



# Compartiendo Saberes de Educación y Humanidades

COMPILADORAS

Dra. Leonor Gpe. Delgadillo Guzmán

Mtra. Magdalena Velázquez Velázquez

Mtra. Leonor González Villanueva



## COMPARTIENDO SABERES DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

*Encuentro académico de investigadores organizado por la DES de Humanidades y Educación en colaboración con la Red de Poder y Democracia en México y América Latina, bajo la iniciativa del Cuerpo académico “Vulnerabilidad, Educación y Ciudadanía” a través del apoyo institucional de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México.*

*SEDE: Facultad de Ciencias de la Conducta*

### COMPILADORAS

*Dra. Leonor Gpe. Delgadillo Guzmán*

*Mtra. Magdalena Velázquez Velázquez*

*Mtra. Leonor González Villanueva*

Dr. en D. Jorge Olvera García  
**Rector**

Dra. Ángeles María del Rosario Pérez Bernal  
**Secretaria de Investigación y Estudios Avanzados**

Dr. Alfredo Barrera Baca  
**Secretario de Docencia**

Mtro. Javier González Martínez  
**Secretario de Administración**

Mtro. José Benjamín Bernal Suárez  
**Secretario de Rectoría**

Dr. Manuel Hernández Luna  
**Secretario de Planeación y Desarrollo Institucional**

Mtra. Ivett Tinoco García  
**Secretaria de Difusión Cultural**

Mtro. Ricardo Joya Cepeda  
**Secretario de Extensión y Vinculación**

Mtra. Yolanda E. Ballesteros Senties  
**Secretaria de Cooperación Internacional**

Dr. Hiram Raúl Piña Libien  
**Abogado General**

Lic. Jorge Bernáldez García  
**Secretario Técnico de la Rectoría**

Mtro. Emilio Tovar Pérez  
**Director General de Centros Universitarios y Unidades Académicas Profesionales**

Lic. Juan Portilla Estrada  
**Director General de Comunicación Universitaria**

Mtro. Ignacio Gutiérrez Padilla  
**Contralor Universitario**



*Mtro. en P. E. E. S. Javier M. Serrano García*  
*Director*

*Mtro. en C. S. Juan Carlos Fabela Arriaga*  
*Subdirector Académico*

*Mtra. en Psic. María Teresa García Rodea*  
*Subdirectora Administrativa*

*Dra. en C. S. Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán*  
*Coordinadora de Investigación*

*Mtra. en D. Angélica García Marbella*  
*Coordinadora de Difusión Cultural*

*Mtro. Lauro Velázquez Ovando*  
*Coordinador de Extensión y Vinculación*

*Mtra. en Psic. Gabriela Hernández Vergara*  
*Coordinadora de Posgrado*

### **Comité Organizador**

*Dra. Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán*

*Mtra. Magdalena Velázquez Velázquez*

*Dr. Francisco Argüello Zepeda*

*Mtra. Leonor González Villanueva*

*Mtro. Juan Carlos Fabela Arriaga*

*Mtra. María Teresa García Rodea*

### **Comité Científico**

*Dra. Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán*

*Mtra. Magdalena Velázquez Velázquez*

*Dr. Francisco Argüello Zepeda*

*Mtra. Leonor González Villanueva*

### **Comité de Difusión y Logística**

*Dra. Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán*

*Mtra. Magdalena Velázquez Velázquez*

*Mtra. María Teresa García Rodea*

*Mtro. Juan Carlos Fabela Arriaga*

COMPARTIENDO SABERES DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

*Las reflexiones y opiniones vertidas en cada capítulo de este libro electrónico son responsabilidad exclusiva de sus autores*

*Primera edición 2014*

© Universidad Autónoma del Estado de México

*Av. Instituto Literario No. 100 Oriente, Colonia Centro, C.P. 50000,  
Toluca Estado de México*

*<http://www.uaemex.mx>*

**Producción editorial**

*Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán*

*Magdalena Velázquez Velázquez*

**Diseño gráfico**

*María Laura González Morales*

*Se autoriza la reproducción parcial citando la fuente.*

*Hecho en México*



<b>ÍNDICE</b>	<b>7</b>
<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>13</b>
Modelo axiológico Universidad Autónoma del Estado de México, percepción estudiantil en la licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo	
Martha Díaz Flores María Esther Aurora Contreras Lara Vega Ana Margarita Arrizabalaga Reynoso	
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>33</b>
La conformación de comunidades de aprendizaje como alternativa para el desarrollo de la responsabilidad social universitaria	
María del Rosario Espinosa Rivera Sara Griselda Sánchez Mercado Martín José Chong Campuzano Jesús Abraham López Robles María Magdalena Villegas Carstensen	
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>56</b>
Construcción del conocimiento y participación por género a nivel de educación básica	
Gabriela Juárez Moreno A. Luisa Villarreal Pérez I. Xóchitl Galicia Moyeda	
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>81</b>
Activadores, creencias y consecuencias del uso de redes sociales virtuales en jóvenes	
José Arce Valdez Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán	
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>97</b>
Recursos familiares resilientes ante la muerte de un hijo	
José Antonio Virseda Heras Ma. Rosario Espinosa Salcido G. Margarita Gurrola Peña	
<b>CAPÍTULO VI</b>	<b>121</b>
Entre la felicidad y la desdicha: Factores que inciden en la satisfacción marital	
Arturo Enrique Orozco Vargas	

<b>CAPÍTULO VII</b>	<b>155</b>
Abuso sexual intrafamiliar: revisión de un caso a través de los elementos de la psicología transgeneracional	
Fabiola Benítez Quintero Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán Leonor González Villanueva	
<b>CAPITULO VIII</b>	<b>172</b>
Juegos de verdad y de mentira en el trabajo psicoterapéutico psicoanalítico	
Dra. Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán Mtra. Magdalena Velázquez Velázquez	
<b>CAPÍTULO IX</b>	<b>181</b>
Metodología de la observación: análisis de la identidad para la cuestión pericial en psicología.	
Daniel Alberto Fabila Reyes	
<b>CAPÍTULO X</b>	<b>196</b>
Construcción y validez del instrumento bp-22 bienestar psicológico	
Yazmín Escobar Tapia Teresa Ponce Dávalos Sergio Luis García Iturriaga Elizabeth Zanatta Colín	
<b>CAPÍTULO XI</b>	<b>216</b>
La alternancia política en el municipio de Toluca	
Angélica García Marbella María Magdalena Del Ángel Antonio Samuel Salvatierra Cruz	
<b>CAPÍTULO XII</b>	<b>243</b>
El proceso identificatorio en el movimiento estudiantil de la UNAM de 1999	
Leonor González Villanueva Leonor G. Delgadillo Guzmán Francisco J. Argüello Zepeda	
<b>SÍNTESIS CURRICULARES</b>	<b>257</b>

# PRESENTACIÓN

*Todos somos muy ignorantes,  
Lo que ocurre es que no todos  
Ignoramos las mismas cosas (Einstein, 1879).*

Como su nombre lo indica **COMPARTIENDO SABERES DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**, es un libro que denota el deseo de integrar conocimiento para la comunidad estudiantil, llevarlos al interés de la investigación a través de la participación de los investigadores de diferentes áreas como: la educación, las ciencias sociales y las humanidades. Que les permite tener no solo un espacio en la difusión de los avances de sus estudios, sino que además permite el generar el interés de quién lo lee en diferentes formas de investigación, se encuentran estudios tanto cualitativos como cuantitativos, desde descriptivos hasta un nivel de intervención en la práctica de estas áreas.

En el primer capítulo está basado en un modelo de investigación de corte transversal de tipo cuantitativo en donde se describe la construcción de los estudiantes de la licenciatura en químico farmacéutico biólogo el juicio valorativo y personal del significado en su desarrollo profesional desde el punto de vista axiológico, detectando que los valores más sobresaliente para ellos se encuentran a la honestidad, la buena fe, la cultura de paz entre otros, que los llevan a un desarrollo más integral dentro de su profesión.

En el segundo capítulo se realiza un estudio en el Plantel Cuauhtémoc con la finalidad de orientar a la comunidad estudiantil al tratamiento del problema de los residuos sólidos desde su etapa de diagnóstico hasta una propuesta de solución de la problemática, que bien puede ser integrada a los diferentes espacios de la comunidad Universitaria.

En el tercer capítulo se analiza como a nivel básico se construye el conocimiento y la participación del género en los estudiantes, en donde se observa que el papel del docente es un promotor importante, para que los alumnos y las alumnas tengan una participación dentro del aula, detectando la influencia de este para que los niños y las niñas tengan la confianza de aportar cierta opinión con respecto al tema tratado.

El cuarto capítulo cuatro es un tema que actualmente está causando mucho interés tanto en la educación como el la población en general, las redes sociales que actualmente ese consideran un medio de comunicación con mucha influencia dentro de la sociedad, dentro de la investigación se trata de visibilizar una pequeña parte de las consecuencias tanto positivas como negativas, cuáles son las creencias que rodean, llegando a conclusiones como el uso de las redes sociales permite el empoderamiento y comunicación, y por otro lado el enajenamiento y la adicción.

Capítulo cinco adentra al campo de la psicología y la tanatología ante los recursos resilientes que presentan las familias ante la muerte de un hijo, basado en un estudio cualitativo a través de la narrativa, que lleva al lector a vislumbrar cuales son los recursos más favorables que les permite a los integrantes el poder o no llegar a la aceptación de la muerte de un hijo.

Capítulo sexto es una investigación dedicada a identificar las diferentes percepciones que tienen las mujeres y los hombres en relación a la felicidad y la desdicha dentro del matrimonio; profundizando a través de la descripción de diferentes factores que influyen a ello, como es el estatus económico y laboral, el género, la religión, la convivencia con los hijos y la sexualidad. Concluyendo que tanto los hombres y las mujeres presentan diferencias significativas en la percepción de la satisfacción marital.

Capítulo séptimo trata de una investigación basada en un análisis Transgeneracional para aportar las referencias familiares que permiten la permanencia del abuso sexual infantil en tres generaciones, de las cuales en la última generación se rompe ese secreto avallizador al romper el silencio.

Capítulo octavo es un breve e interesante ensayo del juego terapéutico desde el punto de vista psicoanalítico, en el que se advierte ese juego en el que entra el paciente con el psicoanalista para entender como las barreras que coloca el primero, a veces no quieren despejarse por los temores, las culpas o por supuesto las mentiras que no dejan que se libere, no bien el segundo también entra en ese juego que no les permite salir, pero al interaccionar en este proceso analítico se pueden llegar de forma positiva se llega a la sanación.

Capítulo noveno demuestra de forma práctica y teórica la metodología de la observación para la integración de la pericial en psicología, en donde se denotan desde la parte jurídica como se fundamente esta pericial y fortalece el logro del dictamen para tener un buen dictamen.

Capítulo décimo es una propuesta de construcción y validez del instrumento BP-22 Bienestar Psicológico en el ámbito de la educación superior, el cual no solo fundamenta a la prueba, sino que además teóricamente establece la necesidad de identificar a la psicología positiva como una forma de atender problemáticas personales.

Capítulo décimo primero identifica a los procesos electorales como complicados, de tal manera que abre un panorama al marketing de los partidos políticos para conducir la voluntad ciudadana, y además se señala como la utilización del marketing ayuda al posicionamiento de los partidos.

Capítulo doceavo aporta una base sobre los procesos identificatorios en el movimiento estudiantil de la UNAM del año de 1999, planteándolo desde dos ejes de análisis: las identidades universitarias y el apartado del texto, que permiten configurar el movimiento estudiantil como un acontecimiento capaz de generar articulaciones nuevas de solidaridad.

Al final del libro se encuentran las síntesis curriculares de cada uno de los autores, que aportaron sus investigaciones para la integración y generación de nuevos aportes científicos.

# CAPÍTULO I

## MODELO AXIOLÓGICO UAEM, PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL EN LA LICENCIATURA DE QUÍMICO FARMACÉUTICO BIÓLOGO DE LA UAEM

### Resumen

El presente trabajo es un estudio de investigación educativa transversal de tipo cuantitativo, en el cual se contó con la participación de 126 alumnos de la Facultad de Química que cursaban el primer y último semestre de la Licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo durante el periodo 2012-B, quienes de manera particular emitieron cada uno su juicio valorativo y personal que a su parecer consideran para su correcto desarrollo profesional. En el estudio, el alumno construyó su propio sistema de valores, tomando en consideración los planteados por el modelo axiológico de la UAEM y jerarquizándolos de acuerdo a sus necesidades, dichos valores son: Honestidad, Buena fe, Cultura de paz, Humildad, Tolerancia, Gratitud, Lealtad, Generosidad, Justicia, Urbanidad, Respeto, Sencillez, Libertad, Responsabilidad y Búsqueda de la verdad.

Palabras clave: valores, modelo, percepción, estudiantes.

### Abstract

The present work is a cross of quantitative educational research study, which was attended by 126 students from the Faculty of chemistry, who were enrolled in the first and last semester of the degree of chemical pharmaceutical biologist during the period 2012-B, who in particular issued each their evaluative and personal judgment that in her view considered for professional development in the study, students built their own system of values, taking into consideration the posed by the axiological model of UAEM and nesting them according to your needs, these values are: honesty, good faith, culture of peace, humility, tolerance, gratitude, loyalty, generosity, justice, civility, respect, simplicity, freedom, responsibility and search for truth.

Key words: values, model, students

**Martha Díaz Flores**

**María Esther Aurora  
Contreras Lara Vega**

**Ana Margarita Arrizabalaga  
Reynoso**

## Introducción

La palabra valor proviene del latín *valere* que significa estar sano y ser fuerte. En la actualidad un valor es algo que se considera correcto y bueno, y es de esta forma en la que los seres humanos tratamos de llevar a cabo nuestra vida bajo una correcta norma moral. El valor no es una cosa ni un objeto, sino una cualidad que poseen las cosas, las situaciones o las ideas por la cual son importantes para el sentido de nuestra vida y nuestra madurez (Chipana, 2012).

Estos son agregados a las características físicas, tangibles del objeto; es decir, son atribuidos al objeto por un individuo o un grupo social, modificando -a partir de esa atribución- su comportamiento y actitudes hacia el objeto en cuestión. La Axiología es también llamada filosofía de los valores, y es la rama de la filosofía que se dedica al estudio de la naturaleza de los valores y los juicios valorativos.

La palabra axiología (del griego *axia*-valor, y *logos*-estudio) es de origen reciente, pues su introducción se produce a principios del siglo XX. No obstante, ya los antiguos griegos dedicaban una parte de la reflexión filosófica a los llamados problemas de valor, tratándolos dentro de la llamada “filosofía práctica” o “conciencia práctica”. Pero los griegos no llegaron a establecer una disciplina específica para el estudio de los valores, y su reflexión se dirigió sobre todo al análisis de un tipo específico de valor: el moral; y la razón de lo anterior puede estar dada por el hecho de que para ellos el bien y los valores fueron prácticamente lo mismo. Otro tanto ocurrió en la edad media, donde las virtudes morales y teologales continuaron siendo parte central de la reflexión axiológica.

Los filósofos modernos no pudieron superar tampoco esta forma de pensamiento. Emmanuel Kant (1724-1804) aún identifica los valores y el bien moral, del cual excluye lo placentero y lo bello, y Jeremy Bentham (1748-1832) y John Stuart Mill (1806-1873) los reducen a lo útil, que para ellos viene a ser la maximización del placer o máxima felicidad para el mayor número y, por tanto, el bien definido a través de una fórmula cuasi-aritmética.

La axiología, como reflexión filosófica acerca de los valores –no sólo morales-, se desarrolló sobre todo en el siglo XX. Desde entonces han estado a la orden del día las definiciones de “valor” y “valoración”. La axiología no sólo aborda los valores positivos, sino también de los valores negativos, analizando los principios que permiten considerar que algo es o no valioso, y considerando los fundamentos de tal juicio. Desde el punto de vista ético, la axiología es una de las dos principales fundamentaciones de la ética junto con la deontología, la cual su objeto de estudio son aquellos fundamentos del deber y las normas morales. Es así como J. R. Fabelo plantea un concepto de valor más diferenciado, más amplio, si bien manteniendo su esencia objetiva. Según este autor, para la clasificación de los valores se establecen tres planos de análisis, a saber:

Los valores objetivos, que constituyen la realidad social, tales como los objetos, los fenómenos, las tendencias, las ideas y concepciones, las conductas, y que implican un sistema de valores objetivos. Un sistema subjetivo de valores, que se refiere a la forma en que se refleja en la conciencia la significación social del valor, ya sea individual o colectiva. Estos valores cumplen una función como reguladores internos de la actividad humana, y como tales pueden coincidir en mayor o menor medida con el sistema objetivo de valores.

Un sistema de valores institucionalizados, que son los que la sociedad debe organizar y hacer funcionar, y del cual emana la ideología oficial, la política interna y externa, las normas jurídicas, el derecho y la educación formal. Estos valores pueden coincidir o no con el sistema de valores objetivos. De este modo, aunque el proceso subjetivo de concienciación de un determinado sujeto es importante, ello no es ajeno a los otros dos sistemas, pues los valores que se forman son el resultado de los valores objetivos y los socialmente institucionalizados.

Un modo de enfocar la clasificación de los valores se relaciona no con su origen, esencia o condición, sino con aquellos valores que se considera que deben formarse; al hacerlo, se plantea una clasificación, aunque no haya sido su objetivo principal hacerlo, como sucede en la siguiente: para los que plantean esta formación, el conjunto de valores que perfeccionan todas las dimensiones

de individuo, lo mismo en lo material que en lo espiritual y en lo individual como en lo social, se pueden agrupar en:

**Valores biológicos:** el alimento, la salud, que se corresponden con la dimensión material o biológica del individuo, y se presentan como necesidades primordiales cuya falta acarrearía deficiencia de la misma educación.

**Valores intelectuales:** entre estos se incluye el conocimiento, la creatividad, el razonamiento, etc., que originan el mundo cultural al cual los niños tienen acceso por medio de la selección y valoración de la familia y el centro de educación infantil.

**Valores ecológicos:** se refieren al cuidado, respeto y aprecio del medio ambiente en el que se desenvuelve la vida, que es un aspecto ineludible desde los primeros años de vida.

**Valores morales:** estos incluyen el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la verdad, los pilares de las relaciones afectivas con el mundo y con los demás.

**Valores religiosos:** son propios de los creyentes, y su presencia o no en la educación.

La educación superior se refiere al proceso y a los centros o instituciones educativas en donde, después de haber cursado educación media, se estudia una carrera profesional y se obtiene una titulación superior. Por lo general el requisito de ingreso del estudiante a cualquier centro de enseñanza superior es tener 18 ó 20 años como mínimo. Es común que exista selección de los postulantes basados en el rendimiento escolar o exámenes de selección. Según el país, estos exámenes pueden ser de ámbito estatal, local o universitario. En otros sistemas, no existe ningún tipo de selección.

En la actualidad nos encontramos sufriendo una crisis en la educación, no solo por los malos resultados académicos, sino por la pérdida de valores que muestra el alumnado. Cada día la sociedad demanda con más fuerza a las Universidades la formación de profesionales competentes, responsables y honestos (López, 2012).

Si bien los valores son formados inicialmente en los hogares sin embargo se ha comprobado que la formación en valores es un trabajo en conjunto involucrando tanto a la familia como a las instituciones educativas. Se ha observado que durante cada una de las etapas escolares se desarrollan cierto tipo de valores, los cuales se irán complementando a lo largo del paso de la persona por los diferentes niveles educacionales. Leticia Barba Martín y Armando Alcántara Santuario hacen referencia a dichos valores. Mencionan que en la educación básica se procura inculcar en los alumnos el aprecio por los valores de la convivencia, el respeto a las leyes y normas de la sociedad, valores patrios y de identidad nacional.

En la educación media superior se propicia el amor por la cultura, el conocimiento, la justicia, la libertad y otros valores humanos, sociales y políticos. En cuanto al nivel superior se busca ir creando en los universitarios el sentido de la responsabilidad social propio del desempeño de la actividad profesional, junto con los valores iniciados en el ciclo correspondiente al bachillerato. (Barba, 2003), (López, 2007), (Benítez, 2009).

Ana Hirsch Adler hace referencia a dichas investigaciones, mencionando que la formación de este conocimiento se ha dado en forma evolutiva y paulatinamente gracias a cinco tipos de recursos. El primer recurso es el libro colectivo coordinado por Hirsch (2001), educación y valores, que incluye un volumen correspondiente a valores universitarios y profesionales con 16 capítulos. En general, de ellos se puede concluir que:

a) En los últimos años ha habido una mayor preocupación por la investigación en el campo de los valores y de su vinculación con la educación.

b) Éste es un campo temático en construcción, de una enorme diversidad y en el que participan académicos de diferentes disciplinas del conocimiento, principalmente de las Ciencias Sociales y de las Humanidades; pero también de otro tipo de ciencias, por ejemplo, en ética profesional y en enseñanza de las ciencias.

Sin embargo la educación en valores no debe ser limitada al ámbito de lo ético, como se mencionó anteriormente, existe una gran diversidad de clasificación en cuanto a los valores y es imperativo que la formación en valores involucre cada una de estas clasificaciones pues los valores en conjunto permiten el desarrollo de la personalidad del sujeto; y por otro lado esta misma permite que la persona defina un proyecto de vida eficaz y que sea capaz de convertirlo en un proyecto real. De igual forma, Martha Arana Encilla, Batista Tejeda Nuria y Álvaro Ramos Castro indican que la educación en valores incide en:

- Desarrollar la capacidad valorativa del individuo y contribuye a reflejar adecuadamente el sistema objetivo.
- Desarrollar la capacidad transformadora y participativa con significación positiva hacia la sociedad.
- Desarrollar la espiritualidad y la personalidad hacia la integridad y el perfeccionamiento humano (Arana, 2008).

Es por ello que en la actualidad las instituciones de educación, incluyendo las instituciones internacionales, introduce como uno de sus principales objetivos formar ciudadanos/profesionistas responsables y conscientes de los problemas que afronta su sociedad así como la forma de descifrar la manera de lograr un beneficio. Francisco Javier Beltrán Guzmán menciona en su estudio titulado “Un estudio comparativo sobre valores éticos en estudiantes universitarios” realizado en el año 2005, comenta que las universidades públicas, a través de modelos educativos impulsados por la ANUIES buscan implantar un eje axiológico que atraviese todo el mapa curricular, tratando de que en su paso por la universidad el alumno reciba de forma internacional y homogénea la formación de valores, de tal manera que la universidad promueva el más pleno desarrollo de la personalidad en todas sus dimensiones, centrando todo su quehacer y su atención en la persona del alumno (Beltrán, 2005).

Sin embargo esta tarea no es fácil debido a la variabilidad existente en cuanto a una institución con otra ya que a pesar de los intentos de diversas instituciones especializadas en la educación aún no se ha logrado una coordinación

en cuanto a la escala a manejar para la correcta formación de los futuros profesionistas. La formación del estudiante se ha convertido en un reto dado que en la actualidad el estudiante adquiere un papel cada vez más protagónico, en la cual el profesor ha dejado de ser la figura autoritaria facilitadora del aprendizaje (González, 2002).

Es importante recalcar que a pesar de que ha perdido presencia, el profesor sigue siendo un actor importante en los procesos de formación en cualquier institución educativa, y lo es no solo porque transmita formación a los estudiantes, sino porque buscan la manera de contribuir significativamente en la formación de los estudiantes creando ambientes adecuados para el aprendizaje. Debido a su formación profesional, ellos son las personas adecuadas para conducir a los estudiantes para lograr el desarrollo axiológico.

Sin embargo es importante mencionar, que tal y como menciona la Dra. Viviana González Maura, el profesor debe esperar a que el estudiante sienta la necesidad de manifestar sus valores, para que de esta forma el profesor diseñe las condiciones que permitan la mayor expresión de valores por parte del estudiante, dado que cada alumno manifiesta esta necesidad en diferente momento y en diferente necesidad (González, 2002). La UAEM tiene como sentido primordial formar profesionistas en los cuales el conocimiento con valores e inserción social sean parte de su formación profesional, en el cual el conocimiento basado en valores es aquel que tiene como meta el formar un ser ético. La administración 2009 – 2013 de la UAEM propone que los esfuerzos centrales se fundamenten en dos principios: impulsar el conocimiento con valores y la realización de toda actividad con responsabilidad social.

Con base en ello, en su apartado de Conocimiento con valores y responsabilidad social ante su compromiso de formar personas éticas, involucradas proactivamente en la construcción de la paz y la defensa de los derechos humanos, establece como misión; impartir educación media superior y superior impulsando el conocimiento con valores y responsabilidad social, centrando sus acciones hacia el avance del humanismo, de la ciencia y la tecnología.

Al impartir una formación basada en valores los profesores deben de guiar al alumno a enfrentar las situaciones de una forma correcta, de igual manera este trabajo implica la coherencia, credibilidad y congruencia entre lo que se dice y lo que se hace en la universidad y fuera de ella. Sin embargo el Plan Rector de Desarrollo Institucional, describe que no dependerá de un programa sobre valores como tal, ya que éste, por sí mismo, no garantiza la formación ética.

Con base en nuestro quehacer fundamental como institución de educación superior, la libertad de cátedra e investigación será uno de los valores que habrán de guiar tanto la función de docencia como el desarrollo de la investigación y los estudios avanzados, pues no se puede concebir el desempeño de nuestra institución sin el pleno cultivo de la libertad de pensamiento y la discusión del conjunto de metodologías y técnicas que se derivan de formas de pensamiento teórico desarrolladas en todos los campos del conocimiento que imparte la UAEM. Dicho elemento axiológico deberá estar nutrido por valores como la honestidad, la buena fe, la cultura de paz, la humildad y —por encima de todo— la tolerancia frente a quienes piensan y actúan de manera diferente.

Aceptamos que la responsabilidad social como tal no constituye una virtud o un valor generado por la filosofía moral, o por su aplicación (la ética), pero queremos dejar claro que entendemos que esta institución de educación superior, apoyada por su comunidad universitaria, debe retribuir a la sociedad —su razón de ser— los beneficios y la confianza de la que es depositaria para dar respuesta a las necesidades más sentidas de los distintos grupos sociales, con especial énfasis en los sectores más vulnerables.

Nuestra universidad lo llevará a cabo cotidianamente, porque a través de ello cultiva virtudes como la gratitud, la lealtad, la generosidad, la justicia y la urbanidad. Se entiende que si bien la verdad es inalcanzable o es una aproximación asintótica y permanente que busca comprender la realidad o cada una de las realidades, para la UAEM ha de constituir su interés e intención fundamental, puesto que la verdad, como búsqueda, establecerá la guía para hacer investigación, revisar el conocimiento, actualizarlo y difundirlo. Se trata,

desde luego, de una tarea permanente e irrenunciable, que guardará estrecha vinculación con los valores de la honestidad, la buena fe, la tolerancia, el respeto, la sencillez y la templanza.

### *Programa Educativo de la Licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo*

Es un programa educativo que integra los conocimientos de las ciencias básicas, biomédicas, farmacéuticas, ciencias de especialidades en clínica, farmacia y ambiental, enmarcados en los principios de las ciencias sociales y humanísticas, siguiendo los valores, desarrollando habilidades y reforzando actitudes para el servicio en las áreas de farmacia, clínica y ambiental.

Misión del Programa Académico de Químico Farmacéutico Biólogo. Formar humanística, científica y técnicamente a los estudiantes para ser profesionales éticos, aptos y hábiles para servir eficazmente a la sociedad, capacitándolos para la toma de decisiones y su incorporación a grupos interdisciplinarios en las áreas farmacéutica, clínica y ambiental.

La Licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo de la Facultad de Química de la UAEM tiene como propósito general formar profesionales para servir a la sociedad con ética y responsabilidad en las áreas farmacéutica, clínica y ambiental, al poseer los conocimientos básicos en las áreas de matemáticas, biología, física y química para que pueda utilizarlos en las áreas farmacéutica, clínica y ambiental; integrar los conocimientos de tipo conceptual en las ciencias biomédicas para analizar y formular programas de diagnóstico, prevención, tratamiento y vigilancia de enfermedades de diversas etiologías principalmente infectocontagiosas y crónico degenerativas; poseer los conocimientos de tipo conceptual en las ciencias farmacéuticas, para diseñar, sintetizar, formular y evaluar, nuestras presentaciones farmacéuticas que satisfagan las necesidades de nuestro medio; integrar los conocimientos de tipo conceptual en las áreas de especialidad farmacéutica para resolver problemas en las áreas farmoquímicas

y farmacéutica, del sector productivo; integrar los conocimientos de tipo conceptual en las áreas de especialidad clínica para integrarse a grupos de trabajo interdisciplinario con el propósito de resolver problemas en el sector salud.

□ Características deseables del alumno que ingresa. Son los rasgos esenciales que idealmente deberá poseer el aspirante a ingresar a la Facultad de Química de la UAEM y comprenden: conocimientos, habilidades intereses y valores. El Químico Farmacéutico Biólogo Egresado de la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México será el profesional competente capaz de coadyuvar a la solución de los problemas de salud de nuestra población participando en la producción, evaluación, distribución, manejo y dispensación de medicamentos, además de, contribuir en la prevención, tratamiento, diagnóstico y seguimiento de enfermedades que afectan principalmente al hombre, así como, participar en el control y remediación de la contaminación del medio reduciendo con ello el impacto en la salud humana todo esto enmarcado en los principios científicos, éticos y legales (UAEM, 2006).

### **Marco metodológico**

El estudio realizado fue una investigación educativa transversal, cuantitativa el cual fue construido en base a la experiencia propia del alumno, emitiendo un juicio valorativo seleccionando los valores que a su parecer debe de poseer el Químico Farmacéutico Biólogo para su correcto desarrollo profesional; en el estudio, el alumno construyó su propio sistema de valores, tomando en consideración los planteados por el modelo axiológico de la UAEM. El grupo estudiado se conformó de 126 alumnos de la Facultad de Química los cuales cursaban los semestres de primer y noveno semestre de la licenciatura de QFB, esto se realizó con la finalidad de apreciar las diferencias en cuanto a la escala valoral que manejan a su ingreso y observar si el programa educativo el cual funciona bajo el Modelo Axiológico propuesto por la UAEM, permite fortalecer dicha escala.

Los grupos se conformaron por 68 alumnos pertenecientes de los dos grupos de nuevo ingreso y 58 alumnos de noveno semestre. La recolección de datos fue por medio de una entrevista de elaboración propia considerando los valores presentes en el Modelo Axiológico de la UAEM, a través de la cual el alumnado jerarquizó los valores considerados para ellos como los más importantes para su formación.

### **Objetivo General**

Analizar los valores que los alumnos de la Licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo de la Facultad de Química en la UAEM, para observar si estos coincidían con los valores del Modelo Axiológico de la UAEM.

### **Objetivos Específicos**

Esquematizar los valores profesionales que los estudiantes de la Licenciatura de QFB consideran indispensables, o los que no toman en cuenta para su futuro desarrollo profesional.

Realizar una jerarquización de una escala valoral general de los estudiantes de Licenciatura Químico Farmacéutico Biólogo de la Facultad de Química en la UAEM.

Comparar los valores propuestos por la UAEM en su Modelo Axiológico y la Facultad de Química particularmente en el Programa de Estudio de la Licenciatura Químico Farmacéutico Biólogo.

Hipótesis El 80% de los estudiantes de Licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo de la Facultad de Química de la UAEM considera como “indispensables” los valores planteados en el Modelo Axiológico de la UAEM.

## Resultados

La matrícula de nuevo ingreso muestra una presencia predominante de mujeres, las cuales son las principales aspirantes en la licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo. En este grupo se aprecia que la presencia femenil de aspirantes es aproximadamente tres veces más que el sector varonil.

En cuanto a las edades al ingresar a la Facultad de Química la mayoría de los alumnos se encuentran entre los 17 y 18 años, la cual es la edad óptima para el ingreso a la licenciatura, de igual manera podemos apreciar la presencia de alumnos de 19 ó 20 años, los cuales son un pequeño porcentaje y representan a los alumnos que ingresan posterior a la edad óptima o presentan algún tipo de desfase académico. En el Modelo Axiológico que el rector Dr. en C. Eduardo Gasca Pliego propuso en su plan de trabajo se manejan 15 valores primordiales con el cual se pretende la formación de profesionales, dichos valores son: Honestidad, Buena fe, Cultura de paz, Humildad, Tolerancia, Gratitude, Lealtad, Generosidad, Justicia, Urbanidad, Respeto, Sencillez, Libertad, Responsabilidad y Búsqueda de la verdad.

El estudio fue realizado contemplando dos poblaciones los alumnos de nuevo ingreso y los alumnos próximos a egresar, esto con la finalidad de observar la escala valorativa que manejan a la entrada a la Facultad y observar si ésta se mantiene o sufre algún cambio durante su estancia en la Facultad de Química de la UAEM. Para una mejor apreciación de los datos se elige a los tres primeros valores pertenecientes a cada una de las categorías en las cuales se clasificaron los valores del Modelo Axiológico de la UAEM.

Los valores indispensables, son aquellos que se consideran como parte fundamental de la formación de un profesional, y no se puede ni debe de carecer de éstos. En cuanto a los valores indispensables se observa cada uno de aquellos que obtuvieron una mayor frecuencia y fueron el Respeto, la Responsabilidad y la Honestidad, puesto que estos valores son inculcados desde el núcleo familiar y se podrían considerar como una triada de valores base.

Los alumnos del noveno semestre consideran los mismos tres valores como los principales valores indispensables para la formación del profesional. Por tal motivo Honestidad, Responsabilidad y Respeto son valores fundamentales en la formación del profesional, estos son fomentados en el hogar y con el paso del tiempo se fortalecen, el hecho de que observar su prevalencia a lo largo de la formación indica que la Facultad de Química fomenta dichos valores.

La escala valoral de cada uno es diferente, por este motivo es que encontramos diversidad en cuanto al posicionamiento e importancia de los valores. Los valores son considerados como parte indispensable de la formación de un profesionista, se observó que para varios alumnos estos valores poseen una importancia diferente, si bien es cierto que son necesarios, pero en una menor intensidad. Cuando se comparan los resultados con los obtenidos con los alumnos de noveno semestre observamos que Buena fe, Gratitude y Generosidad se encuentran entre estos valores de igual manera vemos que Generosidad y Buena fe son valores que prevalecen en ambos semestres sin embargo la prioridad que poseen sufrió un cambio, pues los alumnos de primer semestre consideran en primer lugar a la Generosidad y en segundo lugar a la Buena fe mientras que los alumnos de noveno semestre consideran que la Buena fe es más importante que la Gratitude.

Durante la estancia en la Facultad la educación debe fomentar los valores y lograr que estos se mantengan en consideración de los alumnos como importantes, sin embargo este trabajo deja claro que al contrario de lo esperado la educación en valores, ésta no está bien planteada, pues el hecho de que un valor pierda interés para los alumnos a lo largo de la trayectoria escolar indica una falta de planeación en la educación en valores.

Los valores medianamente importantes para los alumnos de nuevo ingreso muestran una incidencia menor en cuanto a las categorías anteriores, aun así se puede observar que la incidencia de los valores más importantes es elevada. La Urbanidad, la Generosidad y la Libertad son los valores más importantes para este grupo de estudio.

En cuanto al grupo de noveno semestre muestra que los valores presentes en esta categoría son menos frecuentes pero aun así los valores principales presentan una incidencia moderadamente elevada. Los primeros valores mencionados son Urbanidad, la cual presenta la mayor incidencia, posteriormente encontramos la Cultura de paz y en tercer lugar se encuentran dos valores pues ambos muestran la misma incidencia estos son Generosidad y Buena fe.

En la categoría de valores poco importantes observamos que los valores dentro de esta sección son menos y de igual manera presentan menor incidencia pues muy pocas personas los consideran en esta categoría, tanto en los alumnos de nuevo ingreso como en los alumnos de noveno semestre, a pesar de ello observamos que los alumnos de nuevo ingreso consideran una mayor cantidad de valores entre los que encontramos Urbanidad, Libertad y Gratitude como los valores mayormente mencionados, por otro lado en los alumnos de noveno semestre solo se menciona a la Urbanidad y Generosidad.

La Urbanidad es el valor con mayor frecuencia tanto en los alumnos de nuevo ingreso como en los de noveno semestre, este hecho es preocupante pues lo ideal sería que ningún valor entrara en esta categoría pues lo que se busca es que todos los valores del Modelo Axiológico se encuentren entre las primeras dos categorías anteriormente mencionadas. Aunque con una única mención por un alumno de noveno semestre encontramos que la urbanidad es un valor que se cree no debe ser tomado en cuenta, esto es preocupante, pues la Urbanidad es un valor que representa la empatía que se debe de tener con el paciente y/o entorno laboral, ya que siendo alumnos de noveno semestre se esperaría que todos los valores manejados por el Modelo Axiológico estuvieran reforzados y se encontraran dentro de las primeras categorías axiológicas.

De igual forma el hecho de que los alumnos de nuevo ingreso no presentan ningún valor en esta categoría, nos indica que en su estancia en la facultad se debe de realizar un trabajo adecuado con el manejo de los valores, para impedir que algún valor caiga en esta categoría. Se observa que el valor que presenta mayor incidencia es el valor de Urbanidad, este hecho presenta un foco

rojo en cuanto al fortalecimiento de los valores pues lo deseable es que ningún valor se encontrara presente en ninguna de estas categorías.

De igual manera el valor de Urbanidad no es considerado como un valor relevante e importante para el grupo estudiado, sin embargo este valor podría considerarse uno de los fundamentales dado que se considera un valor de empatía, pues es un valor que implica la forma en la que nos desenvolvemos con el entorno y con la población.

### **Conclusiones**

Gracias al trabajo se lograron cumplir tanto el objetivo general como los objetivos específicos planteados. Se analizaron los valores que los alumnos de la Licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo de la Facultad de Química de la UAEM consideran para su formación como futuros profesionistas, basándose en los valores que son planteados en el Modelo Axiológico de la UAEM.

De igual manera se esquematizaron los valores profesionales que el alumno considera indispensables y aquellos que considera no son necesarios para su desarrollo profesional. Así mismo se realizó una jerarquización por parte de los alumnos de su escala valoral. Se comparó la presencia de los valores propuestos en el Modelo Axiológico de la UAEM con los presentes en el Programa educativo de la Licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo.

Realizando una revisión del Plan Rector de Desarrollo Institucional UAEM 2009-2013 se puede apreciar que la Universidad se caracteriza por ser una institución que busca el desarrollo ético de los profesionistas que está formando dentro de las aulas de sus diversos planteles educativos.

Debido a la importancia de una educación en valores la UAEM propuso el Modelo Axiológico en el cual dentro de su estructura sugiere los valores más importantes que deben de ser fortalecidos para proporcionar a la comunidad profesionistas competentes y éticos. Sin embargo al revisar el Programa Educativo de la Licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo podemos observar que si bien, en éste se mencionan las características ideales que debe de poseer el

aspirante a la licenciatura, así como los conocimientos, habilidades, valores y aptitudes, pero no menciona lo que para este estudio es importante, los valores bajo los cuales basa la formación de los estudiantes, por tal motivo, es de cierta forma preocupante ver que la educación en valores parece carecer de cierta importancia.

De igual forma al momento de comparar las misiones, podemos apreciar que la Facultad sigue el camino propuesto por la UAEM, pues busca la formación de profesionales éticos, capaces de desarrollarse apropiadamente en el ambiente social gracias a los valores, principios y responsabilidad social inculcada durante su formación profesional puesto que la formación de un profesionista ético es la base en la cual se encuentra fundamentada actualmente la educación, con la finalidad de enfrentar la crisis ética y moral en la que la sociedad se encuentra.

A pesar de ello el PRDI menciona que si bien la formación de profesionistas éticos no depende de un programa basado en valores como tal pues este no garantiza que la formación sea llevada a cabo satisfactoriamente, por ello es importante la implementación de un Modelo Axiológico para lograr el cometido, situación que no es cubierta por el Programa de la Licenciatura de QFB, pues al realizar una revisión del mismo, se puede apreciar que la mención sobre el tema de valores es muy árida pues solo menciona que la educación será en base a valores teóricos y sociales, sin especificar más sobre los mismos.

Dicho hecho repercute en la educación del alumnado, pues para ellos es desconocido cuales son los valores que la UAEM considera dentro de su Modelo Axiológico para su formación profesional, y al no estar conscientes de cuales son dichos valores, es improbable que su formación en valores sea la que se propone en el PRDI. Es por esta razón que se hace la sugerencia de hacer mención de los valores que pertenecen a la categoría de valores teóricos y los que pertenecen a los valores sociales para el conocimiento de la comunidad estudiantil, y que de esta forma sea más factible su apropiado desarrollo a lo largo de la trayectoria estudiantil.

Debido a la ausencia de especificación de los valores considerados en el Modelo Axiológico, se debió de dar a conocer al alumnado cuales son los valores que el PRDI menciona logrando que dichos valores fueran del conocimiento del alumnado. Gracias a esto se obtuvo la finalidad de este estudio, lograr una jerarquización de los valores, sin embargo debido a la inherente individualidad de cada persona la jerarquización realizada se realizó con el enfoque de su propia visión.

A pesar de ello, gracias a la jerarquización que se realizó por parte de los alumnos pudimos apreciar que los valores que la comunidad estudiantil consideran indispensables para convertirse en profesionistas éticos son: Honestidad, Respeto y Responsabilidad, valores con los cuales se cree desde el núcleo familiar y con el paso del tiempo estos se van fortaleciendo, comprobando lo que estos valores continúan vigentes para la generación que egresa comparada con la generación de ingreso.

### **Sugerencias**

La principal sugerencia que se propone es hacer del conocimiento de la comunidad de la Facultad de Química los valores que deben de ser impartidos en la formación profesional del alumnado, es decir el Modelo Axiológico que es manejado por la UAEM sea descrito en el programa de la licenciatura de QFB, transmitir esta información a los alumnos y profesores y hacer que estos últimos implementen los valores durante su enseñanza.

A pesar de haber realizado esta investigación sería recomendable que se llevara a cabo un estudio de seguimiento con un solo grupo a analizar, es decir, acompañar a una generación entrante a lo largo de su trayectoria académica en la Facultad de Química trabajando y evaluando su escala valoral para observar la evolución de la misma puesto que así se contaría con una continuidad de resultados fehacientes.

Llevar a cabo actividades con las cuales sean fortalecidos los valores en la educación así como realizar evaluaciones en cuanto a la evolución de valores del Modelo Axiológico. Por ejemplo conferencias, cursos taller, talleres

de lectura, mesas redondas. En mi inclusión en el ámbito laboral pude observar que la carencia de valores es notable, pues el trato hacia el paciente se ha ido deteriorando, logrando que la generación actual de profesionistas sea carente de valores o estos mismos no sean lo suficientemente fuertes como para ser aplicados, de igual forma he notado que la manifestación de los valores en este ámbito realmente depende de uno mismo.

Personalmente considero que la formación profesional adquirida en la Facultad, no hizo énfasis en fortalecer los valores propuestos por el Modelo Axiológico, sin embargo considero que una persona ética es capaz de darle la importancia innata a la educación en valores, por lo cual hago hincapié en el fortalecimiento de la educación en valores para lograr generaciones mejor preparadas para lograr salir de la crisis en la cual se encuentra la sociedad y formar profesionales socialmente responsables conscientes de la práctica de los valores. Considerar en la reestructuración curricular la inclusión de la práctica de los valores contenidos en el Modelo Axiológico de la UAEM.

## Referencias

- Arana E. M. (2008). *Los valores en el desarrollo de competencias profesionales*. CEI.
- Benitez Z.A. (2009) *La Educación en valores en el Ámbito de la Educación Superior*. REICE
- Barba M. L. (2003). *Los Valores y la Formación Universitaria*. Reencuentro. Análisis de problemas Universitarios.
- Beltrán G. FJ, (2005) *Un estudio comparativo sobre valores éticos en estudiantes universitarios*. CNEIP.
- Casares G. P.M. (2010) *Valores profesionales en la formación universitaria*. Redie
- González M.V. (2002) *El profesor universitario: ¿Un facilitador o un orientador en la educación de valores?*. Revista Pedagógica Universitaria.

Hirsch A. A. (2006) *Construcción de un estado de conocimiento sobre valores profesionales en México*. Redie.

López Z. R. (2009) *Valores profesionales en la Formación universitaria. La dimensión social de los valores del profesorado*. Reencuentro.

Muñoz Saldaña R. N. (2012) *Vivir los valores. Campeones de valor*. Editorial Televisa.

### Referencias Electrónicas

Axiología <<http://es.wikipedia.org/wiki/Axiolog%C3%ADa> > [Consulta: 14 julio 2012]

Chipana, R. (2012) *Ética Moral y profesional* <[virtual.usalesiana.edu.bo/web/practica/archiv/Clasificaci%25F3n%2520de%2520los%2520Valores.doc](http://virtual.usalesiana.edu.bo/web/practica/archiv/Clasificaci%25F3n%2520de%2520los%2520Valores.doc)> [Consulta: 19 Julio 2012]

Cuevas J.B, (2011) *Valores y actitudes profesionales en estudiantes de Licenciatura en Enfermería de la FEyO en la UAEM*. (tesis Maestría)

Clasificación de los valores en: <http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/etiedu/4/4.pdf> > [ Consulta: 20 Julio2012]

Educación superior es: <[http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n\\_superior](http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_superior) > [Consulta: 12 Diciembre 2012]

López G. TL. (2012) *La formación de Valores en la Educación Superior en:* <<http://www.didactica.umich.mx/memorias/ixeuad/PONENCIAS/LA%20FORMACI%C3%93N%20DE%20VALORES%20EN%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20SUPERIOR.htm>> [Consulta: 14 Agosto 2012]

Martínez G. (2010). *En torno a la axiología y los valores*. Contribuciones a las Ciencias Sociales.

Porta L.(2002) *Educación, Jóvenes y Valores: Cartografía de una investigación Argentina: Universidad Nacional de Mar de Plata*; [consultado 19 de junio de 2010]. Disponible en: <http://www.uccor.edu.ar/reduc/porta.pdf>

Valores <<http://www.fundaciontelevisa.org/valores/pages/valores/> > [Consulta: 27 agosto 2012]

Valores humanos [www.safa.edu/pastoral/Etica/.../Sobre%20Valores%20Humanos.doc](http://www.safa.edu/pastoral/Etica/.../Sobre%20Valores%20Humanos.doc)> [Consulta: 19 julio 2012]

Valor [http://es.wikipedia.org/wiki/Valor\\_\(axiolog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Valor_(axiolog%C3%ADa)) [Consulta: 14 julio 2012]

# CAPÍTULO II

## LA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

### Resumen

Este proyecto de investigación se desarrolló en el plantel Cuauhtémoc de la Escuela Preparatoria de la UAEM, con el propósito de definir e identificar descriptores cualitativos para el término “desresponsabilidad social” (D-RS), durante el proceso de conformación y actuación de una Comunidad de Aprendizaje (CA) dentro del plantel Cuauhtémoc.

La acción de la comunidad fue orientada al tratamiento del problema de manejo de residuos sólidos del centro escolar desde una etapa de diagnóstico y hasta la propuesta de solución del problema desde perspectivas diferenciadas. A través de reflexiones colectivas se enfatizó en el registro y documentación de hechos que permitieran describir la ausencia de componentes de Responsabilidad Social Universitaria descritos por Vallaeys (2010) en la política del plantel, actualmente inmerso en los procesos de evaluación de la calidad escolar establecidos por la política educativa nacional para la Educación Media Superior y alineados para la ejecución de una Reforma Integral en este nivel.

Se valoraron las posibilidades contextuales reales para la conformación de la CA como detonante de esta acción colectiva, así como el reconocimiento del impacto de su actuación en la posible modificación conductual de la población. Este documento plantea los antecedentes, objetivo, metodología y resultados obtenidos.

**Palabras Clave:** Comunidad de Aprendizaje, des-responsabilización social.

**María del Rosario Espinosa  
Rivera**

**Sara Griselda Sánchez  
Mercado**

**Martín José Chong  
Campuzano**

**Jesús Abraham López  
Robles**

**María Magdalena Villegas  
Carstensen**

## **Abstract**

This research project was developed on campus Cuauhtémoc of the Preparatory School of the UAEM, with the purpose of defining and identifying qualitative descriptors for the term “desresponsabilidad social” (D-RS), during the process of formation and performance of a learning community (CA) within the campus Cuauhtémoc. Action by the community was oriented to the treatment of the problem of solid waste from the school management from a stage of diagnosis and to the proposal of solution of the problem from different perspectives. Through collective reflections are emphasized in the registration and documentation of facts that would describe the absence of components of University Social Responsibility described by Vallaeys (2010) in politics from campus, currently immersed in processes of evaluation of school quality established by national educational policy for higher average education and aligned for the execution of comprehensive reform at this level. Valued the actual contextual possibilities for the formation of the CA as a trigger for this collective action, as well as the recognition of the impact of its action on the possible behavior of the population change.

Key Words: community of learning, social des-responsabilizacion

## **Introducción**

Mucho se ha escrito acerca de los desafíos que plantea, en el campo educativo, el nuevo escenario social, económico, político y cultural marcado por el fenómeno de la globalización, la universalidad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el tránsito de una economía industrial a una economía basada en el conocimiento.

Los nuevos modelos curriculares demandan, cada vez con mayor exigencia, el replanteamiento de las formas tradicionales de actuar en el aula ante la urgente necesidad de modificar el perfil de formación en las escuelas. La

búsqueda de ciudadanos más comprometidos con la diversa problemática mundial, capaces de contribuir desde una sólida plataforma axiológica a la propuesta de soluciones que fortalezcan el bien común y sobre todo, participantes activos en la instrumentación y concreción de estas propuestas, se ha convertido en la meta central de las instituciones escolares.

Hasta ahora, la promesa de recomposición escolar se ha centrado en la formación y capacitación del docente, esto es, en la promoción en esta figura del uso de diversas herramientas y competencias para enfrentar las situaciones de aprendizaje y garantizar la modificación conductual de los estudiantes. Sin embargo, es necesario considerar la premisa de que se requiere un esfuerzo de mayor participación para lograr la ambiciosa meta ya descrita, esfuerzo que además limite la creciente tendencia hacia la des-responsabilización social y comunitaria ante los temas y las cuestiones educativas que apuntan algunos autores desde hace ya más de una década:

La educación ha dejado de percibirse como una responsabilidad compartida del conjunto de la sociedad y en su lugar se ha ido instalando progresivamente la idea de que la educación, entendida como educación formal, es una responsabilidad de los sistemas educativos que han de asumir fundamentalmente, por no decir en exclusiva, los y las profesionales que trabajan en ellos -es decir, el profesorado-, sus responsables políticos y sus gestores y técnicos (Coll, 1999).

Pero esta des-responsabilización, entendida como la falta de reconocimiento de la propia responsabilidad, tan señalada en el estado y la sociedad en general, también se manifiesta en la actuación del profesor quien, preocupado por la nueva cantidad de demandas y exigencias, opta por asumir la idea de que para enseñar, basta con conocer y transmitir la disciplina. El profesor “olvida”(al des-responsabilizarse) que la práctica docente es compleja, de tipo social y que con ella tiene que promover tanto la comprensión del conocimiento como el crecimiento integral de sus alumnos. Este último compromiso, considera el profesor al des-responsabilizarse, corresponde al alumno, a la familia, al nivel antecedente, al nivel subsecuente.

El profesor también “olvida”, que la educación integral es una práctica institucional, porque la mencionada promoción del desarrollo del estudiante no se hace fuera de la comunidad, ni fuera de la sociedad, ni fuera de la escuela; siempre se hace dentro de una institución y adquiere su relevancia socializadora cuando se le dimensiona en este contexto institucional (Pogré, 2004).

También participan en este “acto de olvido” des-responsable, de manera indirecta pero igualmente importante, los individuos facultados para apuntalar la actuación del docente, y con ella, la de la escuela en su conjunto: administradores, gestores, directivos, padres de familia.

En esta participación des-responsable es posible identificar manifestaciones que van desde el desinterés, la apatía, el desdén o el hastío individual por los sucesos que a todos atañen (como la formación integral), hasta la inexistencia de verdaderas aspiraciones o anhelos colectivos.

El grado de des-responsabilidad individual, sumada en el colectivo con otras similares, confiere a las escuelas la imagen de “islas llenas de islas” y disminuye por supuesto, su capacidad para el logro de las metas, primero institucionales, pero sobre todo educativas, entendidas como el resultado de las prácticas sociales mediante las cuales, y gracias a las cuales, los grupos humanos promueven el desarrollo y la socialización de sus miembros, incluidos los más jóvenes (Coll, 2004).

Es posible, reconocer este fenómeno de des-responsabilización en muchas escuelas del país, particularmente la situación del plantel Cuauhtémoc de la Escuela Preparatoria de la UAEMéx, actualmente inmerso en los procesos de evaluación de la calidad escolar establecido por la política educativa nacional para la Educación Media Superior y alineado para la ejecución de una Reforma Integral en este nivel.

La adopción del complejo enfoque por competencias como elemento orientador de los logros esperados en el bachillerato universitario (UAEMéx, 2010), obliga a reflexionar a las comunidades escolares en torno a la necesidad de cambiar profundamente la tradición escolar “formal”, para transitar hacia una visión más amplia de la educación, no sólo respecto a los fundamentales qué y quién enseña, sino también en los no menos relevantes, cómo, dónde y para qué enseñar (Owens y Wang, 1996).

El enfoque por competencias invita a los centros escolares a replantear sus tradicionales modos de hacer, de pensar y de ser en la enseñanza, hasta hoy centrados en el ejercicio prácticamente individual y en solitario de sus integrantes, para transitar hacia un ejercicio de integración con los otros. La tendencia va en el sentido de ser parte de un colectivo (la escuela) que aprende a comprometerse, responsabilizarse, buscar, actuar y resolver en grupo, pues sólo de esta manera podría aspirar a convertirse en modelo de comportamiento para quienes pretende guiar o formar integralmente.

Obliga también, a postular la necesidad de una mayor articulación por una parte, los elementos propios de la educación escolar, y por otra, los escenarios y prácticas educativas no escolares, que tienen una influencia igualmente decisiva sobre el desarrollo, la socialización y la formación de las personas. Y eso a su vez, comporta la exigencia de redefinir las funciones, competencias y responsabilidades de los diferentes escenarios y agentes educativos, así como a potenciar el establecimiento de un compromiso entre todos ellos para lograr esta redefinición.

## Fundamentación Teórica

### *Las Comunidades de Aprendizaje*

La integración de Comunidades de Aprendizaje (CA) se ha vuelto constante en muchas instituciones y grupos regionales del mundo. Destacan como antecedentes interesantes el proyecto Fórum (Coll, 2001), los programas de comunidades de aprendizaje del Evergreen State College de los Estados Unidos (MacGregor, 1994), el movimiento “Ciudades Educadoras” (Rodríguez, 2007), los proyectos Learning Cities, Learning Towns o Learning Regions (Department for Education and Skills, 2003) desarrollados en Gran Bretaña, Australia y Canadá, el proyecto Comunidades de Aprendizaje de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe (Torres, 1998) y el Proyecto colaborativo entre centros educativos de Iberoamérica, de la Comunidad de Educadores por la Cultura Científica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2011), entre otros.

Si bien las Comunidades de Aprendizaje pueden agruparse en diferentes categorías en función de las tradiciones teóricas, conceptuales y de intervención educativa en las que han surgido (Owens y Wang, 1996). Planteamos en este trabajo la integración de Comunidades de Aprendizaje referidas al aula y a la escuela o centro educativo en una relación de apoyo mutuo que posibiliten, primero su conformación y después su actuación sostenida.

