdo. 3. Parcialmente en desacuerdo.

4. Parcialmente de acuerdo. 5. De acuerdo. 6. Totalmente de acuerdo.

UNIVERSIDAD…	Facultad Edad	Estado Civil: Soltero(a) ☐ Casado(a) ☐ Unión Libre ☐ Divorciado(a) ☐ Viudo(a) ☐

		1	2	3	4	5	6
1	Estoy satisfecho con el nivel de remuneración que brinda la universidad						
2	Estoy satisfecho con los beneficios profesionales que brinda la universidad						
3	Estoy satisfecho con los beneficios sociales que brinda la universidad						
4	Dentro de la universidad se promueve el trabajo en equipo y la solidaridad						
5	Hay equidad de género en las instancias de gobierno de la universidad						
6	Existe un buen clima laboral entre el personal						

7	La universidad brinda facilidades para el desarrollo profesional de sus empleados						
8	La universidad brinda facilidades para el desarrollo personal de sus empleados						
9	No Percibo discriminación en el acceso al empleo, por género, religión, raza, orientación política o sexual						
10	La universidad es socialmente responsable con su personal no docente						
11	La universidad es ambientalmente responsable con su personal no docente						
12	Existe una política institucional para la protección del medio ambiente en el campus						
13	El personal recibe capacitación en temas ambientales por parte de la universidad						
14	La organización de la vida en el campus permite a las personas adquirir hábitos ecológicos adecuados						
15	Las autoridades de la universidad han sido elegidas en forma democrática y transparente						
16	Me siento escuchado como ciudadano y puedo participar activamente en la vida institucional						
17	En la universidad hay libertad sindical						
18	La universidad me informa adecuadamente acerca de todas las decisiones institucionales que me conciernen y afectan						
19	Se brinda periódicamente información económico financiera al personal de la universidad						
20	Percibo coherencia entre los principios que declara la universidad y lo que se practica en el campus						
21	La comunicación y el marketing de la universidad se llevan a cabo en forma socialmente responsable						
22	La universidad busca utilizar sus campañas de marketing para promover valores y temas de responsabilidad social						

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

EureKa : Asunción (Paraguay) 14(2):240-254, 2017 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN 2220-9026

EureKa : Asunción (Paraguay), 14(2):255-267, 2017 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"DEMANDAS A LOS PSICOLOGOS ESCOLARES: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA"

"THE DEMANDS TO EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST: A FORMATIVE EXPERIENCE"

"DEMANDAS AOS PSICÓLOGOS ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA"

Investigadora titular: Maria da Apresentação Barreto[1]
Investigadores auxiliares: Camila Bento Baracho, Gabriel de Nascimento e Silva, Helma Aretuza Ramos Rodrigues, Sterphany Lize da Silva Lima[2]
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[3]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 17 de Noviembre de 2017 Aceptado: 18 de Diciembre de 2017

Resumen

La investigación busca las principales demandas dirigidas a los psicólogos escolares en la segunda década del siglo XXI para comparar con las demandas del siglo pasado, a fin de que la formación en la Universidad amplíe el conocimiento de las prácticas críticas en este campo. Los participantes fueron 21 profesores del nivel básico y los datos recolectados a través de una entrevista semiestructurada. La referencia teórica de la psicología histórico-cultural fue tomada como base para la discusión de los datos y el análisis de contenido fue la técnica utilizada para categorizar la información. Cinco categorías emergieron: necesidad de diagnóstico, educación inclusiva, falta de acompañamiento de las familias, necesidad de escucha y comportamiento. Estas demandas no son nuevas y apuntan como desafío a la superación del modelo clínico para el tratamiento de los asuntos educativos. Conocer los desafíos que involucran la inserción del psicólogo en ese campo requiere una postura crítica que rompa con lo instituido y restablezca el sentido de la escuela como espacio de apropiación de la cultura.

Palabras clave: Demandas al Psicólogo, Formación en Psicología, Psicología escolar.

[1] Correspondência remeter: Maria da Apresentação Barreto – Doutora em Educação, Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e bolsista PNPD/CAPES na Universidade Estadual de Maringá. Email: apresentacao1@hotmail.com
[2] Alunos do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
[3] Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

This research investigates the main demands addressed to educational psychologists in the current decade of the 21st century to compare to the demands of the past, in order to the academic qualification increase the knowledge of critical practices in this field. 21 teachers of basic education participated in the research, and the data collected were through a semi-structured interview. The theoretical framework of the historical-cultural psychology was taken as the basis for discussion of collected data and the contente analysis was the technique used to categorize the informations. Five categories emerged: diagnostic need, non-exclusive education, absence of family support in daily life, listening skills and behavioral survey. Those demands are not new and point out as a challenge for the overcoming of the old clinical model used in the treatment of educational issues. To become familiar with these challenges not only involves the insertion of the psychologist in the school environment, but requires a critical position that will disintegrate the imposed structure and reestablish the sense of school as a space of culture appropriation.

Keywords: Educational Psychology. Demands to the Psychologist. Degree in Psychology.

Resumo

A pesquisainvestiga as principais demandas endereçadas aos psicólogos escolares nesta segunda década do século XXI para comparar com as demandas do passado, a fim de que a formação na Universidade amplie o conhecimento das práticas críticas nesse campo. Os participantes foram 21 professores do ensino básico e os dados coletados através de entrevista semiestruturada. O referencial teórico da psicologia histórico-cultural foi tomado como base para discussão dos dados e a análise de conteúdo foi a técnica utilizada para categorização das informações. Cinco categorias emergiram: necessidade de diagnóstico, educação inclusiva, falta de acompanhamento das famílias, necessidade de escuta e comportamento. Tais demandas não são novas e apontam como desafio a superação do modelo clínico para tratamento dos assuntoseducacionais. Conhecer os desafios que envolvem a inserção dos psicólogos nesse campo requer postura crítica que rompa com o instituído e restabeleça o sentido da escola como espaço de apropriação da cultura.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Demandas ao Psicólogo, Formação em Psicologia.

A pesquisainvestigou as principais demandas endereçadas aos psicólogos escolares nesta segunda década do século XXI para comparar com as demandas do século passado, a fim de que a formação na Universidade amplie o conhecimento das práticas críticas nesse campo. Aqui defendemos a premissa de que a constituição do campo escolar e da educação, ao longo do tempo, carrega as marcas do contexto, da sociedade e dosgrupos que possibilitaram sua emergência.

Da educação "da vida e para a vida", conforme menciona Ponce (1995), para uma educação que refletia os interesses das classes hegemônicas. Sofreu influências das transformações ocorridas no modo de produção dos bens da sociedade, com reflexos diretos nas relações e ações que conduziam os processos de educar.

Na comunidade primitiva, conforme nos relata o autor mencionado anteriormente, havia uma ligação direta entre educação e trabalho. Trabalhava-se para sobrevivência, não havia divisão de classes e, em consequência, uma sociedade igualitária em termos de distribuição de tarefas e usufruto daquilo que se produzia. Naquele contexto, a educação e a aprendizagem eram espontâneas, sendo os aprendizados construídos coletivamente, os quais deveriam auxiliar na solução dos problemas cotidiano.

Historicamente observamos que a mudança no modelo produtivo acarretou mudanças na estrutura e funcionamento da vida em sociedade. A domesticação dos animais permitiu a produção de excedentes e o acúmulo de bens. Aquelas que se destacaram e os que eram proprietários dos animais passaram a gozar de privilégios.

O tempo ocioso foi um desses privilégios, contribuindo então para o desenvolvimento de outro tipo de trabalho: o trabalho intelectual que foi permitindo a elaboração de soluções para os problemas complexos.

Ainda numa perspectiva histórica, temos que a divisão social do trabalho também foi engendrando a crença de que os ricos deveriam estudar e os pobres apenas trabalhar. Crença esta ainda vigente em alguns setores da sociedade no século XXI. Para a manutenção do sistema de exploração que começava a se estruturar a partir da divisão social do trabalho, emergia a necessidade de que uma parcela da população dispusesse de um tempo ocioso destinado a pensar. Esse tempo para pensar ampliaria os conhecimentos e o poder em relação ao domínio a ser exercido sobre os demais. Enquanto isto, a outra parcela precisaria trabalhar e exercer atividades duras e dispendiosas. O homem agora trabalharia não somente para garantir o sustento, mas também o daqueles que ficariam com tempo ocioso para pensar e dominar aqueles que só dispunham da força de trabalho.

Neste contexto, a respeito da separação entre trabalho e educação, bastante elucidativo:

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (Saviani 2007, p. 155).

Assim, a educação para a classe proprietária é a precursora da escola. Iniciava-se o processo de institucionalização da educação e o desenvolvimento de uma escola apartada do trabalho produtivo, sendo sua tarefa formar os dirigentes que exerceriam funções de liderança através do domínio da arte, da palavra e de outros conhecimentos importantes para o ofício de dominação, conforme autor citado anteriormente.

Na contemporaneidade ainda é recorrente a ideia da separação dos saberes que são necessários de acordo com a classe social em que a pessoa está inserida. Ou seja, a forma de se pensar a educação hoje, como bem afirma Patto (1987), é fruto de uma visão de mundo, decorrente da institucionalização do modo de produção capitalista, razão que vai explicar também as dificuldades de aprendizagem, que se fazem presentes, majoritariamente, em crianças provenientes de classes sociais economicamente vulneráveis.

Essas dificuldades têm a ver com pobreza? Qual a relação entre morar na periferia, estudar em escola pública e não ter uma aprendizagem satisfatória? Essas são algumas das questões que se impõem no cotidiano e que requer dos profissionais que se dispõem a trabalhar com educação, sejam eles psicólogos, pedagogos, professores, dentre outros uma atitude de questionamento diante daquilo que está estabelecido e naturalizado. Identificar o fracasso escolar como fator externo à escola faz parte de uma visão tradicional de se pensar a educação, mas ainda presente no discurso dos que lidam com desafios escolares cotidianamente.

Neste estudo, à luz do referencial da psicologia histórico-cultural, situamos a escola como espaço de apropriação do saber construído pela humanidade. Nesse sentido,a escola como *lócus* privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento humano. (Leontiev, 2004).Defendemos ainda que a ampliação do debate sobre a função social da escola nos levará a uma revisão sobre a formação de psicólogos que estamos fazendo e a formação que precisamos forjar, afinal, neste cenário de produção do fracasso escolar, de medicalização da educação, de afronta explícita ao estado democrático de direito, onde situar as práticas em psicologia escolar? Como esta realidade impacta as intervenções que estamos desenvolvendo nas escolas? Quais demandas têm sidoendereçadas a este profissional e que respostas temos dado a elas? A pesquisa pode não dar conta de responder a todas estas questões, posto ter sido desenvolvida num espaço de tempo que durou apenas um semestre. Entretanto, desvelar o que os dados revelam, para além da aparência imediata, pode ser um exercício pertinente que contribuirá na ampliação da formação que estamos oferecendo neste campo.

A história da psicologia como ciência e profissão possui entrelaçamentos com o campo da educação. Aqui no Brasil, desde antes da regulamentação da Psicologia como profissão, já havia a busca por saberes e práticas articulando os fenômenos psicológicos e os processos educativos visando um ajustamento da população de acordo com as conjunturas de cada época e, assim, otimizando a vida escolar.No período colonial, conforme aponta Antunes (2003), já se observava o processo de educação dos Jesuítas para catequização dos índios.

Naquelas práticas, a utilização de castigos e prêmios visava garantira domesticação por meio da educação moral. Selecionavam-se assim os comportamentos tidos como aceitáveis (Barbosa, 2012). De maneira ainda rudimentar, a preocupação e utilização de ideias psicológicas para garantir o controle e adaptação desse grupo através da educação.

Após adquirir o *status* de ciência, a psicologia adentra o cenário brasileiro por intermédio das ações de médicos e pedagogos. Iniciam os trabalhos científicos que fazem a relação ensino-aprendizagem sob uma ótica psicológica. Segundo Barbosa (2012), esses estudos seguiam os princípios da psicometria e empenhavam-se em identificar, medir, classificar e orientar as crianças. Evidenciava-se, desde então, a centralidade da não aprendizagem como um problema do aluno. Deixavam-se de fora das interpretações importantes fatores de ordem social, econômica e politicamente produzidos. Patto (1987) salienta que a partir da década de 1960, respaldados pelo que a psicologia educacional norte-americana produzira as explicações para as causas do fracasso escolar começou a esboçar outro movimento. Se antes o problema estava centrado no aluno, devido a questões de ordem biológicas ou emocionais, agora o insucesso escolar estava associado às diferenças intelectuais entre as classes sociais devido a privações de estímulos ambientais que alguns alunos sofriam. Sob as lentes da "teoria da carência cultural", o fracasso escolar ganhou novas explicações:

A condição de pobreza das crianças tornava-as portadoras de algumas deficiências que as impediam de ter um bom desempenho escolar, noutras palavras, a pobreza cultural atribuída a essas crianças já erguia muros de separação entre elas e as crianças que tinham acesso à cultura dominante. Novamente as explicações sendo construídas a partir de argumentos que mascaravam a realidade de base: uma sociedade assentada num modo de produção que produz desigualdade e exclusão em todas as suas esferas. Assim, o insucesso escolar é apenas um sintoma desse sistema perverso que exclui o pobre das possiblidades de humanização.

Agora, em pleno século XXI, temos de volta o viés biológico. O fracasso escolar é decorrente de distúrbios e transtornos dos quais os alunos são portadores, necessitando, portanto dos mais variados tratamentos e/ou medicamentos para corrigir o "problema". Nesse sentido, Meira (2012) sinaliza quão vantajosa é para a indústria farmacêutica essa forma de lidar com os fenômenos educativos.

Nessa breve contextualização situamos algumas demandas que emergiram no século passado e as respostas que a psicologia escolar produziu ao longo desse tempo. Desta vez, na segunda década do século XXI queremos investigar, embora numa amostra limitada, a produção das demandas no campo escolar. Será que continuam as mesmas? E se forem as mesmas, que impacto essa constatação irá produzir nos processos formativos?

Pois se ainda somos convocados para atender as mesmas "questões" não teremos que olhar para as respostas que historicamente temos construído como práticas de intervenção? Para aqueles que "fracassam", que "não aprendem" a escola ainda está sendo posta como um espaço que inclui, porque permite sua aproximação e/ou acesso, mas não oferece condições de permanência, e ainda culpabiliza os que dela são excluídos.

No Brasil ainda não dispomos de legislação que garanta a presença do psicólogono sistema público do ensino fundamental em todos os Estados. E se na década de 1980 havia a denúncia de que as práticas psicológicas sustentavam e reproduziam um processo de educação excludente, útil ao sistema capitalista, e que afetava diretamente as camadas empobrecidas da população, agora continuamos desafiados a construir formas de atuação que rompam com esse modelo de sociedade e apontem possibilidades de transformação.

Percurso Metodológico

A pesquisa exploratória foi desenvolvida por alunos da Psicologia, deuma Universidade Federal da Região Nordeste, que no momento em que discutiam a construção histórica do campo da psicologia escolar. Inicialmente os pesquisadores (professora e alunos, que na ocasião da pesquisa cursavam o componente curricular de Psicologia, Escola e Sociedade) fizeram a leitura do Projeto de Lei 3688/2000 a fim de conhecer o teor da proposta – inserção dos psicólogos e assistentes sociais nas escolas do ensino básico.

A leitura e discussão do projeto foram etapas que antecederam a elaboração de um roteiro de entrevista e divisão dos alunos, em duplas, para a realização da coleta de dados. Na leitura do projeto de lei deu-se ênfase às demandas que ensejam a presença dos psicólogos nos contextos escolares. Fez-se ainda um resgate das práticas de intervenção em relação à queixa escolar, bem como uma discussão sobre o lugar a ser ocupado pela escola no processo de aprendizagem tendo por base as publicações de Facci e Eidt (2011), Souza (2005) e Tanamachi (2006). A etapa seguinte consistiu em elaborar umroteiro semiestruturado a ser respondido por professores do ensino básico. As questões abertassolicitavam que o professor considerasse a possibilidade de aprovação do Projeto de Lei que prevê a presença do psicólogo na escola e elencasse quais seriam as demandas endereçadas a ele. A outra questão pedia que o professor discorresse sobre como seria a receptividade deste profissional por parte do corpo docente.

Participantes

Participaram 21 professores que lecionavam na capital Potiguar ou região metropolitana. Professores de ambos os sexos e que inicialmente foram abordados sobre o interesse em participar da pesquisa. No primeiro contatos pesquisadores falaram do projeto de lei, explicaram os aspectos éticos envolvidos, marcaram a data e local das entrevistas que, na maioria das vezes, só aconteceu na segunda visita a escola.

Por se tratar de uma investigação planejada e desenvolvida num curto espaço de tempo, a fim de cumprir com as recomendações éticas foi explicado aos professores sobre os objetivos do estudo, forma de coleta de dados, garantia do sigilo das informações e todos ficaram cientes de que poderiam se recusar a participar sem nenhum tipo de constrangimento.

Instrumentos

Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada cujas questões já mencionamos no tópico anterior. Os registrados foram armazenados em aparelhos de gravação de voz, lápis e papel nos casos em que os professores não autorizaram a gravação.

Tratamento dos Dados

Após realização das entrevistas fizemos as transcrições e, logo em seguida, em sala de aula, uma socialização e discussão das principais demandas elencadas. Os dados foram discutidos a partir do referencial teórico da psicologia histórico-cultural e alguns autores serviram de referência para essa articulação, tais como: Patto (1987), Tanamachi e Meira (2003), Cruces (2006), Saviani (2007), Firbida e Facci (2015), dentre outros. O material produzido após a transcrição das entrevistas permitiu uma leitura geral das respostas.

Identificamos pontos de convergência e pontos de divergência, bem como tivemos uma compreensão geral do material coletado. Para fins de tratamento dos dados utilizamo-nos da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1994) e fizemos um agrupamento das falas pelos núcleos de sentido, sem a intenção de isolar elementos constitutivos da demanda, mas no intuito de agrupá-los por semelhanças. O agrupamento fez emergir as categorias que serão apresentadas a seguir.

Apresentação e Discussão dos Resultados

As respostas dos professores sobre as demandas que ensejariam a presença do psicólogo na escola se constituíram a partir das dificuldades que encontram cotidianamente. Necessidade de diagnóstico, problemas de comportamento, falta de envolvimento da família com a escola, necessidade de escuta e educação inclusiva são as categorias que emergiram após transcrição das entrevistas. Tais demandas não são novas e confirmam o que já fora discutido por Firbida e Facci (2015) quando assinalam como desafio a superação do modelo clínico para tratamento dos assuntos educacionais que, conforme dados deste estudo, ainda vem sendo endereçado de maneira recorrente ao psicólogo. O agrupamentopelos núcleos desentido originou ascategorias apresentadas na Figura 1.

*Figura 1***.** Categorias das demandas endereçadas ao psicólogo

Fonte: Dados da pesquisa

Numa legitimação explícita ao modelo clínico de atuação, a categoria diagnóstico elencou várias demandas dos professores. A maior expectativa era de que as contribuições do psicólogo escolar deveriam se materializar em práticas ligadas à elaboração e confirmação de diagnósticos para lidarem com os transtornos e as diferenças. Ações desta natureza são avaliadas pelos professores como uma forma de ajudar a mediar "os problemas" que eles não sabem como conduzir.

Sem desconsiderar o lugar do diagnóstico na condução de algumas intervenções, o acolhimento das demandas relativas a essa necessidade nos mobiliza a movimentos de parceria com outros atores da escola. Somente no plano coletivo conseguiremos construir mediações de ensino que tornem possível a aprendizagem de todos os alunos, em ritmos, tempos, cores, sons e movimentos diferentes.

Se a partir da psicologia histórico-cultural defendemos que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento, não podemos deixar de mediar intervenções que oportunizem a efetivação dessa aprendizagem, independente ou apesar de um diagnóstico que aponta limitações. E já que estamos numa sociedade desigual, em que as oportunidades são desiguais, os ritmos de apropriação do saber não fugiria dessa premissa. Embora nossa luta deva ser para garantir escola e aprendizagem para todos.

Trabalhar com essas diferenças, com ou sem diagnóstico faz parte da luta pela democratização da educação e promoção dos direitos humanos. De acordo com Dazzani (2010) uma luta que se concretiza em práticas que tenham por base o respeito à diversidade que necessariamente deverá promover mediações promotoras de aprendizados.

Em acordo com essa concepção, uma valorização do papel social da escola e do professor como agente desse processo. Destarte, se historicamente a escola foi pensada para os iguais, lidar com os ritmos diferenciados reclama novas formas de atuação. Bem próxima da categoria que agrupou as demandas relacionadas à necessidade de diagnóstico, outras falas trouxeram como desafio o campo da inclusão.

Sem dúvida um grande desafio. Como pensar a inclusão numa sociedade que se constitui na desigualdade sempre crescente?

Discutindo sobre articulações entre a psicologia escolar e a educação inclusiva Dazzani (2010) pontua como os processos de redemocratização do Brasil e a inserção da Psicologia nesses contextos devem conduziros profissionais a reflexões sobre o contexto de pobreza e injustiças que está na base da negação dos direitos humanos.

Considerando esse pensamento, urge ampliarmos discussões sobre as competências técnicas que balizam nossas intervenções e a ética que envolve essas práticas. Continua fazendo sentido a crítica sobre a trajetória que construímos na parceria com a educação. Caso contrário, tais demandas já teriam sido ultrapassadas na segunda década do século XXI.

Portanto, defendemos uma psicologia escolar que nos provoque a construir intervenções,em parceria com os professores, que ajudem na remoção de barreiras entre os alunos e o conhecimento, favorecendo, portanto, o processo de humanização que, de acordo com a psicologia histórico-cultural construída por Vigotski (2010) só pode acontecer quando os sujeitos se apropriam do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

O espaço escolar como um microcosmo da sociedade é composta por pessoas, como já dito anteriormente, com ritmos, aprendizados e oportunidades diferenciadas. As condições objetivas concretas não permitem a inclusão de todos, mas a educação pode ser um caminho para criarmos essas condições.

Na categoria que agrupa as falas relativas à necessidade de escuta, se reafirma a visão do psicólogo comprometido com uma prática pautada pelo modelo clínico. Como já mencionado, os primórdios da psicologia no Brasil nos fez herdar essa referência, pois entramos no país de mãos unidas com a medicina e a pedagogia e nos espelhamos nas práticas que essas áreas já desenvolviam noutros países.A busca de ajuda para lidar com as dificuldades emocionais e com a escuta individual dos alunos reforça o desejo de intervenções clínica.