La actuación real de las CA demanda modificaciones sustanciales en la tradición educativa para asumir rasgos característicos y evidenciables (Coll, 2001):

- El acuerdo de hacer progresar el conocimiento y las habilidades colectivas;
- el compromiso con el objetivo de construir y compartir conocimientos nuevos;
- la insistencia en el carácter distribuido del conocimiento y la importancia otorgada a los distintos tipos y grados de pericia de los participantes, que son valorados por sus contribuciones al progreso

colectivo y no tanto por sus conocimientos o capacidades individuales;

- el énfasis en el aprendizaje autónomo y autoregulado, en la adquisición de habilidades y estrategias de aprendizaje metacognitivas y en el aprender a aprender;
- la selección de actividades de aprendizaje percibidas como “auténticas” y relevantes por los participantes;
- la puesta en marcha de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo;
- la utilización sistemática de estrategias y procedimientos diseñados con el fin de que todos los participantes puedan compartir los aprendizajes;
- la adopción de enfoques globalizadores o interdisciplinarios y el rechazo a la organización tradicional del currículum en materias o disciplinas aisladas;
- la co-responsabilidad de los participantes en el aprendizaje;
- la caracterización del profesor como un miembro más de una comunidad de aprendices;
- el control compartido y distribuido entre los participantes de las actividades de aprendizaje;
- la existencia de altos niveles de diálogo, de interacción y de comunicación entre los participantes.

Estos rasgos no son fáciles de aprender y lograr, y menos aún en el contexto de programas predefinidos, pero el apoyo de un cuerpo colectivo orientado hacia los mismos fines podría catalizar su concreción en un espacio paralelo y muy cercano al aula.

Como punto de partida, será necesario establecer una conceptualización común de lo que la Comunidad de Aprendizaje asume como filosofía de acción Coll (2001) enfatiza la necesidad de reconocer tres puntos articuladores en su concepción:

- a) La interpretación del aprendizaje como un proceso constructivo en el que los aprendices son a la vez sujetos y protagonistas de su propio aprendizaje.
- b) La consideración del aprendizaje como un proceso intrínsecamente social que se apoya en las relaciones interpersonales y que tiene siempre lugar en un contexto cultural determinado.
- c) La aceptación de que los procesos de desarrollo personal -es decir, de construcción de la identidad individual- y de socialización y enculturación, son complementarios e interdependientes.

Ahora bien, la caracterización de los centros educativos como CA aparece estrechamente relacionada con las propuestas de cambio, transformación y mejora de la educación formal en general, y de la educación escolar en particular y pueden constituir la traslación, al nivel del aula, de los principios (Coll, 2001).

De hecho, la literatura destaca la necesidad de poner en marcha y analizar experiencias que ayudan a entender cómo es posible organizar las aulas como CA dentro de instituciones educativas organizadas a su vez, como CA integradas en redes de aprendizaje comunitario.

La caracterización de los centros educativos como CA comporta una serie de rasgos entre los que cabe destacar los siguientes (Coll, 2001):

- Existencia de unos objetivos y valores compartidos entre todos los miembros de la institución;
- existencia de un liderazgo compartido;
- trabajo en equipo y colaborativo del profesorado (lo que implica, entre otros aspectos, el refuerzo de las estructuras de coordinación,

el establecimiento de estrategias y procedimientos compartidos de evaluación, la puesta en marcha de actividades de enseñanza aprendizaje que implican la participación de profesores de diferentes materias y asignaturas, etc.);

- apoyo mutuo entre los miembros de la institución;
- nuevas fórmulas de organización y agrupamiento del alumnado;
- nuevas fórmulas de organización del currículo (mediante la adopción, por ejemplo, de planteamientos globalizadores o interdisciplinares);
- nuevas metodologías de enseñanza (por ejemplo, introducción de métodos de aprendizaje cooperativo, seminarios reducidos, enseñanza basada en el análisis de casos, en la realización de proyectos, en la resolución de problemas, etc.);
- utilización de procedimientos y estrategias de evaluación formativa y orientadora;
- énfasis en la articulación entre práctica/investigación/acción;
- participación de los agentes sociales en el establecimiento del currículo;
- fuerte implicación de los padres y de otros agentes comunitarios en el trabajo con los alumnos.

Las Comunidades de Aprendizaje asumen que, se requiere el compromiso y la responsabilidad compartida de la sociedad y de la comunidad de la que forma parte un sistema; por lo que, su objetivo principal es promover la adopción de tales compromisos y responsabilidades entre los integrantes del colectivo.

## *La problemática ambiental en el proceso educativo*

Actualmente los procesos y reformas educativas requieren de acciones que permitan desarrollar una visión holística y multifacética de las situaciones contextuales a las que se enfrentan los estudiantes, así como de la creación de escenarios para el aprendizaje que favorezcan esta visión. Las problemáticas derivadas de la complejidad de nuestra sociedad y del desarrollo científico y tecnológico, se convierten en contenidos obligados de tratamiento en el aula cuyo aprendizaje requiere de estrategias y capacidad relacionadas con las exigencias y necesidades socioculturales del siglo XXI.

En esta perspectiva se encuentra la problemática ambiental. Dada su naturaleza particular, su tratamiento pedagógico se ve favorecido por la integración de Comunidades de Aprendizaje orientadas al desarrollo de acciones comprometidas con la realidad. Como un ejemplo representativo de lo anterior destacaremos el programa de Educación Ambiental desarrollado en el Valle de Calamuchita, en Córdoba Argentina, conformado por diez proyectos (5 a nivel primaria y 5 a nivel secundaria) surgidos de 35 propuestas seleccionadas de un curso de formación docente en Educación Ambiental.

Los resultados del trabajo en comunidad desarrollado por estos docentes permitió logros significativos en la estructuración del currículo al modificar la visión del contenido a enseñar, integrar metodologías de campos disciplinarios diferentes y permitir a los alumnos una mayor participación en la comprensión y búsqueda de alternativas posibles de resolución a problemas asumidos como propios; pero sobre todo, al aproximar “la realidad socio–ambiental al contexto de argumentación escolar” (Rivarosa et al, 2002). La búsqueda de algún problema ambiental como centro de atención para una Comunidad de Aprendizaje en conformación, nos remitió al reconocimiento de la elevada generación de residuos sólidos (comúnmente conocidos como basura) y su manejo inadecuado, como uno de los grandes retos ambientales y de salud en México. Una parte de la solución de este problema puede lograrse mediante la participación comprometida y activa del sector educativo en el manejo adecuado de la basura que se genera en las escuelas.

Esto implica, por un lado que las instituciones educativas establezcan acciones responsables para evitar o disminuir la generación de residuos sólidos, y por otro, que sean capaces de diseñar proyectos internos para reutilizarlos, reciclarlos o ponerlos a disposición de los servicios públicos o privados autorizados para darles un tratamiento apropiado.

Ya en este sentido, el gobierno del Distrito Federal, en colaboración con la Secretaría de Educación Pública y otras dependencias relacionadas, apoya y opera de manera coordinada desde el año 2002, el programa Cruzada Nacional por un México Limpio: Escuela Limpia ofreciendo datos interesantes respecto a la disminución de la problemática original (Semarnat, 2005).

En el mismo orden de ideas, pero en el terreno de la sistematización del proceso metodológico para resolver el problema, es importante mencionar el caso del Plantel CONALEP No. 145, localizado en la comunidad de Santiago Huajolotitlán, en el Estado de Oaxaca. En su proyecto, este CONALEP ofrece un procedimiento para adecuar las Normas Mexicanas para el tratamiento de residuos sólidos, en la elaboración de un diagnóstico cuantitativo de la basura generada, por persona, en este centro escolar; así mismo, para determinar su composición física y realizar una selección que los lleva a recuperar y canalizar de manera correcta estos residuos (Quintero et al, s/f).

Destaca aquí el éxito del proceso metodológico, que permite su replicación en otros espacios siguiendo las siguientes etapas:

1. Identificación de los puntos de generación de residuos dentro del centro escolar: Cafetería, aulas, patios, jardines, laboratorios, oficinas, espacios para académicos, etc.
2. Determinación de la composición de los residuos sólidos.
3. Clasificación de los residuos sólidos.
  - 3.1 Orgánicos,
  - 3.2 Inorgánicos reciclables
  - 3.3 Inorgánicos no reciclables.

Se consideró utilizar esta metodología en la elaboración del diagnóstico del problema, dentro de las etapas de desarrollo del proyecto.

## Marco Metodológico

Con el objeto de definir e identificar descriptores cualitativos y con ellos la necesidad de crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente para describir el grado de D-RS de la comunidad del plantel Cuauhtémoc, además de orientar la actuación colectiva de la CA hacia el cambio social, se utilizó la metodología de la investigación-acción de acuerdo con la perspectiva de Kemmis y Mactaggart (1988), configurando un ciclo de reflexión, planificación y acción-observación como soporte de toda la investigación .

Siguiendo la perspectiva de Kemmis y Mactaggart (1988), los principios básicos que determinaron todo el proceso de indagación (desde el diseño y la ejecución, y hasta la evaluación de acciones) incluyeron construir desde y para la acción; comprender y mejorar la actuación a través de su transformación.

Considerar la participación de los sujetos en la comprensión y mejora de las propias acciones; actuar de forma grupal, colaboradora y coordinada con todos los sujetos implicados y en todas las fases de la investigación; así como realizar una análisis crítico y sistemático de las situaciones presentadas.

El centro de la indagación se dio fundamentalmente en las sesiones de reflexión colectiva, teniendo como estrategia general la propuesta por Kemmis (1998):

Sesión de reflexión colectiva	Etapas de indagación	Mecanismos de recuperación	Productos obtenidos
1. Presentación de resultados de acciones realizadas.	Reflexión	Diarios de campo individuales	Agenda de investigación: Reseña de desempeño de la CA.
2. Análisis en torno a las limitaciones de apoyo, participación y colaboración.		Diarios de campo colectivos	Agenda de investigación: Identificación de rasgos de D-RS en la comunidad.
3. Evaluación de estrategias utilizadas: pertinencia, factibilidad, fortalezas, limitaciones.			Agenda de investigación: Valoración de impacto de la CA.
4. Propuesta, discusión y selección de nuevas acciones.	Planeación		Distribución y asignación de tareas.

Lo consecuente de cada sesión de reflexión-planeación fue la concreción de las acciones propuestas, para después repetir el ciclo.

Acción de la CA	Etapas de indagación	Instrumentos de recuperación	Productos obtenidos
Ejecución y observación de acciones	Acción y observación	Diarios de campo individuales Notas de hechos Encuestas Videograbaciones	Pruebas (evidencias): naturaleza y efecto de acciones emprendidas.

Como ejemplo de pruebas para demostrar rasgos de D-RS o del efecto de las acciones emprendidas por la CA, se identificaron en los diversos instrumentos de recuperación (notas de hechos, diarios de campo, encuestas y videograbaciones), los siguientes cambios: a) en el discurso de los participantes o implicados, b) en las relaciones entre los participantes o implicados, c) en la organización del centro escolar, d) en la comunicación interpersonal (formal-informal) entre los participantes o implicados, e) en las pautas de acción (participación, interés, colaboración, etc.), e) en los resultados en la acción, f) en la percepción sobre la propia responsabilidad de los participantes o implicados.

A través del proceso de reflexión colectiva se buscó ubicar el registro y la interpretación personal de los hechos realizada por los integrantes de la CA dentro del contexto específico de la tradición, uso y costumbre del plantel Cuauhtémoc; además, relacionar las ideas individuales con el discurso de RSU prevaleciente en la institución, las relaciones establecidas durante la actuación de la CA con la red más extensa de relaciones sociales y culturales que determinan la identidad de la UAEM, y el desempeño final de la CA, con el contexto global del cambio social en el ámbito de la problemática ambiental que se utilizó como detonante de actuación.

Con el fin de detectar rasgos de D-RS, se puso énfasis particular en el registro y documentación de hechos que dieran cuenta de la ausencia de componentes de RSU<sup>1</sup> en la política del plantel, así como con la no participación o la indiferencia de la comunidad escolar en acciones relacionadas con dichos componentes.

### **Análisis de Resultados**

Como resultado del ejercicio de investigación se identificaron como rasgos de desresponsabilidad social en el plantel Cuauhtémoc:

- I. Deficiencia en la implementación de métodos de aprendizaje innovadores orientados al tratamiento de problemas sociales y ambientales, así como la promoción de la inter, trans y multidisciplinariedad

---

<sup>1</sup> Considerando los descritos por F.Vallaes.

en la formación académica del bachiller de la UAEM. En contradicción con el rasgo RSU de “lograr un perfil del egresado con aptitudes de solidaridad y responsabilidad social y ambiental, en el marco de una verdadera formación integral e íntegra” (Vallaey, 2010).

2. Ausencia en el plantel Cuauhtémoc de una política de Gestión Medioambiental Responsable que permita a su comunidad escolar “mejorar continuamente en su comportamiento ecológico cotidiano, orientado hacia el uso inteligente y respetuoso del medio ambiente” (Vallaey, 2010).

3. Ausencia del componente Gestión Ética y Calidad de Vida Institucional, en la política del plantel, que permita “la mejora continua del comportamiento ético y profesional cotidiano de la comunidad universitaria a partir de la promoción —en las rutinas institucionales— de valores socialmente responsables” (Vallaey, 2006).

A partir de estas ausencias y deficiencias, la desresponsabilidad social se demuestra en una serie de inconsistencias administrativas y en la escasa o nula participación en el ejercicio de diagnóstico-solución del problema escolar. Ambas situaciones reflejan una estructura organizacional poco articulada y mediada por una comunicación formal poco efectiva. La respuesta básica de “desinterés e indiferencia” observada tanto en la comunidad académica como en la administrativa, son además, indicativos de la ausencia de una cultura “real” orientada hacia la Responsabilidad Social a nivel institucional. El impacto negativo en el proyecto se observa en la cantidad de “obstáculos” que hubo que superar para concretar la actuación de la CA y por supuesto, en la limitación de los resultados obtenidos.

En contraparte, se identifican rasgos de Responsabilidad Social Universitaria “incipientes” en el compromiso responsable y solidario demostrado por los jóvenes bachilleres quienes ofrecieron generosamente interés, tiempo, recursos, disposición y creatividad durante todo el proceso de actuación de la CA.

Esto a su vez, permite vislumbrar el potencial formativo de las Comunidades de Aprendizaje y su capacidad, potencial también, para convertirse en los organismos colectivos sobre los que es posible construir una verdadera y tangible Responsabilidad Social Universitaria.

## Conclusiones

- El concepto de RS reflejado entre los integrantes de la comunidad del plantel es subjetivo, se manifestó en la actuación y comportamiento intermitente durante las acciones realizadas.
- La CA considera que con el trabajo participativo se mejora el ambiente escolar, se promueve aprendizaje y es una forma de resolver problemas comunes.
- La CA tiene la disposición para llevar a cabo acciones de difusión de los proyectos que se establezcan al interior, aportar ideas que mejoren el trabajo y asistir a las sesiones que se programen.
- La CA considera que funcionar adecuadamente debe existir una comunicación permanente y efectiva incluida en la planeación, evaluación y retroalimentación.
- La participación en la CA es voluntaria sin la consideración de retribución alguna.
- La mayor parte de la comunidad del plantel no está interesada en este tipo de proyectos que benefician a todos, están centrados en sus individualidades, situación que da fe del grado de desresponsabilidad social existente.
- A pesar de que la actividad realizada tuvo su lado desagradable por tratarse de manipular basura, la apreciación de la CA se centró en el reconocimiento de la cantidad generada y de los hábitos de consumo concluyendo que es importante practicar y orientar la separación, clasificación y reciclado de estos residuos.

- Es interesante observar que la CA considera al personal encargado de hacer la limpieza el menos indicado para ocuparse de los residuos sólidos que se generan, en cambio el resto de la comunidad es el que debe estar más involucrado.
- El comportamiento de la organización sí cambio con la creación de la CA, trascendiendo del momento ecológico, motivo de la conformación de la comunidad al ámbito social convirtiéndose en una actividad de solidaridad.
- Se conformó la CA, se manifestó en proyectos grupales, el grupo de profesores iniciales estuvo presente en todo desarrollo, y momentos importantes. Con un gran énfasis en la participación de los alumnos (ellos fueron los principales actores).
- La desresponsabilidad social se demuestra en las inconsistencias administrativas reflejo de la existencia de una estructura organizacional poco articulada mediada por una comunicación formal poco efectiva.
- La participación de los alumnos manifiesta un alto compromiso social que refleja la conciencia que tienen acerca de su relación con el entorno natural. Sin embargo se considera necesario incorporar el aprendizaje con la cultura y la vida cotidiana.
- En la formulación de los proyectos estudiantiles presentados se evidencia el aprendizaje alcanzado como integrantes de una CA, los alumnos aprendieron in situ a identificar la composición de los residuos y a diferenciarlos entre materia orgánica, residuos reciclables y residuos no reciclables, promoviendo reflexiones en torno a los hábitos de consumo y las posibles acciones para su solución.
- Al interior de la CA la transversalidad de conocimientos se manifestó cuando los alumnos clasificaron los residuos sólidos en función de sus componentes (química). Se dieron a la tarea de calcular el volumen que ocupan los residuos reciclables encontrados en mayor proporción

(álgebra) y dar una explicación sobre el impacto que producen en el medio ambiente.

- Al aplicar la metodología empleada en la clasificación están haciendo uso de los principios del método científico (filosofía de la ciencia) y parte de la metodología experimental al muestrear, clasificar, registrar datos, interpretarlos e investigar en diferentes fuentes de información la composición de los residuos para decidir su clasificación, todo realizado en un ambiente de compañerismo, divertido, permeando valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, entre otros, todo esto compartido entre individuos de diversos niveles académicos y ocupacionales.
- A través de una CA, el conocimiento se convierte en un valor que hace más conscientes, creativos, tolerantes, respetuosos, solidarios, responsables a los individuos, mejorando el clima laboral y la colaboración entre sus miembros.

### **Recomendaciones**

- Se propone una campaña permanente que promueva la RS por medio de actividades colectivas no conducidas para que no sólo quede en la comprensión del problema sino que también se refleje en acciones.
- Es necesario emprender medidas y acciones que fomenten que el proyecto de vida institucional del plantel Cuauhtémoc se convierta en su modo de vida.
- Crear estrategias que sensibilicen a los miembros de la institución, en virtud de que existen compromisos y responsabilidades aisladas, se requiere la existencia de un liderazgo académico más efectivo con una visión de integración institucional.

## Referencias

- Coll, C. (1999). *Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio*. Perfiles Educativos (83/84), 8-26.
- Coll, C. (2001). *Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas*. En Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona.
- Kemmis, S., y MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción (3a. ed.)*. Madrid: Morata.
- Pogré, P. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar: enseñanza para la comprensión, un marco teórico en la acción*. Buenos Aires: Papers.
- Rivarosa, A., Moroni, C., García, M. E., y Astudillo, M. (2002). *El enfoque de la cultura socioambiental en la innovación de los proyectos escolares*. En XI Jornadas de Producción y reflexión sobre Educación, 2002. Río Cuarto, Argentina.
- Torres, R. M. (1998). *Comunidades de Aprendizaje: una iniciativa de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe*. En Novedades Educativas (94).
- UAEMéx (2010). *Currículo del Bachillerato Universitario 2009*. Gaceta Universitaria (Extraordinario, Época XIII, Año XXV). México: UAEMéx

## Referencias Electrónicas

- Department for Education and Skills. (2003). *Learning Towns and Cities*. Recuperado el 20 de febrero de 2014 de Learning Towns and Cities: <http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/>
- MacGregor, J. (1994). *Learning Communities Taking Root*. Recuperado el 18 de abril de 2012 de Evergreen.edu. Washington Center News: <http://www.evergreen.edu/washcenter/natlrc/pdf/spring1994.pdf>

- OEI. (2011). *¿Qué hacemos con la basura? / Proyecto colaborativo entre centros educativos de Iberoamérica*. Recuperado el 10 de diciembre de 2013, de OEI. 2021 Metas Educativas: <http://www.oei.es/cienciayuniversidad/spip.php?article2019>
- Owens, T. R., y Wang, C. (1996). *Community-based learning: a foundation for meaningful education reform*. Norwest Regional Educational Laboratory. *School Improvement Research Series*. Recuperado el 20 de febrero de 2014 de [http://educationnorthwest.org/webfm\\_send/514](http://educationnorthwest.org/webfm_send/514)
- Quintero, C., Teutli, L., González, M., Jiménez, G., y Ruiz, A. (s/f). *Manejo de residuos sólidos en instituciones educativas*. Recuperado el 21 de febrero de 2012 de [http://www.uaemex.mx/Red\\_Ambientales/docs/memorias/Extenso/PA/EC/PAC-03.pdf](http://www.uaemex.mx/Red_Ambientales/docs/memorias/Extenso/PA/EC/PAC-03.pdf)
- Semarnat. (2005). *Manual de manejo adecuado de residuos sólidos Escuela limpia en el Distrito Federal*. Recuperado el 22 de febrero de 2012 de [http://www.ciceana.org.mx/recursos/Escuela\\_Limpia\\_DFManual\\_de\\_manejo\\_adecuado\\_de\\_residuos\\_solidos.pdf](http://www.ciceana.org.mx/recursos/Escuela_Limpia_DFManual_de_manejo_adecuado_de_residuos_solidos.pdf)
- Rodríguez, J. (2007). *Ciudad Educadora, una perspectiva política desde la complejidad. Urbano, 10 (016), 29-49*. Recuperado el 2 de marzo de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19801607>
- Vallaes, F. (2006). *Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria*. Recuperado el 2 de marzo de 2014 de <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUniv.pdf>
- Vallaes, F. (2010). *Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria (en línea)*. Recuperado el 2 de marzo del 2014 de [http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/herramientas\\_RSU/IndicadoresRSU.pdf](http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/herramientas_RSU/IndicadoresRSU.pdf)

## Anexo. Reseña fotográfica



Residuos Sólidos Generados

Los residuos sólidos generados en las últimas 24 horas fueron puestos fuera de los contenedores para facilitar su manejo y separación



Residuos Sólidos

La cantidad de los residuos sólidos que se generaron en las 24 horas anteriores a la jornada de separación llena el espacio especificado y se denota su naturaleza: papel, pet, plástico como resultado de envases y envolturas representan la mayor parte de la muestra.



### 1ª Jornada de Separación de Residuos Sólidos

Tomando las medidas de seguridad en cuanto a la higiene (guantes, tapabocas, palas, etc.) los estudiantes se enfrentaron al reto de separar los residuos sólidos entre las categorías que se plantearon.



1ª Jornada de Separación de Residuos Sólidos

El ejercicio de separación se lleva a cabo con la participación de alumnos comprometidos con el medio ambiente y se hace patente su contribución en todos los aspectos de la tarea.



2ª Jornada de Separación de Residuos Sólidos

Para la segunda jornada se incrementó en gran medida la participación de los estudiantes y se doblaron las medidas de seguridad higiénica (se hizo necesario el uso de batas además de guantes, tapabocas y bolsas más resistentes).



2ª Jornada de Separación de Residuos

En este segundo ejercicio, la separación y pesaje de los residuos sólidos se llevó a cabo con una mejor distribución del trabajo, la CA se mostró más organizada.



Foro de Promoción de Valores

El foro de presentación de las actividades tuvo una gran asistencia voluntaria por parte de los alumnos.



Foro de presentación de Proyectos Estudiantiles

Durante el foro, los estudiantes presentaron sus actividades a través de presentaciones, interactuando con la audiencia y respondiendo preguntas.

*Fotografías: Cortesía de la M. en A. María del Rosario Espinosa Rivera*

# CAPÍTULO III

## CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN POR GÉNERO A NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA

**C. Gabriela Juárez Moreno**

**A. Luisa Villarreal Pérez**

**I. Xóchitl Galicia Moyeda**

**FES Iztacala, UNAM**

### Resumen

En esta investigación se analiza los estudios sobre la construcción del conocimiento y la participación enfocada en el género en los y las estudiantes de educación básica y asimismo el papel que desempeña el o la docente en la promoción de dicha participación. Se analizaron dos grupos diferentes de sexto grado de primaria ambos de escuela públicas del Estado de México. En el grupo A se analizó la participación de ocho niños y tres niñas; en el grupo B se analizó la participación de 15 niñas y 15 niños de entre 11 y 12 años, en ambos grupos se abordaron temas de la materia de Ciencias Naturales. Como resultados, para ambos grupos se observó que los niños obtuvieron un mayor porcentaje de participaciones en las sesiones analizadas en relación a las niñas, sin embargo los resultados obtenidos indican que la participación por parte de los y las estudiantes se relaciona con el modo de interacción que existe entre docente y el alumnado.

Palabras clave: género, participación, construcción del conocimiento, educación básica, interacción profesor-estudiante.

### Abstract

This investigation analyzes the studies about the knowledge construction and participation, focus in the genre in the students of basic education and itself what roll teacher does in the promotion of that participation. To different sixth grade were analyzed both of public schools from Mexico State. In the group A the participation of eight guys and three girls was analyzed, in the group B the participation of 15 guys and 15 girls between 11 and 12 years old was analyzed, both groups went over natural science items. As a result of both groups guys students got more percent of participation in the sessions, however the results show that participation by students is related to the mode of interaction between teacher and student body.

Keywords: genre, participation, knowledge construction, basic education, teacher-student interaction.

## Introducción

Desde hace varios años se han estudiado diversos aspectos de la interacción generada en las aulas de clase en todos los niveles educativos, tales como el discurso y la construcción de conocimiento en diferentes niveles educativos como menciona (Campos y Gaspar, 2009). Por ejemplo, se ha analizado el discurso en el aula relacionando el interés matemático y las organizaciones conceptuales de estudiantes de primaria sobre el concepto de perímetro (Hernández, 2009), así como el análisis de las estrategias didácticas presentes en el discurso del profesorado universitario de química orgánica (Lorenzo y Rossi, 2009), por mencionar algunos estudios. El interés en el discurso es porque a partir de éste, se encuentran elementos importantes para el estudio de las interacciones producidas en las aulas.

Por su parte la lingüística educacional en los últimos años ha asumido que existen muchas maneras de crear conocimiento al interior de las aulas. Esto repercute en que no basta que los y las estudiantes dominen una sola forma de comunicarse para aprender en el contexto escolar, sino que es necesario construir un repertorio amplio de herramientas comunicativas y lingüísticas, y más ampliamente herramientas semióticas (Manghi, 2013).

Asimismo, en este tipo de comunicación el valor de los actores (alumnado-docente), también está precisado, debido a que según Greimás (1994, citado en Camacaro, 2008), el discurso de los y las docentes parte de la concepción de que ellos y ellas son quienes poseen el saber que debe adquirir el estudiantado. Sin duda, la comunicación en el aula merece ser estudiada, no sólo como parte de la construcción de conocimiento sino también por otros motivos. Por una parte, su inadecuado funcionamiento puede desencadenar múltiples dificultades en el proceso socializador del estudiantado; y por la otra, su carácter asimétrico la hace susceptible a la manifestación de conflictos y diferentes modos de interacción.

La interacción en el aula, como en el resto de las situaciones de la vida humana, es la capacidad comunicativa del alumnado-docente para compartir los contenidos culturales y curriculares, porque sus fines son por una parte la

enseñanza y, por la otra, el aprendizaje. El contenido es lo que se trasmite en la interacción de manera explícita o implícita y que contribuye a la comprensión de ésta porque incluye el conocimiento enciclopédico y el socialmente compartido por el alumnado-docente. Además, puede estar dirigido a la razón o al comportamiento (Camacaro, 2008).

La interacción alumnado-docente se define como una relación asimétrica, por lo que el rol de los actores está delimitado. En ella, el docente representa la autoridad a la que debe estar sujeto el alumnado, lo cual responde a que dicho contacto está sustentado en propósitos predeterminados socioculturalmente. Al respecto, Cros (2000, citado en Camacaro, 2008) indica:

...en las situaciones de clase se produce una relación de asimetría, en la cual los docentes se colocan en una posición superior a la de los alumnos debido a la autoridad y a la competencia que les otorga la institución académica; se trata de una situación, pues, en la que el profesor goza de poder sobre el alumno... (p. 56).