Temos clara a necessidade de ampliação dos espaços de escuta. Precisamos criar espaços de atuação em que estejamos mais próximos da escola.

No entanto, garantir a aproximação mais efetiva da escola irá requerer mobilização permanente como forma de pressionarmos a efetivação de políticas públicas nacionais ou locais que assegurem o trabalho da psicologia como necessário a educação. O projeto de lei 3688/2000 já tramitou por diversas instâncias, mas falta vontade política para que ele se efetive. Garantir o serviço já seria um passo importante que ensejaria ações mais concretas de escuta junto a todos que participam da vida educativa.Escuta comprometida com práticas críticas não procura culpados, mas acolhe o envolvimento de cada sujeito que se relaciona com os processos de produção desses problemas. As mediações decorrentes se materializam em ações coletivas em que todos os envolvidos são mobilizados a se comprometer com novas formas de resolução das questões.

Na categoria família apareceu a expectativa de que o psicólogo poderia desenvolver um trabalho que fizesse a família ocupar seu papel na educação, uma vez que foi apontada como incapaz de se responsabilizar pela aprendizagem e comportamentos apresentados pelos filhos.

Na década de 1980 essa realidade já foi criticada, pois na hora em que a psicologia escolar esboçou um movimento para ultrapassar as explicações do fracasso escolar pautada em critérios biológicos, a família foi tomada como referência na construção de outras explicações.

Buscava seno contexto familiar os empecilhos para a não aprendizagem: falta de envolvimento da família com a escola, famílias “desestruturadas”, pais separados, brigas familiares, transferência de responsabilidade para a escola, dentre outras explicações. Agora eles seriam os responsáveis pelo não aprendizado.

A esse respeito tratando sobre as políticas higienistas que tiveram início no século XIX, Costa (2004) assinala que como alternativa de combate aos alarmantes casos de mortalidade infantil instaurou-se, através da medicina, um processo de controle dos comportamentos considerados saudáveis e normais. Os comportamentos eram julgados como adequados ou inadequados. Essa concepção adentrou os muros da escola, e ainda no século XXI ainda encontra eco. Como decorrência não foram poucas as situações nas quais a psicologia desenvolveu intervenções responsabilizando as amílias pelo fracasso escolar. É certo que não descartamos a importância do envolvimento dos familiares na escolarização de crianças e adolescentes, mas não paralisemos na ingenuidade de uma visão parcial. Tanto os alunos quanto as suas famílias, professores, psicólogos e demais atores estamos inseridos num contexto maior e com determinações sociais, econômicas e políticas que interferiam e interferem na forma como os conhecimentos são apropriados.

A categoria comportamento sinalizou como eixo principal o anseio para que na escola houvesse um profissional que pudesse homogeneizar aquele espaço.

Os professores denunciam uma inaptidão em reconhecer e enfrentar as contradições existentes, bem como, apontam uma dificuldade em acolher as diferenças neste lugar. Num contexto povoado pelo fracasso e demarcação das diferenças, todos os comportamentos são avaliados numa tentativa de controle. Emerge também a expectativa que algum profissional venha dar conta dos desafios que essas diferenças suscitam.

Tal realidade já fora discutida por (Andaló, 1984) quando elucidava como a nossa história social e política, forjou a imagem do "psicólogo escolar clínico". Essa autora refere que os desafios enfrentados pelos professores em relação aos alunos que não aprendiam foram sendo endereçado a outro profissional. O psicólogo, na visão daqueles professores era considerado melhor habilitado para lidar com as questões comportamentais, revestido inclusive de um caráter onipotente e mágico.

Ao se pronunciarem sobre as contribuições dos psicólogos no contexto escolar não identificamos uma demanda explícita ligado processo de ensinar. Essa ausência de explicitação nos remete à constituição de uma identidade profissional que historicamente não teve como objeto de preocupação o que a psicologia histórico-cultural preconiza como cerne das nossas ações. A esse respeito, Tanamachi e Meira (2003) sintetizam que a finalidade central do trabalho desse profissional está associada às contribuições para a edificação de processos educacionais que façam avançar a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente.

E se esta finalidade não é demandada não estaríamos diante de uma identidade profissional constituída por intervenções distante desse lugar?

O "pedido de socorro" para que outro profissional solucione os problemas que eclodem na escola já tem uma longa história. Delegar a outro essa condução faz parte da lógica que vem sendo engendrada na sociedade neoliberal, pois se a educação tem funcionado como mercadoria, aqueles que não correspondem ao que é proposto precisam ser descartados, não merecem investimento.

Nessa linha de raciocínio, sem o investimento do professor, para não se caracterizar como uma exclusão explícita, oportuno um profissional que se ocupe desses "fracassados".

Ademais, além de delegar a solução dos problemas ao psicólogo, convém registrar que o caminho adotado para esse propósito revela a concepção de educação domesticadora e apaziguadora das diferenças. Urge desenvolvermos modelos de atuação que ampliem a compreensão sobre as múltiplas determinações que envolvem o fracasso escolar.

Considerações Finais

A pesquisa revelou que nas demandas esboçadas há um eixo comum: a necessidade de um profissional para equalizar as diferenças existentes dentro da escola. Percebemos que as demandas dessa segunda metade do século XXI são idênticas às que já foram criticadas por Patto (1987).

Desvelam um sentido que parece ter sido compartilhado por todos os entrevistados: a visão de que o sucesso ou o fracasso no processo de aprendizagem é avaliado como dependendo apenas do esforço individual.Um longo caminho ainda precisa ser percorrido na superaçãodo modelo clínico que imperou na educação e desenvolveu historicamente intervenções adaptacionistas. A via de mudança passa, necessariamente, pela formação nos Cursos de Psicologia, e nesse sentido importa registar que o campo da formação já esboça outros movimentos no sentido de contribuir para que a escolarização esteja a serviço do desenvolvimento psicológico dos alunos e ampliação do conhecimento da realidade. Trabalhos sistematizados por Meira e Antunes (2003), Tanamachi (2006) e Facci e Meira (2016), dentre outros confirmam essa tendência.

Finalmente, reconhecemos que o estudo possui como limitação a baixa representatividade, pois investigamos uma amostra de apenas 21 professores. Urge que estudos contemplando uma amostra maior possam ser levados adiante e ampliem a discussão acerca da formação para atuar neste campo. Outra limitação se deu pelo curto tempo entre a elaboração do projeto de pesquisa e sua execução não havendo tempo hábil para uma discussão mais ampla dos resultados no contexto em que os alunos da psicologia se formavam. A participação ativa na formulação e discussão de políticas públicas é outro desafio que se impõe na nossa agenda. Impossível desenvolvermos uma formação que aponte para uma atuação comprometida socialmente sem a inserção do psicólogo nas políticas públicas educacionais.

Referências

Andaló, C.S.A. (1984). O papel do psicólogo escolar. In *Revista Psicologia: ciência e profissão* (pp. 43-46).Brasília vol.4, nº1.

Antunes, M.A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In E. M. Meira & M. A. M. Antunes(Orgs.).*Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139- 167).São Paulo: Casa do Psicólogo.

Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. In*Psicologia Ciência e Profissão* (pp. 104-123). Brasília. vol. 32, n. spe.

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Costa, J. F. (2004). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.

Cruces, A. V. V. (2006). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade In S. F. C. Almeida (Org.).*Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.17-36). Campinas: Alínea.

Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. In. *Psicol. Cienc. prof.* [online] (pp. 362-375). Brasília vol.30, n.2.

Facci, M G.D. & Eidt, N M. (2011). Formação do psicólogo para atuar na instituição de ensino: a queixa escolar em questão. In R. G. Azzi &M. H. Gianfaldoni (Orgs.). *Psicologia e educação* (pp. 129-155). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Facci, M.G.D & Meira, M. E. M. (Orgs.). (2016). *Estágios em psicologia escolar: proposições teórico-práticas*. Maringá: EDUEM.

Firbida, F. B. G. &Facci, M. G. D. (2015). Formação do psicólogo no Estado do Paraná para atuar na escola. In *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (pp 173-184). SP. Volume 19, Número 1, Janeiro/Abril.

Leontiev, A. (2004).*O desenvolvimento do psiquismo*. (2 edição), São Paulo: Centauro.

Meira, M. E. M.& Antunes, M. A. M. (Orgs.). (2003). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do psicólogo.

Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. In *Rev. Psicologia Escolar Educacional* (pp.136-142). [Online]. vol.16, n.1.

Patto, M. H. S. (1987). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Ponce, A. (1995). ***Educação e luta de classes***. (14ª. Edição). São Paulo: Cortez.

Projeto de Lei nº 3688 c, de 31 de outubro de 2000 (2000). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Recuperado: 2/Nov/17, http://www.camara.gov.br/proposicoes/fichadetramitacao.htm

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In *Revista Brasileira de Educação* (pp. 152-165). São Paulo. v. 12, n. 34, jan. /abr.

Souza, M. P. R. (2005). Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização? In D. J. Silva& R. C. Libório. (Orgs.). *Valores, preconceitos e práticas educativas (pp. 49-56)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. R.& Meira. M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas (pp.11-62)*. Casa do psicólogo.

Tanamachi, E. R. (2006). A mediação da psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. In MENDONÇA, S. G. L. Mendonça & S. Miller. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas* (pp65-84). Araraquara, SP. Junqueira & Marin.

Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. (3. Edição). São Paulo: WMF Martins Fontes.

EureKa : Asunción (Paraguay) 14(2):268–289, 2017 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"LA COGESTIÓN COMO DISPOSITIVO DE SEGURIDAD PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE LOCAL"

"COGESTION AS A SECURITY DEVICE FOR SUSTAINABLE LOCAL DEVELOPMENT"

Investigadores: Cruz García Lirios[1], Javier Carreón Guillén, Jorge Hernández Valdés
Universidad Nacional Autónoma de México

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[2]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 17 de Mayo de 2017 Aceptado:7 de Noviembre de 2017

Resumen

El objetivo del presente estudio es especificar un modelo para el estudio de la cogestión del desarrollo local sustentable. Se realizó un trabajo documental con una selección muestral de fuentes indexadas a repositorios líderes de América Latina, considerando el periodo de publicación de 2010 a 2017. A partir de la teoría de la cogestión del desarrollo, la información fue procesada con la técnica Delphi, comparando e integrando conceptos tales como "desarrollo", "propaganda", "seguridad" y "corresponsabilidad". El modelo especificado incluyó seis ejes que van del dispositivo de seguridad a la corresponsabilidad a través de la propaganda de desarrollo. Se advierten líneas de investigación concernientes a la coparticipación entre los actores políticos y sociales.

Palabras Clave: Desarrollo, Propaganda, Seguridad, Corresponsabilidad.

[1] Correspondecia remitir a: garcialirios@yahoo.com Cruz García Lirios.Universidad Nacional Autónoma de México.
[2]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

The objective of this study is to specify a model for the study of co-management of sustainable local development. A documentary work was carried out with a sample selection of sources indexed to leading repositories of Latin America, considering the period of publication from 2010 to 2017. From the theory of co-management of development, the information was processed with the Delphi technique, coimparando and integrating concepts such as "development", "propaganda", "security" and "co-responsibility". The specified model included six axes that go from the security device to co-responsibility through development propaganda. There are lines of research concerning the co-participation between the political and social actors.

Keywords: Specification, Development, Model, Propaganda, Security.

El proyecto se inscribe en la división de ciencias sociales, disciplina de trabajo social, área de desarrollo humano, pero incluye terminología de otras disciplinas afines como la economía, la administración, la psicología y la antropología.

En el marco de las políticas contra el cambio climático y sus efectos sobre la salud pública y el desarrollo local, la seguridad y el desarrollo humano son proyectos del Estado moderno que, en su vertiente coercitiva, impuso su rectoría en la vida y los recursos que considera públicos.

El indicador por excelencia de la rectoría del Estado orientado al desarrollo es su dispositivo de seguridad, la cual ha mutado de una dimensión territorial a una instancia privada. Se trata de un proceso en el que la defensa del territorio legitimó la hegemonía del Estado rector, pero la interrelación con otros estados generó una seguridad en el que la identidad delimitó la formación cívica de valores nacionalistas. Muy pronto el discurso del nacionalismo dio lugar a una seguridad civil enfocada en la autodefensa de grupos, aunque confrontada con la autoridad.

La sociedad contestataria redujo a una mínima expresión al Estado rector hasta alcanzar una seguridad privada, la cual consiste en la exclusión del Estado de la autoprotección de bienes personales.

El binomio, seguridad y desarrollo supone la rectoría del Estado si se toma en cuenta que, la seguridad nacional consistió en la unión social con la finalidad de preservar el territorio (Abramo, 2012). En ese sentido, la seguridad pública adoptó la premisa de identidad nacional con la finalidad de establecer un sistema que vigila los intereses y recursos considerados bienes públicos. Es así como la seguridad social fue un remanente del Estado en la vida pública en la dimensión privada. El derecho a la salud, la educación y el empleo, indicadores de desarrollo humano, fueron promovidos por la gestión estatal hasta que ésta fue insostenible al rebasar el número de pensiones a los ingresos de los contribuyentes.

Empero el binomio de seguridad ciudadana y desarrollo social mantuvo un vínculo estrecho con el advenimiento del neoliberalismo estatal en el que prevaleció la gestión como sinónimo de evaluación de la calidad de procesos y los productos institucionales.

En tal sentido, las secretarias de salud, educación y empleo se orientaron por una administración de objetivos, cadenas de valor y ventajas competitivas (Crespo, 2012).

Es así como la seguridad privada, no excluye al Estado de la privacidad de sus gobernantes, pero reorienta la evaluación de objetivos, tareas y metas hacia el bienestar y la calidad de vida, factores esenciales de desarrollo humano (Yuangion, 2011).

Por consiguiente, el objetivo del presente trabajo es comparar e integrar la información concerniente a la seguridad y la sustentabilidad local con la finalidad de establecer un modelo para el estudio de las diferencias y similitudes entre los actores políticos y sociales, así como un nuevo sistema de cogobierno: cogestión y coadministración.

Escenario global y local del desarrollo humano

El desarrollo humano, para los fines del presente trabajo, alude a tres indicadores relativos a la salud, la educación y el empleo. En virtud de que tales dimensiones están orientadas al desarrollo del capital humano, es decir a creación del conocimiento y a la formación de talentos, la juventud de un país es el activo principal de su desarrollo.

La juventud en México está inmersa en un escenario de empleo, educación y tecnología lejano a sus referentes de otros países de la OCDE (Benites, 2010). En materia de educación, la matrícula está en mayor proporción con respecto a su número de jóvenes en el Estado de México seguido del Distrito Federal.

Es posible apreciar que el nivel medio superior es mayor en referencia a los demás niveles. Ello implica que el grado de cualificación es bajo, pero abre la oportunidad de capacitación el cual ha sido identificado como un factor determinante de la calidad de vida laboral (Giraldo, 2013).

No obstante que existe una matrícula extensa en cuanto a formación técnica, las oportunidades en cuanto a sexo son similares, aunque en el nivel superior la tendencia favorece al sexo masculino (Cuesta, 2012).

Ello supone que las diferencias físicas se han reducido a su mínima expresión al momento de la inserción laboral, pero la gestión del conocimiento está orientada a favor del sexo masculino ya que en el Sistema Nacional de Investigadores los niveles II y III están más ocupados por hombres.

A pesar de que el Estado de México tiene un mayor incremento en cuanto a acceso a educación inicial, básica y media, en el nivel superior y posgrado es el Distrito Federal el que ofrece mayores opciones con respecto a las demás entidades (Carreón, 2013).

Destaca el estado de Nuevo León como segunda instancia en cuanto a oportunidades de formación profesional y especializada. Esto significa que al momento de establecer criterios de percepción de calidad de vida los estudiantes de Nuevo león tienen una mayor perspectiva que los estudiantes del Estado de México o cualquier otra entidad diferente al Distrito Federal (Jiménez, 2010).

Cobertura, absorción y aprobación de algún grado de estudios son indicadores de calidad educativa y por ende de calidad de vida (Acosta, 2010). El Distrito Federal, Nuevo León y Coahuila destacan como las entidades con mayores valores respecto a los tres índices, empero el acceso a la banda ancha es menor en México con respecto a los demás países (Guzmán, 2013).

Mientras que Corea, Noruega y Dinamarca lideran el acceso a las TIC, México está rezagado en materia de penetración de banda ancha lo cual impacta en su sistema educativo y calidad de vida aún más en jóvenes que en cualquier otro grupo establecido por rangos de edad (Campillo, 2012).

Mientras que los países con mayor cobertura de banda ancha establecen como principal actividad económica productiva al procesamiento de información mediante un ordenador (Aliena, 2012), México concentra la fuerza laboral de sus jóvenes en los servicios al cliente y ello propicia que su poder adquisitivo sea mínimo con respecto a los demás países de la OCDE. En su mayoría los jóvenes de México perciben entre uno y dos salarios mínimos (28,8%) seguido de dos y tres salarios (22,3%) y de tres a cinco salarios.

La jornada laboral no sólo es exigua en cuanto a poder adquisitivo, además supone más de las 40 horas que establece la OIT y alcanza un promedio de 8 horas más que los estándares internacionales (43,2%) y en otros casos más de las ocho horas (30,8%).

Educación, tecnología y empleo son factores esenciales para explicar la calidad de vida de los jóvenes en México ya que se trata de indicadores objetivos en los que la percepción es reducida a su mínima expresión (Blunda, 2010).

Sin embargo, la calidad de vida también implica un componente subjetivo (Borjas, 2010). Ambas dimensiones, objetiva y subjetiva son complementarios para el análisis de la calidad de vida de los jóvenes en México (Fenoll, 2011).

Las problemáticas educativas están imbricadas en el financiamiento de la formación profesional ya que, un aumento en el financiamiento en ciencia y tecnología supone alianzas estratégicas, redes de conocimiento y cadenas de valor entre instituciones y organizaciones con fines de lucro (Behancourth, 2010).

En cuanto al presupuesto, la formación profesional global está liderada por Estados Unidos con cerca de 140 mil millones de dólares seguido de Japón, Francia y Alemania. En último sitio, Argentina y México durante el periodo que de 1994 a 2007 (Castro, 2011).

Sin embargo, la inversión destinada a la investigación muestra diferencias poco significativas entre Australia, Corea, China, EU, Francia y Japón (Derya, 2012). Existen diferencias significativas entre el dinero proveniente de la industria y el financiamiento público u otros mecanismos de inversión en Alemania, Canadá, EU, Francia, Corea, Japón, México, Reino Unido y Suecia (Gómez, 2013).

En el caso del financiamiento empresarial, se mantienen las diferencias entre los países, aunque se mantienen constantes en el periodo que va de 1998 a 2007 en Alemania, Argentina, Brasil, Canadá, Corea, China, EU, España, Francia y Japón (Medina, 2010). En el caso de México, se observa un financiamiento empresarial creciente que se duplicó en el periodo de análisis comprendido (Chitarroni, 2013).

Ahora, bien la utilización del financiamiento disponible también se mantiene constante ya que de 1998 a 2007 las instituciones y universidades de educación superior utilizaron un monto constante que sólo en los casos de Chile, Corea, España y Japón han decrecido, pero en los casos de Brasil, Canadá y EU se ha incrementado. En el caso de México, se observa un incremento sustancial a la mitad del periodo que termina con una disminución importante (Cerón, 2012).

No obstante que el financiamiento se ha mantenido constante y la utilización de los recursos se ha incrementado y reducido en algunos casos, las diferencias entre el número de investigadores son sustancial entre los países analizados (Gargallo, 2010).

EU lidera el grupo con cerca de un millón 400 mil investigadores mientras que China registró en el 2007 el mismo número de investigadores, pero su aumento exponencial denota una baja calidad. Japón ocupa el tercer sitio seguido de Alemania con 600 mil y 200 mil respectivamente (Chattopahyay, 2011).

En el caso de América Latina; Brasil, México, Argentina y Chile ocupan los puestos noveno, décimo, undécimo y doceavo con cerca de 100 mil investigadores en los cuatro países (Izquierdo, 2012). No obstante que hasta el año 2007 China y EU tenían el mismo número de investigadores, en cuanto a la producción de artículos existe una diferencia de 200 mil entre ambos países. Incluso, Alemania y Japón equiparan la producción de China (Mañas, 2012).

Francia, Canadá e Italia ocupan puestos intermedios y Brasil es el país latino con mayor producción (Carosio, 2010). Respecto a citas académicas, EU marca la pauta durante el periodo de 1997 a 2008 con respecto a los demás países mientras que México ocupa los últimos sitios (Joignant, 2012).

Sin embargo, a pesar de que EU lidera cada uno de los rubros especificados, en cuanto a patentes es notablemente superado por Japón y los países latinos alcanzan las 50 mil patentes de 1998 a 2007 (Garis, 2010).

El incremento de becas explica la emergencia de México en cuanto a patentes y su nula participación en los demás rubros. De 2000 a 2009 el monte se ha triplicado en México (García, 2010).

Las problemáticas educativas parecen explicarse desde el monto presupuestal y el financiamiento de la investigación en México con respecto a los países desarrollados (Capdevielle, 2011).

Las diferencias entre países no sólo son de orden financiero, sino además organizativo ya que Japón con 20 mil millones de dólares supera el número de patentes de EU que invierte 140 mil millones de dólares, aunque la producción de artículos y el número de citas justifica tal monto de inversión, pero en cuanto a innovaciones tecnológicas, Japón es un modelo de gestión para los países emergentes de América Latina (Coronel, 2010).

En efecto, el desarrollo educativo, científico y tecnológico parece obedecer a una lógica organizacional en la que la red formativa profesional y la violencia formativa organizacional son factores que explicarían las diferencias entre países que asignan montos de inversión similares y las similitudes entre países que sustentan su producción desde diferentes montos presupuestales y financieros (Adenike, 2011).

Teoría de la cogestión del desarrollo

Los marcos teóricos que explican la cogestión del desarrollo, entendida como una instancia de cogobierno o gobernanza concertada entre los actores políticos y sociales, suponen que: 1) prevalecen diferencias entre políticos y ciudadanos, aunque 2) subyace una fiabilidad sociopolítica que legitima al Estado y a las instituciones, pero su marco legal y punitivo en torno a la seguridad genera 3) una tensión y conflicto entre gobernates y gobernados, indicado por el autogobierno, la autodefensa y la autogestión.

El desarrollo en sus vertientes humana, local social o sustentable son fenómenos perceptibles desde su proximidad o lejanía que los hace parecer inciertos, inseguros, riesgosos e injustos (Boza, 2013).

El espíritu social emprendedor es el resultado de tales representaciones, los individuos desarrollan el emprendedurismo que supone la emergencia de redes de conocimiento y gestión orientadas a la innovación (Elizaldi, 2010).

En contraste, los grupos vulnerables, marginados o excluidos de las redes de emprendimiento, se adscriben a redes de conformidad y obediencia evidenciando las relaciones asimétricas y de dominación local y global (Leff, 2010).

De este modo, el concepto de desarrollo es empobrecido por las redes de conformidad ya que éstas cancelan el diálogo, el debate y el consenso (Moreno, 2013). Mientras que las redes de emprendimiento potencializan la negociación, los convenios y contratos para la construcción de una identidad vinculada a libertades, oportunidades, capacidades y responsabilidades (Góngora, 2013).

En contraste, las redes de conformidad y obediencia reproducen la dominación social que se materializa en indefensión, posmaterialismo, violencia o corrupción (Grimaldo, 2010).

En efecto, las redes de emprendimiento se aproximan a la construcción de discursos relativos a la empatía, confianza, compromiso, satisfacción y felicidad (León, 2013).

Por el contrario, las redes de conformidad están expuestas a la desconfianza, estrés, insatisfacción y violencia, aunque también es asumida como un área de oportunidades para la reivindicación de grupos que fueron emprendedores (Manavipour, 2012).

Es así como el paradigma desarrollista se erige como una alternativa a la explicación de la formación de redes de conocimiento y gestión frente al surgimiento de redes de corrupción, cooptación, negligencia u opacidad al interior de las esferas civiles y políticas (Matheus, 2013).

Se trata de un escenario en el que gobernantes y gobernados están en permanente conflicto simbólico ya que sus percepciones son influidas por los medios de comunicación a medida que éstos diseminan el supuesto según el cual los recursos naturales son los factores de desarrollo más que la producción de conocimientos y que la gestión pública es el resultado de la ambición o ineficiencia de las autoridades. Por consiguiente, según reza la hipótesis desarrollista, la desregulación de los servicios públicos anticipa la emergencia de un mercado en el que las tarifas asignadas a la escasez de recursos y la intermitencia de los servicios son el instrumento de gobernanza por excelencia, aunque ello implique la exclusión de sectores que no pueden costear su precio unitario (Nozica, 2011). En consecuencia, la relación entre desarrollo y emprendimiento está condicionada por la formación de redes de conocimiento que ayer fueron consideradas adyacentes a las relaciones entre empresarios y trabajadores, o al margen de las relaciones entre gobernantes y gobernados (Espinal, 2010).

De este modo, las políticas públicas y la participación sociopolítica cobran especial relevancia en el marco de las redes colaborativas del conocimiento (González, 2013).

En tanto instrumentos de gestión, las políticas públicas son acciones gubernamentales desarticuladas que buscan inducir el cambio social, pero reproducen el agotamiento de los recursos porque su modelo de desarrollo parte del hecho de utilizar a la naturaleza y transformarla hasta sustituirla por un modelo de turismo masivo (Groshek, 2011).

En el caso de la participación sociopolítica, la organización de observatorios civiles supone la emergencia de oportunidades de acceso a información y rendición de cuentas indicativas de la transformación del Estado y la democratización de su burocracia (García, 2011).

Empero, son las redes emprendedoras quienes impulsan el otorgamiento de becas y apoyos varios a quienes han sido destacados en la creación e innovación de tecnología o investigación (Orantes, 2011). En este sentido, el emprendedurismo es la bandera del conocimiento y la diseminación de este capital supone la atracción de inversión extranjera, generación de empleos y activación de la economía (Grosso, 2013).

No obstante que las redes colaborativas del conocimiento se desplazan por canales flexibles, las crisis económicas o la violencia social inhibe la producción de saberes y la diseminación de iniciativas en los sectores académicos (Lizárraga, 2013).

O bien, la masificación de la matrícula junto con el crecimiento limitado son dos factores que determinan una baja calidad educativa y con ello inhiben el surgimiento de talentos (McCright, 2010).

Tales aspectos alejan a los prospectos emprendedores y los aproximan al conformismo en el que los conflictos por los recursos exacerban las diferencias entre emprendedores y conformistas (Omar, 2010). La corrupción asociada a la escasez de recursos es un binomio que inclina la balanza a favor de las redes conformistas y su reproducción social en los estratos más desfavorecidos, así como en los grupos con mayores recursos financieros (Long, 2013). En este último grupo la formación de monopolios es el resultado de la conformidad que supone un mercado cautivo y estático en donde las capacidades son reducidas a sobornos (Martínez, 2013).

Es por ello que la calidad de vida, en términos económicos es alta en estos grupos corrompidos mientras el mercado esté repartido, pero si la desigualdad aflora, entonces la violencia será percibida como un tema central de la agenda pública y desplazará al empleo a un segundo plano (Díaz, 2013).

Tal situación intensifica la formación de redes emprendedoras e incluso el establecimiento de alianzas estratégicas entre trasnacionales y pymes ante empresas monopólicas. En este contexto, el Estado abandona su función gerencial para asumir un rol guardian ante la violencia e inseguridad percibidas (Monllor, 2013).

La transformación del Estado y la democratización de sus instituciones no son más que indicativos de los conflictos entre redes monopólicas y redes translocales (Leff, 2010). Es decir, ante la emergencia de un mercado competitivo, el Estado está obligado a restituir las libertades y generar oportunidades que correspondan con las capacidades y responsabilidades de los actores económicos y sociales (García, 2013).

En el marco de transformación y democratización del estado la fiabilidad translocal implica: 1) alianzas estratégicas entre trasnacionales y pymes a fin de insertar a los productos internacionales al consumo local e introducir los productos comunitarios al mercado internacional, 2) redes colaborativas de gestión y producción de conocimiento entre universidades y empresas que mediante un sistema de becas garanticen el desarrollo de innovaciones tecnológicas y 3) nodos de información en donde el conocimiento se transfiere a través de convocatorias a eventos ciudadanos, académicos y empresariales (Rivera, 2013).

La fiabilidad translocal no sólo incide en la conformación de grupos, redes o alianzas, sino además es un sistema de información que facilita la toma de decisiones ante eventos inciertos, situaciones riesgosas, fenómenos impredecibles o procesos inseguros (Maruco, 2012). Es así como el desarrollo requiere de la participación de los actores económicos, políticos y sociales mediante el acceso a información que permita la toma de decisiones, la reingeniería de objetivos o la innovación de procedimientos acordes a los conflictos sectoriales, las demandas del mercado o a la disponibilidad de los recursos (Katzer, 2013).

Empero, la diferencia entre los ámbitos locales y globales cada vez es más estrecha y por ende obliga a los actores a establecer convenios en diferentes rubros y modalidades según la conformación de sus oportunidades y capacidades de desarrollo (Quiroz, 2013).

La innovación del conocimiento y la gestión de su producción cada vez más está dirigida por sus efectos en la productividad o el consumo sin considerar la disponibilidad de los recursos (Rosas, 2013).

Es así como el Desarrollo Humano está centrado en la educación, salud y empleo, pero en función de la huella ecológica que estos servicios dejan a las futuras generaciones (Malmod, 2011).

De la misma forma, el Desarrollo Local que se fundamentó en la explotación de los recursos naturales endógenos, ahora se replanta desde el turismo y los servicios, aunque el impacto de los residuos municipales en la calidad de vida local anticipa nuevas formas de crecimiento favorables al entorno como lo son ecoaldeas o ecomuseos (García, 2012).

En el caso del desarrollo humano, tecnológico y sustentable, la formación de redes colaborativas parece indicar que la educación, salud y empleo son resultado del establecimiento de tarifas (Lanier, 2012). En tanto instrumento de gestión, las cuotas parecen ser la alternativa de regulación del consumo ya que los subsidios incentivaron la corrupción, pero la justicia indicada por el derecho universal a los recursos devendría en un modelo favorable para quienes pueden costear las ecotasas (Sadeghzadeh, 2012).

Estudios de la cogestión del desarrollo

Una revisión de la literatura concerniente a los estudios del desarrollo humano, tecnológico y sustentable, visto desde la fiabilidad social o confianza entre los actores políticos y civiles con la finalidad de establecer una coparticipación y corresponsabilidad advierte: a) la prevalencia de representaciones sociales como determinantes del rechazo o aceptación de la cogestión entre sociedad civil y Estado; 2) la ideología política como factor de influencia de los medios de comunicación y factor de diferenciación por género, edad e ingreso con respecto a salud, educación y empleo; 3) el emprendimiento como detonante de una mayor calidad de vida y bienestar subjetivo en las jefas de familia con respecto a la salud ambiental y ocupacional (Simsek, 2011).

Los hallazgos reportados por la literatura seleccionada demuestran no sólo diferencias entre gobernantes y gobernados, sino asimetrías en el interior de la sociedad civil concernientes al género, la edad y el ingreso respecto al emprendimiento social (Summer, 2011).

Si el escenario muestra que el desarrollo humano, tecnológico, local y sustentable está condicionado por la ausencia de una infraestructura de conexión a Internet y el aprovechamiento de las redes digitales en las instituciones de educación superior, entonces los estudios relativos al desarrollo local muestran que tales factores educativos, tecnológicos e informativos no son una prioridad para las muestras encuestadas o entrevistadas (Sharples, 2010).

De hecho, la teoría de la fiabilidad social advertiría que el grado de empatía, confianza, compromiso, satisfacción y felicidad entre gobernantes y gobernados no depende de la inversión y el financiamiento en materia de tecnología, educación y seguridad, sino más bien en el gasto destinado a programas sociales que incentivan la dependencia entre los actores políticos y sociales (Landini, 2013).

Incluso, tales programas de apoyo a adultos mayores, jefas de familia y estudiantes se intensifican en tiempos electorales y alcanzan su máximo esplendor en la jornada de comicios. Esto es así porque, siguiendo la teoría de la fiabilidad social, las relaciones entre gobernantes y gobernados están circunscritas a la reproducción de la pobreza, aún y cuando la sociedad civil se sienta feliz por recibir un apoyo, el desarrollo supone más bien un emprendimiento e innovación centrado en la producción de conocimiento tecnológico y educativo (Lucca, 2010).

Es decir que la cadena de valor que va de la empatía y culmina con la felicidad está mediada por el gasto en programas de asistencia social y no por la producción del conocimiento ni la formación de redes de emprendimiento e innovación (García, 2013).

Por consiguiente, el estado del conocimiento advierte que cuando prevalece la desconfianza, el miedo, el enojo, la desesperanza, la venganza, el repudio, la indignación o la zozobra, la ciudadanía transita hacia la autogestión más que a la cogestión, hacia la reproducción de la pobreza más que hacia el desarrollo (Tariq, 2012).

Modelo para el estudio de la cogestión del desarrollo

Una especificación se lleva a cabo a partir de un contexto y marco teórico, conceptual y empírico, considerando las trayectorias de relaciones de dependencia entre las variables reportadas por la literatura e inferidas en la selección de hallazgos (Vargas, 2013).

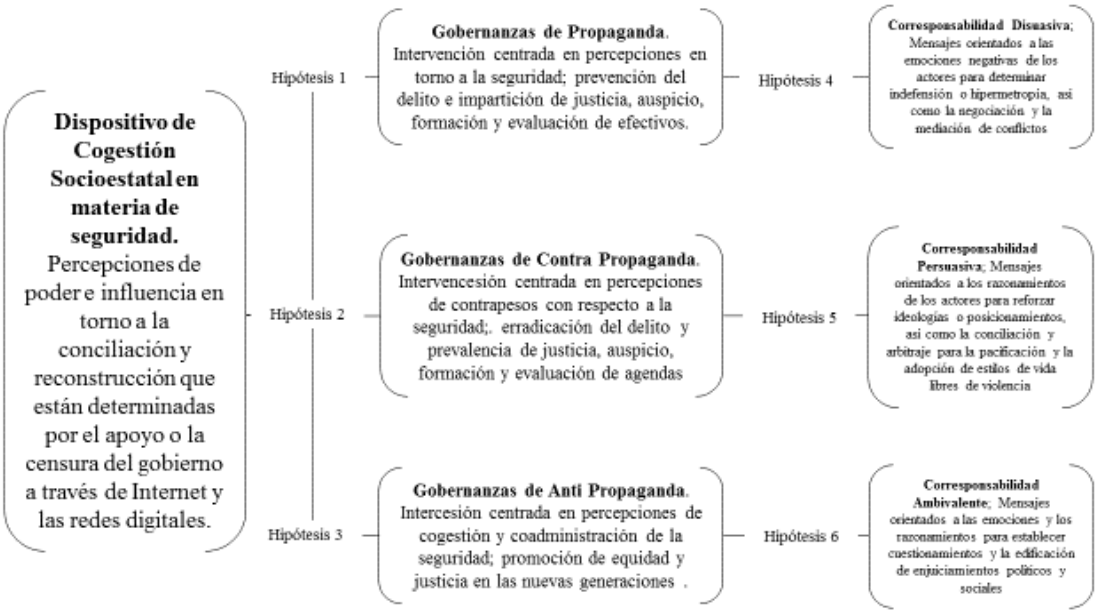
Formulación

¿Cuáles son los ejes y las trayectorias de relaciones de dependencia entre las variables reportadas en la literatura como explciativas del proceso de cogestión del desarrollo a partir de la seguridad concertada entre gobernants y gobernados?

Hipótesis nula

Los marcos teóricos, conceptuales y empíricos que explican las asimetrías entre gobernantes y gobernados al anticipar escenarios de exclusión mutua entre la sociedad civil orientada al autogobierno y el Estado dirigido al totalitarismo, predecirán los ejes y las trayectorias de relaciones de dependencia entre variables tales como: propaganda y corresponsabilidad para demostrar que el Estado exacerba su institucionalidad generando una intensificación del autogobierno civil.

En consecuencia, se propone un modelo que incluye seis ejes que van de un dispositivo de seguridad y desarrollo concertado entre el Estado y la sociedad civil hasta la corresponsabilidad en sus modalidades de disuasiva, persuasiva y ambivalente (véase Figura 1).



Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Modelo para el estudio de la cogestión de la seguridad y el desarrollo

La trayectoria que iría del dispositivo de cogestión a la gobernanza de la propaganda refleja el contexto en el que la seguridad y el desarrollo están circunscritos a la inversión y el financiamiento en ciencia y tecnología, o bien el gasto en educación, pero orquestada desde la rectoría del Estado y, por tanto, la sociedad civil estaría excluida de la toma de decisiones (hipótesis 1).

En el caso de la trayectoria que va del dispositivo de cogestión hacia la contra propaganda, es posible observar que las asimetrías entre Estado y ciudadanía generan la división de la sociedad civil en sectores radicales y moderados, éstos últimos controlables y manipulables desde la fiabilidad social que el Estado implementa a través de la asistencia social (hipótesis 2).

Una consecuencia fatal de la división social con respecto a la propaganda de seguridad y desarrollo gestionada y administrada por la rectoría del Estado es el tercer eje que va del dispositivo hacia la anti propaganda (García, 2014). Se trata de un escenario de inseguridad y desconfianza entre gobernantes y gobernados. Es decir, el ala radical de la ciudadanía se organiza para atentar contra el patrimonio del Estado que está simbolizado en su rectoría gendarme, o bien, en sus instituciones de salud, seguridad, educación y empleo (hipótesis 3).

No obstante que la ingobernabilidad está latente en la cogestión socioestatal, el eje que va del dispositivo a la corresponsabilidad disuasiva devela que las estructuras económicas, políticas y sociales generan emociones entre las que destaca la desesperanza y que inhibe un brote de violencia organizada civil (hipótesis 4).

Respecto al eje que va del dispositivo de cogestión hacia la corresponsabilidad persuasiva, la teoría de la fiabilidad social resalta por anticipar la pacificación a partir de la conciliación de intereses comunes entre los actores políticos y sociales, así como la negociación, el arbitraje y el enjuiciamiento de responsables de la violencia y la delincuencia, factores que inhiben el desarrollo (hipótesis 5).

Empero, el último eje, devela un escenario más realista, menos fatalista y optimista (Vargas, 2011). El momento en el que la sociedad civil y sus gobernantes se tornan ambivalentes refleja más allá de la desconfianza y la incertidumbre, un escenario de apatía en el que los actores políticos y sociales coinciden en que el desarrollo, cualquiera que éste sea, no es un objetivo común (hipótesis 6).

Hipótesis alterna

No obstante que los marcos teóricos, conceptuales y empíricos han explicado la relación entre pre, contra y anti propaganda de la rectoría del Estado con respecto a la corresponsabilidad, la cogestión del desarrollo supone procesos locales más que regionales o globales, razón por la cual las particularidades de los municipios inhiben una observación de las teorías, por consiguiente, los ejes y trayectorias de las relaciones de dependencia entre las variables esgrimidas en la literatura serán diferentes a las observaciones empíricas en un contexto municipal con una muestra local de gobernantes y ciudadanos.

Método

Diseño

Se llevó a cabo un estudio no experimental, transversal, exploratorio y documental

Muestra

Se realizó con una selección muestral de fuentes indexadas a bases de datos de América Latina como Dialnet, Latindex y Redalyc, considerando el umbral de 2010 a 2017, las palabras claves de “desarrollo”, “propaganda”, “seguridad” y “corresponsabilidad”.

Instrumento

Se utilizó una matriz de análisis de contenido (véase Tabla 1A en el anexo), la cual incluye año, autor, resultados y especificación de relaciones del estado del conocimeinto que va de 2010 a 2017.

Procedimiento

A partir de la técnica Delphi, la cual consiste en comparar e integrar datos, la información seleccionada fue procesada en una matriz de análisis de contenido, aún y cuando se considera que las fuentes con más de un autor tienen un mayor mérito reflexivo que las de un solo autor, sólo se incluyeron los trabajos unipersonales por considerar que reflejan un esfuerzo personal por integrar las categorías en comento.

Una vez procesada la información, se procedió a la evaluación por jueces a quienes se les garantizó por escrito la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas, advirtiéndoles que los resultados del estudio no afectarían su estatus económico, político, social o académico.

Cada juez calificó la información procesada en la matriz de análisis de contenido, considerando cinco opciones: 0 = información sin rasgos de cogestión, 1 = información con muy pocos rasgos de cogestión, 2 = información con pocos rasgos de cogestión, 3 = información con algunos rasgos de cogestión, 4 = información con varios rasgos de cogestión.

Las respuestas fueron sumadas para establecer un total personal y grupal. Una vez establecidas las sumatorias se procedió a interpretar los resultados, considerando umbrales: Nula cogestión del desarrollo (de 0 a 20 puntos de 80 posibles), baja cogestión del desarrollo (de 21 a 40 puntos de 80 posibles), mediana cogestión del desarrollo (de 41 a 60 puntos de 80 posibles), alta cogestión del desarrollo (de 61 a 80 puntos posibles).

Resultados

Las respuestas de los jueces en torno a la matriz de análisis de contenido alcanzó un valor promedio de 23 puntos de 80 posibles, indicando una baja cogestión del desarrollo y corroborando la hipótesis nula que sostiene una explicación global del fenómeno de la cogestión como una instancia del cogobierno, pero ésta al ser baja devela más bien una orientación de la sociedad civil hacia la autogestión y la dirección estatal hacia la institucionalización.

Sin embargo, en el análisis parcial de los jueces evaluadores de la información es posible apreciar que aquellos pertenecientes a la academia al promediar 46 puntos de 80 posibles parecen advertir una mediana cogestión del desarrollo.

En contraste, los jueces provenientes de la sociedad civil (promedio de 17 puntos de 80 posibles) parecen evidenciar más bien una propensión al autogobierno, aunque también al institucionalismo y por tanto a una baja cogestión del desarrollo.

Los jueces extraidos de la función pública (promedio de 57 puntos de 80 posibles) están más cercanos a la idea de una alta cogestión del desarrollo, reflejando una aversión al autogobierno y al institucionalismo.

Por último, los jueces representantes de colectivos juveniles (promedio de 10 puntos de 80 posibles) parecen reflejar un distanciamiento entre éste sector con respecto a las instituciones y la sociedad civil.

Discusión

El objetivo del presente trabajo ha sido el establecimiento de un modelo a partir de la revisión del estado del conocimiento de la cogestión como parte de un proceso de cogobierno entre Estado y Sociedad, así como su observación en ámbitos de desarrollo local sustentable.

El aporte del presente trabajo al estado de la cuestión radica en el establecimiento de una matriz de análisis de contenido y un modelo para el estudio de la cogestión del desarrollo, considerando la relación entre propaganda de la rectoría del Estado y la corresponsabilidad entre los actores políticos y sociales.

Es así como el presente estudio ha generado un modelo en el que se incluyen las variables de corresponsabilidad como productos de una difusión intensiva de propanga a favor o en contra de la rectoría del Estado en materia de desarrollo local sustentable.

El aporte del presente trabajo al estado del conocimiento y la revisión de la literatura radica en la especificación de un modelo para el estudio de la seguridad y el desarrollo humano, tecnológico, local y sustentable.

Sin embargo, debido a que la revisión se llevó a cabo a partir de criterios de indexación, año de publicación y palabras clave, se recomienda llevar a cabo una nueva revisión incluyendo otros conceptos tales como; "dispositivo", "gobernanza", "corresponsabilidad", "propaganda" o "rectoría". La inclusión de tales conceptos permitirá extender la investigación documental a aquellos estudios que se han llevado a cabo en contextos diferentes al establecido en el capítulo en comento.

Además, se recomienda la utilización de otros marcos teóricos y conceptuales como el de la privación social, el establecimiento de la agenda, la gobernanza y el emprendimiento social a fin de poder explicar las trayectorias propuestas en el modelo especificado.

En el caso del modelo, se recomienda la inclusión de las variables ya comentadas como palabras clave de búsqueda con la finalidad de enriquecer los ejes de discusión e hipótesis de trayectorias lógicas de escenarios posibles.

Respecto a otras revisiones de la literatura y especificaciones de modelos para el estudio de la seguridad y el desarrollo, el presente trabajo ha establecido seis ejes de especificación y discusión que pueden ser susceptibles de contrastación con datos oficiales o bien la recopilación de bases de datos que permitan establecer ajustes y desajustes entre el modelo propuesto y la observación de las trayectorias de correlaciones en una localidad o comunidad similar al contexto de estudio.