Por otra parte, Forero (2008) menciona que la principal función del discurso de maestros y maestras es contribuir a la comprensión del alumnado. La cantidad de habla generada en las clases escolares busca que los y las estudiantes progresen a nivel cognitivo y desarrollen nuevos conocimientos.

Según Cole (1990, citado en Prados y Cubero, 2005) los estudios sobre las formas en que el lenguaje es utilizado en las escuelas revelan patrones distintivos que permiten hablar de un “discurso instruccional”. Este discurso, distinto en forma y contenido de otras interacciones verbales, revela turnos de interacción encaminados a aportar información específica, controlar las ejecuciones de los y las participantes, evaluar el proceso del alumnado, y se caracteriza por estructuras interactivas específicas del discurso escolar. Mediante el análisis discursivo se busca por tanto identificar regularidades, así como patrones que se presentan en el desarrollo de la clase, como pueden ser rutinas, formas de interacción, prácticas discursivas y segmentos, entre otros.

Otro aspecto importante que se ha abordado en algunas investigaciones sobre la interacción en las aulas, es el papel que juega el género en el modo discursivo. Así como existe una asimetría en el discurso en el aula en función de si está desde la posición del docente o no, es plausible que existan diferencias en el discurso en función si éste es realizado por las alumnas y los alumnos.

Por su parte Díaz (1999, citado en Chaves, 2005) menciona que el género es una construcción socio-cultural que asigna determinados comportamientos a hombres y a mujeres, y que los diferencia en términos de papeles y actividades que desarrollan en la sociedad, esta diferenciación que establece lo femenino y lo masculino, a la vez, va fortaleciendo jerarquías, entre unos y otras, es decir va estableciendo relaciones de poder y situaciones de inequidad entre ellos y ellas.

En la década de los años 70, el feminismo comienza a interesarse por estudiar la construcción del género en el interior de las instituciones escolares; hasta ese momento se había prestado muy poca atención a esta variable en la investigación educativa (Rodríguez y Peña, 2005).

Estudios como los de Escobar y Jiménez (2008) analizan la evolución del acceso a la educación por género en México encontrando que la educación tiende a la equidad pero sólo es sostenible en el nivel básico de educación, pues conforme avanzan los niveles, esta equidad se ve drásticamente disminuida por cuestiones de pobreza y de diferencias entre el sector urbano y rural, por lo que el género femenino resulta ser el más afectado. También en el trabajo realizado por Chaves (2005) que evalúa las relaciones de género en el contexto escolar, se observa que en el ámbito escolar a nivel preescolar la literatura y las actividades que propician el aprendizaje, en su mayoría son sexistas y están dirigidas al género masculino por lo que propone promover procesos de autorreflexión en educadores y educadoras para concientizarse dentro del aula, de lo que se comunica y las implicaciones al transmitir dicho conocimiento.

Los analistas del discurso de género consideran el lenguaje como un ámbito de construcción del género. Asimismo, entienden que, la construcción social del género, no es neutral, sino que, está vinculada a las relaciones de poder dentro de las sociedades, subrayando, con ello, su carácter ideológico. Desde el lenguaje se crean subjetividades y se fomenta la desigualdad de género, etnia y clase. De tal manera la identidad de un hombre o una mujer es producto de los procesos de socialización que se generan en el contexto socio cultural donde se desarrolla (Chaves, 2005).

En esta línea, el discurso, está siempre inmerso en un determinado contexto social (Cortes, 2007). En este sentido las teorías del aprendizaje social señalan que los niños y las niñas aprenden modos apropiados de relacionarse con el mundo que les rodea a través de la observación, la imitación y su inclusión en procesos de interacción social basados en un sistema de recompensas y sanciones que refuerzan sus comportamientos (Rodríguez y Peña, 2005) y que pueden reflejarse en su discurso. A partir de un proceso interactivo cotidiano, las niñas aprenden e internalizan actitudes y conductas tales como el cuidado y la ayuda a los demás, la expresividad, la generosidad, etc.; mientras que los niños adquieren y demuestran características tales como la agresión, la independencia o la competitividad (Rodríguez y Peña, 2005).

Según Rodríguez y Peña (2005) en el estudio sobre las diferencias de género en las escuelas se ha podido observar que todos los chicos tienen las mismas oportunidades de acceso a todos los beneficios escolares y que todas las niñas están irremediablemente condenadas, por su condición femenina, a sufrir la desigualdad. Chaves (2005) por su parte menciona que las mujeres asumen un papel de subordinación y los hombres un papel dominante, como consecuencia de nuestra cultura patriarcal, pero en este intercambio, al mismo tiempo, se va discriminando a los varones ya que se les excluye de actividades del hogar y se les va identificando con actitudes de autoritarismo y de insensibilidad.

Desde esta perspectiva los discursos que caracterizan el quehacer docente cotidiano permanecen impregnados de significados de género que impactan en la cultura escolar, convirtiéndose en guías para la acción. Por tal motivo, en diversas investigaciones se considera el lenguaje como un ámbito de construcción del género.

Por ejemplo, en un estudio acerca de las relaciones de género en el contexto escolar de una institución de nivel preescolar realizado por Chaves (2005) en Costa Rica se encontró que en el lenguaje oral cotidiano se evidencian una gran cantidad de códigos que omiten lo femenino, que en el vocabulario de los niños, las niñas y la educadora se invisibilizaba a la mujer puesto que, en la mayoría de las veces, se utilizaba el género masculino en la comunicación. De igual forma se evidenció que los varones participaban con mayor frecuencia durante los diferentes momentos de la jornada escolar, se les daba en mayor medida la palabra y eran los que demostraban algún ejercicio para que sus compañeras y sus compañeros lo repitieran. Es decir, los resultados de dicha investigación avalan como desde el discurso e interacción escolar se crean diferencias de género notablemente marcadas.

En otro estudio se realizado por Cala y de la Mata (2005) se analizó el discurso de hombres y mujeres con diferente grado escolar, con la finalidad de estudiar la relación entre factores de género y la experiencia educativa. En este estudio se analizaron grupos de personas con o sin alfabetización, graduados y universitarios. Los resultados encontrados apuntan a que conforme aumenta el nivel educativo se adopta un discurso más racional. También se observó que las diferencias con respecto al género son muy marcadas, ya que el discurso de los hombres apunta hacia conductas machistas, al menos en los niveles más bajos de escolaridad. La relevancia de este estudio radica en que se comprueba que existen diferencias en el discurso entre hombres y mujeres en relación al grado de escolaridad, reflejándose patrones de machismo y estereotipos.

De las investigaciones sobre el discurso en la interacción alumnado-docente (Chaves, 2005 y Cala y de la Mata, 2005) se puede concluir que existen diferencias en los patrones de interacción en relación al género. La identificación de las figuras discursivas en el aula permite analizar el discurso como medio para reproducir los patrones de género existentes en el orden social. Mediante el análisis de la estructura discursiva y el reconocimiento de formas lingüísticas se busca identificar regularidades en el discurso, así como patrones que se presentan en el desarrollo de la clase.

No obstante, las investigaciones referidas en el presente trabajo relativas a las diferencias de género, no analizan el discurso en nivel de educación primaria, por lo regular estudian niveles de educación superior. Tampoco analizan diferencias de género en relación a la construcción del conocimiento. En este trabajo se tiene interés en el sexto grado de educación primaria. Se considera importante analizar este grado pues representa el salto al siguiente nivel educativo y por ello se les debe preparar para responder a las demandas sociales y cognitivas que encontrarán, para lo cual deben haberse sentado las bases para un razonamiento y comportamiento adecuado a dichas demandas educativas.

La Secretaría de Educación Pública toma en cuenta que la actual sociedad, la cual está inmersa en un contexto de gran diversidad social, cultural, lingüística y étnica, por lo que es imprescindible que los y las profesores generen ambientes de aprendizaje inclusivos, en los que se valoren las capacidades de todo el estudiantado sin hacer distinciones del género. Así mismo deben propiciar ambientes para que el alumnado adquiera habilidades como la crítica, la comunicación, la confianza, y sepa cómo implicarse en tareas de la escuela y defender sus puntos de vista de manera pacífica y argumentativa.

Por tal motivo esta investigación tiene como principal propósito analizar la participación del alumnado que se lleva a cabo en dos clases de sexto grado de educación primaria de escuelas públicas del Estado de México, identificando características relativas al género y a la construcción de conocimiento.

## Marco Metodológico

Para llevar a cabo lo anterior se analizaron las clases de dos profesoras de sexto grado de primaria de diferentes instituciones. Aspectos generales de la clase:

**Clase A.-** El primer día se grabó una clase de ciencias naturales en la cual se explicaba el funcionamiento del sistema nervioso central. En el segundo día se grabó una clase de civismo, en la cual se trató el tema de factores de riesgo dentro de la escuela.

**Clase B.-** Por cuestiones de tiempo solamente se grabó una clase, ésta fue de historia y en ella se explicó la historia de las culturas antiguas.

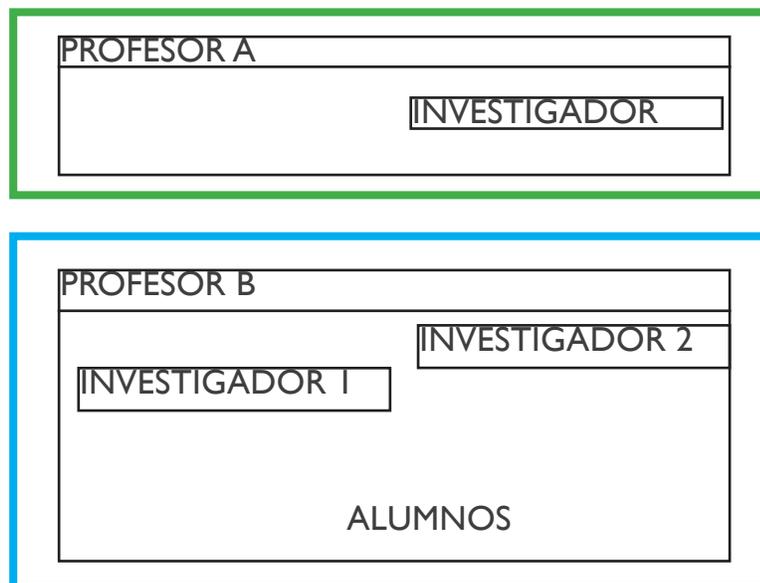
Ahora bien, para proceder con la investigación se requirió la participación de un grupo de la Escuela Primaria “A” que cursan el sexto año (8 niños y 3 niñas entre 10 y 11 años) así como la colaboración de la profesora que imparte las clases. También se solicitó la participación de un grupo de la Escuela Primaria “B” que cursan el sexto grado (15 niños y 15 niñas entre 10 y 11 años) así como la colaboración de la profesora de ese grupo. Ambos grupos fueron asignados por consideración del personal de cada escuela. Se trabajó con dichos grupos para identificar las diferencias en la participación y el discurso en relación al género.

## Procedimiento

Se pidió la colaboración a las profesoras de los grupos asignados para llevar a cabo la investigación, indicándoles que el interés de la misma estaba centrado en observar el discurso que se generaba en clase a partir del género. Se les explicó que ellas tenían que dar su clase de la manera en que normalmente la impartían con el fin de que no se sintieran incomodas ellas ni los alumnos; además se les comunicó que para ver la manera en cómo se presentaba la clase, se llevarían a cabo dos grabaciones de audio en su salón de clases, las cuales se llevaron a cabo los días indicados por las profesoras. La petición fue aceptada por ambas, sin embargo en el segundo grupo solo se pudo grabar una sesión.

Para observar la estrategia didáctica de las profesoras, se llevaron a cabo

grabaciones en el salón de clases bajo las condiciones expuestas en los siguientes diagramas:



Las profesoras se desplazaban por todo el frente del salón. En cuanto a la localización de los investigadores podemos decir que su ubicación era esa debido a que se pretendía mejorar los audios teniendo dos grabaciones de la misma sesión. Ahora bien, posteriormente, se realizó una transcripción del discurso de las profesoras y de los alumnos en el cual se identificaron sus proposiciones, que fueron clasificadas en las siguientes categorías retomadas de investigaciones anteriores (Prados y Cubero, 2005; Elshout-Mohr, Van Hout-Wolters y Broekkarnp, 1999) y algunas otras creadas a partir de la literatura, principalmente del trabajo de De Longhi (2000).

- Explicación de contenido sin material de soporte (ECSMS): La docente da la introducción de la temática a tratar durante la clase con la característica de no apoyarse con ningún material que ejemplifique la actividad o la información proporcionada.
- Promover la intervención de los alumnos (PIA): La docente incita a los alumnos a la libre aportación de ideas con respecto a las temáticas tratadas en clase.

- Preguntas de elicitación directa (PED): Enunciados interrogativos que solicitan una respuesta por parte de los interlocutores. Van seguidas de pausas y silencios.
- Pregunta del por qué: 1) Pregunta del por qué sin contenido de conocimiento (PPSC), 2) Pregunta del por qué para explicar la respuesta dada (PER): 1) Enunciados que solicitan una argumentación o justificación. Solicitud de las razones que fundamentan una respuesta. 2) La profesora pregunta por qué ante cada respuesta dada anteriormente por los alumnos.
- Duración y elaboración (DE): Descripción de la extensión y el grado de elaboración del discurso en el aula.
- Indisciplina o pérdida del control (IPC): Momento en donde la mayoría de los alumnos estaban ignorando a la profesora y jugando entre ellos.
- Exposición de conocimiento sobre un tema (participación) (EC): Aportación del conocimiento adquirido en clase por parte de los alumnos.
- Participación sin contenido de conocimiento (PSCC): Intervenciones dadas por parte de los alumnos, sin embargo no poseen demostración de conocimiento.
- Respuesta a la pregunta específica (RPE): Respuestas dadas por los alumnos que únicamente responden al cuestionamiento formulado por la profesora.

Una vez identificadas en las transcripciones los diferentes intervenciones de las profesoras y del alumnado que se encontraban incluidas dentro de las categorías ya expuestas, se procuró que las categorías resultantes incluyeran el mayor número de casos ocurridos y que las categorías fueran excluyentes y exhaustivas para posteriormente realizar el proceso de confiabilización correspondiente y una vez alcanzado un nivel apropiado se procedió a la codificación de las grabaciones.

Con los registros se realizaron tres análisis; el primero de ellos descriptivo: el cual describe las diversas categorías tomadas en cuenta para la realización del trabajo, que previamente fueron seleccionadas y la codificación de las mismas, en éste se mencionan las frecuencias de las distintas categorías para ambos grupos, en el segundo se describe y ejemplifica el análisis de secuencias, el cual muestra la estructura de la clase, asimismo las intervenciones que tanto profesora como alumnos tenían y que fueron detectadas durante las clases.

Finalmente, el tercer análisis es el de probabilidad, el que tiene la función de detectar mediante la codificación de las diversas categorías la posibilidad de que alguna de las categorías ocurra o no, ya sea antes o después de otra categoría, de esta manera nos permitió cuantificar los datos observados en clase, este análisis es representado con ayuda de diagramas que muestran las probabilidades de ocurrencias en las categorías utilizadas por las profesoras y sus alumnos (Anguera, 1988).

## Resultados

### *Análisis de frecuencias*

Prácticas de las docentes. En relación al total del discurso observado en las clases, las profesoras presentan un nivel relativamente alto de participación, ya que el porcentaje de intervenciones de la profesora A y la profesora B son 59% y 65% respectivamente, sin embargo existe diferencias entre el tipo de intervenciones que realizan. La profesora B realiza más aportación de información mediante un texto escrito, en mayor número de ocasiones se dedicó a explicar cómo y en cuánto tiempo se debía realizar una actividad y da en mayor número de veces retroalimentación tanto positiva como negativa a diferencia de la profesora A, quien utiliza escasamente la utilización de materiales para dar a conocer nueva información, no realiza retroalimentación positiva y en muy pocas ocasiones explica cómo y en cuánto tiempo se debe realizar una tarea específica.

En cuanto los demás tipos de categorías se pudo observar que el porcentaje de utilización de ambas profesoras es similar, esto podría deberse posiblemente a que en ambos grupos las clases tenían como objetivo crear conocimientos a partir de conceptos y actividades. De igual forma se pudo observar que la profesora A utiliza preguntas de elicitación directa (PED) para guiar las actividades y los conocimientos que se están revisando, sin embargo el porcentaje de preguntas de éste tipo realizadas por la profesora B es muy bajo (9.19% y 2.85% respectivamente). Otra diferencia en el tipo de intervención que realizaban las profesoras se observó en la utilización de las preguntas de por qué, la profesora A las utilizó en un 18% a diferencia de la profesora B quien no las utilizó en ninguna ocasión.

Posiblemente esta diferencia se debe al tipo de actividad que se estaba realizando en cada clase, ya que en la segunda sesión de la profesora A se realizó una actividad de autoestima y personalidad y la maestra se dirigía a los alumnos por medio de preguntas directas y del por qué, a diferencia de la sesión de la profesora B donde se estaba estudiando eventos históricos.

Un factor determinante en las clases de nivel escolar básico es la disciplina y control que los profesores tienen sobre sus alumnos, ya que si se presenta un patrón de permisibilidad por parte de los profesores, los alumnos tienden a estar en desorden y a no atender a las instrucciones dadas.

En la clase de la profesora A se pudo observar que pierde el control de la clase lo cual da como resultado conductas de indisciplina en el aula, si comparamos esto con la interacción mostrada en el grupo B se puede deducir que está pérdida de control por parte de la maestra A dio pie a que los alumnos tuvieran un alto porcentaje de participación sin contenido de conocimiento (11%) a diferencia de lo observado en el grupo B donde no se presentan participaciones de este tipo gracias al control que ejerce la profesora B es sus alumnos.

Participación del alumnado. Respecto a lo referente a las participaciones del alumnado se observó que el grupo B tiende en mayor proporción a exponer su conocimiento sobre un tema a diferencia de los alumnos del grupo A donde por lo regular su participación no tiene contenido de conocimiento. También se observó que el alumnado del grupo A da respuesta a las preguntas específicas en mayor proporción que los alumnos del grupo B (25 y 2.85% respectivamente), esto puede deberse a que como ya se mencionó la profesora del grupo A realizaba más preguntas de elicitación directa en comparación con la profesora del grupo B.

En cuanto a la diferencia en la participación entre hombres y mujeres se observó que por lo regular en el grupo A la maestra daba más atención a la participación de los alumnos y casi no pedía la intervención de las alumnas. Esto se corrobora con lo expuesto en el trabajo de Chaves (2005) la cual afirma que los varones participaban con mayor frecuencia durante los diferentes momentos de la jornada escolar, se les da en mayor medida la palabra y son los que muestran algún ejercicio para que sus compañeras y sus compañeros lo repitieran. Es decir, la maestra es la que fomenta las diferencias de género en la clase desde el momento que le da la pauta para que los niños sean los que intervengan en la clase.

A diferencia del grupo A, en el grupo B se observó que las alumnas participaban en mayor proporción que los alumnos, posiblemente porque en esta clase la profesora era la que daba la pauta para que la participación fuera de un niño y una niña, es decir, la participación era equitativa. Una de las posibles causas para que se presentara esta interacción es que la profesora es una persona con amplia experiencia en la docencia lo cual le permite conocer mejor los roles que desempeñan los alumnos y cuáles son las mejores estrategias en la clase para que todos participen.

En general se pudo observar que la intervención que más se presenta en el grupo A son las afirmaciones realizadas por la profesora (59%) y que en proporción es mayor que el número de preguntas del por qué sin contenido de conocimiento (18%). En cuanto grupo B se observó un mayor porcentaje

de intervenciones realizadas por la profesora (65%) en comparación con las participaciones del alumnado. En cuanto a las afirmaciones del alumnado en ambas clases se observaron porcentajes similares (entre 35 y 41 %), sin embargo ambos grupos difieren en el porcentaje de participaciones de las alumnas y los alumnos (mayor en los alumnos del grupo A y mayor en las alumnas del grupo B).

### **Análisis de secuencias**

Mediante el análisis de la estructura discursiva e interactiva se busca identificar regularidades en el discurso, así como patrones que se presentan en el desarrollo de la clase, como pueden ser rutinas, formas de interacción, prácticas discursivas y segmentos, entre otros. En esta investigación se detectaron los segmentos que más se repiten dentro de ambos grupos analizados. En cuanto lo observado en la primera clase del grupo A se encontró un patrón en repetidas ocasiones, en el cual la profesora realiza una pregunta de elicitación directa (PED) tras lo cual los alumnos exponen sus conocimientos sobre el tema (EC). A continuación se presentan dos ejemplos del patrón PED-EC:

**4. Maestra: Al cerebro, pero qué parte del sistema nervioso es el que envía los estímulos**

**5. Alumno I: Las neuronas**

**25. Maestra: es la medula espinal. Y las que salían ¿qué son?**

**26. Alumno: Venas**

Las clases de ciencias naturales requieren mayor exposición de términos y definiciones por parte del profesor, quien por lo regular es quien tiene el mayor número de intervenciones durante la clase, diversas investigaciones reportan que el 80% de la interacción verbal en el aula se dedica a la elaboración de preguntas, a contestarlas, o manifestar alguna reacción frente a las mismas; sin embargo, la mayoría de las preguntas estrictamente implican una comprensión superficial del material (Sadker y Sadker, 1994 cit. en Galicia 2005).

Se han realizado algunos estudios en donde se muestran que un gran número de maestros emplean las preguntas como una herramienta básica para el aprendizaje, pero que una alta porción de ellas demanda la repetición memorística de la respuesta correcta (Blosser, 1979). Lo cual se corrobora en el patrón antes mencionado, donde se observa que el profesor utiliza las preguntas de elicitación directa para corroborar que los alumnos aprendieron el conocimiento que se expuso una clase antes tras lo cual los alumnos responden exponiendo el conocimiento que tienen sobre el tema.

Otro de los patrones que se encontró en esta clase fue que después de que la profesora realizaba una retroalimentación positiva (RP) los alumnos exponían su conocimiento (EC):

**39. Maestra: Ok bien,**

**40. Alumno: Plexul branquial y del otro lado dice nervio inter...**

**70. Maestra: Ok, el estímulo va a pasar a la medula espinal, por los nervios periféricos. Llega a las, ¿a qué estructura?**

**71. Alumno: Al cerebro**

Al utilizar la maestra una retroalimentación positiva los alumnos tienden a seguir participando dando a conocer los conocimientos que tienen sobre un tema específico. Como menciona Galicia (2005) las preguntas que se utilizan en una clase depende del contenido que se esté exponiendo, lo cual dará pie a utilización de preguntas con diferente nivel cognitivo. Esto se pudo observar en la presente investigación, ya que en la sesión 2 del grupo A la profesora realizó mayor número de preguntas pero con un nivel cognitivo escaso ya que el tema que se estaba tratando en esa sesión buscaba conocer el punto de vista de los alumnos y sus sentimientos, no se requería de conceptos específicos para poder participar en la clase.

Uno de los patrones que se encontraron en esta sesión fue que después de que la profesora realizaba una pregunta de elicitación directa los alumnos respondían a esta pregunta específica, se encontró este patrón en 14 ocasiones (PED>RPE):

1. **Maestra: ¿A ver Víctor, tu cómo te sientes contigo?**
2. **Alumno (Víctor): mal**
3. **Maestra: ¿Por qué no te lo van a comprar?, ¿Por qué te portas mal?**
4. **Alumno (Víctor): si**

Otro patrón observado fue el de preguntas del por qué sin contenido de conocimientos (PPSC) seguida de la respuesta a la pregunta específica por parte de los alumnos (RPE), el cual se presentó en tres ocasiones. Este patrón puede explicarse por lo ya mencionado, el tema que se estaba tratando en clase era subjetivo y buscaba la opinión y sentimientos de los alumnos y no conocimientos específicos. A continuación se expone un ejemplo de este patrón:

81. **Maestra: ¿Por qué más o menos?**
82. **Alumno (Sergio): porque me aburro**
83. **Maestra: ¿Por qué te aburres?**
84. **Alumno (Sergio): no se**
85. **Maestra: ¿Por qué no sabes?**
86. **Alumno (Sergio): porque de repente me aburro y de repente no**

Los patrones encontrados en la clase del grupo B son distintos a los de las clases del grupo A, como se observó en los porcentajes totales de las intervenciones de ambos grupos. La profesora del grupo B utiliza mayor número de veces la retroalimentación negativa en comparación con la profesora del grupo A, de igual forma la profesora del grupo B tiene el control de los alumnos y no permite la indisciplina dentro de la clase, lo cual propició una interacción diferente y con mayor participación sobre el contenido por parte de los alumnos.

Uno de los patrones que se observó en esta clase fue que después de que la profesora daba una retroalimentación negativa esta iba seguida de la exposición de conocimientos por parte de los alumnos:

**Maestra:** no, aquí dice que las ciudades estado, que les llamaban polis, que primero se empezaron a organizar en familia y de ahí surgieron las ciudades estado, pero dice que debido al relieve ¿si se acuerdan que es el relieve?

**Alumno:** si las montañas

La profesora de esta clase retoma el conocimiento ya expuesto para continuar el tema que se está enseñando, esto es una de las estrategias más utilizadas en las clases de nivel básico, sin embargo si no se lleva un control adecuado de los alumnos en las clases, pueden caer en la indisciplina. Por tal motivo se infiere que la retroalimentación y el control que se tiene sobre la clase son fundamentales para fomentar la participación en el aula y además para lograr que el alumno participe con aportaciones relevantes, es decir, con un contenido de conocimiento. Es importante destacar que las clases de tipo teórico, como es la historia requieren mayor exposición y control por parte del profesor referente a los eventos y sucesos que se analizan, y quizá es por esta razón que la profesora muestra un mayor número de intervenciones durante la clase.

### **Análisis de probabilidad**

Analizando las respuestas que dan los alumnos a la pregunta de elicitación directa (PED) los alumnos del grupo A responden a la pregunta específica (probabilidad de .85). Algo similar se encuentra en el grupo B, donde hay una probabilidad de 1 de que los alumnos expongan el conocimiento que tienen sobre un tema (EC) tras la presentación de una pregunta de elicitación directa por parte del profesor, esto puede deberse a que por lo regular los alumnos de niveles básicos dan respuestas concretas a lo que se les está preguntando, sin embargo la gran diferencia entre un grupo y otro radica en el tipo de aportaciones, ya que como se mencionó anteriormente, las aportaciones del grupo A son por lo regular sin contenido de conocimiento.

Esto puede explicarse por lo mencionado por Prados y Cubero (2005), ya que afirman que existe una clara relación entre el tipo de discurso del profesor de un aula y el discurso que promueve en sus alumnos, es decir, que ya que la profesora A por lo regular plantea preguntas con escaso nivel cognitivo por lo regular sus alumnos contestan concretamente a lo que se les está preguntando y por lo regular sus aportaciones carecen de contenido de conocimiento, a diferencia de lo observado en el grupo B donde la profesora por lo regular plantea preguntas con cierta complejidad tras lo cual sus alumnos dan aportaciones con contenido de conocimiento, lo cual confirma lo expuesto por Forero (2008) quien afirma que la principal función del discurso del maestro es contribuir a la comprensión de sus alumnos. La cantidad de habla de las clases busca que los alumnos progresen a nivel cognitivo y desarrollen el pensamiento que es lo que hace la profesora de este grupo.

Las preguntas del por qué sin contenido de conocimiento por lo regular eran seguidas por las respuestas que no entran dentro de las categorías con las que se trabajó (.63), sin embargo en el grupo B la profesora no realizaba preguntas de este tipo. En el caso del grupo A, la razón de esta probabilidad puede estar dirigida debido a que el control de la clase era escaso por parte de la profesora, lo cual dio la pauta para que los alumnos respondieran con cualquier comentario.