Conclusión

La cogestión del desarrollo, orientado por la relación entre propaganda de la rectoría del Estado y corresponsabilidad entre actores civiles y políticos, al ser observada en la literatura y evaluada por jueces con la finalidad de establecer un modelo para el estudio del fenómeno, consiste en información relativa a la prevalencia de instituciones sobre la seguridad, la exclusión de la sociedad civil en su propia autodefensa y la exacerbación de sectores anárquicos que a su vez exclusyen al estado de derecho y la legalidad en la edificación del desarrollo local.

Por consiguiente, las crisis y la prosperidad de un municipio estarían explicados por el institucionalismo estatal, o bien, por el emprendimiento social más que por un proyecto de cogobierno en el que se dirimen las diferencias a partir del diálogo y el debate, siendo la seguridad un producto del intercambio de ideas.

Tal escenario parece excluir a la juventud que se distingue por el uso intensivo de tecnologías y redes de información en el que el Estado como el resto de la sociedad civil es reducido a una expresión de ridiculización.

Por otro lado, la ausencia de políticas incluyentes que garanticen una cobertura de salud, educación y empleo, así como la prevalencia de una cultura de eexclusión de la expresividad adolescente o juvenil, exacerban las asimetrías entre éste sector con respecto a las instituciones y las familias.

Referencias

Abramo, P. (2012). La ciudad com-fusa: mercado y producción de la estructura urbana en las grandes metrópolis latinoamericanas. *Eure, 38 (114)* 35-69

Acosta, A. (2010). Sólo imaginando otros mundos, se cambiará este. Reflexiones sobre el buen vivir. *Sustentabilidades, 2,* 5-21

Adenike, A. (2011). Organizationclimate as a predictor of employeejobsatisfaction. *Business Intelligence Journal.4,* 151-166

Aliena, R. (2012). Regímenes de bienestar y política social por otros medios: un marco analítico. *Comunitaria, 4,* 9-42

Behancourth, L. (2010). Los consumidores ecológicos y el fomento de los mercados verdes; una alternativa hacia el bienestar espíritu, mente y salud a partir de la adopción de estilos de vida saludables. *Eleuthera. 4,* 193-210

Benites, L. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Cultura, 24,* 1-20

Blunda, Y. (2010). Percepción de riesgo volcánico y conocimiento de los planes de emergencia en los alrededores del volcán Poas, Costa Rica. *Revista Geológica de América Central. 43,* 201-209

Borjas, L. (2010). El espíritu empresarial desde las representaciones sociales: caso Venezuela. *Ciencias Sociales, 5,* 149-165

Boza, S. (2013). Los sistemas participativos de garantía en el fomento de los mercados locales de productos orgánicos. *Polis, 12, (34),* 15-30

Campillo, C. (2012). La gestión estratégica de la información municipal. Análisis de temas, su tratamiento e irrupción en el ayuntamiento del Elche (1995-2007). *Revista de Estrategia, tendencia e Innovación de la Comunicación. 3,* 149170

Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus. Anduli. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales, 10,* 31-45

Carosio, A. (2010). La cultura del consumo contra la sustentabilidad de la vida. *Sustentabilidades, 2,* 39-52

Carreón, J. (2013). Clima organizacional en trabajadoras sociales vinculadas con hospitales públicos. *Management Magazine, 4,* 1-16

Castro, M. (2011). Habitus lingüístico y derecho a la información en el campo médico. *Revista Mexicana de Sociología, 73,* 231-259

Cerón, A. (2012). Habitus y capitales: ¿Disposiciones o dispositivos sociales? Notas teórico metodológicas para la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 4,* 68-82

Chattopahyay, E. (2011). Examining the effects of work externalization through the lens of social identity theory. *Journal of Applied Psychology. 86,* 781-788

Chitarroni, A. (2013). Responsabilidad social empresarial: ¿Una traslación de los principios cooperatives al ámbito de las empresas comerciales? *Enfoques, 25,* 39-64

Coronel, A. (2010). Capacitación del capital humano para una inversión de desarrollo. *Eureka, 7,* 71-76

Crespo, M. (2012). Desarrollo económico, riqueza familiar y conciliación de la vida personal y laboral. *Comunitaria, 4,* 43-61

Cuesta, A. (2012). Modelo integrado de gestión humana y del conocimiento: una tecnología de aplicación. *Revista Venezolana de Gerencia, 57,* 86-98

Derya, K. (2012). Genders differences on perceptions of employee quality for working life indicators in five star hotels in Turkey. International Journal of Academic research in Accounting, *Finance and Management Sciences, 2,* 195-203

Díaz, S. (2013). Lo humano en la Teoría de las Organizaciones. *Visióngerencial, 12,* 45-57

Espinal, S. (2010). Aplicación del concepto de participación ciudadana y su impacto en la gestión integral de los recursos hídricos caso cuenca del lago Cocibolca. *Nexo. 23 (1),* 27-32

Fenoll, V. (2011). Usuarios activos y pasivos. La interactividad de la audiencia en los medios digitales. *Revista de Ciencias Sociales. 51,* 1-26

García, C. (2010). La exclusión hidrológica. *Revista Interdisciplinar Entelequia, 11,* 41-59

García, C. (2011). Estructura de las actitudes hacia el comercio electrónico. *Contribuciones a la Economía, 14,* 1-10

García, C. (2012). Sistemas de democracia sustentable. *Comunitaria, 4,* 123-156

García, C. (2013). Sistemas psicosociológicos de gobernanza sustentable. *Sustentabilidades, 9,* 30-43

García, C. (2014). Sistemas sociopsicológicos de la propaganda sustentable. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 19 (1),* 219-244

García, J. (2011). Encuadres, conflictos y efectos de agenda. *Zer. 31,* 167-181

Gargallo, A. (2010). Percepciones de los socios y no socios cooperativistas sobre la satisfacción laboral. *Revesco, 103,* 33-58

Garis, A. (2010). Lógica temporal en verificación de modelos de software. Origen y evolución hasta tiempos actuales. *Fundamentos en Humanidades, 11 (21),*151-162

Giraldo, O. (2013). Hacia una ontología de la agricultura en perspectiva del pensamiento ambiental. *Polis, 12 (34),* 95-116

Gómez, A. (2013). Bullying el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18,* 839-870

Góngora, G. (2013). Apoyo social en familias monoparentales y nucleares con hijos con discapacidad. Un estudio comparativo. *Realidades, 3 (2),* 9-18

González, J. (2013). La urbanización popular y los partidos políticos en México. *Realidades, 3 (2),* 79-89

Grimaldo, M. (2010). Adaptación de la Escala de Calidad de Vida de Orson& Barnes para profesionales de la salud. *Cultura, 24,* 1-20

Groshek, J. (2011). Media, instability, a democracy: examining the granger causal relationships of the 122 countries from 1943-2003. *Journal of Communication. 61,* 1161-1182

Grosso, C. (2013). La economía social desde tres perspectivas: tercer sector, organizaciones no gubernamentales y entidades sin ánimos de lucro. *Tendencias y Retos, 18,* 143-158

Guzmán, R. (2013). Ética ambiental y desarrollo: participación democrática para una sociedad sostenible. *Polis, 12 (34),* 403-420

Izquierdo, L. (2012). La uniformidad temática en las secciones de internacional de los diarios madrileños frente a las secciones locales. *Communication Papers, Media Literacy & Gender Studies. 1,* 97-104

Jiménez, M. (2010). Definición y medición de la conciencia ambiental. *Revista Internacional de Sociología, 68,* 735-755

Joignant, A. (2012). Habitus, campo y capital. Elementos para una teoría general del capital político. *Revista Mexicana de Sociología, 74,* 587-618

Katzer. L. (2013). Procesos identitarios, campos familiares y nomadismo: la vida indígena en las fronteras de la modernidad / gubernamentalidad. *Polis, 12 (34),* 165-184

Landini, F. (2013). Asistencialismo y búsqueda de ayudas como estrategia de superviviencia en contextos campesinos clientelares. *Polis, 12 (34),* 185-202

Lanier, J. (2012). Leadership and organizational theory dynamics between middle market private equity forms and the portfolio companies they control. *Journal of PracticalConsulting, 4,* 6-21

Leff, E. (2010). Economía ecológica, racionalidad y sustentabilidad. *Sustentabilidades, 2,* 106-119

Leff, E. (2011). Sustentabilidad y racionalidad ambiental: hacia "otro" programa de "sociología ambiental". *Revista Mexicana de Sociología, 73,* 5-46

León, S. (2013). Indicadores de tercera generación para cuantificar la sustentabilidad urbana ¿Avances o estancamiento? *EURE, 39, (118),* 173-198

Lizárraga, F. (2013). Persistencia de la fraternidad y la justicia en el comunismo. *Polis, 12 (34),* 449-466

Long, H. (2013). The relationships among learning orientation, market orientation, entrepreneurial orientation, and firm performance. *Management Review, 20,* 37-46

Lucca, E. (2010). Sustentabilidad urbana, rural natural. *Sustentabilidades, 2,* 120-142

Malmod, A (2011). Lógicas de ocupación en la conformación del territorio. Ordenamiento territorial como instrumento de la planificación. *Revista Iberoamericana de Urbanismo. 6,* 18-30

Manavipour, D. (2012). Iranian student's moral development scale. *Educational Research and Essay. 1,* 15-20

Mañas, M. (2012). Realidad organizacional y teletrabajo. *Comunitaria, 4,* 105-122

Martínez, E. (2013). Cabilia: la problemática génesis del concepto de habitus. *Revista Mexicana de Sociología, 75,* 125-131

Maruco, M. (2012). Síndrome de Burnout en pediatras. Análisis de variables que podrían potenciar la aparición y agudización de los hospitales generales. *Revista Académica de Ciencias Sociales.16,* 1-9

Matheus, L. (2013). Sembrando nuevos agricultores: contraculturas espaciales y recampenización. *Polis, 12 (34),* 57-72

McCright, A. (2010). The effects of gender of climate change knowledge and concern in the American public. *Population and Environment, 32,* 66-87

Medina, C. (2010). Los estudios organizacionales: entre la unidad y la fragmentación. *Cinta de Moebio, 38,* 91-109

Monllor, N. (2013). El nuevo paradigma agrosoial, futuro del nuevo campesinado emergente. *Polis, 12 (34)*, 203-224

Moreno, M. (2013). Una lectura prospectiva de la agenda Rio+20. La emergencia de una gobernanza para el Desarrollo Sustentable. *Xihmai, 15 (8)* 57-74

Nozica, G. (2011). Planificar para la integración territorial. Los escenarios deseables de inserción de la provincia de San Juan al Mercosur. *Revista Iberoamericana de Urbanismo. 6,* 43-54

Omar, A. (2010). Liderazgo transformador y satisfacción laboral: el rol de la confianza en el supervisor. *Liberabit. 17,* 129-137

Orantes, S. (2011). Viabilidad del Modelo de la Aceptación de la Tecnología en las empresas mexicanas. Una aproximación a las actitudes y percepciones de los usuarios de las tecnologías de la información. *Revista Digital Universitaria. 12,* 1-15

Prada, R. (2013). La adaptación al cambio y el servicio: claves del liderazgo en el mejoramiento de la productividad en las organizaciones. *Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo, 1,* 45-50

Quiroz, D. (2013). Las ciudades y el cambio climático: el caso de la política climática de la ciudad de México. *Estudios Demográficos y Urbanos, 28 (83),* 343-382

Rivera, S. (2013). Organizaciones de la sociedad civil en gestión de políticas sociales. *Realidades, 3 (1),* 9-24

Rosas, M. (2013). Nueva ruralidad desde dos visiones de progreso rural y sustentabilidad: economía ambiental y economía ecológica. *Polis, 12 (34),* 225-242

Sadeghzadeh, V. (2012). Improved quality of life with cardiac rehabilitation in post myocardial infarction patients. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 3,* 394-401

Sharples, D. (2010). Communicating climate science: evaluating the UK public's attitude to climate change. *Earth and Environment, 5,* 185-205

Simsek, A. (2011). The relationships between computer anxiety and computer self efficacy. *ContemporaryEducationalTechnology. 2,* 177-187

Summer, L. (2011). The Theory of Planned Behavior and the impact of past behavior. *International Business & Economics Research Journal. 10,* 91-110

Tariq, Q. (2012). Impact of financial stress on life satisfaction. *Asian Journal of Social Science & Humanities, 1,* 139-148

Vargas, J. (2011). Organización del trabajo y satisfacción laboral: un estudio de caso en la industria del calzado. *Nova Scientia. 4,* 172-204

Vargas, J. (2013). Las organizaciones como cerebros para generar capital social. *International Journal of Good Conscience, 8,* 82-93

Yuangion, Y. (2011). The impact of strong ties on entrepreneurial intention. An empirical study based on the mediating role of self-efficacy.*JournalEntrepreneurship, 3,* 147-158

Anexo

Tabla 1. *Estudios de la cogestión*

Año	Autor	Resultados
2010	Borjas	El espíritu empresarial fue una temática de opinión pública social más que empresarial u organizativa y estuvo relacionada con la situación económica nacional, así como con la creatividad individual. Respecto a los símbolos de representación social el apoyo a microproyectos tuvo como rasgos positivos la independencia del Estado, empero los rasgos negativos fueron considerados como iniciativas intermitentes y efímeras.
2010	Jiménez	Establecieron tres factores de las cuatro dimensiones posibles. El primer factor explicó el 46,4% de la varianza mientras que el segunda factor explicó el 28,6% de la varianza y el tercer factor explicó el 25,15 de la varianza. Establecieron diferencias entre hombres y mujeres [X2 = 10,088 (2gl) p = 0,007], por años [X2 = 176,77 (8gl) p = 0,000] y habitad [X2 = 21,657 (6gl) p = 0,001]
2010	Sharples	La fuente principal de información sobre el cambio climático fueron los noticiarios de televisión (23,9%), los alimentos y bebidas con los más consumidos por la muestra (83,8%), los focos fueron el objeto más utilizado para combatir el cambio climático (88,7%),
2010	McCright	La ideología política y percepción de comprensión determinó negativamente al conocimiento sobre el cambio climático y la preocupación por sus consecuencias en el género (β = -0,372 y β = 0,336 respectivamente).
2010	Grimaldo	Se estableció la validez y confiabilidad de la calidad de vida considerando nueve dimensiones relativas a medios de comunicación (α = 0,93), bienestar económico (α = 0,83), pareja (α = 0,87), vida familiar y hogar (α = 0,89), religión (α = 0,95), vecindario y comunidad (α = 0,90), ocio (α = 0,88), amigos (α = 0,88) y salud (α = 0,85).
2010	Elizalde	Estableció diferencias significativas entre edad y sexo respecto a estilos de afrontamiento de la violencia; apoyo social, autocontrol, confrontación, responsabilidad, distanciamiento y evitación. Se trata de factores relacionados con los estereotipos de género en los que parecen haber una tendencia a atribuir movilidad al género masculino y pasividad al femenino.
2010	Malone	En ciudades con una alta tasa de criminalidad, la confianza en el sistema de justicia está determinada por el temor a la delincuencia local (β = -.146; p = .000), la evaluación de la acción institucional (β = .737; p = .000), la edad (β = -.0004; p = .05), el tamaño del municipio (β = -.052; p = .05). La confianza hacia la policía es influida por la victimización personal (β ¿-.175; p = .000), la delincuencia local (β = -.154; p = .0000), la evaluación de la acción gubernamental (β = .437; p = .001). La confianza en los derechos humanos esta incidida por la delincuencia local -.091; p = .0000), la evaluación institucional (β = .558; p = .000), el sexo masculino (β = -.158; p = .000) y el tamaño del municipio (β = -. 046; p = .05). En el caso de las ciudades con un bajo índice delictivo, destaca la evaluación de las instituciones como predictor de la confianza en el sistema de justicia (β = .585; p = .000), la policía (β = .567; p = .000) y los derechos humanos (β = .324; p = .000). La atención a las noticias en la radio incidió sobre la confianza en el sistema (β = .078; p = .010) y los derechos humanos (β = .112; p = .05). En el caso del seguimiento de la delincuencia en la prensa, influyó negativamente en la confianza al sistema (β = -.091; p = .05), la policía (β = -.092; p = .05) y los derechos humanos (β = -.129; p = .05). En ciudades con una alta tasa de criminalidad, la confianza en el sistema de justicia está determinada por el temor a la delincuencia local (β = -.146; p = .000), la evaluación de la acción institucional (β = .737; p = .000), la edad (β = -.0004; p = .05), el tamaño del municipio (β = -.052; p = .05). La confianza hacia la policía es influida por la victimización personal (β ¿-.175; p = .000), la delincuencia local (β = -.154; p = .0000), la evaluación de la acción gubernamental (β = .437; p = .001). La confianza en los derechos humanos esta incidida por la delincuencia local -.091; p = .0000), la evaluación institucional (β = .558; p = .000), el sexo masculino (β = -.158; p = .000) y el tamaño del municipio (β = -. 046; p = .05). En el caso de las ciudades con un bajo índice delictivo, destaca la evaluación de las instituciones como predictor de la confianza en el sistema de justicia (β = .585; p = .000), la policía (β = .567; p = .000) y los derechos humanos (β = .324; p = .000). La atención a las noticias en la radio incidió sobre la confianza en el sistema (β = .078; p = .010) y los derechos humanos (β = .112; p = .05). En el caso del seguimiento de la delincuencia en la prensa, influyó negativamente en la confianza al sistema (β = -.091; p = .05), la policía (β = -.092; p = .05) y los derechos humanos (β = -.129; p = .05).

2010	Marina	Las representaciones sociales están relacionadas con valoraciones en torno a la delincuencia. Se formaron a partir de la manifestación simbólica y cotidiana como forma de conocimiento social. Es decir, la delincuencia es considerada como un medio de subsistencia y materializa como un instrumento de subsistencia
2010	Ruíz	El nivel socioeconómico correlacionó con el temor al delito (-.149), eficacia colectiva (.191), cultura ciudadana (.269), victimización (-.117), clima emocional (.274). Asimismo, la victimización se asoció con temor al delito (.201), eficacia colectiva (.258), cultura ciudadana (.223), satisfacción con la policía (-.136), clima emocional (.3999). Por su parte, el temor al delito se relacionó con eficacia colectiva (-.264), cultura ciudadana (-.315), satisfacción con la policía (-.242), con la victimización (.170) y el clima emocional (-.475). La eficacia colectiva se vinculó con cultura ciudadana (-554), satisfacción con la policía (.229) y el clima emocional (.382). La cultura ciudadana correlacionó con la satisfacción con la policía (.358), la victimización (-.142) y con el clima emocional (.567). La satisfacción con la policía se asoció con la victimización (.114) y el clima emocional (.333). Por último, la victimización con el clima emocional (-.295).
2011	Fernández	México fue el país que envió el mayor número de migrantes (13787) en 1998 mientras que el resto de América Latina enviaba 290446 en el mismo año. En 2008 pasó a 42413 en el caso de México y AL alcanzó la cifra de 2298484 migrantes
2012	Markowitz	Establecieron diferencias entre éticos, no éticos e indecisos con respecto a su preocupación (F = 102,52; p = 0,000), riesgos (F = 51,68; p = 0,000), consenso (F = 26,83; p = 0,000), eficacia (F = 34,67; p = 0,000), responsabilidad (F = 69,41; p = 0,000). Las intenciones ambientales fueron determinadas por las creencias (β = 0,506).
2012	Derya	Establecieron diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a su salud percibida (t = 2,543; p 0,011), necesidades de actualización (t = 3,744; p = 0,000), necesidades de conocimiento (t = 2,977; p = 0,003) y necesidades estéticas (t = 1,790, p = 0,074).
2012	Sadeghzadeh	Establecieron diferencias significativas entre los grupos experimental y control con respect a la intervención médica y su calidad de vida percibida antes y después de dicha intervención [t = 3,86 (29 gl) p = 0,000]
2012	Tariq	La satisfacción de vida y el estrés financiero correlacionaron negativamente (r = -0118; p < 0,001) y se establecieron diferencias significativas entre alto y bajo estrés financiero con respecto a la satisfacción de vida [t = 2,37 (98 gl) p < 0,05]
2012	García	La percepción mediática del accionar gubernamental incidió positivamente sobre la percepción de la inseguridad pública (β = .36; p < .001)
2013	Bahamonde	El 48,3% de los chilenos aceptó la integración el 23,7% prefirió la separación, el 19% escogió la marginación y 9% se orientó a la asimilación. El factor de oposición a la igualdad correlacionó con la dominación grupal (r = 0,457; p = 0,000)
2013	López	La etnicidad de los migrantes mexicanos consiste en un imaginario en torno a su estatus migratorio en el que se considera parte de la cultura española y no se sienten extranjeros como en Estados Unidos.
2013	García	El sesgo de los medios impresos respecto a la inseguridad migratoria se caracterizó por un encuadre significativamente menor en referencia al enmarcado en torno a otros ámbitos de seguridad nacional y regional. Es decir, la difusión de la inseguridad migratoria en los medios de comunicación parece corroborar el supuesto según el cual los medios impresos construyen una agenda pública a partir de periodos electorales federales y comicios locales.
2017	Carreón	Estableció una secuencia de minería de datos con las notas de prensa de circulación nacional relativas a la seguridad pública, encontrando el establecimiento de verosimilitud como lógica de persuasión de los medios.
2017	García	Revisó y analizó la literatura concerniente al establecimiento de la agenda como tema central del estado del conocimiento en el que el encuadre ocupó el segundo sitio y los efectos de las audiencias el tercer lugar de importancia y frecuencia.

Fuente: Elaboración propia

EureKa: Asunción (Paraguay), 14(2):290-303, 2017 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

"EMPATÍA EN LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA: UN LEVANTAMIENTO DE LITERATURA"

"EMPATHY AMONG MEDICAL STUDENTS: A LITERATURE REVIEW"

"EMPATIA EM ESTUDANTES DE MEDICINA: UM LEVANTAMENTO DE LITERATURA"

Investigadores: Camila Stor de Aguiar[1], Nilton S. Formiga[2] y Amaury Cantilino[3]
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Universidade Federal da Paraíba, Brasil

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[4]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 16 de Noviembre de 2016 Aceptado: 10 de Diciembre de 2017

Resumen

La empatía es un constructo de gran importancia para la calidad de la relación que el médico establece con su paciente. Su aparición resulta beneficioso tanto para el profesional como para aquellos que buscan atención. El presente estudio tuvo como objetivo realizar un levantamiento de los artículos publicados entre julio de 2009 y julio de 2014, sobre empatía en estudiantes de Medicina. Se seleccionaron 23 estudios, los cuales investigaron empatía y su asociación con otras variables. La mayoría de los estudios que analizaron la empatía y el sexo, por ejemplo, apuntan a una asociación positiva significativa de la variable con el sexo femenino. Las variaciones en los niveles de empatía entre los diferentes años del curso no presentaron un patrón entre los artículos. Los hallazgos corroboran la idea de empatía mientras que una calidad humana influenciada por factores endógenos y exógenos.

Palabras clave: Empatia, Estudiantes de Medicina, Revisión de Literatura.

[1] Psicóloga. Mestre em Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento pelo Programa de Pós-Graduação e Ciências do Comportamento da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora no Centro Universitário do Vale do Ipojuca (Unifavip/Devry). Endereço: R. Adjar da Silva Casé, 800 - Indianópolis, Caruaru - PE, 55024-740. Email camilastor@outlook.com

[2] Doutor em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professor da Pós-graduação em Administração e Psicologia Organizacional (nível doutorado e mestrado) na Universidade Potiguar, Natal-RN, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Francisco Brandão, 973. Bairro de Manaíra. CEP.: 58038-520. João Pessoa - PB. Brasil. E-mail: nsformiga@yahoo.com.

[3] Psiquiatra. Doutor em Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento; Professor Adjunto do Departamento de Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento da UFPE. Endereço: Av. Professor Morais Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, 50670-901. Email: cantilino@hotmail.com

[4] Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

Empathy is a human constuct with great importance to the quality of the doctor-pacient relationship. Its occurrence promotes benefits for the professional and for those who are seeking care. The present study aimed to perform a literature review of original articles publishedfrom july of 2009 to july of 2014, about empathy in medical students. From the finded articles 23 which investigated empathy. Most studies that examined the association between empathy and gender, for example, pointed to a significant positive association between females and empathy. On the other hand the changes in the levels of empathy among the different years of the course did not show a pattern among the articles. The findings of this review support the idea of empathy as a human quality influenced by endogenous and exogenous factors.

Keywords: Empathy, Medical Students, Literature Review.

Resumo

A empatia é um construto de grande importância para a qualidade da relação que o médico estabelece com o seu paciente. Sua ocorrência se mostra benéfica tanto para o profissional quanto para quem busca atendimento. O presente estudo teve por objetivo realizar um levantamento dos artigos publicados entre julho de 2009 e julho de 2014, sobre empatia em estudantes de Medicina. Foram selecionados 23 estudos, os quais investigaram empatia e sua associação com outras variáveis. A maioria dos estudos que analisaram empatia e sexo, por exemplo, apontam para uma associação positiva significativa da variável com o sexo feminino. Já as variações nos níveis de empatia entre os diferentes anos do curso não apresentaram um padrão entre os artigos. Os achados corroboram a ideia de empatia enquanto uma qualidade humana influenciada por fatores endógenos e exógenos.

Palavras-chave: Empatia, Estudantes de Medicina, Revisão de Literatura.

A empatia médica é um elemento importante para a qualidade da relação médico-paciente, pois, favorece o conhecimento de forma ampla sobre a situação do doente reforçando aspectos como autonomia, satisfação, confiança no médico, engajamento no tratamento proposto, fornecimento de mais informações, ou seja, maior interesse em agir colaborativamente para o atendimento e contribuindo para um potencial de melhora do paciente (Baptista, 2012; Bayne, Neukrug, Hays & Britton, 2013; Blatt, Lelacheur, Galinsky, Simmens y Greenberg, 2010; Lamothe, Boujut, Zenasni y Sultan, 2014; Zumoff, 2012).

Ocorrendo empatia paciente-médico, o profissional se beneficia do processo, devido a realização profissional e a diminuição da susceptibilidade aos efeitos do estresse da profissão (Baptista, 2012).

Contudo, uma certa distância afetiva entre os médicos e seus pacientes pode ser considerada desejável, evitando um intenso envolvimento emocional, o qual pode comprometer a neutralidade clínica, que pode ser benéfica (Zinn, 1993).

De forma geral, a empatia pode ser definida como um processo psicológico multidimensional, formado por componentes cognitivos, afetivos e comportamentais gerado em resposta à observação de experiências vivenciadas por outras pessoas (Larson & Yao, 2005); porém, no contexto da assistência médica, o componente cognitivo, é o mais relevante, pois, envolve a capacidade perceptiva e de compreensão das experiências internas do paciente e melhor comunicação para apresentar esse entendimento (Hojat, Gonnella, Nasca, Mangione, Vergare y Magee, 2002).

Em 1977, foi realizada na Austrália, a primeira pesquisa sobre empatia em estudantes de Medicina. Neste estudo uma escala de avaliação empática foi validada para esta população (Hornblow, Kidston y Jones, 1977). Desde então, muitos outros trabalhos são realizados em todo o mundo com o intuito de investigar como esta variável se comporta em alunos do curso médico. O presente estudo tem por objetivo realizar um levantamento da literatura sobre os resultados publicados nos últimos cinco anos sobre empatia e estudantes de Medicina e analisar se existe convergência entre eles.

Metodologia

Foi realizada uma extensa revisão da literatura nos indexadores PubMed, LILACS, SciELO e PsycINFO. Nos três primeiros foram utilizadas as palavras-chave: *empathy* ou empatia, com filtro para o título, e *medical students ou* estudantes de medicina, com filtro para título e/ou resumo.

Foram utilizados como critérios de inclusão: artigos publicados em língua portuguesa ou inglesa, artigos originais, artigos quantitativos, artigos publicados nos últimos cinco anos e estudos cujos participantes eram estudantes de medicina.

Foram selecionados os artigos que investigavam a variável empatia em estudantes de medicina e/ou sua associação com demais variáveis, com exceção de: estudos somente de validação de instrumento, estudos qualitativos, estudos de intervenção, estudos de revisão, mesmo sistemáticas e estudos que não preencheram os critérios de inclusão. Desconsiderou-se artigos que, apesar de preencherem os critérios de inclusão, não tinha como conteúdo central a temática desta revisão.

Resultados e Discussão

A busca realizada resultou em 77 artigos; destes, 39 foram excluídos por se tratarem de trabalhos que preenchiam algum dos critérios para exclusão. Esta primeira seleção foi realizada através da leitura dos resumos. Uma nova triagem foi feita nos 39 artigos que passaram pela seleção e então 15 foram excluídos por não estarem disponíveis no Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, na seleção final, foram contemplados 23 artigos originais e quantitativos que avaliam a variável empatia e suas possíveis associações com outras variáveis, na população de estudantes de Medicina com publicação nos últimos cinco anos.

De forma, resumida, dos artigos selecionados por país, observou-se a seguinte distribuição: Reino Unido (2), Estados Unidos (6), Nova Zelândia (1), Portugal (2), Paquistão (2), Índia (1), Japão (1), Irã (1), Estados Unidos (1), Etiópia (1), Kuwait (1), China (1), Alemanha (1), Brasil (1) e um estudo multicêntrico realizado na Etiópia e Alemanha.

Ao investigar os níveis de empatia em estudantes de Medicina, os estudos o fizeram numa perspectiva multidimensional ou só cognitiva, a qual correspondeu a 16, dos 23 trabalhos selecionados. Ao avaliar somente esta dimensão, todos os 16 estudos (Berg, Majdan, Berg Veloski y Hojat, 2011; Brazeau, Schroeder, Rovi y Boyd, 2011; Costa, Alves, Neto, Marvão, Portela y Costa, 2014; Chen, Pahilan y Orlander, 2010; Dyrbye, Eacker, Harper, Power, Massie, Satele et al., 2012; Hasan, Al-Sharqawi, Dashti, AbdulAziz, Abdullah, Shukkur et al., 2013; Hojat, Gonnella, Nasca, Mangione, Vergare y Magee, 2002; Kataoka, Koide, Ochi, Hojat y Gonnella, 2009; Lim, Moriarty, Huthwaite, Gray, Pullon y Gallagher, 2013; Magalhães, Costa y Costa, 2012;Magalhães, Salgueira, Costa & Costa, 2011; Pohl, Hojat& Arnold, 2011; Rahimi-Madiseh, Tavakol, Dennick& Nasiri, 2010;Shashikumar, Chaudhary, Ryali, Bhat, Srivastava, Prakashet al., 2014; Tavakol, Dennick & Tavakol, 2011; Wen, Ma, Li, Liu, Xian & Liu, 2013) fizeram uso da Escala de Jefferson de Empatia Médica – Versão para Estudantes (JSPE-S), instrumento largamente utilizada em pesquisas e avalia eminentemente o aspecto empático cognitivo (Hojat, Gonnella y Maxwell, 2009).

Este instrumento deriva do pressuposto de que na prática médica, a empatia seja conceituada como um entendimento intelectual do sofrimento do paciente, livre de julgamentos por parte do profissional com relação aos sentimentos e experiências do outro (Hojat, Mangione, Nasca, Cohen, Gonnella, Erdmann et al., 2001).

A dimensão cognitiva da empatia implica uma compreensão da perspectiva do paciente, mas não necessariamente num sofrimento junto com este (Mercer y Reynolds, 2002). De acordo com esta linha de pensamento, o componente afetivo não faz parte do domínio empático relevante para a prática médica, pois geraria emoções e sentimentos que poderiam prejudicar o atendimento clínico (Mercer & Reynolds, 2002), apesar de se saber que existe uma associação positiva entre empatia cognitiva e afetiva (Dehning, Gasperi, Tesfaye, Girma, Meyer, Krahl et al., 2013).

Dentre os 23 estudos utilizados nesta revisão, seis avaliaram tanto o aspecto cognitivo quanto afetivo. Três destes estudos, os quais compartilharam a amostra, utilizaram o instrumento de avaliação da dimensão cognitiva *Reading de Mind in the Eyes Test* (RME-R) e a *Balanced Emotional Empathy Scale* (BEES), de avaliação afetiva (Dehning, Gasperi, Krause, Meyer, Reiß, Burger et al., 2013; Dehning, Girma, Gasperi, Meyer, Tesfaye y Siebeck, 2012; Dehning, Gasperi, Tesfaye, Girma, Meyer, Krahl et al., 2013). Outros três estudos fizeram uso da Escala Multidimensional de Reatividade Emocional de Davis (EMRE) (Imran, Awais Aftab, Haider y Farhat, 2013; Paro, Silveira, Perotta, Gannam, Enns et al., 2014; Quince, Parker, Wood y Benson, 2011).

A EMRE avalia a empatia em seu nível afetivo, através dos construtos consideração empática e angústia pessoal, e em seu nível cognitivo através da tomada de perspectiva e fantasia (Formiga, 2012; Koller, Camino y Ribeiro, 2001). Dentre os três estudos que fizeram uso deste instrumento, um é brasileiro (Paro, Silveira, Perotta, Gannam, et al., 2014), e utilizou uma versão da escala que não considerou o construto fantasia no processo de validação, devido a questões culturais. Um único trabalho (Bangash, Ali, Shehzad y Haqqi, 2013) fez uso da *Baron-Cohen and Wheel-Wright Empathy Quotient Scale* (EQ), que também realiza uma avaliação multidimensional da empatia (Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen y David, 2004).

Também, foi possível observar que as variáveis investigadas junto a empatia nos estudos selecionados foram: sexo, estágio do curso, preferência por especialidade médica, dificuldades enfrentadas durante o curso, personalidade, diferenças culturais/etnia, envolvimento religioso, avaliação dos pares sobre competências clínicas exemplares, *burnout*/estresse, profissionalismo, prática de serviço sociais, existência de relacionamentos próximos, diferentes modelos de ensino e qualidade de vida. As variáveis que predominam nos estudos serão discutidas a seguir.

A variação do nível de empatia entre indivíduos pode ocorrer devido a fatores endógenos e a fatores exógenos, como fatores culturais, por exemplo. (Hojat, Gonnella, Mangione, Nasca, Veloski, Erdmann et al., 2002).

Alguns dos estudos realizados no Japão (Kataoka, Koide, Ochi, Hojat y Gonnella, 2009), Irã (Rahimi-Madiseh, Tavakol, Dennick y Nasiri, 2010), Kuwait (Hasan, Al-Sharqawi, Dashti, AbdulAziz, Abdullah, Shukkur et al., 2013), Índia (Shashikumar, Chaudhary, Ryali, Bhat, Srivastava, Prakash et al., 2014), Paquistão (Bangash, Ali, Shehzad y Haqqi, 2013), China (Wen, Ma, Li, Liu, Xian y Liu, 2013), observaram níveis baixos de empatia quando comparados aos Estados Unidos. De acordo com Berg, Majdan, Berg, Veloski e Hojat (2011), os pacientes relataram, em seu estudo, que os estudantes de Medicina americanos brancos tem maior nível de empatia do que os americanos asiáticos (Kataoka, Koide, Ochi, Hojat y Gonnella, 2009; Shashikumar, Chaudhary, Ryali, Bhat, Srivastava, Prakash et al., 2014).

Segundo Kataoka, Koide, Ochi, Hojat e Gonnella (2009), no Japão, os pacientes preferem que seus médicos sejam calmos e sem emoção, o que pode gerar uma expectativa com relação a um modelo de comportamento médico com menor expressão empática. Diferenças culturais nos níveis de empatia colocam em dúvida a ideia desta variável enquanto uma qualidade humana totalmente inata (Dehning, Gasperi, Tesfaye, Girma, Meyer, Krahl et al., 2013), pensamento que isola a interferência de processos de modelação social. Países com modelos universitários mais rígidos com relação a admissão, e sem ofertas de disciplinas com foco humanista, comum no Oriente, podem apresentar alunos mais enrijecidos emocionalmente.

Por outro lado, formas de ingresso e currículos acadêmicos mais flexíveis são encontrados nas universidades Americanas (Kataoka, Koide, Ochi, Hojat y Gonnella, 2009; Shashikumar, Chaudhary, Ryali, Bhat, Srivastava, Prakash et al., 2014). Variações culturais reforçam a ideia de que a empatia inata possa sofrer influência positiva ou negativa das experiências individuais (Paro, Silveira, Perotta, Gannam, Enns et al., 2014).

Os estudos que realizaram a comparação dos níveis de empatia ao longo do curso médico apresentaram variação e discordância nos dados encontrados. Os estudos longitudinais não encontraram diferenças significativas nos níveis de empatia entre a primeira e última coleta (Brazeau, Schroeder, Rovi y Boyd, 2011; Lim, Moriarty, Huthwaite, Gray, Pullon y Gallagher, 2013).

Entre os estudos transversais, as variações no nível de empatia não obedeceram a um padrão regular (Chen, Pahilan y Orlander, 2010; Dehning, Girma, Gasperi, Meyer, Tesfaye y Siebeck, 2012; Hasan, Al-Sharqawi, Dashti, AbdulAziz, Abdullah, Shukkur et al., 2013; Imran, Awais Aftab, Haider y Farhat, 2013; Magalhães, Salgueira, Costa y Costa, 2011; Quince, Parker, Wood y Benson, 2011; Wen, Ma, Li, Liu, Xian y Liu, 2013), ou não foram encontradas diferenças empáticas significativas (Paro, Silveira, Perotta, Gannam, Enns et al., 2014; Rahimi-Madiseh, Tavakol, Dennick y Nasiri, 2010; Shashikumar, Chaudhary, Ryali, Bhat, Srivastava, Prakash et al., 2014; Tavakol, Dennick y Tavakol,2011).

Por um lado, acredita-se que exista declínio da empatia ao longo do curso médico (Neumann, Edelhäuser, Tauschel, Fischer, Wirtz, Woopen et al., 2011), devido a quantidade excessiva de material para estudo, as adversidades no contato com os pacientes e a falta de modelo empático dos professores (Rahimi-Madiseh, Tavakol, Dennick y Nasiri, 2010). O excesso de crédito na tecnologia para o diagnóstico e tratamento também pode desvalorizar às interações humanas no contato com o paciente.

Os dados indicativos sobre o declínio da empatia em estudantes de Medicina geraram preocupação devido à gravidade do problema relatada nas publicações sobre o tema. Colliver, Conlee, Verhulst e Dorsey (2010) reexaminsram diversos dados publicados sobre a erosão empática no curso médico e observaram que não existe uma variação significante nos níveis empáticos ao longo da graduação. Nesta nova perspectiva, no curso médico não há um endurecimento da afetividade dos estudantes.

Sobre as especialidades, é possível pensar que, o nível de contato com o paciente poderia requerer diferentes níveis de empatia (Hojat, Louis, Maxwell y Gonnella, 2011). Um estudo encontrou diferenças significativas nos níveis de empatia entre médicos de algumas áreas, as quais estariam na seguinte ordem decrescente: Psiquiatria, Clínica Médica, Pediatria, Emergência, Medicina da Família, Cirurgia Geral, Ginecologia e Obstetrícia, Cirurgia Cardiovascular, Radiologia, Neurocirurgia, Cirurgia Ortopédica e Anestesia (Neumann, Scheffer, Tauschel, Lutz, Wirtz y Edelhäuser, 2012).

Por outro lado, somente dois encontraram associação significativa entre empatia e especialidade médica pretendida. Entre estes dois estudos, um sugere que os dados sejam interpretados com precaução devido as limitações metodológicas encontradas no trabalho (Tavakol, Dennick y Tavakol, 2011).

O outro, encontrou associação, mas só para empatia afetiva e para o sexo masculino, com associação positiva para áreas de contato com paciente (Dehning, Gasperi, Krause, Meyer, Reiß, Burger et al., 2013). Observou-se também, que nos outros quatro trabalhos (Brazeau, Schroeder, Rovi y Boyd, 2011; Dyrbye, Eacker, Harper, Power, Massie, Satele et al., 2012; Magalhães, Salgueira, Costa y Costa, 2011; Shashikumar, Chaudhary, Ryali, Bhat, Srivastava, Prakash et al., 2014), os resultados entre as duas variáveis não foram conclusivos.

Possuir relacionamentos próximos (Dehning, Gasperi, Krause, Meyer, Reiß y Burger, 2013; Dehning, Gasperi, Tesfaye, Girma, Meyer, Krahl et al., 2013), realizar serviço voluntário (Brazeau, Schroeder, Rovi y Boyd, 2011) e fazer uso de redes sociais (Dehning, Girma, Gasperi, Meyer, Tesfaye y Siebeck, 2012) são variáveis que, de acordo os estudos selecionados, estabelecem associação positiva significativa com empatia. Esses dados podem sugerir que maiores níveis de contato interpessoal incentivam os indivíduos a se colocarem no lugar do outro (Dehning, Gasperi, Krause, Meyer, Reiß y Burger, 2013).

O que favorece a ideia de empatia enquanto variável passível de ser modelada, aprendida e reforçada através de fatores exógenos, e dá força as perspectivas de treinamento empático (Larson y Yao, 2005).

Com relação a prática de serviço social, é possível que ela provoque maiores níveis de empatia, assim como seja provocada por estes (Brazeau, Schroeder, Rovi & Boyd, 2011).

Sobre a associação entre empatia e estresse, foi encontrado que maiores níveis de empatia favoreceriam uma maior sensibilização com o sofrimento do paciente e assim maiores níveis de estresse (Hasan, Al-Sharqawi, Dashti, AbdulAziz, Abdullah, Shukkur et al., 2013; Kirby, 2008).

Por outro lado, a empatia se associa positivamente com qualidade de vida (Shanafelt, West, Zhao, Novotny, Kolars y Habermann, 2005; Thomas, Dyrbye, Huntington, Lawson y Novotny, 2007) e satisfação (Epstein, Siegel y Silberman, 2008; Suchman, Roter, Green y Lipkin, 1993) na população médica, ela seria um fator protetor para a ocorrência de estresse entre profissionais e estudantes. Outro estudo demonstrou existir associação negativa entre empatia e *burnout* (Brazeau, Schroeder, Rovi y Boyd, 2011). Para Paro, Silveira, Perotta, Gannam, Enns et al. (2014), as dimensões avaliativas de *burnout* estabelecem associação positiva com algumas dimensões empáticas e negativa com outras.

Com relação a fatores endógenos, dos 16 estudos que investigaram empatia e sexo, 14 encontraram associação entre as variáveis, com escores significativamente mais altos entre estudantes do sexo feminino. Estes dados estão em concordância com outros estudos (Hojat, Louis, Maxwell y Gonnella, 2011) e podem sugerir que, de modo geral, mulheres prestam um atendimento clínico mais baseado no entendimento das experiências e sentimentos dos pacientes (Hojat, Gonnella, Mangione, Nasca, Veloski, Erdmann et al., 2002), assim como expressam mais atitudes relativas ao cuidado (Eagly y Steffen, 1984).

Talvez isso justifique o fato de gerarem níveis de satisfação significativamente mais altos com os atendimentos (Bertakis, Helms, Callahan, Azari y Robbins, 1995). Pacientes simulados também relatam níveis de empatia significativamente mais altos entre estudantes do sexo feminino (Berg, Majdan, Berg, Veloski y Hojat, 2011).

Contudo, não é possível afirmar se tal condição se deve às características biológicas ou aprendidas socialmente (Eisenberg y Randy, 1983).

Quanto a associação entre fatores da personalidade e empatia, os três estudos que investigaram a associação entre estas variáveis fizeram uso da Teoria dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade (McCrae y Costa, 1997).

Um dos estudos não encontrou associação significativa entre as duas variáveis (Hasan, Al-Sharqawi, Dashti, AbdulAziz, Abdullah y Shukkur, 2013), enquanto dois estudos observaram que os fatores abertura para experiência e amabilidade se associam positivamente com empatia (Costa, Alves, Neto, Marvão, Portela y Costa, 2014; Magalhães, Costa y& Costa, 2012). De acordo com os estudos, estes construtos favorecem um bom relacionamento entre médico e paciente e ajudam o primeiro a lidar com situações inesperadas.

A falta de artigos no PsycINFO sobre o tema, denuncia uma lacuna nos estudos que avaliem a empatia em estudantes de Medicina, numa visão psicológica. Trabalhos nesta perspectiva poderiam contribuir para esclarecimentos sobre os fenômenos da interação da empatia com a personalidade e com outras variáveis. Uma visão psicológica contribuiria para o que já apontam alguns artigos, a necessidade de práticas curriculares que desenvolvam empatia nos estudantes de Medicina.