Al analizar las participaciones de los alumnos sin contenido de conocimiento en el grupo A se observó que existe una probabilidad de .20 de que le antecedan PED, .20 de EC, .20 de PPSC y .20 de IPC. No se mostraron respuestas de este tipo en el grupo B. Esto nos lleva a inferir que los alumnos participan en función del tipo de discurso de su profesora.

De Longhi (2000) afirma que las principales diferencias entre distintos docentes está dada por el tipo de relación que cada uno de ellos establece con el saber, que se manifiesta en su dominio de la materia y el significado que da al contenido propuesto en su enseñanza, la forma de situarse y de situar al alumno con relación a dicho saber, los marcos de referencia que sugiere o impone y los tiempos de construcción conceptual que otorga o niega, esta

asimetría tiene grados que pueden llegar a un punto extremo donde no ocurra un verdadero aprendizaje en el aula, esto es muy claro en lo observado en la presente investigación ya que la forma en como las profesoras se sitúan y sitúan a los alumnos es muy distinta, esta diferencia es lo que posiblemente genera un tipo de intervención distinto por parte de los alumnos de ambos grupos.

## Discusión

De los resultados obtenidos en esta investigación es posible realizar un análisis de la relación existente entre la construcción del conocimiento y la participación de los alumnos con respecto al género. El papel que desempeña el profesor parece ser un elemento determinante para que los alumnos participen con patrones distintivos, y se dé mayor o menor participación de hombres y mujeres. Cuando el profesor se mantiene en un punto de equidad y neutralidad, da la pauta para que los alumnos de forma controlada puedan participar y se genere una interacción entre iguales con respeto y en pro de la construcción del conocimiento.

Otra de las principales diferencias en la intervención de las profesoras fue que por lo regular la profesora del grupo B realizaba mayor retroalimentación, utilizaba materiales de soporte para explicar el tema y exponía que actividades se debían realizar en la clase, es decir, tenía una mayor estructura de su clase, lo cual dio como resultado una participación con contenido de conocimiento por parte de los alumnos a diferencia de la profesora A quien pierde constantemente el control de los alumnos y cuya participación es de escaso nivel cognitivo.

Esto concuerda con lo expuesto por De Longhi (2000) quien afirma que las principales diferencias entre distintos docentes está dada por el tipo de relación que cada uno de ellos establece con el saber, que se manifiesta en su dominio de la materia y el significado que da al contenido propuesto en su enseñanza, la forma de situarse y de situar al alumno con relación a dicho saber, los marcos de referencia que sugiere o impone y los tiempos de construcción conceptual que otorga o niega.

Es entonces a partir del rol que desempeña la profesora, el modo en que se dará la interacción en el aula, dando o no pie a la construcción del conocimiento de forma compartida y controlada, ya que la principal función del discurso del maestro es contribuir a la comprensión de sus alumnos, dando las herramientas necesarias para la construcción del conocimiento por parte de los alumnos. Como ya se mencionó anteriormente el discurso por parte del profesor va a ser el que dé la pauta para que los alumnos progresen a nivel cognitivo y desarrollen nuevos conocimientos.

Con respecto a la participación de los alumnos se observó que éstos tuvieron un grado de participación mucho más bajo que las profesoras, esto concuerda con lo encontrado por Camacaro (2008), reportó que la participación del docente es marcadamente superior a la del estudiante. En el grupo A se observó un mayor porcentaje de participaciones de los alumnos, sin embargo sus participaciones por lo regular son contestar a las preguntas específicas que realizan la profesora y algunas otras que no tienen ningún contenido de conocimientos.

En el grupo B se observó que por lo regular los alumnos exponen sus conocimientos y no hay participaciones sin contenido de conocimiento, posiblemente estas grandes diferencias en el tipo de participación de los alumnos puede deberse en gran medida al tipo de intervenciones que generan las profesoras, ya que por lo regular la profesora del grupo B exige mayor participación y coherencia en los alumnos que la profesora A. esto apoya lo expuesto por Prados y Cubero (2005), ya que afirman que existe una clara relación entre el tipo de discurso del profesor de un aula y el discurso que promueve en sus alumnos.

En cuanto a la diferencia en la participación entre hombres y mujeres se observó que por lo regular en el grupo A la maestra daba la participación a los alumnos y casi no pedía la intervención de las alumnas. Esto se corrobora con lo expuesto en el trabajo de Chaves (2005) que como ya se mencionó, afirma que los varones participaban con mayor frecuencia durante los diferentes momentos de la jornada escolar, se les da en mayor medida la palabra y son

los que muestran algún ejercicio para que sus compañeras y sus compañeros lo repitieran. Es decir, la maestra es la que fomenta las diferencias de género en la clase desde el momento que le da la pauta para que los niños sean los que intervengan en la clase, es entonces como lo expresa Cortes (2007) que el lenguaje y el discurso como tal es uno de los factores que intervienen en la construcción del género.

A diferencia del grupo A, en el grupo B se observó que las alumnas participaban en mayor proporción debido a que en esta clase la profesora era la que daba la pauta para que la participación fuera de un niño y una niña, es decir, la participación fuera equitativa. La profesora se situó en una relación de poder, donde ella era la que decidía quien participaba sin hacer distinciones por el género de los alumnos. Debido a la autoridad y a la competencia que les otorga la institución académica, los profesores pueden practicar conductas de poder (Cros, 2000, citado en Camacaro, 2008), donde por lo regular están inmersas las creencias de la vida cotidiana, por ejemplo los roles que debe ejercer la mujer y los que debe ejercer el hombre, de esto podemos inferir que el discurso del profesor puede determinar las intervenciones de los alumnos haciendo o no distinciones por el género.

Rodríguez y Peña, 2005 refieren que es a partir de un proceso interactivo cotidiano, donde las niñas aprenden e internalizan actitudes y conductas tales como el cuidado y la ayuda a los demás, la expresividad, la generosidad, etc.; mientras que los niños adquieren y demuestran características tales como la agresión, la independencia o la competitividad. Al ser la escuela uno de los lugares donde los niños pasan más tiempo, las interacciones y el discurso que se genera en ésta son determinantes en la construcción de las diferencias referentes al género. Esto se evidenció en la presente investigación, donde se observó que la profesora A hacía diferencias respecto al género de los alumnos brindando mayor atención a los hombres y dando menor importancia a la participación de las mujeres, se detectó que los hombres de este grupo presentaban conductas agresivas y de competitividad propias de los varones.

Por otro lado, en el discurso podemos detectar turnos de interacción encaminados a aportar información específica, controlar las ejecuciones de los participantes, evaluar el proceso de los alumnos (Cole, 1990, citado en Prados y Cubero, 2005), por tal motivo se realizó un análisis de frecuencias, su principal finalidad fue encontrar regularidades en el discurso. Se pudo observar en el grupo A que por lo regular después de que la profesora plantea una pregunta de elicitación directa los alumnos responden de manera específica a ésta o que exponen sus conocimientos acerca del tema, también se observó que después de que la profesora da una retroalimentación positiva los alumnos tienen a expresar sus conocimientos, es decir, la retroalimentación fue un punto de partida para incrementar la participación de los alumnos.

Otro patrón que se encontró en este grupo fue que después de que la profesora planteaba una pregunta del por qué sin contenido de conocimiento los alumnos contestaban de forma específica, esto posiblemente se debe a que la actividad que se estaba trabajando únicamente buscaba conocer sus puntos de vista y sentimientos con respecto a un tema específico.

Con respecto al grupo B la interacción fue muy variada y controlada y solamente se encontró un patrón dentro de esta clase. Una vez que la profesora daba una retroalimentación negativa los alumnos exponían sus conocimientos sobre el tema, es decir, una vez más se pudo observar como a partir de una retroalimentación proporcionada por la profesora los alumnos tienden a exponer sus conocimientos, esto fue expuesto por De Longhi (2000) quien observó que la retroalimentación contribuye al proceso de reflexión en el alumno sobre su dominio del tema generando en el alumno un mayor interés en el tema e incrementado la participación de los alumnos.

Del análisis de probabilidad se pudo observar que las preguntas de elicitación directa en el grupo A van seguidas en mayor probabilidad por respuestas a la pregunta específica y que en el grupo B siempre van seguidas de exposición de los alumnos acerca del tema, esto por el nivel cognitivo que requiere cada pregunta, es decir, que las preguntas planteadas por la profesora A por lo regular no exigen un nivel cognitivo a diferencia de las preguntas de la profesora B. Como ya se mencionó anteriormente el patrón de discurso que los profesores utilizan en sus clases se verá reflejado en el discurso de sus alumnos (Prados y Cubero, 2005).

Al analizar las participaciones de los alumnos sin contenido de conocimiento en el grupo A se observó que existe una probabilidad de que le antecedan preguntas de elicitación directas e indisciplina o pérdida del control, es decir, una vez que la profesora pierde el control de la clase los alumnos empiezan a hacer comentarios que no aportan nada a la clase. No se mostraron respuestas de este tipo en el grupo B. Según Camacaro (2008) la interacción alumno-docente se define como una relación asimétrica, por lo que el rol de los actores está delimitado.

En ella, el docente representa la autoridad a la que debe estar sujeto el alumno, sin embargo en la relación entre profesor-alumno no está regulada adecuadamente se puede caer en la indisciplina la cual obstaculiza la adquisición de conocimientos en el aula, por tal motivo la profesora del grupo A al perder el control sobre sus alumnos da la pauta para que estos comiencen a hacer comentarios que no tienen relevancia para el aprendizaje.

También se observó que después de que la profesora da una explicación de la actividad a realizar los alumnos del grupo A y del grupo B contestan con respuestas inespecíficas sin embargo la profesora del grupo B dedica mayor proporción de sus intervenciones a este tipo de actividad, Prados y Cubero (2005) afirman que es útil proporcionar una visión ordenada de las actividades de clase, ya que refuerzan la asimilación y comprensión de los alumnos en relación con el tema, este fue uno de los factores que permitió que la profesora tuviera un mayor control sobre sus alumnos y una mejor interacción en clase.

Finalmente de la presente investigación se puede inferir que el control que ejercen los docentes es importante, ya que determina las interacciones que se generan en el aula, el tipo de intervención que dan los alumnos así como el nivel de participación entre hombres y mujeres, lo cual reafirma lo expuesto por De Longhi (2000) quien menciona que la forma en que situó el profesor y en que situó a sus alumnos en el factor que determina la interacción y el proceso de construcción de conocimientos.

## Referencias

- Anguera, M.T. (1988). *Manual de Técnicas de Observación*, Trillas: México
- Blosser, P. (1979). *Review of research: teacher questioning behavior in science classroom*. Columbus, ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education. ED11848
- Cala, M. y de la Mata, L. (2005). *Modos de discurso y actitudes en grupos de discusión. Un estudio comparativo de mujeres y hombres*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 155-175.
- Campos, M. y Gaspar, S. (2009). *Discurso y construcción*. En M.A. Campos, *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza* (pp. 23-58). México: IISUE.
- Camacaro, Z. (2008). *La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso)*. *Laurus*, 189-206.
- Chaves, A. (2005). *Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar*, Costa Rica. *Revista electrónica de historia*, 5 (1), 1-18.
- Cortés, R. J. (2007). *Discurso de género y práctica docente*. *Revista Investigación Educativa*, 25(1), 59.
- De Longhi, A. (2000). *El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en clases de ciencias*. *Enseñanza de las ciencias*, 201-216.
- Elshout-Mohr, M., Van Hout-Wolters, B. y Broekkamp, H. (1999). *Mapping situations*

- in classroom and research: Eight types of instructional-learning episodes.* Learning and Instruction, 9, 57-75.
- Escobar, J. y Jiménez, J. (2008). *La evolución del acceso a la educación por géneros en México.* Revista Digital Universitaria, 9 (12), 1-16.
- Forero, A. (2008). *Interacción y discurso en las clases de matemáticas.* Univ. Psychology, 787-805.
- Galicia, I. X. (2005) *Las canciones en los programas de educación ambiental.* Eufonía Didáctica de la Música. No. 34, Año X, 81-90.
- Hernández, G. (2009). *El interés matemático y las organizaciones conceptuales de estudiantes de primaria sobre el concepto el perímetro.* En M.A. Campos, *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza* (pp. 101-128). México: IISUE
- Lorenzo, M. y Rossi, A. (2009). *Análisis de las estrategias didácticas presentes en el discurso del profesor universitario de química orgánica.* M.A. Campos, *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza* (pp. 149-178). México: IISUE
- Manghi, D. (2013). *La mediación del profesor especialista para la alfabetización semiótica en el aula de matemática.* En E. Moyano (Coord.) *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura: Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística.*
- Prados, M. y Cubero, R. (2005). *Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la universidad.* Avances en Psicología Latinoamericana, 141-153.
- Rodríguez, M. y Peña, J. (2005). *La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas.* Teoría de la Educación, (17), 25-48.

# CAPÍTULO IV

## ACTIVADORES, CREENCIAS Y CONSECUENCIAS DEL USO DE REDES SOCIALES VIRTUALES EN JÓVENES

### Resumen

Las redes sociales en internet han mostrado una popularidad exorbitante en la última década, principalmente en la población juvenil de contextos urbanos. Estos espacios de convivencia virtuales se han situado como las herramientas comunicativas por excelencia, desvelando un sinnúmero de consecuencias positivas y negativas que han sido documentadas en diversas investigaciones, resaltando la importancia de identificar los motivos y las creencias que fundamentan su uso para comprender la naturaleza de dichas problemáticas. Bajo éstas premisas, se realizó una serie de entrevistas semiestructuradas con diversos usuarios de redes sociales en internet.

La información obtenida fue categorizada por su similitud semántica bajo el modelo A-B-C de Ellis (1968), observándose que las necesidades de comunicación y la imposición social constituyen los elementos activadores para la inserción en éstos sitios virtuales. Las creencias derivadas de su uso se expresan en beneficios económicos, académicos, sexuales, informativos y laborales. Además, se vinculan con el esparcimiento y con una mejor comunicación y afirmación personal. Por otra parte, son relacionadas con inseguridad, vanidad y egolatría. Las consecuencias reportadas presentan dos visiones: una positiva donde se premia su uso con fines de empoderamiento y comunicación y por otra donde se observa el riesgo de enajenamiento y adicción a ellas.

Palabras Clave: redes sociales en internet, jóvenes, Facebook, Twitter, TREC

**José Arce Valdez**

**Leonor Guadalupe  
Delgadillo Guzmán**

## **Abstract**

Social networking sites have shown an excessive popularity in the last decade, mainly in the youth population in urban contexts. These virtual spaces are seen as communicative tools par excellence, revealing a number of positive and negative consequences that have been documented in various studies. This remarks the importance of identifying the reasons and beliefs that underlie its use to understand the nature of those problems. Under these assumptions, a series of semi-structured interviews with various users of social networking sites was performed. The information was collected and categorized by their semantic similarity under the Ellis (1968) A-B-C model, showing that the communication needs and social influences are the base for insertion into these virtual sites. The beliefs of its use are in economic, academic, sexual, information benefits; also they are related to scattering, better communication links and personal affirmation. On the other hand, social networks are related to insecurity, vanity and egoism. The consequences have reported two visions: a positive where they are used for communication and empowerment, and the other which shows the risk of alienation and addiction to them.

Keywords: social networking sites, young, Facebook, Twitter, REBT

## **Introducción**

En la actualidad, el uso de las redes sociales en internet se promueve como una herramienta actualizadora que permite a los individuos participar libremente en los foros de entretenimiento, trabajo, información y formación, que siendo realizados en espacios físicos y de manera presencial, ocasionarían exclusión debido a los requerimientos para formar parte de ello (Bosha, 1998). Todo esto influye directamente en la posibilidad de aprender y habilitar necesidades para integrarse a éstas novedosas formas de socialización (Young, Dutta y Dommety, 2009), trastocando aspectos personales como las creencias, las experiencias afectivas, la moral, la intimidad, la privacidad y la participación en eventos de suma importancia para la vida social, fomentando la autopromoción y la cotización individual.

De esta manera, se lleva a la personalidad a lo ajeno, legitimando la existencia del individuo a partir de la visibilidad, la opinión y el apoyo público respecto de sí mismo (Sibila, 2009; Gross, 2010; Tucker, 2011), pero de la misma forma, aglutinando el entramado social no virtual y sus divergencias en un nuevo espacio con herramientas comunicativas digitales (Herrera, Pacheco, Palomar y Zabala, 2010; Gil-Juárez, Vall-Llovera y Feliu, 2010). Es así que desde ésta perspectiva, las redes virtuales se visibilizan como un medio que se inserta dentro de los procesos sociales, ejerciendo por tanto, cierta influencia directa sobre las cogniciones, emociones y acciones del individuo.

En México, las redes sociales han tenido una aceptación incondicional en una gran parte de la población ya que durante 2011, se estimó que de la totalidad de la humanidad, el 7.39% contaba con un perfil activo en Facebook en México, es decir, 13, 645,520 individuos. Actualmente se refiere que hasta septiembre de 2013, una tercera parte de la población total de México se encuentra registrada en esta red, es decir, 39, 810,580 usuarios (Socialbreakers, 2013). Respecto del uso de Twitter (la segunda red social en internet más popular del mundo) la población mexicana ha demostrado un interés mayor a partir de las elecciones presidenciales de 2012, llegando a las 11.7 millones de cuentas activas (e-marketer, 2013).

Dentro de diversas investigaciones se ha logrado identificar una amplia cantidad de implicaciones negativas que conlleva el uso de tales espacios virtuales, los cuales y de acuerdo con el modelo cognitivo conductual de Davis (2001) se sugiere que tienen como base pensamientos problemáticos en conjunto con acciones que les mantienen o intensifican. Con base en ello, diversas investigaciones afirman que las redes sociales virtuales primordialmente reducen el contacto cara a cara, lo cual facilita la confusión entre lo real y lo ficticio, lo íntimo, lo privado y lo público, fomentando con ello conductas histriónicas y narcisistas que deforman la realidad (Echeburrúa y Corral, 2010) afectando las actividades diarias e incrementando el aislamiento, la ansiedad y la depresión (Feinstein, Bhatia, Hershenberg y Davila, 2012; Das y Shankar, 2011; Sigman, 2009).

Además, la vulnerabilidad psicológica, los factores estresantes y el apoyo familiar y social se encuentran relacionadas directamente con el abuso de los servicios de internet, los cuales pueden llevar a contenidos dañinos como el racismo, la violencia, la anorexia, el suicidio o la comisión de delitos en línea (Das y Shankar, 2011; Echeburúa y Corral, 2010).

En contraparte, las redes sociales virtuales también se relacionan con índices positivos de satisfacción grupal (Bargh, 2004) y personal dado que se libera al individuo de las presiones sociales, percibiendo a las interacciones en línea como una manera más segura de para comunicarse (Ybarra, Alexander y Mitchell, 2005). Asimismo, en materia de educación se ha observado que las redes sociales virtuales constituyen una herramienta que fomenta el aprendizaje colaborativo a través de elementos multimedia que permiten realizar diversas actividades a los grupos de trabajo (Llorens y Capdeferro, 2011).

Bajo estos supuestos, se observa que el uso de las redes sociales goza de una amplia popularidad dentro de la población juvenil puesto que permite exponer de manera sencilla la realidad individual [deseada] y hacer partícipe al usuario del proceso de construcción social diaria al incorporar sus comentarios y/o aportaciones a los fenómenos que se suceden en el plano de la realidad. Es así que la inserción a movilizaciones sociales, la organización de eventos particulares, la difusión de campañas informativas y elementos propios al ocio, esparcimiento y disfrute del usuario inundan su perfil virtual social y lo colocan como un verdadero protagonista de tales situaciones.

Siendo la personalidad en gran parte un conjunto de creencias, fundamentos o actitudes basados en la razón y la experiencia (Ellis y Abrahams, 1980), se observa que existen elementos sociales que activan el interés en las redes sociales virtuales – tales como la influencia ejercida por los medios de comunicación y por la comunidad global o por las sociedades tecnológicamente más avanzadas – (Becerra, 2003), que de forma conjunta con el propio esquema de valores tienen como consecuencia directa el involucramiento en ellas. Lo anterior se combina con el refuerzo que ejercen los textos, iconos o herramientas simplificadoras de la comunicación dentro de los espacios

virtuales (likes, retweets, compartir la información) que ponen de manifiesto el interés y el agrado de los contenidos publicados en perfil personal, lo que sugiere un impacto directo en el plano afectivo del sujeto, dando paso también a la realización de acciones como la actualización y la revisión constantes del perfil personal.

Por todo lo anterior, resulta importante comprender tres aspectos que se manifiestan como fundamentales en el uso de las redes sociales en internet: los motivos que sustentan la inscripción, las creencias que fomentan su uso y finalmente las consecuencias que los usuarios mismos reportan al encontrarse en ellas.

### **Marco Metodológico**

La presente investigación contempla la investigación cualitativa, siendo de este corte por ser una de las que más se acercan a dar una visión más amplia de lo que se pretendía indagar entre los participantes.

#### **Participantes**

Se trabajó con un grupo de siete personas (mujeres= 4, hombres=3) con un promedio de edad de 21 años, con diversos grados de escolaridad (preparatoria=3, licenciatura= 4), usuarios activos de las redes sociales Facebook y Twitter.

#### **Técnica de indagación**

La técnica de indagación para este proceso fue la entrevista semiestructurada. Para ello, se elaboró una guía de entrevista basada en los elementos de la teoría de Ellis (1984) activadores, creencias y consecuencias (modelo A-B-C).

## Procedimiento

Los participantes fueron contactados a través de las redes sociales y citados en un espacio privado de la ciudad de Toluca. Se contó con la aprobación de todos para ser audiograbados bajo la condición del anonimato y la confidencialidad de sus datos. Las entrevistas tuvieron una duración de 50 minutos aproximadamente. La información fue analizada por su similitud semántica a partir de los postulados del modelo A-B-C de Ellis (1960) y condensada en tres categorías: motivos, creencias y consecuencias.

## Resultados

De acuerdo con las opiniones obtenidas, se encontró que los jóvenes se insertan en las redes sociales en internet principalmente motivados por la diversión que supone su uso y porque son herramientas comunicativas “de moda” (ver tabla I).

Tabla I Motivos para insertarse en las redes sociales.

Motivos		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	F.A.
	Diversión	X	X	X	X	X			5
Internos	Búsqueda de información	X		X					2
	Curiosidad	X				X			2
	Moda	X	X			X	X	X	5
Externos	Presión de amistades				X	X	X	X	4
	Comunicación		X		X				2
	Tareas escolares		X	X					2

Nota: F.A.= frecuencia de aparición

Posteriormente, las creencias que se tienen respecto del uso de las redes sociales en internet fueron reunidas en subcategorías semánticas. La primera de ella, referente a los beneficios, mostró que los jóvenes consideran que al encontrarse inscritos en los espacios virtuales antes mencionados les resulta primordialmente útil en la realización de sus actividades escolares así como en la promoción de eventos sociales y negocios. En el mismo sentido, se observó que les parece que usarlas es bueno, les ahorra dinero, permiten alcanzar fines sexuales, fomentan los valores humanos, sirven para la cohesión social, son indispensables y que aquellos que no tienen redes sociales son anormales. Por otra parte, sirven para conseguir trabajo, dan más apertura personal, sirven para conseguir pareja, promueven el comercio y fomentan la libertad (ver tabla 2).

Tabla 2

Creencias referentes a los beneficios obtenidos a partir del uso de las redes sociales en internet

RESPUESTA	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	F.A
Auxilia en la realización de tareas	x	x	x	x		x	x	6
Para promocionar eventos/negocios		x	x	x	x	x		5
Son buenas		x	x	x	x			4
Ahorran dinero		x	x	x	x			4
Sirven con fines sexuales	x	x	x	x				4
Fomentan los valores humanos	x		x	x				3
Sirven para la cohesión social	x		x				x	3
Son indispensables		x					x	2
Las personas que no tienen redes sociales son anormales		x	x					2
Sirven para conseguir trabajo		x						1
Dan más apertura personal		x						1
Sirven para conseguir pareja		x						1
Promueven el comercio					x			1
Fomentan la libertad			x					1

Nota: F.A.= frecuencia de aparición

En términos de comunicación, los jóvenes creen que el uso de las redes sociales fomenta principalmente la el reencuentro con amistades que solían tener, así como para el intercambio de información y en general, promueven la comunicación con otras personas conocidas y desconocidas (Ver tabla 3).

Tabla 3

Creencias referentes a la comunicación

RESPUESTA	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	F.A.
Las redes sociales sirven como vínculo con amistades pasadas	x	x	x	x	x	x	x	7
Sirven para intercambiar información	x	x	x	x	x	x	x	7
Fomentan la comunicación	x	x	x	x	x	x	x	7
Para vincular a la familia			x	x	x	x	x	5
Sirven para enterarse de la vida ajena		x	x	x	x		x	5
Las redes sociales sirven como vínculo con amistades nuevas	x		x		x		x	4
Se agregan a personas que no se conocen		x	x		x	x		4
Las personas que no usan las redes sociales no están bien informadas		x	x	x	x			4
Solo agrego a personas que conozco en la vida real			x		x		x	3
Sirven para acercar a los amigos				x	x	x		3
Permiten obtener información global		x	x	x				3
Sirven para acercar a la pareja			x			x		2
Publico cualquier cosa que hago						x	x	2
Elimino a quien no concuerda con mis ideas		x			x			2
Dicen la verdad			x	x				2

Nota: F.A.= frecuencia de aparición

En otro sentido, los participantes manifestaron que las redes sociales en internet tienen un impacto en la esfera individual, pues afirman que su uso desarrolla principalmente comportamientos individualistas, egocéntricos, donde es constante la búsqueda y afirmación de la propia popularidad, lo que denota la vanidad personal y que encuentra su fundamento en el número de contactos con los que se encuentra vinculado (ver tabla 4)

Tabla 4

Creencias referentes al impacto en los individuos

RESPUESTA	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	F.A.
Genera comportamientos individualistas y egocéntricos	x	x	x	x	x		x	6
Por aceptación social / Moda	x		x	x	x	x	x	6
Reafirmar, afirmar la popularidad	x		x	x	x	x	x	6
Fomentan la vanidad		x	x	x	x		x	5
El número de contactos es importante para la persona	x		x	x	x	x		5
Todo es válido en las redes sociales		x	x			x	x	4
Comparto información que me parece relevante			x		x	x	x	4
Para aumentar la autoestima			x	x	x		x	4
El comportamiento en redes depende de las características sociodemográficas	x		x	x				3
Son un modo de vida	x				x		x	3
Reflejan las emociones del usuario			x		x	x		3
Hay clases dentro de las redes sociales	x		x					2
Es una realidad alterna	x							1
Elimino a quien no aporta nada bueno o novedoso						x		1
Las personas jóvenes que no tienen redes sociales son antisociales		x						1

Nota: F.A.= frecuencia de aparición

Los participantes expresaron también que las redes sociales en internet sirven como espacios para el ocio debido a que se creen divertidas, liberadoras de estrés, entretienen, permiten tener acercamientos sexuales y les ayudan a pasar el tiempo (ver tabla 5).

Tabla 5: Creencias referentes al ocio

RESPUESTA	PI	P2	P3	P4	P5	P6	P7	F.A.
Son divertidas		x		x	x	x	x	5
Sirven para desestresarse		x		x		x	x	4
Para entretenimiento	x		x	x		x		4
Son enajenantes		x		x	x	x		4
Para perder el tiempo			x		x	x		3

Nota: F.A.= frecuencia de aparición

Asimismo, fueron identificadas creencias relativas a la seguridad dado que se cree que las redes sociales ponen en situaciones de vulnerabilidad a sus usuarios y fomentan comportamientos en línea riesgosos (Ver tabla 6).