Alguns estudos tem relatado o que pensam alguns alunos sobre a empatia como meta a ser alcançada e os receios que tem sobre o contato com o paciente (Medeiros, Santos, Trindade y Almeida, 2013).

Para Balduino, Palis, Paranaíba, Almeida e Trindade (2012), um relativo número de alunos afirma não se sentirem preparados para estabelecer uma relação empática em seus atendimentos, referindo o desconforto para lidar com os sentimentos suscitados e constrangimento em abordar temas subjetivos relacionados às emoções do paciente (Stock, Sisson y Grosseman, 2012).

Considerações finais

De forma geral, a empatia vem sendo largamente estudada na prática médica, seja em profissionais ou em estudantes. O presente estudo, buscou fazer um levantamento dos dados publicados entre julho de 2009 e julho de 2014 sobre a variável empatia em alunos do curso médico. Embora alguns dados sejam consistentes em relação a empatia e sexo, a avaliação entre empatia e outras variáveis, ao longo do curso médico merece mais estudos.

Em todos os estudos, foram utilizados instrumentos de autorelato e poucos focaram na avaliação por parte do paciente e pares. Os questionários autoaplicáveis de avaliação da empatia podem ser por vezes sugestionáveis, pois contém muitas respostas desejáveis para a prática médica. Sugere-se que estudos que avaliam a empatia de outra forma, seja qualitativa, ou a partir da perspectiva do paciente, também sejam analisados em futuros levantamentos, pois isso forneceria dados tão importantes quanto os discorridos neste trabalho.

Apesar de relatarem sentir empatia, os profissionais e estudantes de Medicina podem não externá-la causando uma interpretação negativa por parte dos pacientes, condição que geram queixas com relação ao tratamento cada vez mais frio realizado pelos médicos. Porém, essa situação pode ser compreenda por que os médicos e estudantes em seus atendimentos, podem emitir comportamentos com o objetivo de se proteger emocionalmente ou porque não sabem lidar com as situações referentes ao contato interpessoal em seus atendimentos.

Outras razões, tais como condições de trabalho adversas, pouco tempo de consulta, entre outros, poderá ser a justificativa. Nesta direção, é possível pensar, que determinados contextos, como o da saúde pública no Brasil, na qual muitas vezes, médicos precisam decidir que paciente tentar salvar, dificultam o sentimento e a expressão empática.

A importância dada a empatia no contexto médico, não sugere que o profissional ou estudante entrem em sofrimento profundo a cada vez que lida com os problemas de saúde de seu paciente.

Espera-se que, na sua prática, consigam enxergar na sua dinâmica profissional, um ser humano com outras perspectivas diferentes das suas, as quais não deveriam ser ignoradas e sim validadas, sempre que possível. A empatia no contexto médico precisa remeter a capacidade de entender, respeitar e transmitir a compreensão ao paciente. O que ainda gera reflexão é, se é possível que o atendimento empático possa ocorrer a partir de uma perspectiva só cognitiva.

Referências

Balduino, P. M., Palis F. P., Paranaíba, V. F., Almeida, H. O., Trindade, E. M. (2012). A perspectiva do paciente no roteiro de anamnese: o Olhar do estudante. *Revista Brasileira de Educação Médica, 36*(3) ,335-342.

Bangash, A. S., Ali, N. F., Shehzad, A. H. y Haqqi, S. (2013). Maintenance of empathy levels among first and final year medical students: a cross sectional study. *F1000Research, 2* (157), 1-8.

Baptista, F. (2014). A empatia na intersubjectividade da relação clínica. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar, 28*, 224-226.

Bayne, H., Neukrug, E., Hays, D., y Britton B. (2013). A comprehensive model for optimizing empathy in person-centered care. *Patient Education and Counseling*, 93 (2), 209-215.

Berg, K. 1., Majdan, J. F, Berg D., Veloski J. y Hojat M. (2011). Medical students' self-reported empathy and simulated patients' assessments of student empathy: an analysis by gender and ethnicity. *Academic Medicine*, 86(8), 984-988.

Bertakis K. D., Helms L. J., Callahan E. J., Azari R. y Robbins, J. A. (1995). The influence of gender on physician practice style. *Medical Care*, 33 (4), 407-416.

Blatt, B., Lelacheur, S. F., Galinsky, A. D., Simmens, S. J. & Greenberg, L. (2010). Does perspective-taking increase patient satisfaction in medical encounters? *Academic Medicine*, 85 (9), 1445-1452.

Brazeau, C. M., Schroeder, R, Rovi, S. y Boyd, L. (2011). Relationship between medical student service and empathy. *Academic Medicine*, 86, Suppl, 10, 42-55.

Chen, D. C., Pahilan, M. E. y Orlander, J. D. (2010). Comparing a self-administered measure of empathy with observed behavior among medical students. *Journal of General Internal Medicine*, 25(3), 200-202.

Colliver, J. A., Conlee, M. J., Verhulst, S. J. & Dorsey, J. K. (2010). Reports of the decline of empathy during medical education are greatly exaggerated: a reexamination of the research. *Academic Medicine*, 85 (4), 588-593.

Costa, P., Alves, R., Neto, I., Marvão, P., Portela, M. y Costa, M. J. (2014). Associations between medical student empathy and personality: a multi-institutional study. *PLoS One, 9*(3).e89254.

Dehning, S., Gasperi, S., Krause, S., Meyer, S., Reiß, V., Burger, M. et al. (2013). Emotional and Cognitive Empathy in First-Year Medical Students.*International Scholarly Research Notices Psychiatry*, 3, 2013.

Dehning, S., Gasperi, S., Tesfaye, M., Girma, E., Meyer, S., Krahl, W. et al. (2013). Empathy Without Borders? Cross-Cultural Heart and Mind-Reading in First-Year Medical Students. *Ethiopian Journal of Health Sciences*, 23(2), 113–122.

Dehning, S., Girma, E., Gasperi, S., Meyer, S., Tesfaye, M. y Siebeck, M. (2012). Comparative cross-sectional study of empathy among first year and final year medical students in Jimma University, Ethiopia: Steady state of the heart and opening of the eyes. *BMC Medical Education, 12*(34), 1-12.

Dyrbye, L. N., Eacker, A. M., Harper, W., Power, D. V., Massie, F. S., Satele, D. et al. (2012). Distress and empathy do not drive changes in specialty preference among US medical students. *Medical Teacher*, 34 (2), 116-22.

Eagly, A. H. y Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of men and women into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 735–754.

Eisenberg, N. y Randy, L. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94*(1), 100-131.

Epstein, R. M., Siegel, D. J. y Silberman, J. (2008). Self-monitoring in clinical practice: a challenge for medical educators. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28, 5–13.

Formiga, N. S. (2012). Um estudo intracultural da consistência estrutural da escala multidimensional de reatividade interpessoal (EMRI). *Salud & Sociedad, 3*(3):251-262.

Hasan, S., Al-S.arqawi, N., Dashti, F., AbdulAziz, M., Abdullah, A., Shukkur, M. et al.(2013). Level of empathy among medical students in Kuwait University, Kuwait. *Medical Principles and Practice*. 22 (4), 385-389.

Hojat, M., Gonnella, J. S., Mangione, S., Nasca, T. J., Veloski, J. J., Erdmann, J. B. et al. (2002). Empathy in medical students as related to academic performance, clinical competence and gender.*Medical Education*, 36(6):522-527.

Hojat, M, & Gonnella, J. S. & Maxwell, K. (2009). Jefferson Scales of Empathy (JSE): Professional manual & user's guide. Jefferson Medical College - Center for Research in Medical Education and Health Care, Philadelphia, Pa, USA.

Hojat, M., Gonnella, J. S., Nasca, T. J., Mangione, S., Vergare, M. y Magee, M. (2002). Physician empathy: definition, components, measurement, and relationship to gender and specialty. *The American Journal of Psychiatry*, 159(9):1563-1569.

Hojat, M., Gonnellaa, J. S., Mangionea, S., Nascaa, T. J. y Mageea, M. (2003). Physician empathy in medical education and practice: experience with the Jefferson scale of physician empathy. *Seminars in Integrative Medicine, 1*(1), 25–41.

Hojat, M., Louis, D. Z., Maxwell, K. y Gonnella, J. S. (2011). The Jefferson Scale of Empathy (JSE): An Update. *Health Policy Newsletter, 24* (2), 1.

Hojat, M., Mangione, S., Nasca, T. J., Cohen, M., Gonnella, J. S., Erdmann, J. B. (2001). et al. The Jefferson Scale of Physician Empathy: Development and Preliminary Psychometric Data. *Educational and Psychological Measurement*, *61*, 349-365.

Hojat, M., Vergare, M. J., Maxwell, K., Brainard, G., Herrine, S. K., Isenberg, G. A. et al. (2009). The devil is in the third year: a longitudinal study of erosion of empathy in medical school. *Academic Medicine*, 84(9), 1182-1191.

Hojat, M., Zuckerman, M., Magee, M., Mangione, S., Nasca, T. et al. (2005). Empathy in medical students as related to specialty interest, personality, and perceptions of mother and father. *Personality and Individual Differences*, 39(7):1205–1215.

Hornblow, A. R., Kidston, M. A. y Jones, Kv. (1977). Medical Students' empathy: a validation study. *Medical Education*, 11, 7–12.

Imran, N., Awais Aftab, M., Haider, II. & Farhat, A. (2013). Educating tomorrow's doctors: A cross sectional survey of emotional intelligence and empathy in medical students of Lahore. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 29(3):710-714.

Kataoka, H. U., Koide, N., Ochi, K., Hojat, M. y Gonnella, J. S. (2009). Measurement of empathy among Japanese medical students: psychometrics and score differences by gender and level of medical education. *Academic Medicine*, 84(9):1192-1197.

Kirby, H. (2008). *The Relationship between Level of Empathy and Stress Contagion* [tese] Missoula: University of Montana.

Koller, S. H., Camino, C., y Ribeiro, J. (2001). Adaptação e validação interna de duas escalas de empatia para uso do Brasil. *Estudos de Psicologia*, *18*(3), 43-53.

Krasner, M. S., Epstein, R. M., Beckman, H., Suchman, A. L., Chapman, B., Mooney, C. J. et al. (2009). Association of an educational program in mindful communication with burnout, empathy, and attitudes among primary care physicians. *Journal of the American Medical Association*, *302*(12), 1284-1293.

Lamothe, M., Boujut, E., Zenasni, F. y& Sultan, S. (2014). To be or not to be empathic: the combined role of empathic concern and perspective taking in understanding burnout in general practice. *BioMed Central Family Practice*, 15(15), 1-7.

Larson, E. B. y Yao, X. (2005). Clinical empathy as emotional labor in the patient-physician relationship. *JAMA, 293*(9),1100-1106.

Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S. y David, A. S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34 (5), 911-919.

Lievens, F., Ones, D. y Dilchert S. (2009). Personality scale validities increase throughout medical school. *Journal of Applied Psychology*,94 (6), 1514–1535.

Lim, B. T., Moriarty, H., Huthwaite, M., Gray, L., Pullon, S. y Gallagher, P. (2013). How well do medical students rate and communicate clinical empathy? *Medical Teacher*, 35 (2), 946-951.

Magalhães, E., Costa, P. y Costa, M. J. (2012). Empathy of medical students and personality: evidence from the Five-Factor Model. *Medical Teacher*. 34(10), 807-812.

Magalhães, E., Salgueira, A. P., Costa, P. y Costa, M. J. (2011). Empathy in senior year and first year medical students: a cross-sectional study. *BioMed Central Medical Education*, 11(52), 1-7.

McCrae, R. R. y Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychololgist*, *52*(5), 509-516.

Medeiros, N. S., Santos, T. B., Trindade, E. M. y Almeida, K. J. (2013). Avaliação do desenvolvimento de competências afetivas e empáticas do futuro médico. *Revista Brasileira de Educação Médica, 37* (4), 515-525.

Mercer, S. W. y Reynolds, W. J. (2002). Empathy and quality of care. *British Journal of General Practice*, 52: 9–12.

Neumann, M., Edelhäuser, F., Tauschel, D., Fischer, M. R., Wirtz, M., Woopen, C. et al. (2011). Empathy decline and its reasons: a systematic review of studies with medical students and residents. *Academic Medicine*, 86 (8), 996-1009.

Neumann, M., Scheffer, C., Tauschel, D., Lutz, G., Wirtz, M. y Edelhäuser, F. (2012). Physician empathy: definition, outcome-relevance and its measurement in patient care and medical education. *Gesellschaft für Medizinische Ausbildung Journal for Medical Education*, 29 (1), 1-20.

Paro, H. B. M. S., Silveira, P. S. P., Perotta, B., Gannam, S., Enns, S. C. et al. (2014) Empathy among Medical Students: Is There a Relation with Quality of Life and Burnout? *PLoS ONE*, 9 (4), e94133.

Pohl, Ca. Hojat, M. y Arnold, L (2011). Peer nominations as related to academic attainment, empathy, personality, and specialty interest. *Academic Medicine*, 86(6), 747-751.

Quince, T.A., Parker, R. A., Wood, D.F. y Benson, J. A. (2011). Stability of empathy among undergraduate medical students: a longitudinal study at one UK medical school. *BioMed Central Medical Education*, 11 (90), 1-9.

Rahimi-Madiseh, M., Tavakol, M., Dennick, R. y Nasiri, J. (2010). Empathy in Iranian medical students: A preliminary psychometric analysis and differences by gender and year of medical school. *Medical Teacher*, 32 (11), 471-478.

Shanafelt, T. D., West, C., Zhaom X., Novotny, P., Kolars, J., Habermann, T. et al. (2005). Relationship between increased personal well-being and enhanced empathy among internal Medicine residents. *Journal of General Internal Medicine*, 20(7), 612–617.

Shashikumar, R., Chaudhary, R., Ryali, V. S., Bhat, P. S., Srivastava, K., Prakash, J. et al. (2014). Cross sectional assessment of empathy among undergraduates from a medical college. *Medical Journal Armed Forces India, 70*(2), 179-185.

Stock, F. S., Sisson, M. C. y Grosseman, S. (2012). Percepção de estudantes de medicina sobre aprendizagem da relação médico-paciente após mudança curricular. *Revista Brasileira de Educação Médica, 36*(1):5-13.

Suchman, A.L., Roter, D., Green, M. y Lipkin, M. Jr. (1993). Physician satisfaction with primary care office visits. Collaborative Study Group of the American Academy on Physician and Patient. *Medical Care, 31*, 1083-1092.

Tavakol, S., Dennick, R. y Tavakol, M. (2011). Empathy in UK medical students: differences by gender, medical year and specialty interest.*Education Primary Care*, 22(5), 297-303.

Thomas Jefferson University [homepage na Internet]. *Jefferson Scale of Empathy* [acesso em 13 de maio de 2014]. Disponível em: http://www.jefferson.edu

Thomas, M. R., Dyrbye, L. N., Huntington, J. L., Lawson, K. L., Novotny, P. J. et al. (2007). How do distress and well-being relate to medical student empathy? A multicenter study. *Journal of General Internal Medicine*, 22(2), 177–183.

Wen, D., Ma, X., Li, H., Liu, Z., Xian, B. y Liu Y. (2013). Empathy in Chinese medical students: psychometric characteristics and differences by gender and year of medical education. *BioMed Central Medical Education, 13*(130), 1-6.

Zinn W. (1993). The empathic physician. Arch Intern Medical, 153(3), 306-312.

Zumoff, R. (2012). Diabetes study shows connection between physician empathy, outcomes. *Nephrololgy & News Issues, 26* (12), 20.

"SOLIDARIDAD, RESILIENCIA Y PROACTIVIDAD DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS"

"SOLIDARITY, RESILIENCE AND PROACTIVITY IN THE INDIGENOUS PEOPLES"

Eduardo Almeida Acosta
Universidad Iberoamericana Puebla, México

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"[1]
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"

Recibido: 19 de Mayo de 2017 Aceptado: 10 de Noviembre de 2017

Resumen

Como contrapropuesta a las visiones elitistas y mercantilistas de los países ricos y de las corporaciones trasnacionales las posibilidades de vida digna, de libertad, igualdad y fraternidad hay que buscarlas en niveles, estilos y calidad de vida que han sobrevivido con mayor o menor fuerza en la vida de solidaridad, resiliencia y proactividad de los pueblos originarios. El propósito de esta presentación es señalar estas tres características, más de aspecto comunitario, como complementarias de resistencia, reciprocidad y autonomía, que de alguna manera son más bien expresiones de acción política. El método será reflexionar a partir de un marco analítico inspirado en nuestra propia experiencia comunitaria. Para esto será clave tomar en cuenta el contexto histórico y geográfico de varias experiencias. Lo que tenemos comprobado es que la integración comunitaria y la politización requieren de una base estructural, y de cohesión social como frutos de una fuerte conciencia de dignidad. Estas son condiciones que se pueden reforzar en la vida de una experiencia si se percibe apertura en las interacciones, humildad en el enfrentamiento de los conflictos y confianza en el peregrinar hacia los horizontes utópicos de una vida digna.

Palabras clave: Clases Elitistas, Fraternidad, Igualdad, Libertad, Pueblos Originarios.

[1]Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay. Correspondencia remitir a: eduardo.almeida@iberopuebla.mx

Abstract

As counterproposal to the elitist and mercantilistic visions of the rich countries and the transnational corporations, the possibilities for a dignified life, for liberty, equality and fraternity have to be looked for at the levels, styles and quality of life that have survived, with more or less strength in the life of solidarity, resilience and proactivity of the native peoples. The purpose of this presentation is to make aware of those three characteristics, rather community traits, as complementary of resistence, reciprocity and autonomy that rather seem expressions of political action. The method will be thinking from on analytical framework inspired by our own community experience. To accomplish this aim it is key to take into account the historical and geographical context of each experience. We have noticed that community integration and political commitment need to dispose of a structural base and a social cohesion as resulting from a strong conscience of dignity. These are conditions that are visible in the life of an experience if one is able to perceive openness in the interactions, humility in confronting conflicts and trust in journeying towards the utopian horizons of a dignified life.

Keywords: Elitist Classes, Equality, Fraternity, Liberty, Native Peoples.

Las grandes esperanzas que suscitó la Revolución Francesa a fines del siglo XVIII en Occidente con la utopía que proclamaba de "Libertad, Igualdad, Fraternidad", de un mundo de vida digna para todos los seres humanos, fueron esfumándose en los siglos subsiguientes. La existencia de privilegios para sectores delimitados de la humanidad se perpetuaron en aristocracias de viejo y nuevo cuño, en una burguesía acaparadora de la riqueza general a base de sobreexplotación del trabajo, de devastación de la naturaleza, de acumulación del dinero, y de elitización del conocimiento. La progresiva industrialización y urbanización de Europa y de América del Norte en los siglos XIX y XX fueron los signos de la arrogante modernidad de esos pueblos; el desprecio de los pueblos no europeos; la esclavitud y el racismo fueron los signos de la necesaria colonialidad para sustentar esa modernidad.

Esto fue el caldo de cultivo de las guerras mundiales, de la guerra fría, de las guerras y de la violencia que no han dejado de agobiar a la humanidad. Así hemos llegado a este siglo XXI de tecnologización, de digitalización, de pauperización creciente, de violencia generalizada, de desesperanza y de catástrofe planetaria anunciada.

Frente a esta visión desoladora, que los pocos privilegiados de la tierra no quieren ver, o que tratan de negar; de la que la gran mayoría de la población es inconsciente, abrumada por las urgencias cotidianas de supervivencia o narcotizada por los mensajes repetitivos y deslumbrantes distribuidos por las variadas y controladas tecnologías de la información y de la comunicación; y que una minoría lúcida y activa trata de hacer patente para todos, surge la pregunta:

¿Existe hacia dónde mirar en búsqueda de experiencias sociales, por pequeñas que sean, que permitan replantarse la posibilidad de un mundo de libertad, igualdad y fraternidad? Tal parece que la propuesta de estos "Coloquios de Psicología Comunitaria de los pueblos originarios en Nuestra América" se orienta a este fin: ir descubriendo lo que puede develarnos la reflexión sobre la oferta de "buena vida" que ha sido invisibilizada durante 500 años de conquista, colonización, despojo, desprecio, y esfuerzos por hacer desaparecer de la faz de la tierra a los depositarios de esa otra civilización que ahora se revela como promisoria de supervivencia planetaria. La temática de este 3er coloquio es abordar una trilogía de expresiones del secreto de la fortaleza y persistencia de esos pueblos: resistencia, reciprocidad y autonomía manifestadas en su vida comunal y en su acción política.

El objetivo de esta ponencia es contribuir a la reflexión de la temática propuesta y para abordarla hacerlo incluyendo tres expresiones complementarias de las mencionadas: solidaridad, resiliencia y proactividad. Las seis expresiones de la vida comunal y acción política serán los elementos de un marco analítico para estudiar su vigencia y su promesa en experiencias que han permitido no desesperar y seguir luchando para superar el asco que experimentamos ante la corrupción generalizada en la vida política del país; la vergüenza que sufrimos ante la impunidad frente a tantas violaciones, secuestros, asesinatos y desapariciones forzadas; y el miedo que nos paraliza y nos hace sentir impotentes en medio de la violencia desenfrenada que azota al mundo y en particular a nuestra sociedad mexicana.

El marco analítico que propongo surge de nuestra propia experiencia socio comunitaria plasmada en el libro "Comunidad: Interacción, Conflicto y Utopía" (Almeida y Sánchez, 2014).

Cuadro 1.

Lo comunal y la acción política

Pueblos Originarios	**Expresiones de lo comunal**	**Expresiones de la acción política**
Interacción (Apertura)	Solidaridad comunitaria vs dominación	Reciprocidad política vs sumisión
Conflicto (Humildad)	Proactividad comunitaria vs arrogancia	Resistencia política vs humillación
Utopía (Confianza)	Resiliencia comunitaria vs desesperación	Autonomía política vs extinción

Este análisis de tres experiencias es una concretización de lo que expresamos en la pag. 10 del libro: "La idea de que otro mundo es posible; de que la convivencia es posible; de que los excluidos tienen un papel fundamental en este esfuerzo, sin excluir a los no excluidos; de que es posible un crecimiento humano para todos".