Tabla 6: Creencias referentes a la seguridad

RESPUESTA	PI	P2	P3	P4	P5	P6	P7	F.A.
Son inseguras	x	x	x	x	x	x	x	6
Se oculta información		x	x		x	x	x	5
Son peligrosas			x	x	x	x	x	5
Sirven para espiar a las personas		x	x	x	x		x	5
Persiguen fines negativos		x	x		x			3
Fomenta el acoso/violencia			x	x	x			3

Nota: F.A.= frecuencia de aparición

Finalmente, los jóvenes manifestaron diversas consecuencias que el uso de las redes sociales les ha traído, distinguiéndose dos vertientes: aquellas que son beneficiosas y las que se evalúan como negativas. La primera refiere que el uso de los espacios de interacción social virtuales les ha empoderado y aumentado sus habilidades sociales en internet. La segunda línea semántica supone que principalmente los inscritos malgastan su tiempo, disminuyen su contacto cara a cara con amistades y familiares y finalmente les ha generado discusiones con su pareja (Ver tabla 7).

Tabla 7: Consecuencias del uso de redes sociales observadas por los usuarios

Respuesta		PI	P2	P3	P4	P5	P6	P7	F.A.
Positivas	Habilidades sociales			x	x				2
	Empoderamiento			x	x				2
	Malgasto de tiempo	x	x	x	x	x	x		6
	Discusiones con la pareja	x	x	x		x	x		5
	Privacidad poco relevante	x	x	x			x	x	5
	Disminución de contacto cara a cara		x	x	x	x	x		5
	Afectación emocional negativa	x		x			x	x	4
	Necesidad		x	x		x		x	4
Negativas	Adicción		x		x	x	x		4
	Uso ininterrumpido			x	x		x		3
	Discusiones con amigos		x	x			x		3
	Selectividad		x			x	x		3
	Enajenamiento					x	x	x	3
	Uso por presión social	x	x						2
	Modificación del lenguaje			x					1

Nota: F.A.= frecuencia de aparición

## Discusión

Para comprender la naturaleza de los resultados, es importante señalar que la sociedad actual se encuentra inserta en un determinismo tecnológico que desde el periodo de la revolución industrial pone de manifiesto la necesidad de hacer uso de los recursos que la innovación tecnológica ha desarrollado con la finalidad de mantenerse competitivo ante las demandas que exige la vida cotidiana (Diéguez, 2005; Castells, 1999).

A la luz de lo anteriormente mencionado, se puede pensar que como resultado de la aparición e incorporación de las redes sociales en tanto medios comunicativos a la vida diaria, los usuarios jóvenes las perciben como elementos sustantivos en la forma de interrelacionarse con sus allegados y también en la forma de contemplar el mundo, puesto que abren una ventana a la información libre de influencias y opiniones particulares.

Así, las redes sociales adquieren matices cognitivos al insertarse al sistema de creencias y al ser impregnadas por lo que la gente espera y cree acerca de ellas, derivando en acciones que posteriormente son evaluadas como esenciales para el ejercicio de la convivencia social, puesto que les son conferidos aspectos como la información personal, sentimientos, emociones, acciones e ideas (Pappas, 2011).

De acuerdo con la información obtenida, se observa que la inscripción a los espacios sociales en internet se encuentra vinculada a procesos que obedecen a dos factores: el deseo y voluntad individual y la presión ejercida por el núcleo social, es decir, activadores internos y externos (Ellis, 1962). El primero de ellos, es visible en la información que subraya la satisfacción de las necesidades comunicativas personales y la búsqueda de información de cualquier índole (profesional, personal o cultural). Por otra parte, se manifiesta que estas demandas personales son acompañadas de la presión ejercida desde el nicho social en el cual se existe, puesto que la población significativa de la persona, tal como los amigos o la familia, incita la inscripción y la comunicación dentro de las redes virtuales.

Asimismo, las figuras de admiración, los medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión y los espacios escolares hacen énfasis en el uso de estas tecnologías, puesto que en las redes sociales en internet se difunde información relevante y se sitúa a los usuarios como protagonistas de la construcción de la realidad.

A partir de tales incentivos, el usuario integra paulatinamente en su sistema cognitivo y en su vida diaria a las redes virtuales, derivando en pensamientos que destacan una mayor facilidad de realizar actividades por estos medios tales como la búsqueda de información novedosa, la promoción de productos y servicios, la vinculación sexual y afectiva y la comisión de actividades escolares entre otros. Asimismo, los beneficios que los jóvenes identifican respecto del uso de las redes sociales se vinculan con una inminente sensación de mantenerse en contacto con aquellos que les son significativos y que además esto tiene un costo menor en términos económicos.

Por otra parte destaca la creencia de los usuarios referente a la diversión, es decir, las redes sociales en internet son vistas por los jóvenes como espacios donde pueden acceder a maneras de pasar su tiempo libre y disfrutar de momentos de esparcimiento, libres de todo el estrés que supone la vida diaria, sin embargo, se manifiesta que las alternativas de ocio y esparcimiento que ofrecen las redes sociales –de ser usadas en exceso– derivan en comportamientos de enajenamiento y adicción.

En consonancia con lo anterior, los usuarios manifiestan que las redes sociales en internet permiten un alto grado de libertad para sí mismos, puesto que pueden hacer uso de su espacio y transmitir aquella información que les parece interesante sin ningún tapujo o condicionamiento, lo cual a su vez, es evaluado de manera positiva y negativa. En primer orden, la libertad que otorgan las redes sociales se visualiza como una alternativa de autoafirmación que refleja la verdad acerca de la persona misma, sin embargo, los entrevistados manifiestan que a la par de ello, puede entrarse en un juego donde la masificación del perfil personal puede conllevar a sentimientos de egolatría y superioridad, lo cual transforma la realidad personal de manera negativa.

En este sentido, el uso de las redes sociales se visualiza como inseguro, pues el usuario pierde de vista la noción de privacidad y expone de manera desmedida su estilo de vida –real o ficticio- que lo sitúa en situaciones de peligro, pudiendo ser víctima de extorsiones y de violaciones a su integridad virtual y real.

Con base en ello, los usuarios de las redes sociales en internet se plantean a sí mismos en una disyuntiva que subraya el límite de lo adecuado y lo inadecuado en éstos espacios, dejando ver que aquello que satisface las necesidades y que fomenta el empoderamiento de sí mismo se percibe como una serie de consecuencias positivas pues permite alcanzar sus metas sociales y reafirmar su propia personalidad (Ellis, 1962).

Por otra parte, las redes sociales se presentan bajo un matiz negativo al comprender que su uso irracional y desmedido implica un proceso paulatino de enajenamiento que finaliza en una completa adicción, donde el individuo se pierde a sí mismo y vive para y por aquello que visualiza en la red, afectando entre otras cosas, su esfera real y sus relaciones familiares, sentimentales y amistosas.

Lo anterior otorga un panorama peculiar respecto de los patrones de interacción humana y la realidad personal en la actualidad, ya que las redes sociales virtuales se presentan como herramientas novedosas e indispensables para la comunicación en la vida diaria (Boyd y Ellison, 2007; Das y Shankar, 2011). Ya sea por moda, por sensación de obligatoriedad o por necesidad de establecer vínculos con personas anteriormente conocidas y con quienes se ha perdido el contacto, la inserción de los sujetos a estos espacios en la Web ha implementado necesidades y novedosos patrones conductuales dentro de la rutina diaria.

## Referencias

Bargh, (2004). *The internet and social life. Annual Review of Psychology.* (55), 573-590.  
doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141922

Bosah, E. (1998). *Cyberghetto or cybertopia? Race, class and gender on the internet.* Estados Unidos: Praeger.

- Boyd, D. y Ellison, N. (2007). *Social network sites: Definition, history, and scholarship*. Journal of Computer-Mediated Communication. 13(1), 210-230.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. La sociedad red (Vol. 1). México: Alianza editorial.
- Das, B. y Shankar, J. (2011). *Social networking sites – A critical analysis of its impact on personal and social life*. International Journal of business and social sciences, 2(14), 222-228.
- Davis R. (2001). *A cognitive-behavioral model of PIU*. Computers in human behavior, 17, 187-95.
- Diéguez, A. (2005). *El determinismo tecnológico: indicaciones para su interpretación*. Argumentos de razón técnica, 8, 67-87
- Echeburúa, E. y Corral, P. (2010). *Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto*. Adicciones, 22(2), 91-96.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Nueva Jersey: Lyle Stuart.
- Ellis, A. y Abrahams, E. (1980). *Terapia racional emotiva*. México: Pax. Diéguez, A. (2005). *El determinismo tecnológico: indicaciones para su interpretación*. Argumentos de razón técnica, 8, 67-87
- Feinstein, B., Bhatia, V., Hershenberg, R. y Davila, J. (2012). *Another venue for problematic interpersonal behavior. The effects of depressive and anxious symptoms on social networking experiences*. Journal of social clinical psychology. 31 (4) 356-382. doi: 10.1521/jscp.2012.31.4.356
- Gil-Juárez, A., Vall-Llovera, M. y Feliu, J. (2010). *Consumo de TIC y subjetividades emergentes: ¿Problemas nuevos?* Intervención Psicosocial, 19 (1), 19-26.
- Herrera, M., Pacheco, M., Palomar, J. y Zavala, D. (2010). *La adicción a Facebook relacionada con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales*. Psicología Iberoamericana, 18 (1), 6-18.
- Sibila, P. (2009). *En busca del aura perdida: espectacularizar la intimidad para ser alguien*.

Psicoperspectivas, 8 (2), 309-329.

Ybarra, M., Alexander, C., y Mitchell, K. (2005). *Depressive symptomatology, youth internet use, and online interactions: A national survey*. Journal of Adolescent Health, 36, 9-18.

Young, S., Dutta, D. y Dommetty, G. (2009). *Extrapolating psychological insights from Facebook profiles: a study of religion and relationship status*. Cyberpsychology & Behavior, 13(3), 347-355.

### Referencias Electrónicas

e-marketer (2013). *Social networking reaches near one in four around the world*. Recuperado de <http://www.emarketer.com/Article/Social-Networking-Reaches-Nearly-One-Four-Around-World/1009976>

Gross, M. (2010). *Influencia de las redes sociales en la identidad personal*. Recuperado de [www.manuelgross.bligoo.com/content/view/806681/El-impacto-de-las-redes-sociales-en-la-identidad-personal.html](http://www.manuelgross.bligoo.com/content/view/806681/El-impacto-de-las-redes-sociales-en-la-identidad-personal.html)

Llorens, F. y Capdeferro, N. *Revista de Unidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (2). 31-45. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro>

Pappas, S. (2011). *Today's kids face 'Facebook depression'*. Live Science. Recuperado de [www.livescience.com/13431-socialmedia-kids.html](http://www.livescience.com/13431-socialmedia-kids.html)

Sigman, A. (2009). *Well connected? The biological implications of "social networking"*. Biologist, (56)1. Recuperado desde [http://www.aricsigman.com/IMAGES/Sigman\\_lo.pdf](http://www.aricsigman.com/IMAGES/Sigman_lo.pdf)

Socialbreakers. (2013). *Mexico Facebook statistics*. Recuperado desde <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/mexico#>

Tucker, J. (2011). *Study of facebook users connects narcissism and low self-esteem*. Scientific American Magazine. Recuperado de [www.scientificamerican.com/article.cfm](http://www.scientificamerican.com/article.cfm)

# CAPÍTULO V

## RECURSOS FAMILIARES RESILIENTES ANTE LA MUERTE DE UN HIJO

### Resumen

Entre las diferentes crisis que afrontan las familias en el desarrollo del ciclo vital, ninguna tan compleja, grave, dolorosa y difícil de elaborar como la muerte de un hijo. La gravedad depende de muchas variables que tienen que ver con la estructura de la familia, con la relación con el hijo y con la forma de la muerte. En el presente estudio se realiza una investigación cualitativa narrativa basada en una entrevista a profundidad a 11 participantes mayores de 60 años. El análisis temático se relaciona con categorías de la resiliencia familiar según el modelo de Walsh (2004): expresión emocional, recursos, religión, creencias, aprendizaje, metáforas, estado actual de satisfacción, tipos de narrativas. El objetivo principal es el comprender los recursos que utiliza la familia para afrontar esta dolorosa adversidad desde una posición lejana a la experiencia concreta (la muerte) para determinar los efectos a largo plazo en el tiempo. Los recursos más importantes son los familiares; los recursos sociales de círculos adyacentes, entre los que se encuentran los profesionales de la salud; los recursos religiosos ante el sinsentido de la muerte de un niño y los recursos personales, las creencias propias sobre la vida en general, sobre la muerte, sobre la identidad y sobre la familia, lo que se refleja en el tipo de narrativa desde la posición de las personas de la tercera edad próximas ellas mismas a la muerte. No todas las familias logran la aceptación y menos aún el crecimiento ante la muerte del niño.

Palabras clave: muerte, hijo, familia, narrativa

**José Antonio Virseda Heras,**

**Ma. Rosario Espinosa  
Salcido,**

**G. Margarita Gurrola Peña**

**“Partimos cuando nacemos,  
andamos mientras vivimos,  
y llegamos, al tiempo que  
fenecemos; así que cuando  
morimos descansamos”**

**Jorge Manrique, 1440-1478**

## Abstract

Among the various crisis that the family faces during the life cycle none is so complex, troublesome, painful and difficult to solve as the child's death. The seriousness depends on many variables such as the family structure, the relationship with the child, and with the type of death. This paper describes a narrative qualitative research based on an in depth interview of 11 participants, who are 60 years old. The thematic analysis relates to family resilience categories of the Walsh (2004) model: emotional expression, resources, religion, beliefs, learning, metaphors, present state of satisfaction, and types of narratives. The main objective is to understand the resources used by the family to cope with the painful adversity from a distant perspective in time in relation to the concrete experience of the past (the death) to determine the effects during a large period of time. The most important are: the family resources; the social resources near the family such as the health professionals; the religious resources that helps the family to cope with the senselessness of the child's death; and the personal resources such as the beliefs about life in general, about death, about identity and about family, which are reflected by the type of narrative of the older people who are themselves near to the process of death. Not every family achieves acceptance of the child's death, let alone growth.

Key words: death, child, family, narrative

## Introducción

Una de las crisis más complejas en el trascurso del ciclo de la vida de muchas personas es la muerte de un hijo (Slaikeu, 1999). La muerte afecta a toda la familia en su núcleo primordial que es la relación de los padres con los hijos, las de la pareja y las de los hermanos. Vamos a exponer los aspectos de la muerte la familia y la resiliencia para posteriormente describir el método, los resultados y conclusiones.

## Desarrollo

### Familia y muerte

La crisis de la familia en relación a la muerte de uno de sus miembros puede aparecer en dos situaciones muy distintas, cuando la muerte es natural y esperada p.e. cuando algún miembro familiar llega a la edad en que se espera la muerte como algo normal, que ciertamente es algo doloroso, pero previsible (estas son las crisis normales de desarrollo) y cuando la muerte aparece en un miembro y no se espera por estar fuera de tiempo, que es el caso del presente estudio que concierne la muerte de un hijo (estas son las crisis paranormales circunstanciales). Se espera que el hijo tenga la experiencia de la muerte de un padre, pero no al revés (Slaikeu, 1999). Las muertes implican muchas pérdidas (roles, relaciones, sueños), encontrar sentido a la experiencia integrándola en la vida y seguir funcionando (Arrieta, 2012; Bevington, 2012; Corr, Nabe y Corr, 2009; Department of Health and Human Resources, 2005; Fundación era en abril; Frankl, 1985; Godbeter-Merinfeld, 2005; Korstanje, 2011; Louro, 2003).

Las fases del encuentro entre la familia y la muerte de un hijo podemos describirlas en dos grandes momentos cruciales (Bernstein, 1998; Brito, 2009; Castro, 2009; Molino, 2013; Navarro, 2004; Rolland, 2000; Rosenblatt, 2000; Velasco y Sinibaldi, 2001): 1. La fase inicial del impacto alrededor de la noticia, es un periodo crítico para la familia por lo inesperado del suceso. 2. La fase terminal de la adaptación a la muerte, a la vida sin el hijo. Podemos enumerar dos grandes procesos posibles en ese encuentro:

1. La sobrevivencia, la adaptación más o menos exitosa a la vida sin la presencia física del hijo. La vida sigue girando alrededor del muerto de tal forma que a veces cree uno que no conozca a la familia que el hijo vive, pues se habla de él en el presente. Las fases de las vivencias respecto al morir (Becvar, 2001; Kübler-Ross, 1985, 2001; Tizòn, 2004) son las siguientes:

1. Negación, no se quiere aceptar, se buscan otras opciones. 2. Rabia 3. Negociación, se habla p. e. con Dios para negociar un cambio en los tiempos ya que a él (a Dios) le daba igual, 10 años de vida propia por 10 del niño, o 20 o 30,

aunque siempre rondaba la incertidumbre de cuál era lo mejor, como de todas formas siempre se terminaba con la muerte no se resolvía el tema principal. 4. Depresión, tristeza, resignación. 5. Aceptación lenta y dolorosa del hecho y su significado.

2. El proceso de transformación, de crecimiento de la familia resiliente, cambia a actitud ante la vida p. e. se cambian las prioridades y valoraciones en la vida.

Mientras que el primer proceso es inevitable, el segundo es variable. La duración entre la fase del impacto y la terminal puede variar mucho, algunas veces la fase del impacto y la terminal coinciden más o menos en el tiempo con lo que el impacto es mucho mayor por el resultado final catastrófico añadido al impacto del diagnóstico, otras veces sin embargo entre la fase de impacto y la terminal puede transcurrir algún tiempo, en que la familia tiene que lidiar p. e. con las consecuencias de una enfermedad terminal y con las expectativas de la muerte. Estas expectativas pueden influir en la esperanza y en el posible control de la familia sobre algunos aspectos del resultado final (Harvey y Miller, 2000).

Las fases del afrontamiento a la muerte son parecidas a las del impacto de la noticia, del diagnóstico de un enfermedad solo que más acentuadas pues en la enfermedad existe la posibilidad de mejora, de sanación, lo que se destruye con la muerte, ya no hay solución, no hay esperanza. El derrumbe de la esperanza es una de las situaciones más difíciles de aceptar, de superar. La intensidad y la desesperanza es mucho mayor ante la muerte. En la enfermedad hay presencia del enfermo, del hijo, en la muerte hay ausencia (Lazarus y Folkman, 1984; Neimeyer, 2005).

### *Adversidad y resiliencia familiar*

La familia como grupo atraviesa por diferentes fases en su desarrollo lo que conlleva el afrontamiento de diversas tareas y retos ante los acontecimientos que impactan su estructura. Estos sucesos pueden ser problemas, dificultades, trastornos más o menos graves provenientes del ambiente o del interior de la familia, que nosotros denominamos en este trabajo adversidades.

La resiliencia familiar describe el proceso (y el resultado) que sigue una familia en adaptarse y superar los efectos de las adversidades en el presente como a lo largo del tiempo por lo que se puede generar un efecto enriquecedor (Beavers y Hampson, 1990; Manciaux, 2001; Virseda, 1990, 2012). Los procesos fundamentales de la resiliencia familiar son los siguientes (Walsh, 2004): Sistemas de creencias, pautas de organización, comunicación y resolución de problemas. Las creencias determinan el modo en que se va a conceptualizar un problema, una crisis.

#### *Significado de la adversidad*

Las familias elásticas interpretan la adversidad como un reto compartido. Se da importancia a los vínculos de interdependencia. La situación adversa se interpreta como un desafío, no como una derrota. Se tiende a ver lo que sucede como algo normal. Mantiene un sentido de coherencia respecto de la manejabilidad y comprensibilidad de la situación buscando una explicación adecuada de la situación y encontrando formas deseables de aplicar los recursos que tienen para una solución cercana a la deseable, aunque no sea la óptima.

#### *Perspectiva positiva*

Aparece una actitud de confianza, optimismo y esperanza en superar la situación en el futuro, aunque en el presente todavía no se logre. El optimismo aviva la firme convicción de que los esfuerzos pueden ser eficaces en la medida de lo posible, por lo que es una barrera contra la indefensión, el desamparo, la depresión y la pasividad.

Se reafirma el coraje, el afrontamiento basado en las cualidades y destrezas de la familia, que implica iniciativa y perseverancia en la búsqueda de soluciones. Se acepta lo que está fuera de su control pero intentan aquello en lo que sus recursos pueden hacer una diferencia como la mejor opción con respecto a las posibilidades futuras antes que dejarse atrapar en la inmovilidad de la posición de víctima con desamparo aprendido. Ciertamente no se pueden solucionar algunas situaciones como una enfermedad terminal pero se pueden crear las condiciones adecuadas de una forma de cuidado excelente para el enfermo que enorgullezca a la familia.

### *Trascendencia y espiritualidad*

Se enfatizan los valores espirituales, el propósito vital, la fe, la oración y la asistencia a las ceremonias comunitarias religiosas. Este elemento da dignidad y propósito de la vida. Se realiza el proceso de transformación, de aprendizaje, de crecimiento p. e. se puede mostrar en la compasión o acciones por otras personas que se encuentran en circunstancias parecidas.

### **Pautas de organización**

#### *Flexibilidad*

La familia está abierta al cambio, procura adaptarse a la situación, debe reorganizarse para volver no solo a la posición anterior al desastre sino adelantarse a una posición positiva en el afrontamiento de retos en el futuro. Se debe buscar un equilibrio entre la estabilidad y la continuidad. Se necesita un liderazgo fuerte, protector, guiador p. e. en relación a los miembros más débiles como los niños.

#### *Conexión*

La vinculación afectiva con los demás miembros fortalece el compromiso y la ayuda mutua. Se afirma el respeto por las necesidades y diferencias de los diferentes miembros. Se realiza una reconciliación de las viejas heridas.

#### *Recursos económicos y sociales*

Es importante el encontrar recursos comunitarios que ponen a disposición de las familias medios de diversa índole a los que no pueden acceder las familias que viven de manera aislada de los demás.

### **Comunicación y resolución de problemas**

#### *Claridad*

Es fundamental el enviar mensajes claros y el compartir la información y las ideas aunque los estresores sean desagradables como la muerte o enfermedad.

### *Expresión emocional abierta*

El compartir la variedad de sentimientos por los que cada miembro atraviesa es esencial. Como destrezas importantes encontramos la empatía mutua y la tolerancia por la diversidad. El acentuar la responsabilidad por los propios sentimientos es otra cualidad que se enmarca dentro de este apartado. No se debe olvidar el practicar interacciones placenteras a pesar de la crisis.

### *Resolución de problemas colaborativa*

La toma de decisiones compartida, el centrarse en metas y acciones concretas y el aprender del fracaso son otras habilidades bajo este rubro. Se refuerza la expectativa de que juntos pueden sobrellevar todo lo que suceda. Da la posibilidad de que se restituya el poder en las situaciones en las que parecía perdido.

Una posición proactiva, el prevenir los problemas y el prepararse para los retos futuros con capacidad de anticiparlos son indispensables. Bonnano (en Vázquez, Castilla y Hervàs, 2009) describe 4 respuestas posibles ante sucesos traumáticos: trastorno crónico, trastorno retardado, recuperación normal y resiliencia. El concepto de resiliencia no es sencillo a veces difícil de distinguir de otros procesos parecidos como el afrontamiento exitoso, el crecimiento postraumático.

El concepto de resiliencia se parece al concepto de crecimiento postraumático (Calhoun y Tedeshi, 2006) pues los sucesos traumáticos además de llevar a sufrimiento, dolor, angustia y otros efectos negativos, a veces y con frecuencia pueden llevar a un crecimiento personal con mejoras en la autoestima, confianza en la propia fortaleza en el auto-concepto, en las relaciones interpersonales p. e. fortalecimiento de la cohesión familiar, empatía y cambios en la concepción de la filosofía de la vida, aumento de la espiritualidad, enraizamiento de valores, apreciación del valor de la vida, del presente, priorización de los valores (Vázquez, Castilla y Hervàs, 2009). El crecimiento postraumático enfatiza el cambio positivo como resultado del afrontamiento con la adversidad (Resnick, Gwyther y Roberto, 2010).

La resiliencia se puede conceptualizar como un resultado de la experiencia de afrontamiento de la adversidad o como un proceso que afrontar. Por lo tanto, definiremos la resiliencia como la capacidad de una persona para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y verse dueño de mayores recursos a partir de estas. Se trata de un proceso activo de resistencia, autocorrección y crecimiento como respuesta a las crisis y desafíos de la vida.

En diferentes estudios (Belsky, 2001; Chopra, 2012) se describe algunas estrategias de los adultos mayores ante estrés como paciencia, aceptación, trabajo con la adversidad, enfocarse en lo positivo y en el agradecimiento, sentirse feliz y tener fe.

Entre las estrategias negativas se encuentran: rabia, argumentar, desquitarse.

### **Marco Metodológico**

El presente estudio se realiza en el marco de la investigación sobre recursos resilientes en familias mexicanas de la UNAM, Iztacala. Se realizó una investigación cualitativa retrospectiva de corte narrativo, una revisión de vida que se enfoca en las experiencias contadas a través de relatos en los que se da una secuencia temporal a la trama de los sucesos, en la que el protagonista narra sus vivencias dando sentido a sus experiencias subjetivas (Atkinson y Delamont, 2000; Capella, 2013; Elliott, 2006; Medrano, Cortès y Aierbe, 2004). Las narraciones son importantes para la construcción y consolidación de la identidad. La identidad narrativa según McAdams (1993) son los relatos estructurados sobre el sí mismo que dan sentido a la vida, nos recuerdan lo que hemos sido, lo que somos y anticipan lo que seremos. Se integran los diferentes aspectos de la identidad en unidad y propósito (White, 2007).

Las narrativas resaltan el carácter temporal y la perspectiva subjetiva del protagonista en relación a sus experiencias vitales en la superación de las adversidades que enfrenta (Cresswel, 2007). El método narrativo se enfoca en las experiencias de las personas contadas a través de relatos en los que aparecen

los sucesos en forma de secuencia temporal, en la que el protagonista narra sus vivencias (a través del lenguaje) a las que de esta manera da sentido y significado. Las narrativas resaltan el carácter temporal y la perspectiva subjetiva del protagonista en relación a sus experiencias vitales en la superación de las adversidades que enfrenta (Cresswel, 2007).

El objetivo general del estudio es la descripción de algunos aspectos de resiliencia, sobre todo de los recursos utilizados para afrontar la muerte de un hijo. El objetivo específico es comprender los efectos de la muerte del hijo como es recordado después de varios años de ocurrencia. La relevancia del estudio está implícita en los efectos destructivos que puede tener la inadecuada elaboración del duelo, por lo que la prevención y el acompañamiento son de vital importancia para lograr la integración de la muerte en la vida de la familia.

## **Participantes**

Los participantes son elegidos de manera intencional, mayores de 60 años. La cantidad de ellos se determina por la saturación teórica de manera relativa pes las condiciones de la muerte de los niños y las variables de las familias son muy diversas. Se explicó el motivo de la entrevista y se garantizó anonimato por lo que se solicitó información honesta sobre el transcurso de su vida.

Se eligieron personas de la tercera edad pues según Erikson (2000) esta fase se caracteriza por Integridad vs. Desesperación de acuerdo al grado de aceptación de la vida, lo vivido y el temor a la muerte, al próximo no ser por lo menos en la apariencia actual. La vida se puede contemplar con un sentido de satisfacción (Asili, 2004). Esta fase enlaza con las anteriores integrando los aspectos de generatividad, intimidad e identidad. Como la muerte de un hijo es un suceso de transcendencia en el desarrollo del ciclo vital de las familias, se puede constatar desde la perspectiva actual el grado de elaboración integrativa del suceso en la vida de las familias. Aunque mencionamos la familia, la unidad de análisis es el miembro parental (madre o padre) que se eligió como participante.

En total son 11 participantes, padres/madres de un hijo fallecido, 9 mujeres y 2 hombres, todos tenían varios hijos. La muerte de primer y último hijo un caso. La edad oscilaba entre 65 y 89 años (6 entre 65 y 75, 5 entre 76 y 89). La elección se orientaba a contar con gran variedad de personas en cuanto a la edad y causa de muerte de los hijos. Se tuvo en cuenta la edad de los participantes que debía ser mayores de 60 años, pues se busca identificar el impacto de la muerte no directamente relacionado con la crisis aguda de la muerte sino con el impacto que queda en la vida de las personas y familias posterior al suceso trágico.