Las tres experiencias que vamos a analizar son: a) La que hemos compartido durante 40 años en la Sierra Norte de Puebla (México), b) la de las normales rurales de México, c) La de los Zapatistas.

Antes de aplicar el marco analítico a cada una de ellas ofreceremos algunos antecedentes de las mismas.

La experiencia de San Miguel Tzinacapan

Antecedentes

Esta experiencia de dinamización de la cultura indígena Nahuat empieza en 1973 con la llegada a Tzinacapan de una socióloga con el fin de compartir la vida de esa población. Durante un año establece relaciones con algunos pobladores, entre los cuales algunos recordaban el período de fines de los años 30 hasta mediados de los años 50 cuando maestros de la SEP alfabetizaban, educaban y velaban por los intereses de la población. A partir de entonces el trabajo educativo de la SEP y su dedicación para revitalizar la cultura decayó y se volvió rutinario.

La llegada de esta socióloga, a la que se le unen varias amigas, y luego otros amigos urbanos, hombres y mujeres, significa la conformación de un equipo de vida y trabajo que junto con miembros de la población dan inicio a la experiencia (Acevedo Rodrigo, A., 2014: 565-567).

Expresiones de lo comunal y de la acción política

Lo comunal

Para ejemplificar este aspecto nos vamos a centrar en un acontecimiento comunitario que tuvo lugar en 1989-1991, 17 años después de iniciada la sinergia población-equipo: el empedrado de la comunidad para crear empleo, ingreso y supervivencia a raíz de una nevada durante la Navidad de 1989 que quemó los cafetales de la región. Fue una iniciativa de solidaridad del pueblo, en la que las autoridades participaron pero sin ejercer su dominación. La coordinación quedó en manos de un campesino con el que colaboraron los fiscales de la iglesia, los regidores de la presidencia auxiliar y los dirigentes de organizaciones locales. Toda la población participó en los trabajos manifestando una gran proactividad en las variadas tareas que implicó el proceso, cada uno según sus posibilidades sin arrogancia, hombres y mujeres, en organización, respaldo legal, procuración de fondos, obtención y acarreo de materiales, talla de piedras, preparación de argamasa, y empedrado. Fue una ocasión extraordinaria en la que la población hizo patente su habitual resiliencia comunitaria, al enfrentar sin desesperación la destrucción de su principal medio de subsistencia: los cafetales.

La acción política

La región en la que se ubica San Miguel Tzinacapan tuvo un valor estratégico para la política nacional durante las guerras del siglo XIX en México. Pero a partir del siglo XX su situación geopolítica fue de periferia. Sin embargo su población no dejó de mostrar rasgos de rebeldía frente a Cuetzalan, la cabecera municipal. Y aparecieron fracciones políticas que se fueron formando por problemas en la tenencia de la tierra, y por la presencia de acaparadores, caciques y numerosos pobladores que se volvieron maestros. Los nombramientos y elecciones de autoridades civiles y religiosas eran ocasiones de divergencias políticas.

Una experiencia de acción política en la que me tocó participar fue en 1983 cuando un grupo conformado por algunos maestros originarios del pueblo, miembros de la CNC-PRI y acaparadores locales intentaron expulsar al equipo de urbanos que llevaba ya 10 años participando cotidianamente en la vida del pueblo.

Una asamblea convocada por aquel grupo pretendió ser el medio para la expulsión. Fue un claro ejemplo de reciprocidad política en la que la comunidad no se dejó manipular por los "notables", no se sometió a sus demandas y apoyó a los fuereños. El proceso implicó un debate popular en el que quedó ejemplificada la resistencia política sin dejarse humillar por miembros de la comunidad que quisieron hacerlos aparecer como traidores.

Esa polémica reforzó entonces la coalición de culturas que se estaba constituyendo. Fue además un acontecimiento que reforzó la autonomía política de la población, rasgo que ha sido patente desde antes de esta asamblea y después de ella, y que se hace presente cada vez que la autoridad municipal quiere interferir indebidamente en la vida de Tzinacapan.

Las normales rurales de México

Antecedentes

A partir del siglo XX, en particular de la Revolución Mexicana prácticas de vida y desarrollo comunitario fueron realizadas por maestro rurales. Tres cuartas partes de los 15 millones de habitantes que tenía México en 1920 radicaban en el medio rural.

"La escuela rural de esos años (de 1920 a1940) no era una institución al margen de la vida y sus problemas… La escuela rural era la Casa del Pueblo, el lugar de reunión de la comunidad en donde el maestro ponía sus conocimientos al servicio de los proyectos del pueblo, de sus luchas, de sus esfuerzos por resolver sus problemas ancestrales" (Loyo Bravo, 1985:9).

De esa época son las Normales Rurales creadas por el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) como una opción para los campesinos para que pudieran acceder a la educación superior. Desde el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) estas normales fueron paulatinamente abandonadas (Adame Cerón, 2014: 10) y muchas clausuradas.

Han subsistido gracias a la proactividad, solidaridad y compromiso de los estudiantes con su realidad social. Se han distinguido por sus luchas a favor de las mejores causas sociales lo que ha provocado los intentos de las autoridades civiles y militares, respaldadas por sectores conservadores, por acabar con ellos como ha sucedido recientemente en Chilpancingo (2012) y en Iguala (2014).

Expresiones de lo comunal y de la acción política

Lo comunal

Como ya se dijo han subsistido gracias a su proactividad comunitaria frente a situaciones de restricciones presupuestales, llevando una vida de privaciones y generando recursos gracias a esa creatividad y a su cercanía con las comunidades pobres que les rodean. Han sabido encontrar formas y estilos de vida frugales sobreviviendo así sin ceder a la arrogancia de los que distribuyen inequitativamente los dineros del pueblo.

Han logrado dotarse de instituciones educativas en donde gracias a su solidaridad en la vida cotidiana pueden atender a su formación en lo académico, lo cultural, lo deportivo y lo político. Los intentos de dominación del sistema educativo no han podido doblegarlos a pesar de acusarlos de anarquistas, de comunistas, de vivir en “nidos de guerrilleros”.

Las pocas normales rurales que subsisten son modelos de resiliencia comunitaria, de existir superando adversidades, para empezar con la pobreza de origen de sus estudiantes, y luego con su tenacidad y su fuerza creativa para afrontar la desesperación a la que quisieran orillarlos.

La acción política

Es cierto que los trágicos acontecimientos vividos por los normalistas de la escuela de Ayotzinapan desde septiembre de 2014 han demostrado al país y al mundo la gran resistencia política que radica en estas normales rurales. Pero esta tragedia lo que ha demostrado es la vileza y cobardía del actual sistema político, y la valentía que se genera en estas escuelas entre los estudiantes, sus maestros y sus familiares. La vida cotidiana de humillaciones de estos actores sociales lo que ha producido es la humillación de los poderosos.

Lo que se quiere afirmar es que esa gran resistencia se nutre en la reciprocidad política de esas normales rurales de hombres y mujeres jóvenes que saben que no están solos, y que ahora se han vuelto más conscientes de que esa reciprocidad política ahora se comparte con muchos pobladores de México y del mundo. Que esa rebeldía, que ese no sometimiento, ahora fuertemente ejemplificado por los padres de los estudiantes desaparecidos, tiene un raigambre de años y de esperanza justificada.

La autonomía política lograda por los normalistas es real, en una sociedad acostumbrada al conformismo, a la impotencia y a las concesiones humillantes. Es lo que ha impedido la extinción de estos semilleros de luchadores sociales que ahora se encuentran esparcidos por México. He tenido el privilegio de conocer maestras que se han formado en una normal rural de mujeres y que en su vida y su trabajo pedagógico son testigos del carácter y de la reciedumbre de esa formación.

La realidad de los Zapatistas

Antecedentes

En "La gran revuelta indígena" (Le Bot, 2013: 98) el autor sintetiza así el zapatismo: "Nació de un proyecto de guerrilla revolucionaria, en la línea de las guerrillas de los años setenta en México. Se transformó en una insurrección campesina indígena, y luego intentó impulsar un movimiento social, político y cultural". Esta síntesis es buena, pero no hace justicia a todos sus antecedentes, ni a su vitalidad actual. Unos antecedentes que es preciso recordar es "la guerra de castas" del siglo XIX, las luchas por las tierras en el siglo XX contra los abusos de los políticos y de los terratenientes que con frecuencia eran los mismos. Y lo que no se puede olvidar es la Pastoral Social del obispo Samuel Ruiz, que impactó la conciencia de muchos indígenas chiapanecos; y luchas no violentas como la de Simojovel en 1991 (Padrón, 2003: 55-56). Con respecto a la vitalidad actual es preciso recordar la marcha de 50,000 zapatistas en cinco municipios de Chiapas en 2012, la "escuelita zapatista" sobre la libertad en 2014 y el seminario "El pensamiento Crítico frente a la hidra capitalista en 2015".

Expresiones de lo comunal y la acción política

Lo comunal

Para quienes hemos tenido la oportunidad de ser testigos de la vida cotidiana comunitaria de las comunidades zapatistas es su proactividad inteligente lo que les ha permitido subsistir frente a la arrogancia de los militares, los políticos, y todos los intentos de "comprarlos" y de "hacerlos desaparecer".

Han logrado, superando condiciones muy adversas, lograr su supervivencia material y crear sus propios sistemas de educación, salud, agricultura, comunicación a nivel nacional e internacional, etc.

Es muy evidente su solidaridad comunitaria que es la que les ha hecho fuertes ante las fuerzas de dominación y de cooptación que les rodean. No reciben ninguna aportación gubernamental y la rechazan cuando se les ha ofrecido. Esa solidaridad les ha hecho testigos de que la "buena vida" es posible, ahí donde los individuos conscientes de su propia dignidad les permite una robusta cohesión social.

Todo esto se ha logrado con una gran paciencia, una notable resiliencia comunitaria para poner cara a toda clase de adversidades, intentos de crear desesperación con ataques militares, cercos económicos, hostigamientos, hasta matanzas como en Acteal. No han podido con la cosmovisión comunitaria que implica libertad, justicia y democracia.

La acción política

Si algo puede afirmarse de la experiencia zapatista en su capacidad de resistencia política, resistencia como la definió en 2003 un equipo de psicoterapeutas españoles (PerezSales et al.; 2003: 86) "Sentido de compromiso y reto frente a las adversidades. Flexibilidad y aceptación del cambio como el estado natural de las cosas". En este caso la resistencia se está dando frente a la "guerra de baja intensidad" que les ha declarado el gobierno mexicano.

Lo que inspira y da a los zapatistas esta fortaleza contra todas las adversidades, humillaciones y desprecios es su lucha y permanente defensa de la vida y la dignidad no solo de los pueblos originarios, sino de todos los mexicanos.

Esta experiencia que se forjó en las selvas de Chiapas es un ejemplo de reciprocidad política entre luchas de orígenes muy diversos, de organizaciones urbanas y las de los campesinos e indígenas chiapanecos, todos rebeldes, y que rechazan el sometimiento que han querido lograr desde los encomenderos hasta los actuales políticos sometidos a la fuerzas del mercado y a las corporaciones internacionales y sus proyectos de muerte.

Esta resistencia y esta reciprocidad política son condiciones de creación y crecimiento de la autonomía política solidaria que a pesar de todo el poderío económico y político que los quiere destruir, saben que dicha autonomía no puede sino crecer para no sufrir el designio de extinción que les acusa y persigue.

Las anteriores son tres experiencias actuales que están ampliamente documentadas. Para la primera puede consultarse el libro "Las Veredas de la incertidumbre" de María Eugenia Sánchez y Eduardo Almeida publicado en 2005; y en el capítulo 3 del libro "Comunidad: Interacción, Conflicto y Utopía" publicado en el 2014.

Para la experiencia de las Normales Rurales es útil referirse al artículo de Miguel Ángel Adame Cerón que lleva por título "Neoliberalismo, educación y juventud" que apareció en "La Jornada Semanal del Domingo 18 de noviembre de 2014, páginas 9 y10; y el Número 1, enero – marzo 2015 de la revista "A través del espejo". Para la realidad del zapatismo hay un libro que ofrece una visión global de la misma que fue coordinado por Bruno Baronet, Marina Mora Bayo y Richard Stahler-Sholk y publicado en 2011 por la UAM-Xochimilco. De ese libro el capítulo de Cecilia Santiago Vera (pags. 341-369) "Chiapas, años de guerra, años de resistencia" ofrece una síntesis muy lograda.

Ofrezco ahora una explicación más detallada del cuadro analítico (Cuadro 2).

Los referentes dialécticos

Cuadro 2.

Referentes dialécticos

Pueblos Originarios	Experiencias	Expresiones de lo Comunal	Expresiones de la acción política
Interacción	San Miguel Tzinacapan	Organizaciones	Apoyos entre poblaciones
		Cacicazgos	Dádivas
	Normales Rurales	Autosuficiencia	Sistema de normales
		Mezquindad	Gobiernos
	Ejército Zapatista Liberación Nacional	Rebeldía	CNI-ONG´S-Intelectuales
		Presupuestos de gobierno	Partidos políticos
Conflicto	San Miguel Tzinacapan	Catástrofes	Autarquía
		Inoperancia gubernamental	Soberbia
	Normales Rurales	Boteo	Toma de vehículos
		Agresiones	Militarismo
	Ejército Zapatista Liberación Nacional	Realizaciones	Caracoles como gobierno
		Controles frustrados	Gobierno Nacional
Utopía	San Miguel Tzinacapan	Tozudez	Comunidad
		Impotencia	Municipio
	Normales Rurales	Normalismo	Brigadas
		SEP	Procuraduría General de la República
	Ejército Zapatista Liberación Nacional	Permanencia de 23 años	Ejército Zapatista
		Patadas de ahogado	Estado Mexicano

Como dije al principio de la ponencia me permití añadir a las expresiones propuestas de comunalidad y política de los pueblos originarios, otras tres que parten de mi vivencia y teorización de experiencias comunitarias: solidaridad, resiliencia y proactividad. Lo que hice en el cuadro fue considerar como expresiones de acción política la resistencia, la reciprocidad y la autonomía; y como expresiones de lo comunal la solidaridad, la proactividad y la resiliencia. A cada una de las seis les adjudiqué un referente dialéctico: para las de acción política: humillación, sumisión y extinción; y para las de lo comunal: dominación, arrogancia y desesperación. Esto con el fin de hacer muy visible lo que espera a la humanidad si triunfan los proyectos de muerte; o las posibilidades de "buena vida" si se mantienen y crecen las semillas de la dignidad y de supervivencia, como las presentadas en este escrito.

Tensiones entre experiencias y grupos hegemónicos

Para desarrollar este aspecto vamos a retomar lo que sucede en cada experiencia.

San Miguel Tzinacapan.

- La solidaridad se manifiesta en sus organizaciones que se opone a la dominación caciquil.
- La proactividad aparece en la forma de enfrentar catástrofes (nevada, inundaciones, huracán) frente a la inoperancia de la arrogancia de los políticos.
- La resiliencia está en la tozudez de buscar utopías frente a la impotencia de las autoridades que se desesperan y caen en la corrupción y el saqueo.
- La reciprocidad política aparece en los apoyos entre comunidades de la región frente a la sumisión que busca la autoridad con dádivas.
- La resistencia política se ha llegado a manifestar hasta en autarquía frente a la soberbia política que no ceja de seguir humillando.
- La autonomía política de la comunidad se actualiza cada vez que el municipio quiere ningunearla. No permitirá la extinción.

Normales rurales de México.

- La solidaridad es patente por la autosuficiencia que han desarrollado frente a la mezquindad de la Secretaría de Educación Pública.
- La proactividad la han manifestado al botear (pedir dinero en las calles) en un entorno social agresivo propiciado por el gobierno.
- La resiliencia aparece en el apoyo que se dan entre las ocho normales rurales contra un gobierno que quisiera hacerlas desaparecer.
- La reciprocidad política es muy notable porque siguen buscando los estudiantes desaparecidos en Ayotzinapa en 2014 frente al cinismo y la hipocresía de la Procuraduría General de la República.
- El Normalismo Rural lleva hasta apoderarse de vehículos del transporte público enfrentando agresiones.
- El Normalismo Rural es un ejemplo de autonomía política incluso frente al poderoso sindicato magisterial corrupto.

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

- Su rebeldía sólo es posible por su solidaridad comunitaria al no aceptar ningún aporte económico gubernamental.

- Sus logros en salud, educación y producción son el fruto de su proactividad, superando controles que se les han querido imponer.
- Ahí están y ahí siguen por su resiliencia que les ha permitido superar todos los ataques del gobierno.
- Tienen reciprocidad política con el Consejo Nacional Indigenista y muchos grupos nacionales e internacionales que les alientan a no aceptar la sumisión que les piden las instituciones políticas.
- Su organización en "Caracoles" favorece la resistencia política ante fuertes adversarios que sueñan con humillarlos.
- El EZLN es el mejor ejemplo de autonomía política que frustra al sistema político que quisiera extinguirlo.
-

Reflexión de cierre

Las expresiones de lo comunal y lo político a su vez se clasificaron como aspectos de interacción, conflicto y utopía y se hizo referencia a tres actitudes básicas de apertura, humildad y confianza que pueden ayudar a no cejar en la lucha.

Al considerar las tres experiencias que ejemplifican el aporte que se puede esperar de las manifestaciones de vida digna que han sobrevivido gracias a la resiliencia y a la resistencia de los pueblos originarios y que son semillas para otro mundo posible se pueden vislumbrar tres condiciones de fecundidad socio comunitaria:

1° Contar con una base estructural que se va consolidando con el paso de los años: la dinamización de la región indígena nororiental de la Sierra Norte de Puebla; la defensa y consolidación de las bases territoriales de las Normales Rurales; y la permanencia y pervivencia de los cinco Caracoles Zapatistas, 2° Lo anterior depende del logro de una formidable cohesión social que es el fruto de una vida cotidiana comunitaria que se nutre de comunicación y valentía: esto se ha demostrado en las luchas actuales contra los proyectos de muerte de las mineras en la Sierra; en la persistencia de los actores sociales de las normales rurales que no ceden en sus luchas por una sociedad más justa y por encontrar y reivindicar a sus desaparecidos; en la cohesión social de los zapatistas demostrada en un contexto de guerra integral de desgaste. 3° Otra condición muy importante y que sustenta las otras dos es la conciencia de la propia dignidad, lo que distingue a los verdaderos sujetos de los individuos que viven en el oportunismo y en el sometimiento cotidiano a las exigencias de la corrupción, la impunidad y la prepotencia. Esta característica puede apreciarse en las luchas de reivindicación y de construcción de vida digna en las tres experiencias: la perseverancia de los luchadores por su territorio y por sus medios de vida en la Sierra; la dignidad de los padres de los jóvenes agredidos y desaparecidos en Ayotzinapa, y la nobleza vital y pedagógica de los jóvenes estudiantes de las normales rurales; la fortaleza y la flexibilidad demostradas por los zapatistas en su vida, en su supervivencia, y en su dignidad.

Referencias

Acevedo Rodrigo, A. (2014). La revolución en la periferia: La escuela rural federal de San Miguel Tzinacapan, ca. 1937-1954. En L. Rojas y S. Deeds (coords.) *México a la luz de sus revoluciones. Vol. 2*. México, D.F.: El Colegio de México.

Adamo Cerón, M. Á. (2014). Neoliberalismo, educación y juventud (para entender el origen de la masacre de Iguala). *La Jornada Semanal.* Domingo 16 de noviembre, 1028, 9-10.

Almeida Acosta, E. y Sánchez Díaz de Rivera, M. E. (2014). *Comunidad: Interacción, Conflicto y Utopía. La construcción del tejido social.* Puebla, Pue: UIA Puebla, ITESO y BUAP.

Baronet, B.; Mora Bayo M. y Stahler-Sholk, R. (coords.) (2012). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. 1° reimpresión.* México, D.F.: UAM-Xochimilco, CIESAS y Universidad Autónoma de Chiapas.

Le Bot, Y. (2013). *La gran revuelta indígena*. México D.F.: Oceano.

Loyo Bravo, E. (comp.) (1985).*La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano.Antología.* México, D.F.: SEP y Ediciones El Caballito

Padrón, J. (2003). La lucha no violenta de Simojovel, un antecedente del movimiento chiapaneco. *Revista Christus*, LXVIII, 139, 55-56.

Rodríguez Lazcano, S. (editor) (2015). Ayotzinapa, Verdad y justicia. Los motivos y las implicaciones. *Revista A través del espejo*, Número uno, enero-marzo.

Sánchez Díaz de Rivera, M. E. y Almeida Acosta, E. (2005). *Las Veredas de la incertidumbre. Relaciones interculturales y supervivencia digna.* Puebla, Pue: UIA Puebla, UASLP, UJAT, UV, UAS, ELPAC, COLPUE, CNEIP.

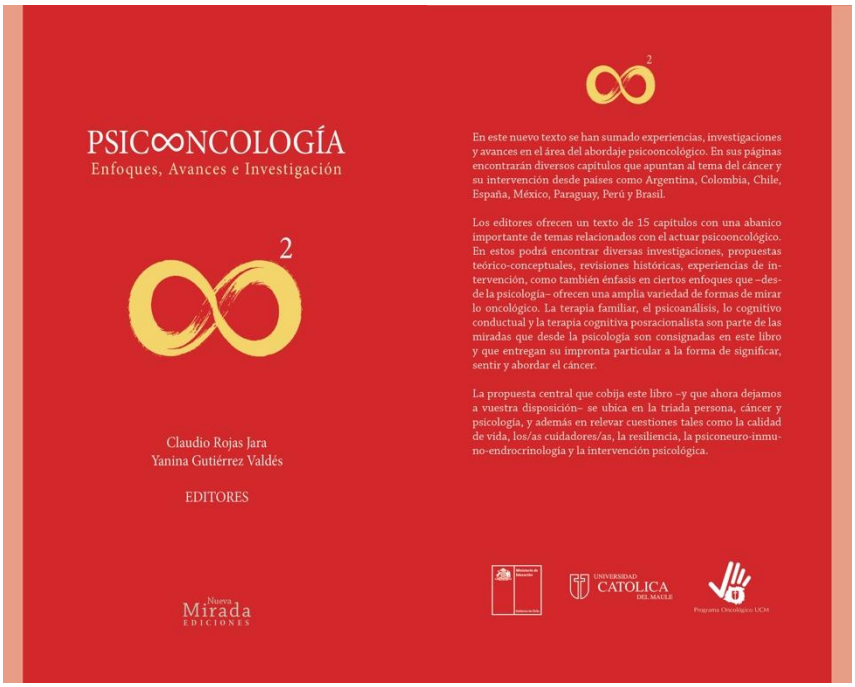
Santiago Vera, C. (2012). Chiapas, años de guerra, años de resistencia. Mirada psicosocial en un contexto de guerra integral de desgaste. En B. Baronet et al. *Luchas "muy otras" 1° reimpresión* (341-369). México, D.F.: UAM-Xochimilco, CIESAS y Universidad Autónoma de Chiapas.

EureKa : Asunción (Paraguay) 14(2):316-318,2017 ISSN 2218-0559 (CD R), E-ISSN2220-9026

RESEÑA DEL LIBRO: "PSICOONCOLOGÍA: ENFOQUES, AVANCES E INVESTIGACIÓN"

BOOK REVIEW:"PSYCHOONCOLOGY: APPROACHES, ADVANCES AND RESEARCH"

Editores: Claudio Rojas Jara[1] - Yanina Gutiérrez Valdés[2]
Reseñadora: Carmen Rojas Carvajal
Universidad Austral de Chile



Rojas, C., & Gutiérrez, Y. (2017).*Psicooncología: enfoques, avances e investigación.* Chile: Nueva Mirada Ediciones.

Primera Edición: Noviembre 2017
Nueva Mirada Ediciones, Talca, Chile. ISBN: 978-956-9812-11-8

[1] Correspondencia remitir a:crojasj@ucm.cl Claudio Rojas Jara. Universidad Católica del Maule.
[2] Correspondencia remitir a:yamaguva@gmail.comYanina Gutiérrez Valdes. Universidad Católica del Maule.

Cuando recibo la invitación para efectuar la recensión de este libro, experimenté una profunda satisfacción al conocer la noticia de que un segundo libro de factura chilena (el primero corresponde a los mismos autores) sobre este importantísimo tema ya estaba disponible. En este libro, al igual que en su antecesor, es posible conocer distintos acercamientos al abordaje de la psicooncología en diversos países y también saber que se está realizando en nuestro Chile, desde una mirada tanto clínica como en investigación de factores relacionados.

El libro incluye varios capítulos asociados a la investigación en el ámbito de la psicooncología que se ha producido en los últimos años en países como Argentina, Brasil, Paraguay, Colombia, Perú, México, España y también en Chile. Es destacable el esfuerzo realizado por los distintos investigadores para producir evidencia empírica, que favorezca un mejor abordaje para la búsqueda de bienestar en los pacientes con cáncer, considerando el aumento progresivo de esta patología a nivel latinoamericano y mundial, con todo lo que implica para aquellas personas que se ven afectadas por dicha enfermedad.

Las investigaciones han mostrado el alto costo emocional que sufre una persona que inicialmente es diagnosticada de cáncer, todo lo que conlleva el tratamiento y como sus efectos impactan en la calidad de vida tanto a nivel individual, familiar, así como en el ámbito laboral, económico y social, entre las muchas variables involucradas. En este contexto, se observa un avance sostenido de la investigación en este campo, evidenciándose un mayor interés en temáticas referidas a: calidad de vida, estilos de afrontamiento, estados emocionales como ansiedad y depresión, resiliencia y cuidados paliativos.

Por otra parte, surgen estudios desde una perspectiva social-comunitaria, asociada a los cuidadores, tanto de niños como adultos y el rol que podrían tomar las comunidades como apoyo a dichas familias. Asimismo, el trabajo de validación de escalas para Chile, con el propósito de manejar información más válida y confiable para nuestra población.

Pese a lo anterior, aunque la investigación va en aumento, aún hay mucho camino que recorrer, especialmente orientado al uso adecuado de instrumentos, rigor metodológico, aumento de tamaños muéstrales, entre otros. De este modo, la información que se está obteniendo a partir de la investigación, tiene como finalidad ampliar el conocimiento actual sobre la psicooncología, especialmente en nuestra América Latina, con el propósito de realizar un abordaje más exitoso tanto a nivel individual, familiar, así como social-comunitario, que permitan atenuar el impacto que sufre una persona con cáncer, su familia y su entorno.

A lo largo de este libro, se pueden revisar también aportes de la psicooncología desde el abordaje psicoterapéutico, mostrando interesantes propuestas de cómo enfrentar el tratamiento de un paciente con cáncer, incluyendo estudios de casos. En este ámbito, se plantean propuestas desde distintas orientaciones terapéuticas tales como el enfoque cognitivo-conductual, el sistémico el psicoanálisis, y el modelo cognitivo post-racionalista.

Es destacable, que lo que hace figura, sobre el fondo de la enfermedad, es la persona, la cual sin duda es lo central. Esto es ampliamente reiterado en los distintos enfoques, señalando como primordial un adecuado vínculo terapeuta-paciente, que permita el encuentro entre dos seres humanos.

Otro elemento a considerar lo constituyen las creencias de los pacientes, terapeutas y familias, sobre la enfermedad, las expectativas y temores, la actitud de los pacientes, asociada a proactividad, autoresponsabilidad, prevención de recaídas y promoción de estilos de vida saludables, entre múltiples variables a considerar en el trabajo psicoterapéutico.

Aparece como un buen desafío reflexionar sobre el quehacer de los psicooncólogos, pues además de una formación específica en el tema, deben cumplir con otras tareas asociadas a su propio proceso personal, así como a una mirada crítica tanto de sí mismo, como de la subjetividad de cada paciente y también del entorno de éste.

Se reconoce, como un aspecto positivo de este libro, la incorporación de estudios misceláneos, desde el ámbito de la psiconeuro-inmuno-endocrinología, la calidad de vida, la resiliencia, los estudios bibliométricos en el área o las revisiones sistemáticas. Importante también es destacar que el libro contiene un comité científico evaluador diverso e internacional que da respaldo y soporte a la calidad del material ofrecido en cada uno de sus quince capítulos.

En terminos del producto, resultaprofundamente esperanzador conocer todo lo que se está realizando en diversas áreas asociadas a la psicooncología, pues el objetivo final –seamos reiterativos en ello– es la persona que enferma. Frente a esto, el conocimiento que se está generando tiene como finalidad una intervención interdisciplinaria y sistémica, considerando al paciente, equipo médico, terapeuta, familia, y comunidad, con una amplia gama de intervenciones, desde lo biológico, psicológico, comunitarioy el apoyo espiritual, entre otras opciones.

Por último, en lo referido a la prevención de la enfermedad y promoción de estilos de vida más saludables, se deben considerar todos los antecedentes que actualmente existen y que deberían tener una mayor difusión entre la población, lo que permitiría realizar cambios fundamentales, en relación con la incidencia del cáncer, con el objetivo de disminuir estas altas cifras. El presente libro, sin duda, contribuye de forma notable al esfuerzo por aportar estudios diversos para nutrir el trabajo de la psicoocología.

La invitación queda extendida a adentrarse en sus páginas y contenidos. De seguro sus diferentes capítulos aportarán elementos al lector sobre este tema –que es un confluencia entre la psicología y el cáncer– y a todos quienes se interesen por profundizar sus conocimientosen este fenómeno cada vez más presente en nuestro cotidiano andar.

Rojas y Gutiérrez nos ofrecen esta segunda obra llena de matices sobre la psicooncología como una muestra de que existen diferentes aristas en ella –tanto comprensiva como interventivamente– que son merecedoras de estos espacios de revisión y análisis. Sin embargo, también dan cuenta de la existencia de importantes y diversos aportes en el campo que esperan aun ser relevados.En la relación persona–cancer– psicología surge un nuevo material que invito a leer, analizar y discutir. “Psicooncología: enfoques, avances e investigación” viene a refrescar críticamente la mirada sobre estos tres elementos y el valor de cada uno de ellos en la configuración de la ayuda y el apoyo de las personas con diagnóstico oncológico, sus cercanos y los equipos de salud que les tratan. Su lectura es recomendada, sus contenidos diversos, su aporte innegable.

REVISTA EUREKA

POLÍTICA EDITORIAL

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

Los siguientes lineamientos son especialmente importantes para someter artículos a publicación. El estilo de los manuscritos debe adherirse estrictamente al estilo estándar del Manual de Publicación de la Asociación Psicológica Americana, APA (6ta Edición, 2010).(http://apastyle.apa.org/)

Los investigadores deben seguir los siguientes pasos:

1. Envíe su artículo por correo electrónico a: norma@tigo.com.py y a revistacientíficaeureka@gmail.com. En el mail escriba una carta de presentación donde especifique los siguientes datos del autor: el nombre, la afiliación, la dirección electrónica, el domicilio y el número telefónico con quien se mantendrá la correspondencia. El manuscrito debe estar en formato de **WORD** y debe enviarse como un solo archivo adjunto a la carta de presentación.
2. Firme el Contrato de Originalidad y Autorización para Publicación (Anexo 3) y envíelo adjunto al articulo vía correo electrónico a: norma@tigo.com.py y a revistacientíficaeureka@gmail.com.
3. Escriba el manuscrito a espacio doble (incluyendo los resúmenes, referencias, títulos de las tablas y leyendas de las figuras), tamaño 12 times New Roman. Ponga en cursivas el texto que debe aparecer así. El manuscrito no debe exceder el número de páginas según la modalidad presentada, incluyendo tablas y figuras y referencias. Las tablas y figuras no deben exceder de 5 cada una, y su formato debe permitir modificaciones.
4. Primera página: debe incluir el título como se muestra en el ejemplo anexado, debe continuar el encabezado del titulo con el resumen, luego el abstract y las palabras claves. Páginas subsiguientes: el texto, incluyendo una Introducción (no rotulada como tal), seguida por antecedentes o estado del conocimiento, problema, hipótesis, objetivos, método, resultados, discusión y las referencias.
5. Estilos para citas en el texto y listado de referencias:

1. No usar notas o citas al pie de página. Ejemplos para citar en el texto:
   • De acuerdo a Blundell (1981), toda conducta tiene lugar en un contexto de...
   •...la noefenfluramina ha mostrado inhibir la alimentación (Grinker, Marinescu y Leibowitz, 1982; Leibowitz y Shor-posne, 1986; Levitsly y Troyaño, 1992).
2. Las referencias deben ir en orden alfabético, verifique que todas las citadas en el texto estén nombradas, al final, en las mismas, y en el siguiente estilo:

- **Artículo de Revista:** Raymond, M.J.(2009). The treatment of addiction by aversion conditioning with apomorphine. *Behavior Research and Therapy*, 3, 287-290.

- **Libro:** Hernández, S.R., Fernández, C. y Baptista, L.P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- **Capítulo de Libro:** Garattini, S., Mennini, T., Bedetti, C., Invernizzi, R. y Samanin, R. (2000). Neureochemycal mechanism of action of drugs which modify feeding via the sertonergix system. *In S. Nicolaidis (Ed.) Serotoninergic System Feeding and Body Weight Regulation* (pp.15-38). London: Academic Press.

- **Artículo publicado en Internet:** Moreno, J. (2005). *Maltrato infantil: un estudio sobre la familia, la red de apoyo social y las relaciones de pareja*. Recuperado de http://www.psiquiatria.com/articulos/trastornos_infantiles/22714/

- **Tesis no publicada:** Carlbom, P. (2000). *Carbody and passengers in rail vehicle dynamics*. (Tesis doctoral no publicada). Instituto Tecnológico Royal. Estocolmo, Suecia.

- **Tesis publicada en la web:** Buckman, A. (1997). *MOOS Crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids.* (Tesis doctoral). Massachusetts Institute of Technologic. Recuperado de http//www-static.cc.gatech.edu/asb/thesis

Los formatos adicionales de las referencias al final del texto se pueden consultar en: http://apastyle.apa.org/

Finalmente, antes de enviar su artículo a arbitraje, vuelva a asegurarse de que su manuscrito se adhiere en todas sus secciones a los criterios de la Revista y al estilo de publicación de la APA (6ta Edición, 2010).

INFORMACIÓN ADICIONAL SOBRE CADA SECCIÓN

Resúmenes (español e inglés): El resumen debe contener una descripción del procedimiento, los principales hallazgos y las conclusiones del estudio. El resumen en inglés debe escribirse en un perfecto inglés y no debe exceder de 150 palabras. No utilice abreviaciones y evite incluir citas, excepto para enfatizar un punto importante.
El resumen en español debe coincidir exactamente con la versión en inglés y no exceder 150 palabras. Se recomienda que los autores de habla hispana consulten con una persona bilingüe y preferiblemente con una persona cuyo idioma natal sea el inglés para redactar su resumen.
Palabras Clave: Liste un máximo de cinco palabras clave, en orden descendente de importancia.

Introducción: En la introducción (que no debe rotularse como tal), se debe reseñar la literatura de investigación directamente pertinente al estudio e identificar el problema de investigación. La introducción debe conducir lógicamente al propósito del estudio.

Método: La descripción del método debe permitir que el lector repita el estudio. El método debe estar subdividido únicamente en las siguientes tres secciones:
Participantes (en el caso de humanos) o Sujetos (en el caso de animales): En esta sección se deben describir las características relevantes de los participantes o sujetos.
Instrumentos y materiales: Debe incluir información sobre las pruebas o inventarios que utilizó (número de reactivos, escala, datos sobre su validez y fiabilidad, etc.) y/o información acerca del tipo de aparatos utilizados (marca, proveedor, etcétera).
Procedimiento: Esta sección debe describir organizada y ordenadamente el diseño aplicado, el procedimiento que se siguió, paso a paso: instrucciones, procedimientos de manipulación de variables y de medición y aplicación instrumentos, etcétera.

Resultados: Esta sección debe describir coherente, organizada y objetivamente los efectos de las variables independientes sobre las dependientes, o las variables en correlación o cualitativas en descripción. Los resultados deben presentarse en el mismo orden en el que se plantearon las preguntas de investigación. Como complemento a lo descrito, se presentan las tablas y/o figuras con su respectivo título y numeración. Se aceptan como máximo no más de 5 en cada categoría, deben mantener tipo y tamaño de fuente y en formato modificable, conforme APA, 2010

Discusión: En este apartado destacar, los aspectos más novedosos e importantes, así como la interpretación y análisis de las implicancias de los resultados. Relacionar y comparar los hechos observados con la hipótesis u objetivos, marco teórico y antecedentes referidos en la introducción, aclarando excepciones, contradicciones o modificaciones (sin hacer uso de terminología estadística). Señalar las aplicaciones prácticas o teóricas de los resultados encontrados. Finalmente, se deben de presentar además los factores no controlados que pueden afectar los resultados. Este rubro finaliza con la presentación de las conclusiones.

Referencias bibliográficas: Seguir orden alfabético, mantener el tipo de fuente y aplicar Normas APA, 2010.

EJEMPLO: del Título, Titulillo y Encabezado

Creencias-Depresión-Universitarios

321

"Relación entre Creencias Irracionales e Indicadores Depresivos en Estudiantes Universitarios"

Relationship between Depressive Indicators and Irrational Beliefs in College Students

Investigadora Titular: Norma Coppari[1]
Investigadores Auxiliares: Benítez, S.; Benítez, S.; Calvo, S.; Concolino, C.; Galeano, S.; Gamarra, R.; Garcete, L.

CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica"
Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción"[2]

Resumen

La presente investigación de tipo descriptivo-correlacional tiene el objetivo de describir la relación entre las creencias irracionales e indicadores depresivos en estudiantes universitarios. La muestra está compuesta por 94 estudiantes del curso de admisión, seleccionados a través de una técnica no probabilística de muestreo intencional y de participación voluntaria de una Universidad Privada de Asunción, Paraguay. Los instrumentos aplicados son el Inventario de Creencias Irracionales de Ellis (1962) y el Inventario de Depresión de Beck (1996), para luego establecer la relación existente entre ambas variables. El análisis y procesamiento de los datos aplicó técnicas de estadística descriptiva e inferencial. En el Inventario de Beck no se observan diferencias significativas en relación al sexo. En el inventario de Ellis los valores medios más altos en ambos sexos se hallaron en el patrón 6. Las correlaciones más significativas, en sentido positivo, con el Inventario de Beck se hallaron en orden descendente para el patrón de ideas 9, 2 y 7.

Palabras clave: Inventario de depresión de Beck, Creencias Irracionales de Ellis, Correlación, Estudiante.

Abstract

The following investigation descriptive-correlational type has the objective to describe the relationship between irrational beliefs and depressive indicators on university students. The sample is composed with 94 Admission Course students (n=94); selected through a non probabilistic sample of intentional sampling and voluntary participation from a Private University of Asuncion, Paraguay. The instruments that were used are the “Irrational Beliefs Inventory” from Ellis (1962) and “Depression Inventory from Beck (1996)”, to stablish the relationship between both variables obtained with those instruments. For the analysis and data processing we applied descriptive and inferential statistics techniques. On Beck’s Inventory there were not found significant differences in relation of sex. On Ellis inventory, the highest standard medias where found on pattern 6. The most significant correlations with Beck's Inventory were found, in descending order for the pattern 9, 2 and 7 in positive direction.

Key words: Irrational Beliefs, Depression, correlation, students, admission course.

Abstract o Resumen en Ingles

Debe contener lo mismo que el resumen en español, pero en traducción técnica al idioma ingles.

LISTA DE CHEQUEO

CRITERIO Los siguientes puntos debe tener el artículo:	☐
1. Formato Word - Espacio doble.	
2. Fuente: Times New Roman.	
3. Tamaño de fuente: 12.	
4. No excede de 20 páginas (incluyendo tablas y figuras).	
5. Tablas y figuras: no más de 5 en cada categoría. Mantener tipo y tamaño de fuente y en formato modificable.	
6. Sangría en cada párrafo y espacio de un renglón entre cada párrafo.	
7. Primera Página:	
-Título	
-Encabezado del Título	
-Resumen – temas en el siguiente orden, sin rotulación:	
*Descripción del Procedimiento.	
*Principales hallazgos.	
*Conclusiones	
-Abstract: máximo 150 palabras.	
-Palabras Claves: máximo 5 palabras, en orden descendente de importancia.	
8. Páginas Subsiguientes: Texto	
-Introducción (no rotulada).	
-Estado del Conocimiento (antecedentes).	
-Problema.	
-Hipótesis.	
-Objetivos.	
*Objetivo General.	
*Objetivos Específicos.	
-Método.	
• Participantes.	
• Instrumentos y materiales o Dispositivos.	
• Diseño.	
• Procedimiento.	
- Análisis y Discusión de Resultados.	
- Conclusiones, Sugerencias y Limitaciones.	
-Referencias Bibliográficas.	
9. No tiene citas y/o notas al *pie de página.*	

[1] Correspondencia puede ser remitida a norma@tigo.com.py Dra. Norma Coppari (M.S., M.E.), Editora General de la Revista EUREKA-CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", UC de Asunción-Paraguay

[2] Correspondencia puede ser remitida a: revistacientificaeureka@gmail.com Dra. Norma Coppari (M.S., M.E.), Editora General de la Revista EUREKA- CDID "Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica", UC de Asunción-Paraguay.

Eureka | Asunción-Paraguay | Vol.14 | N° 2 | pp.167-323| 2017

EureKa

ISSN 2218-0559 (CD R),
E-ISSN 2220-9026

INDICE

Editorial

Norma B. Coppari.

Artículos Originales:

Los Estudios de la Migración Laboral: Estructura Factorial Exploratoria del Estigma Laboral. **Investigadores:** Cruz García Lirios, Javier Carreón Guillén y José Marcos Bustos Aguayo, UAEMEX-UAPH, UNAM-ENTS. Coyoacán, y UNAM-FES, Zaragoza, México.

Puntuaciones Alternativas del WISC-IV para la Interpretación de la Capacidad Intelectual: Índices de Capacidad General y Competencia Cognitiva". **Investigadoras:** Agustina Labin, María Elena Brenlla y Alejandra Taborda, Universidad Nacional de San Luis, Argentina, CONICET, Pontificia Universidad Católica Argentina.

Relación entre Compromiso Igualitario y Competencias Socioemocionales en Estudiantes de la Universidad de la Serena. **Investigadores:** Francisca Valentina Collao Astorga, Pedro Tomás Gajardo Gajardo, Valentina Andrea García Pineda Y., Andrés Paredes Jofré y Francisca Javiera Tabilo Barraza. Universidad de La Serena, Chile.

Intervención Breve con Activación Conductual sobre los Niveles de Ansiedad y Depresión de Pacientes Hospitalizados con Enfermedad Crónica. **Investigadora Titular:** Sandra Angélica Anguiano Serrano. **Investigadores Auxiliares:** Mayra Alejandra Mora Miranda, Santiago Iván Sandoval Mendoza y Cynthia Zaira Vega Valero. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.

Orientación a la Dominancia Social y Actitud hacia las Personas con Discapacidad en Estudiantes de Educación Superior. **Investigadores:** Francisca Concha Marín, Victoria Larraín Sánchez, Fabiana Rojas Duarte y Sebastián Tapia Largo. Universidad de La Serena, Chile.

Responsabilidad Social Universitaria. Un Actor Ignorado: El Personal No Docente. **Investigadores:** Nelly Ayala Rodríguez, Universidad Católica de Colombia-Colombia Bernardo Hernández, Universidad de La Laguna-España.

Demandas a los Psicólogos Escolares: Una Experiencia Formativa. **Investigadora Titular:** Maria da Apresentação Barreto. **Investigadores Auxiliares:** Camila Bento Baracho, Gabriel de Nascimento e Silva, Helma Aretuza Ramos Rodrigues y Sterphany Lize da Silva Lima. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.

Artículos Teóricos

La Cogestión como Dispositivo de Seguridad para el Desarrollo Sustentable Local. **Investigadores:** Cruz García Lirios, Javier Carreón Guillén y Jorge Hernández Valdés. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Empatía en los Estudiantes de Medicina: Un Levantamiento de Literatura. **Investigadores:** Camila Stor de Aguiar, Nilton S. Formiga y Amaury Cantilino, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

Solidaridad, Resiliencia y Proactividad de los Pueblos Originarios. Eduardo Almeida Acosta. Universidad Iberoamericana Puebla, México.

Reseña de Libro:

"Psicooncologia: Enfoques, Avances e Investigación" **Editores:** Claudio Rojas Jara y Yanina Gutiérrez Valdés· **Reseñadora:** Carmen Rojas Carvajal· Universidad Austral de Chile.

Política Editorial

CDID
Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica

EUREKA Órgano Oficial de Comunicación Científica del CDID