Los hijos eran 8 varones y tres mujeres. En dos familias hubo dos niños muertos. Edad de muerte de los hijos: 5 menores de 5 años, dos de 10 a 20 años y 4 mayores de 21 años. La causa de la muerte: tres de infección, dos de cáncer, de pulmonía dos, de una operación uno, accidente de auto (aunque estaba muy enfermo uno, accidente en la casa uno, de válvula coronaria uno. La recopilación de información se realizó por medio de una entrevista a profundidad. El guión de la entrevista giraba alrededor del ciclo de la persona y de la familia en general y en especial acerca de la muerte de hijos.

El análisis de la información fue realizado de acuerdo a una serie de categorías tomadas tanto de los participantes como de la literatura y de las experiencias de los autores de acuerdo a la muerte de un hijo y los temas centrales de la resiliencia. Las categorías referentes a la resiliencia de acuerdo al esquema presentado con anterioridad (Walsh, 2004) fueron: expresión emocional durante el suceso, recursos utilizados personales, familiares y sociales, creencias relevantes para la superación de la situación, papel de la religión, aprendizaje, metáforas, estado actual y trayectoria desde el inicio al estado actual (Harter, Japp y Beck, 2005; Kleinman, 1988).

En el análisis se leyó detenida y repetidamente el relato transcrito para en primer lugar sensibilizarse con los temas expresados por la persona y en segundo lugar para explorar las categorías que pudieran emerger. Se van detectando los temas, las semejanzas y diferencias entre las diferentes partes de la narración (Creswell, 2007; Crossley, 2007).

## Resultados

Mencionaremos las aseveraciones típicas representativas (lexías) de los participantes con respecto a las categorías elegidas para el constructor de resiliencia que nos muestran las diversas facetas de las reacciones a la muerte del hijo.

### *Expresión emocional*

La letra y el número entre paréntesis es para identificar al participante. “Muy triste”, “un dolor fuerte y profundo que no se quita” (H1; H3; H6; H7; H8; H9). “Lo más doloroso que he vivido” (H2; H8). Depresión, renegar de Dios, agresividad, desesperación (H3). Incapacidad para salir de la situación, impotencia, desesperanza. “Me daba ganas de morir de aventarme a los coches en la calle” (H1). “Me sentí como loca, me jalaba los cabellos, lloraba y gritaba, quería salir corriendo. Sentí como que no era yo”. “Pensaba que era mi culpa” (H5; H11). “No lo podía creer”. “No podía verlo sufrir, sentía impotencia, rabia, coraje”. “Sentía que le (al hijo) faltaban muchas cosas por vivir” (H8). “La veía, la soñaba, no me la quitaba de la cabeza” (H12). Se culpabiliza a sí misma, ¿era un castigo de Dios? (H5; H9) “Se sintió castigada. Sentía como si yo no estuviera ahí, como si fuera una escena de una película donde no estaba yo, sentía que me moría, no podía respirar bien, tampoco veía bien, mis piernas se me doblaron y recuerdo que me caí y en el suelo me azotaba llorando” (H5).

La experiencia no solo se manifiesta en las emociones sino en otras conductas sintomáticas p. e. insomnio, nerviosidad (H2, H5), no comer, no hablar, solo dormir y dormir (H5). “Siempre desde la muerte de mi bebe me sentía muchas veces sin ganas de nada, no quería salir y a menudo lloraba a escondidas” (H5), parálisis facial (H8), descuido de los otros hijos.

Se nota la intensidad de las reacciones emocionales, aunque ya se han pasado muchos años desde el suceso, la mayoría recuerda el suceso y las reacciones con detalle. Las emociones que se presentan son las que se señalan en la literatura (Slaikeu, 1999; Rolland, 2000). Parece no importar la edad del niño, se esperaba que hubiera diferencias, pues no es lo mismo la muerte de un hijo pequeño con el que no se ha realizado una vinculación fuerte que la de un hijo ya adulto con

el que se suele tener una relación más profunda. El efecto de la posición del niño muerto p. e. ser el primero o el último tuvo relevancia en una familia pues se acrecentó el miedo a tener hijos posteriores que también pudieran morir. Cada hijo es algo único, la presencia de los otros hijos no quita el dolor, aunque ayudan a la superación. Aunque normalmente se describen las fases, es mejor mencionarlas como facetas. Tampoco todos pasan por todas esas fases ni en ese orden. Existe mucha variabilidad.

### *Recursos personales, familiares y sociales*

A diferencia de los recursos ante la enfermedad crónica, los recursos principales ante la muerte tienen que ver más con las relaciones mantenidas o que se esperaban mantener que con el cuidado minucioso de las necesidades del enfermo. Se realiza el compartir las emociones, el acompañar, el consolar y apoyarse por parte de la familia nuclear y extensa, los amigos, vecinos, terapeutas, sacerdotes y grupos de apoyo. Los recursos familiares y sociales comunitarios son fundamentales.

Los hijos y los nietos infunden fuerza para sobreponerse, igualmente el esposo, hermanos, familia en general (H1; H5, H8; H7; H11). Amigos, sacerdote (H10). En sentido negativo los desestabilizadores provienen también de la familia, en dos casos el esposo culpabiliza a la esposa de la muerte del hijo dificultado la elaboración del proceso (H2; H7).

Cuando la muerte del hijo coincide con otra crisis familiar, se complica la recuperación por la acumulación del estrés: el marido se va con otra persona (H2). Empezó a ir el matrimonio mal y termina en divorcio (H3). “Se me juntó la pena por la muerte de mi madre años antes con la muerte de mi hija” (H7). En algunos casos se utiliza por parte de las mujeres como recurso la inmersión activa en el trabajo rutinario y monótono para no pensar (H5; H7) y sobrepasar la intensidad de las emociones p. e. el barrer. En los hombres enfrascarse en el trabajo es algo natural (H4; H6).

En un caso se usa el recurso extremo de la negación: no se menciona al niño en la casa, se retiraron todos los recuerdos del niño, se ocultaba el problema (H1). Otros hijos posteriores pueden compensar algo la pérdida “Dios nos regaló

otro bebé que nació muy bien... pues ya me sentí un poco mejor...” (H5). En otro caso se utiliza el recurso de la fantasía, la imaginación y el sueño: “una noche la soñé alegre contenta como flotando, la llevaba del brazo, sentí una consolación, de ahí en adelante me empecé a resignar, quedé más tranquila” (H9). “Un día soñé a mi niño, veía su carita sonriente, lo lanzaba hacia arriba y a él, le daba risa, entonces me dio por pensar que seguramente él estaba mejor donde estaba, que Dios me lo quiso quitar para que él estuviera mejor y pensé que seguramente era feliz, que ya se había quitado de sufrir” (H5).

Algunos padres esperaban que el niño se comunicara con ellos aunque fuera en sueños, aunque en realidad hubo pocos sueños que se recuerden en los que aparece la figura del hijo. Cuando se sueña al hijo suele ser tranquilizante pues reafirma la sensación de que el hijo sigue ahí, en algún sitio, en mejor situación. La combinación de recursos diversos es importante en el afrontamiento resiliente, pero los recursos externos deben empalmarse con los internos, los propios religiosos, cognitivos, conductuales que se expresan en los párrafos siguientes, sobre todo en las creencias resilientes.

### *Religión*

Con mayor énfasis que en relación a la enfermedad, ante la muerte el recurso más congruente y potente es la vinculación con la religión, con Dios, que puede dar sentido al sinsentido de la muerte. Desde una perspectiva religiosa la muerte puede trascender el deceso físico (H6; H11). “Nadie sabía lo que el Señor disponía para nosotros, pero seguramente era lo mejor, pero yo no lo entendía”. “Lo que no pasa es por algo, Dios no da lo que necesitamos, tampoco nos pone cargas que no podamos cargar, ahora pienso que debo vivir sin amargarme la vida” (H5).

“Cerraba los ojos y pedía a Dios que me ayudara” (H2). “Tú (Dios) me lo diste, tú me lo quitaste” (H3; H4; H10). “Dios se lo llevó, era su voluntad” (H5). Una monja le (a la madre) dijo que no debía llorar pues ya estaba la niña en el cielo, con la virgen. “Es la ley de la vida, nos tenemos que ir y hacer lo que Dios diga” (H7).

La religión y las prácticas como la oración entre otras son un elemento sumamente relevante en esta situación en la que parece fallar la esperanza por la definitividad de la muerte.

### *Creencias*

Algunas creencias como parte de un modelo mental interno que sirve de guía a las conductas y alivian las consecuencias de las adversidades como la muerte. Las creencias relacionadas con la religión ya las mencionamos pues tiene un papel importante). “Mi vida ya terminó, es como una obra de teatro, baja el telón”. “La vida es nacer, crecer y morir”. “No le tengo miedo a la muerte” (H4). “Hasta la fecha lo sentimos pero nos resignamos” (H10). “He vivido lo que he tenido que vivir, creo estar lista para lo que venga” (H8). “Siempre he luchado por lo que quiero, no quiero morir causando molestias a mi esposa e hijos. Tengo que ser un hombre de bien” (H6).

Las ideas se expresan a veces en comparaciones que aminoran el impacto ya sea comparaciones hacia adelante: “el niño está mejor donde está ahora, en el cielo, con Dios” (H5) o hacia atrás: ante el sufrimiento de la persona antes de la muerte como consecuencia de la enfermedad, la muerte puede parecer mejor, “[...] ya ha dejado de sufrir, aquí sufrimos mucho” (H7). “Él (el hijo) ya está con el señor, ya va a gozar. Yo le pedía al Señor que hágase tu voluntad, que ya no sufra (el hijo)” (H4). “Dejó (el niño) de sufrir, no podía manejarse con independencia (por retraso)” (H3).

La muerte queda en el pasado pero el presente y el futuro están por delante: “traté de salir adelante” (H9). Se fue resignando poco a poco con el paso del tiempo, con el advenimiento de nuevas tareas (H5). Los muertos pueden sobrevivir de alguna manera en otro hijo o nieto. Las nietas llevan los nombres de la hija muerta (H7). Las creencias nos facilitan la comprensión sobre los temas centrales de la vida, la muerte, la familia y la identidad propia, en resumidas cuentas sobre el sentido de la vida.

Las creencias como modelo mental de las personas imprimen la fuerza de integrar los demás recursos en una unidad que es la esencia de la resiliencia como capacidad para afrontar las adversidades de una manera positiva a largo plazo. En el caso extremo H9 se cuenta con los recursos externos pero no con las creencias adecuadas por lo que el efecto de crecimiento a partir de la crisis no es tan efectivo.

*Aprendizaje: Después de la muerte del hijo “nada vuelve a ser igual”.*

“He aprendido que la vida es muy corta. Cierras los ojos y cuando los abres te das cuenta que tu vida ya pasó” (H2). “La vida me va enseñando a prepararme para el final, estoy en paz y trato de dar lo mejor de mí” (H4). “Somos más cercanos, más tolerantes. Nunca perdimos la esperanza” (H6). “Saber afrontar lo bueno y lo malo” (H10). Como aprendizaje más importante aparece el ser consciente de la brevedad de la vida y del cuidado de la salud y relaciones como prioridades (la familia).

*Estado actual*

Es muy importante la situación actual en la que se efectuó la entrevista, cuando la persona se encuentra en una situación familiar aceptable, es decir rodeada del amor de los hijos y nietos, se recobran la persona y la familia más fácilmente y los recuerdos de la muerte se atenúan compensándose con la felicidad presente (H2). “Me importa mi familia unida” (H11).

“Se siente vieja y cansada” (H9). La pérdida del hijo coincide con pérdida de la salud también a consecuencia del accidente de tránsito y la pérdida de empleo. “Contenta con hijos y nietos” (H2; H3; H7; H9; H10; H11). “Solo puedo decir que si me muero mañana me voy a morir feliz” (H2). “Me alegra la familia, mis hijos están al pendiente de mí”. Tiene un pendiente cierto resentimiento con su marido, “el perdón es difícil, andamos juntos casi siempre pues él solo me tiene a mí y yo a él cuando todos los hijos se van a sus casas” (H5). “Preparada para morir que es la ley de la vida” (H10)

“Contenta, viví mi vida como quise”. “Mi carácter es muy tranquilo aceptar todo lo que venga de quien venga”. Tiene pensión y seguro médico, vive mejor en el albergue (ella sola se internó) que sola en su casa. “Está satisfecha con la vida, no tiene nada de qué arrepentirse de lo que vivió” (H4). “Estoy agradecido de los años que he vivido, pobre pero feliz, contenta, tranquila y en paz” (H8). El estado actual puede ser un tanto ambiguo, por una parte, por enfermedades de ella (diabetes) y del esposo (Parkinson) y una hija en casa con sus dos hijas porque su esposo falleció, por otra parte, contenta con la vida de sus hijos, ya quiere descansar (H1).

El estado de satisfacción actual es importante, pues los recursos imprescindibles a la hora del suceso de la muerte de los hijos son los mismos que a la hora actual cuando la muerte propia está cercana. Los hijos parece que son el valor fundamental y el propósito de la vida en los participantes del estudio. La satisfacción actual predomina en los participantes a pesar de que algunos tienen enfermedades graves o no disponen de medios económicos holgados.

#### *Metáforas ilustrativas de la experiencia emocional*

“Se te va un pedacito de tu corazón” (H4). “Te arrancan una parte de ti mismo” (H5), “Siente que algo la falta” (H9). “Una gran parte de mi vida se fue con ella” (H8). “Nuestra cruz” (H3), “un vacío”. “Sentirse fuera de sí como si fuera un observador, como uno una película”. “Es la voluntad de Dios”, “salir adelante”. Las metáforas se refieren al dolor intenso, al desligamiento de la experiencia penosa, al conformarse con la voluntad de Dios y al seguir el flujo de la vida posterior.

#### *Trayectorias*

Se entiende por trayectoria (Virseda, 2010; Gotlib y Weaton, 1997) la percepción de un recorrido de la vida en una dirección determinada evaluada como positiva, negativa o mixta normalmente relacionada con sucesos de impacto como puntos de quiebre p. e. la muerte de un hijo. Trayectoria ascendente, es decir, se fue elaborando la pérdida del hijo hasta la aceptación e integración en la vida, H1 (a pesar de enfermedades y operaciones), H4, H5, H6, H7 (a pesar de diabetes, pérdida de visión y de una pierna), H8, H11. Algunas veces no queda muy clara esa situación por las expresiones que se mencionan como “resignarse”, “hacer

la voluntad de Dios”, parece como si quedara una cierta duda en cuanto a la aceptación interna. En un caso en el que había habido muerte de dos hijos, después de platicar de una muerte ya no se quiso hablar de la otra.

Trayectoria congelada en el tiempo, parece que no transcurre y las reacciones a la muerte permanecen incólumes. “Su vida cambió completamente, no es la misma de antes”. “No quiere dejar ir a su hijo”. “Piensa que se le va a aparecer. No acepta la pérdida”. Esta trayectoria se da en una persona a pesar de contar con apoyo de la familia, amigos, sacerdote, psicólogo (H9).

En H1 la negación de la muerte hace difícil la elaboración, cada uno tiene que recorrer el camino sólo pues no se alimenta el compartir las experiencias, emociones y reacciones. La mayoría logra una trayectoria ascendente. Las dos trayectorias encontradas corresponden a la dos de Gergen y Gergen (1986), progresiva y regresiva.

## Conclusiones

Las variables importantes en el afrontamiento tienen que ver con la estructura de la familia (p. e. los factores de resiliencia, creencias, recursos), la relación con el hijo y el tipo de muerte. Nos concentraremos predominantemente en los aspectos familiares, aunque desde la perspectiva de un integrante, padre o madre.

La elaboración de la pérdida (el duelo) de miembros de la familia queridos y anhelados es un asunto esencial para el desarrollo de los sobrevivientes, sobre todo cuando los muertos son importantes para la autoestima de los padres como es la muerte de un hijo, pues repercute en el ser padres que parecen fracasar en su función paternal/maternal al no poder haber protegido a su hijo.

Uno de los elementos más fulminantes en la pérdida definitiva es la ruptura de trayectoria en la vida de las personas, obviamente en la persona que muere pero también en las personas más allegadas al hijo como son los padres. Así la muerte es un acontecimiento crítico, suceso de quiebre de la trayectoria esperada, la vida cambia de dirección en un sentido no deseado.

De aquí se desprenden los relatos familiares sobre el ser padre/madre: se afirma todo lo que se hizo por cuidar el bienestar del hijo, no pudo estar en mejores manos, se hizo todo lo posible y lo que se pudo. El apoyo y comprensión que se tuvieron en los momentos difíciles es una gran cualidad de su matrimonio. Pudieron respetar sus diferentes ideas y formas de expresar el duelo. La mujer más expresiva y emocional, el marido más racional. La alegría de haber disfrutado al niño, el agradecimiento a la vida aunque efímera, aunque fuera un corto periodo de tiempo permanece sobre la frustración del deceso (el capullo de seda que se transforma en mariposa según Kùbler-Ross, 1985). A pesar de todo como decía un niño que iba a morir “no pasa nada”.

Dependiendo la edad del fallecimiento del hijo, la vida familiar sin el hijo puede ser más o menos larga, por lo que los procesos van cambiando con el transcurso del tiempo, con la elaboración que se realice, con la estructura de la familia, con las diferentes tareas y otras crisis que aparezcan en la vida familiar así como la vida familiar en especial la relación de los diversos miembros de la familia con el hijo antes de su muerte. Mencionamos estos datos sucintos para darnos una idea somera de la complejidad de la situación, en la que influyen muchas variables tanto de la familia como del entorno y de la especificidad de la muerte.

La gravedad del proceso de duelo depende entre otras variables primordialmente de la cohesión de la familia, de la calidad de la relación con el niño, de las estrategias de afrontamiento positivas que indiquen el esfuerzo realizado por la familia por la sanación o por la conservación del bienestar del niño, de los recursos disponibles y del apoyo social. La relevancia al investigar sobre las familias ante la enfermedad, tiene gran importancia en el sentido de conocer cómo se encuentra la condición psicológica de los integrantes de la familia ante enfermedades crónicas terminales y el afrontamiento del proceso y del suceso de la muerte. La contribución con base en los hallazgos permite acompañar y otorgar mayores beneficios de apoyo hacia los familiares y coadyuvar con la evolución positiva de las experiencias y los efectos a largo plazo de la muerte.

Cabe mencionar que uno de los aspectos que se tienen que abordar en la familia es el cuidado de la salud física y mental de todos los integrantes de la familia y particularmente de los otros hijos ante el estrés ocasionado por la muerte de un niño. La orientación y la transmisión de conocimientos y actitudes adecuadas relacionadas con cuestiones de salud relacionadas con las crisis graves constituyen una tarea importante en las relaciones entre padres e hijos y pueden generar importantes beneficios a la sociedad en el ámbito preventivo.

Los integrantes de la familia se imbrican en situaciones difíciles cuando se presenta la muerte de alguno de sus miembros, en especial de un niño. En estas condiciones, las familias desarrollan una serie de respuestas complejas que involucran afectos positivos y negativos a corto y a largo plazo y que pueden generar repercusiones para la evolución de la familia llevando a la alteración de la dinámica familiar en su conjunto.

Por lo tanto, el manejo adecuado de estas condiciones es importante para optimizar la interacción familiar y promover la salud y el bienestar de todos los miembros de la familia. Mencionemos algunos de los resultados obtenidos en este sentido como el descuido de los demás hermanos del niño que muere, repercusiones de la salud física en varios participantes, resquebrajamiento de la unidad conyugal en dos casos.

Es preciso abordar la experiencia de la muerte con actividades preventivas y correctivas. Esto significa que, idealmente, la atención de todas las familias que se enfrentan con la muerte debería contar con un componente de intervención que incluya a toda la familia. Lo óptimo es que todas las familias en estas situaciones tuvieran como rutina talleres, ya que esto facilita una comunicación flexible entre los profesionales y los familiares y reuniones de grupos de autoayuda (Kûbler-Ross, 2001; Rolland, 2000).

Concluyendo podemos afirmar que los recursos de las familias resilientes ante la adversidad compleja de la muerte de un hijo son tres, los recursos externos a la persona provenientes de la familia y círculos adyacentes, entre los que se encuentran los profesionales de la salud, que se relacionan con la familia en esa

situación; los recursos religiosos por la inevitabilidad y el sinsentido de la muerte del niño y los recursos propios personales de las creencias personales (imbricados en los familiares y sociales) sobre la vida, la muerte, la familia y la identidad propia relacional.

Habíamos mencionado que las reacciones dependían (de manera simplificada) de la estructura familiar, de la relación con el hijo y del tipo de muerte. Las primeras (estructura familiar) se especifican en la importancia de la cohesión familiar. El diálogo familiar, el acompañamiento, el consuelo, el compartir las emociones, los recuerdos son imprescindibles. Las interacciones no solo son importantes en el sentido tradicional de padres a hijos sino también de hijos a padres. Las segundas (relación con el hijo) en cuanto a los niños pequeños por el énfasis en las posibilidades que no se van a cumplir y en los hijos mayores por las experiencias compartidas, que no se repetirán. El poder de la ausencia se hace presente. Las terceras (tipo de muerte) se notan p. e. en HII que muere incomprensiblemente en un accidente y no por la enfermedad como se esperaba. Este aspecto tiene que ver p. e. con los sentimientos de culpa, pues a veces se cree que la muerte prematura podía haberse evitado con otra forma de comportarse. Con respecto al género de los niños no se detectaron diferencias. Las madres reaccionan con mayor intensidad que los padres, que se resguardan en el trabajo y en una relación más periférica.

*“Concédeme serenidad para aceptar las cosas que no puedo cambiar; valor para cambiar aquellas cosas que puedo cambiar y sabiduría para conocer la diferencia”.*

## **Referencias.**

Arrieta, M. G. (2012). *Muerte digna: incompatibilidad semántica*. *Persona y Bioética*, 15, 1, 58-61.

Asili, N. (2004). *Vida plena en la vejez*. México: Pax.

Atkinson, P. y Delamont, S. (Ed) (2000). *Narrative Methods. Vol. II*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Beavers, W. B. y Hampson, R. B. (1990). *Successful Families: Assessment and Intervention*. Nueva York: Norton.
- Becvar, D. S. (2001). *In the presence of grief helping family members Resilience, Dying, Death and Bereavement Issues*. Nueva York: the Guilford Press.
- Belsky, J. (2001). *Psicología del envejecimiento*. Madrid: Paraninfo.
- Bernstein, J. R. (1998). *When the Bough breaks. Forever after the death of son or a daughter*. Kansas city: Andrews McMeehl.
- Bevington, K. (2012). *Alive alone: Death of a only Child/All Children* [journeyshrugrief.wordpress.com/2012/03/10/alive-alone...](http://journeyshrugrief.wordpress.com/2012/03/10/alive-alone...) Consultado el 7 de enero del 2014.
- Brito, Ma. J. (2009). *Amarga lluvia. Sentimientos de una madre ante la muerte de un hijo*. Lleida: Milenio.
- Calhoun, L. G. y Tedeschi, R. G. (eds) (2006). *Handbook of posttraumatic Growth. Research and Practive*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Capella, C. (2013). *Una propuesta para el análisis del estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo*. *Psicoperspectivas*, 12, 2, 117-128.
- Castro, M. (2009). *Volver a vivir: diario del primer año después de la muerte de un hijo*. Barcelona: RBA libros.
- Chopra, D. (2012). *Cuerpos sin edad, mente sin tiempo*. Barcelona: Zeta.
- Corr, Ch. A., Nabe, C. M. y Corr, D. M. (2009). *Death and Dying, Life and Living*.
- Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Crossley, M. (2007). *Narrative Analysis*. En E. Lyons y A. Coyle (eds) *Analyzing qualitative data in Psychology*. Londres: Sage.
- Departament of Health and Human Resources. (2005). *The Death of a Child. The Grief of the Parents: a Lifetime journey*. Consultado el 7 de enero del 2014. [www](http://www).

athealth.com/consumer/disorders/parentgrief.html.

Elliott, T. (2006). *Using Narratives in social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós

Frankl, V. (1985). *Man's Search for Meaning*. Nueva York: Pocket Books.

Fundación era en abril: \_ HYPERLINK “http://www.eraenabril.org” \_www.eraenabril.org\_

Gergen, K. J. y Gergen, M. (1986). *Narrative form and the construction of psychological science*. En Th. Sarbin (ed) *Narrative Psychology: the storied nature of human conduct*. Nueva York: Praeger.

Goldbeter-Merinfeld, E. (2003). *El duelo imposible. Las familias y la presencia de los ausentes*. Barcelona: Herder.

Gotlib y Weaton (eds). (1997). *Stress and adversity over the life course. Trajectories and turning points*. Nueva York: Cambridge University Press.

Harter, L. M., Japp, Ph. M. y Beck, Ch. S. (2005). *Narratives, Health, and Healing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Harvey, J. H. y Miller, E. D. (eds) (2000). *Loss and Trauma*. Londres. Routledge.

Kleinman, A. M. (1988). *The Illness Narratives: Suffering, Healing and the Human Condition*. Nueva York: Basic Books.

Korstanje, M. (2011). *Decodificando la esencia del mal o del terror a la muerte del hijo*. Revista Mad. Revista de Magister en Análisis sistémico aplicado a la sociedad, 24, 76-92.

Kübler-Ross, E. (1985). *Una luz que se apaga*. México: Pax.

Kübler-Ross, E. (2001). *Sobre la muerte y los moribundos*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.

- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*: Nueva York: Springer.
- Louro, I. (2003). *La Familia en la determinación de la salud*. Revista Cubana de Salud Pública, 29 (1) 48-51.
- Manciaux, M. (compl) (2001). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by Personal Myths and the Making of the Self*. Nueva York: the Guilford Press.
- Medrano, C., Cortés, A. y Aierbe, A. (2004). *Los relatos de experiencias en la edad adulta: un estudio desde el enfoque narrativo*. Anuario de Psicología, 35, 3, 371-397.
- Molino del, S. (2013). *La hora violeta*. Barcelona: Mondadori.
- Navarro, J. (2004). *Enfermedad y Familia. Manual de intervención psicosocial*. Barcelona: Paidós.
- Neimeyer, R. A. (2005). *Meaning Reconstruction and the experience of Loss*. Washington: APA.
- Resnick, B., Gwyther, L. P. y Roberto. K.A. (eds) (2010). *Resilience in aging*. Nueva York: Springer.
- Rolland, J. (2000). *Familias, Enfermedad y Discapacidad. Una propuesta desde la terapia sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Rosenblatt, P.C. (2000). *Parent grief Narratives of Loss and Relationship*. Philadelphia, PA: Bruner
- Slaikue, K. (1999). *Intervención en crisis. Manual para práctica e investigación*. México: Manual Moderno
- Tizón, J. L. (2004). *Pérdida, pena, duelo, vivencia, investigación y asistencia*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, C, Castilla, C. y Hervás, G. (2009). *Reacciones ante el trauma. En E. Fernández-Abascal (ed) Las emociones positivas*. Madrid: Pirámi de.

Velasco, M. L. y Sinibaldi, J. F.J. (2001). *Manejo del enfermo crónico y su familia (sistemas, historia y creencias)*. México: Manual Moderno.

Virveda H., J.A. (1990). *Intervención familiar en crisis. Crisis y familia*. Revista Del Departamento de Psicología, 3, 1, 55-65.

Virveda H., J.A., Gurrola P., G. M., Bonilla M., M. P. y Balcázar N., P. (2010). Pareja y violencia. El rompecabezas de la relación. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México

Virveda, H., J.A. (2012). *Familia, enfermedad crónica y resiliencia*. En P. Balcázar N., G. M. Gurrola P. y A. Moysén Ch. (coords.) *Diabetes y psicología de la salud*. México: Miguel Ángel Porrúa y Consorcio de Universidades Mexicanas.

Walsh, F. (2004). *Resiliencia Familiar*. Buenos Aires: Amorrortu.

White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. Nueva York. Norton.

# CAPÍTULO VI

## ENTRE LA FELICIDAD Y LA DESDICHA: FACTORES QUE INCIDEN EN LA SATISFACCIÓN MARITAL

### Resumen

El matrimonio continúa siendo para millones de mujeres y hombres alrededor del mundo una de las experiencias más significativas y con mayores beneficios para su crecimiento personal. Dada la importancia y prevalencia que tiene en el desarrollo humano, ha sido imprescindible estudiar la percepción subjetiva que cada cónyuge tiene de su pareja y de la relación romántica que han formado. Con la finalidad de profundizar en los factores que inciden de forma más relevante en la satisfacción marital, el objetivo del presente artículo es describir la influencia que la comunicación, el estatus económico y laboral, el género, la religión, la convivencia con los hijos y la sexualidad tienen en los distintos niveles de satisfacción en la vida de pareja.

Consistentemente se ha llegado a la conclusión de que existen diferencias significativas en la percepción que los hombres y las mujeres tienen con respecto al nivel de satisfacción que experimentan en su matrimonio. Resultado de un sin número de estudios tanto longitudinales como transversales ha sido posible identificar que las parejas quienes reportan altos niveles de satisfacción marital tienen una comunicación estable y profunda. De la misma manera, el hecho de asistir regularmente a los servicios religiosos está relacionado positivamente con la satisfacción marital. Por el contrario, diversas investigaciones han encontrado una relación negativa entre la satisfacción marital y el número de los hijos, las relaciones sexuales y los problemas financieros.

**Palabras clave:** Satisfacción marital, comunicación, sexualidad, género, religión, hijos, estatus económico.

**Arturo Enrique Orozco  
Vargas**

## Abstract

Marriage is for many women and men around the world one of the most significant experiences in their lives with multiples benefits for their individual development. Due to its importance and prevalence, it has been indispensable to study the subjective perception that each spouse has about his/her partner and about their romantic relationship. In order to examine the most important factors involved in marital satisfaction, the purpose of this article is to describe the influence of communication, socioeconomic and labor status, gender, religion, children, and sexuality in the level of satisfaction experienced by couples.

Research has consistently found significant differences in the perception that men and women have about the level of satisfaction they experience in their marriage. Multiple longitudinal and cross-sectional studies have pointed out that couples who report high levels of marital satisfaction have a stable and deep communication. Likewise, regular attendance to religious services is positively related to marital satisfaction. In contrast, studies have found a negative relation between marital satisfaction and number of children, sexuality, and financial strain.

Key words: Marital satisfaction, communication, sexuality, gender, religion, children, socioeconomic status

## Introducción

A pesar de los altos índices de divorcio, los cambios en la estructura familiar, las nuevas corrientes de pensamiento y la revolución sexual, el matrimonio es considerado una de las formas de vida más comunes y una de las experiencias más significativas para la mayoría de las mujeres y los hombres alrededor del mundo. Al comparar en distintos países el número de parejas que deciden casarse se encuentran porcentajes muy similares. Por ejemplo, en México el 54% de las mujeres y los hombres mayores de 18 años están casados, en los Estados Unidos el porcentaje es del 59%, en Canadá es el 47% y en Chile es del 46% (INEGI, 2008; U.S. Census Bureau, 2006; Statistics Canadá, 2002; INE, 2000). Debido a los patrones culturales imperantes en cada país, las parejas deciden casarse a menor o mayor edad. Sin embargo, la inmensa mayoría de ellas lo hacen por primera

vez entre los 25 y los 30 años de edad. Para dar un ejemplo, en México la edad promedio en que las parejas deciden casarse por primera vez es a los 28 años para los hombres y los 25 años para las mujeres (INEGI, 2008). A su vez, de acuerdo con el censo oficial llevado a cabo en los Estados Unidos en el año 2000, el promedio de primeras nupcias para las mujeres fue de 25.1 años y para los hombres fue de 26.8 años (Baca Zinn y Eitzen, 2005).

Es bien conocido que el matrimonio conlleva una gran cantidad de desafíos, retos y obstáculos que tiene que sortear cada pareja. No obstante, el matrimonio continúa teniendo un encanto sumamente especial el cual se convierte ya sea en la adolescencia, en la adultez o incluso la senectud en una opción de vida para la mayoría de las personas. Aunque cada pareja tiene distintos motivos que los llevan a unir sus vidas, muchas de ellas consideran que el matrimonio es una oportunidad para romper la dependencia económica y afectiva que han establecido con sus padres desde su nacimiento y comenzar una nueva etapa a través de la cual irán construyendo su propio hogar (Amato, Booth, Johnson, y Rogers, 2007). Después de haberse casado ya sea de manera legal y/o por medio de una ceremonia religiosa, una infinidad de factores influirán en cada pareja determinando el rumbo que le irán dando a su matrimonio.

Desde hace casi un siglo, cientos de investigadores (e.g., Bartkowski, 2001; Dakin y Wampler, 2008; Greeff y Malherbe, 2001; Plhakova y Osecka, 1994; Roberts, 2000; Sánchez, 2003; Sternberg, 1986; Waite y Gallagher, 2000) han estudiado las razones que llevan a una pareja a casarse, los patrones de comportamiento, la comunicación, las interacciones, los conflictos y las satisfacciones que uno puede encontrar en la vida conyugal. Resultados de distintas investigaciones alrededor del mundo, surgió el término de satisfacción marital para describir la percepción que cada miembro de la pareja tiene con respecto a las características tanto positivas como negativas de su matrimonio. Por consiguiente, la satisfacción marital está relacionada directamente con la evaluación que en términos generales hacen las parejas acerca de la felicidad y calidad de su relación (Bradbury, Fincham y Beach, 2000).

La primera investigación con el fin de estudiar la satisfacción marital de la que se tiene registro fue llevada a cabo por Katherine B. Davis en la década de los 20's (Anthony, 1993). Los estudios que se realizaron durante la primera mitad del siglo XX estuvieron caracterizados por la búsqueda de patrones generales de interacción entre la pareja. Estas investigaciones enfatizaron únicamente la exploración e identificación de un amplio rango de correlaciones entre los factores psicológicos y sociodemográficos que están asociados con la satisfacción marital (Snyder, 1979). Por otra parte, la segunda mitad del siglo pasado trajo importantes cambios en el estudio de la satisfacción marital.

Los investigadores tendieron a ser más específicos enfocándose en áreas o dimensiones muy particulares de la vida conyugal como lo son las relaciones sexuales, el proceso de atracción física y enamoramiento, los conflictos que surgen en la crianza de los hijos y la convivencia que establecen con ellos, los roles parentales, las responsabilidades dentro del hogar de cada miembro de la pareja y el manejo del dinero que comparten.

Durante la década de los 80's, la investigación de la satisfacción marital estuvo caracterizada por su diversidad y la profundidad con la que se abordaron variables que inciden directa e indirectamente en ella así como el interés por identificar posibles correlaciones con variables que no se habían incluido hasta entonces (Anthony, 1993).

Finalmente durante las últimas dos décadas, el estudio de la satisfacción marital se ha centrado en conseguir una mayor comprensión de la vida conyugal y su impacto en otros procesos que la pareja vive dentro y fuera del hogar. De manera particular, estos estudios se han enfocado no solamente en determinar los efectos que los matrimonios estables y bien consolidados tienen en la sociedad, sino también en la posibilidad de desarrollar intervenciones terapéuticas para prevenir el divorcio y disminuir el estrés marital (Amato et al., 2007).

Teniendo como base científica los hallazgos provenientes de los estudios empíricos llevados a cabo a nivel mundial a lo largo de estas nueve décadas así como diversos postulados teóricos que han marcado el estudio de la vida matrimonial,

el objetivo del presente artículo es describir la influencia que la comunicación, el estatus económico y laboral, el género, la religión, la convivencia con los hijos y la sexualidad tienen en los distintos niveles de satisfacción marital que llega a experimentar una pareja.

## Desarrollo

### *Conceptualización teórica del término satisfacción marital*

Antes de abordar el estudio de estos factores es necesario precisar el concepto de satisfacción marital y las implicaciones que éste tiene. Desde las primeras investigaciones que se tiene registro, son innumerables los autores que han contribuido a enriquecer y definir el concepto de satisfacción marital en el cual convergen variables sociodemográficas, psicológicas, parentales, culturales y evolutivas (Bradbury, Fincham, y Beach, 2000). Aunque diversos términos han sido usados indistintamente para describir el concepto de satisfacción marital como lo son el de cohesión marital, estabilidad marital, calidad marital y felicidad en el matrimonio; el término de satisfacción marital ha sido usado principalmente para describir la percepción subjetiva que cada miembro de la pareja tiene del otro y de la relación romántica que han formado (Cortes, Reyes, Diaz-Loving, Rivera, y Mojarraz, 1994).

Por otra parte, Estrella (1993) define la satisfacción marital como las actitudes que una persona tiene de su matrimonio. Estas actitudes pueden percibirse como benéficas o perjudiciales dependiendo la manera en que las necesidades personales de cada uno son satisfechas en el vínculo matrimonial. Junto con ello, los logros y el cumplimiento de las metas personales son determinantes en la formación de estas actitudes.

Una tercera definición señala que la satisfacción marital es el grado de percepción con el cual cada esposo define la manera en que su pareja satisface sus necesidades y deseos (Peleg, 2008). A su vez, otro grupo de investigadores (e.g., Anthony, 1993; Croyle y Waltz, 2002; Jose y Alfons, 2007; McCarthy, 2003)

han usado el concepto de satisfacción marital para describir aquellas actividades que la pareja realiza y las cuales producen un deleite para ambos. Bajo esta premisa, Sánchez (2003) afirmó que la satisfacción marital se define como la percepción, interpretación, y significado subjetivo que cada esposo tiene de todas las experiencias que conforman su vida marital.

Estas cuatro definiciones así como muchas otras que se encuentran en la literatura científica permiten precisar que la satisfacción marital está relacionada directamente con la percepción que cada miembro de la pareja tiene con respecto a la manera en que logra satisfacer sus propias expectativas dentro de su matrimonio. Por ende, la discrepancia o coincidencia ente la realidad percibida y las expectativas será el factor más importante para determinar el nivel de satisfacción marital del que goza una pareja. Cuando se les pide a las parejas que evalúen lo felices o desdichadas que se sienten en su matrimonio, los hallazgos encontrados han permitido confirmar que la satisfacción marital no es un estado permanente; por el contrario, la influencia de distintos factores tiene un impacto en la vida de cada cónyuge y en sus propias percepciones. A continuación se describirán aquellos factores que por sus características y su importancia son determinantes en la construcción y desarrollo de la satisfacción marital.

#### *Factores relacionados con la satisfacción marital*

Diversas investigaciones a nivel internacional han llegado a la conclusión que un matrimonio estable tiene múltiples beneficios para el desarrollo cognoscitivo, emocional, físico, mental, y social de las mujeres, los hombres y los niños (Waite y Gallagher, 2000). De manera particular, la importancia de analizar el constructo de la satisfacción marital radica en la relación tan significativa que tiene con el bienestar individual y familiar de las personas (Stack y Eshleman, 1998).

A lo largo de los años, el estudio de la satisfacción marital ha estado caracterizado por la inclusión de un sin número de variables entre las que destacan la educación, el estrés, la edad, el estatus laboral y el salario, los rasgos de personalidad, el número de hijos, la depresión, los años de casados, la comunicación, los problemas de salud, el apoyo emocional, la sexualidad, los roles de género,

el nivel de bienestar, la ansiedad, el estatus socioeconómico y el amor que se profesa la pareja (Croyle y Waltz, 2002; Emanuels-Zuurveen y Emmelkamp, 1996; Fang, Manne, y Pape, 2001; Gattis, Berns, Simpson, y Christensen, 2004; Gottman y Krokoff, 1989; Greeff y Malherbe, 2001; Melton, Hersen, Van Sickle, y Van Hasselt, 1995; Notarius, Benson, Sloane, Vanzetti, y Hornyak, 1989; Plhakova y Osecka, 1994; Rogers y DeBoer, 2001; Watson, Klohnen, Casillas, Simms, Haig, y Berry, 2004). Sin embargo, debido al impacto que tienen en el funcionamiento de una pareja, los siguientes factores han sido señalados como los más importantes en el estudio de la satisfacción marital.

### *Comunicación marital*

La comunicación en la pareja conlleva importantes funciones en el matrimonio como lo son la organización de actividades cotidianas, la satisfacción de necesidades, la estabilidad en la relación romántica, y el conocimiento paulatino (Pérez y Estrada, 2006). Las parejas quienes son exitosas en su matrimonio y conservan a pesar de las dificultades una estabilidad en su relación tienen la habilidad de comunicar honestamente sus pensamientos y sentimientos (Estrella, 1993). Mientras que el estudio de otros factores asociados con la satisfacción marital ha presentado resultados contradictorios, existe un consenso general entre los investigadores quienes han señalado de manera reiterativa la relación positiva que se establece entre la comunicación y la satisfacción marital (Carrere y Gottman, 1999).

Un sin número de estudios tanto longitudinales como transversales han revelado que las parejas quienes reportan altos niveles de satisfacción marital tienen una comunicación estable y profunda (Noller, 1988; O'Donohue y Crouch, 1996; Richmond, 1995). De la misma manera, Finkenauer y Hazam (2000) encontraron que aquellas parejas quienes fueron capaces de expresar abiertamente sus sentimientos, comentar y planear sus proyectos a futuro y hablar acerca de los conflictos que tienen como pareja presentaron los niveles más altos de satisfacción marital.

Los primeros estudios cuyo objetivo fue examinar el impacto que tiene la comunicación de pareja en la satisfacción marital aportaron importantes conclusiones. Por ejemplo, Christensen y Sullivan (1984) identificaron ciertos patrones en la comunicación que suelen convertirse en problemáticos para muchas parejas. Resultado de sus investigaciones encontraron que las parejas disfuncionales presentaron más demandas, aislamiento, conflictos, distancia psicológica y evasión en su comunicación así como menos acuerdos y apoyo a través de las conversaciones que establecen en comparación de las parejas funcionales.

Igualmente, Boland y Follingstad (1987) señalaron que el contenido y el proceso integral de la comunicación están fuertemente relacionados con la satisfacción marital que experimentan la mayoría de los esposos. Es así como las parejas quienes no solamente han adquirido y desarrollado altos niveles de comunicación, sino también son capaces de expresar amor, cariño, apoyo, y afecto tienden regularmente a sentirse satisfechas en su matrimonio.

Para Watzlawick (1991), la comunicación es el mejor canal a través del cual las personas pueden expresar sus experiencias de vida e inquietudes, transmitir todo tipo de información y de manera implícita la posibilidad de establecer un compromiso con el otro. De acuerdo con Litzinger y Gordon (2005) las parejas quienes carecen de las habilidades indispensables para comunicarse de manera adecuada tienden a adquirir patrones defensivos y al mismo tiempo a evitar situaciones conflictivas. Como resultado de ello, una gran cantidad de estas parejas tienen muchas probabilidades de sentirse insatisfechas en su matrimonio y terminan con el paso de los años disolviendo su relación.

Otro estudio reveló que los conflictos en la pareja afectan directamente la comunicación entre ambos. De manera particular, las parejas que tienen desacuerdos constantemente tienen más probabilidades de experimentar sentimientos negativos al momento de hablar y escucharse mutuamente, mientras que las parejas que logran establecer acuerdos mutuos mostraron una gran capacidad para hablar, negociar y escuchar a su esposo (Kamm y Vandenberg, 2001).

La comunicación, especialmente cuando es empleada en la resolución de problemas y para expresar ideas y sentimientos personales tiene una alta y directa correlación con la calidad de la relación romántica (Merves-Okin, Amidon, y Bernt, 1991). Por otra parte, las parejas quienes experimentan un continuo estado de tensión y estrés como resultado de múltiples conflictos muestran marcadas deficiencias en la capacidad de comunicarse constructivamente, evitan profundizar en ciertos temas, usan la comunicación para exigir ciertas atenciones y mantienen una distancia emocional (Christensen y Shenk, 1991). Ha sido común encontrar en diversas investigaciones (e.g., Baca Zinn y Eitzen, 2005; Boland y Follingstad, 1987; Hughes y Dickson, 2005; Litzinger y Gordon, 2005; O'Donohue, 1996) que aquellas parejas quienes mencionan sentirse frustradas y tristes en su matrimonio no tienen las habilidades y estrategias necesarias para comunicarse de manera efectiva.

El resultado de esta situación es un estado generalizado de insatisfacción. Lo mismo ocurre con aquellas parejas quienes tienen serias dificultades para regular y expresar sus emociones apropiadamente. En repetidas ocasiones esta limitación las lleva a tomar ya sea una postura defensiva o a evitar cualquier situación conflictiva incrementando con ello las posibilidades de sentirse insatisfechos con su matrimonio o en el caso extremo separarse definitivamente.

#### *Los hijos y su impacto en la pareja*

Para la inmensa mayoría de las parejas quienes tienen hijos la crianza de ellos conlleva nuevas responsabilidades y una infinidad de ajustes al interior y exterior de la dinámica familiar. Entre los principales retos que trae consigo el nacimiento de un hijo se encuentra el ajuste del tiempo que los esposos tienen que hacer tanto en sus actividades personales como en aquellas que suelen realizar juntos. Este es uno de los principales cambios y adaptaciones que tienen que llevar a cabo toda vez que anteriormente ellos disponían totalmente de su tiempo y ahora lo tienen que compartir con sus hijos (Berk, 2007).

A su vez, el nacimiento del primer hijo modifica de manera muy importante el estilo de vida que hasta entonces habían llevado como pareja. Para la mayoría de los nuevos padres, la llegada de un nuevo miembro a la familia representa una serie de desafíos tanto físicos y emocionales como económicos y sociales. Como consecuencia de ello, la transición a la paternidad es una de las principales etapas en el ciclo familiar la cual tiene efectos directos en la propia persona y la vida de pareja (Craig y Dunn, 2007).

Los hallazgos encontrados en estudios transversales y longitudinales han mostrado consistentemente una relación negativa entre el número de los hijos y la satisfacción marital (Jose y Alfons, 2007; White y Edwards, 1990). Por ejemplo, Twenge, Campbell y Foster (2003) afirmaron que la satisfacción marital comienza a decrecer cuando el número de los hijos aumenta. Por otra parte, ha sido una constante el encontrar que la llegada de un hijo puede incrementar los conflictos de pareja. Aunque el nacimiento de un hijo generalmente no genera nuevos conflictos, si es muy común que exacerba los problemas que la pareja ha venido arrastrando desde tiempo atrás (Lawrence, Rothman, Cobb, Rothman, y Bradbury, 2008; Perren, Von Wyl, Burgin, Simoni, y Von Klitzing, 2005).

Diversos investigadores han encontrado que la ausencia de hijos tiene una relación directa con el nivel de satisfacción marital (White y Edwards, 1990; José y Alfons, 2007). Entre las hipótesis que se han formulado para explicar esta condición destaca la de Anderson, Rusell y Schumn (1983) quienes afirmaron que cuando las parejas comienzan a tener hijos, ellos compiten por obtener la mayor cantidad del tiempo libre del que disponen sus padres. Por ende, especialmente las mujeres con hijos tienen más probabilidades de reportar una disminución en la atención que reciben por parte de su esposo en comparación con las madres que no tienen hijos (Brehm, 1992).

Esta tendencia es consistente con los hallazgos encontrados por Houseknecht (1979) quien señaló que las mujeres que tienen hijos tienden a participar menos en actividades recreativas junto con su esposo, establecen menos conversaciones con su marido, y los proyectos que tienen como pareja comienzan a ser cada vez más escasos.

Estos resultados sugieren que la llegada de los hijos al núcleo familiar influye directamente en el tiempo que los esposos tienen para compartir y dialogar.

Con respecto a las diferencias de género, mientras que los hombres no reportan un cambio significativo en sus propias percepciones con respecto al nivel de satisfacción en su matrimonio, la satisfacción marital decrece especialmente cuando los hijos alcanzan la adolescencia. Particularmente para las mujeres la llegada un hijo tendrá un impacto en su nivel de satisfacción marital pues al ser ellas quienes pasan más tiempo con los niños muchos de sus roles cambian notablemente. Esta situación es más drástica para las mujeres con un estatus socioeconómicamente alto porque muchas de ellas tienen una trayectoria profesional muy exitosa la cual puede venirse para abajo con la llegada de un hijo (Jenkins, Rasbash, y O'Connor, 2003).

Aunado al cambio de los roles y las nuevas responsabilidades que se asumen, la llegada de los hijos restringe enormemente la libertad de los miembros de la pareja. Los hijos, especialmente durante su primer año de vida, demandan una enorme cantidad de tiempo y atención. Estas demandas interfieren directamente con la búsqueda de los momentos de placer y descanso que ciertas parejas estaban acostumbradas a tener. Al disminuir estos satisfactores, todas las responsabilidades que implica la crianza de los hijos y la monotonía que surge invaden a algunas parejas para quienes el matrimonio pierde el interés que tuvo en un principio (Benokraitis, 2008).

### *Sexualidad*

Durante los primeros meses de matrimonio, los esposos se adaptan mutuamente a una serie de pequeñas rutinas que irán conformando su dinámica familiar a través de un continuo proceso de acomodación (Pérez y Estrada, 2006). En esta adaptación, la sexualidad como experiencia de intimidad única entre los esposos adquiere un rol protagónico dentro del matrimonio (Robinson y Blanton, 1993).

De acuerdo con la teoría triangular del amor formulada por Sternberg (1986), la intimidad que se alcanza a través de la sexualidad, que conlleva sentimientos de cercanía que experimentan dos personas cuando se encuentran en una relación romántica (Craig y Dunn, 2007). Son varios los estudios en los cuales los participantes expresan que el vivir una sexualidad plena es uno de los elementos más importantes en el buen funcionamiento de una pareja (Henderson-King y Veroff, 1994; Trudel, 2002). Por ejemplo, para Young, Denny, Young y Luquis (2000) cuando la intimidad es profunda y placentera para ambos ésta es un factor muy importante para construir y mantener un matrimonio feliz.

A su vez, no solamente las parejas que se sienten satisfechas en su matrimonio reportan una congruencia entre la actividad sexual que ellos desean tener y la actividad sexual que tienen, sino también con el paso de los años el incremento en las relaciones sexuales tiene un impacto positivo en la satisfacción marital (Brehm, 1992; Dandeneau y Johnson, 1994). Sin embargo, en otras condiciones la intimidad puede convertirse en origen de muchos problemas para la pareja (falta de comunicación, separaciones temporales, infidelidad y conductas agresivas) cuando ellos no se encuentran en el mismo nivel de consciencia y aceptación con respecto a los compromisos y responsabilidades que conlleva la sexualidad (Maquirriain, 1998).

Desde los primeros estudios llevados a cabo por Masters y Johnson en la década de los 70's, ha sido una constante encontrar una prevalencia muy alta (hasta del 50%) de disfunciones sexuales entre las parejas las cuales en muchos casos tienen un impacto directo en la vida matrimonial (McCarthy, 2003). De la misma manera, Donnelly (1994) afirmó que entre menor sea el nivel de satisfacción marital, mayor es la probabilidad de que las parejas tengan una actividad sexual limitada y esporádica.

En una relación romántica, los miembros de la pareja necesitan lograr equidad, compromiso y responsabilidad en torno a la sexualidad. De acuerdo con Brezsnayak y Whisman (2004), en el matrimonio se establece un ciclo recíproco entre la insatisfacción marital, el deseo sexual y los conflictos propios de pareja. En esta dinámica, cuando uno o los dos miembros de la pareja no se sienten

satisfechos en su relación es muy común que su motivación por el encuentro sexual se vea mermada llegando en algunos casos a evitar totalmente la intimidad. De la misma manera, los niveles bajos de satisfacción marital generan carencia del deseo sexual lo cual puede llevar a que la pareja experimente frustración y conflictos más graves en su relación.

A este respecto, Stuart, Hammond y Pett (1987) encontraron que las mujeres quienes tuvieron deseos sexuales inhibidos mostraron niveles más bajos de satisfacción marital en áreas muy concretas del matrimonio como lo son la capacidad de escucharse mutuamente y la resolución de conflictos. Estos resultados revelaron que cuando un miembro de la pareja está feliz en su matrimonio y ama plenamente a su cónyuge deseará con más intensidad la actividad sexual y la intimidad.

Por el contrario, la ausencia de deseo sexual en el matrimonio genera en la mayoría de las relaciones insatisfacción, desdicha y frustración entre los esposos (Brezsnyak y Whisman, 2004). De acuerdo con Reichman (1989), la sexualidad que experimentan los esposos tiene diferentes funciones para los hombres y las mujeres. Mientras que para las mujeres la intimidad conduce a una satisfacción y felicidad más plena dentro del matrimonio, para los hombres la sexualidad está relacionada directamente con el buen funcionamiento familiar. Es interesante notar que de acuerdo con Stewart (1992), las mujeres tienen más habilidades para discutir aspectos relacionados con la sexualidad de manera más abierta y cálida que los hombres.

Una de las aportaciones más importantes al estudio de la satisfacción marital y su vínculo con la sexualidad ha sido la incorporación de diseños multivariantes con la finalidad de identificar la influencia de otros factores que llegan a incidir en esta relación. Por ejemplo, en una investigación llevada a cabo por Morokoff y Gilliland (1993), los resultados mostraron relaciones positivas entre la satisfacción marital, la percepción que los esposos tienen de la satisfacción sexual que experimenta su pareja, su propia satisfacción sexual, y la frecuencia del contacto sexual.

A su vez, Litzinger y Gordon (2005) encontraron que si la pareja tiene un nivel de comunicación deficiente pero se sienten satisfechos sexualmente reportarán niveles de satisfacción marital más altos que aquellas parejas que no se sienten satisfechas sexualmente.

#### *Estatus económico y laboral*

Hoy en día, el encontrar y mantener un buen trabajo es para la mayoría de las personas una de sus principales metas (Craig y Dunn, 2007). Está demostrado que la remuneración económica que reciben las parejas por su trabajo es la principal fuente de recursos materiales; sin embargo, diversas investigaciones han demostrado que el no contar con los suficientes ingresos no solamente incrementa la hostilidad sino también tiene un efecto negativo en la satisfacción marital y la estabilidad de la pareja (Kerkmann, Lee, Lown y Allgood, 2000).

Por otra parte, las discusiones con respecto al dinero se encuentran entre las principales causas de divorcio (Lawrence, Thomasson, Wozniak, y Prawitz, 1993). Estas discusiones conducen a un incremento en la hostilidad y una reducción en la calidez y el amor de pareja (Freeman, Carlson, y Sperry, 1993). A su vez, el estrés que surge como resultados de las discusiones financieras incluye elementos cognitivos, emocionales y conductuales los cuales afectan directamente al matrimonio. Este tipo de estrés junto con la hostilidad que experimentan algunas parejas están asociados con una disminución en la satisfacción marital y la estabilidad (Kerkmann, Lee, Lown, y Allgood, 2000). De la misma manera, las discusiones que se generan a causa de los problemas financieros son consideradas por muchas parejas como una de las principales fuentes de estrés e irritabilidad.

De acuerdo con Freeman, Carlson, y Sperry (1993), cuando las parejas se ven envueltas en fuertes problemas económicos, su relación enfrenta serios y algunas veces extraordinarios niveles de estrés. En consecuencia, el manejo adecuado del dinero es un factor decisivo el cual incrementa o disminuye de manera directa la satisfacción marital (Aniol y Snyder, 1997).

De acuerdo con las teorías del intercambio social (Blau, 1964; Homans, 1961; Thibaut y Kelley, 1959), uno de los principales motivos por los cuales una mujer se siente insatisfecha con su matrimonio tiene que ver no solamente con la inequidad con la cual se toman decisiones relacionadas con el manejo del dinero en el hogar, sino también con la discrepancia entre sus expectativas con respecto a los estándares de vida que se había formulado para el matrimonio y el cumplimiento de las mismas. Esto hace que encuentre pocas razones para seguir al lado de su esposo (Schaninger y Buss, 1986). Otros estudios han encontrado que aquellas mujeres quienes tienen un trabajo remunerado tienen niveles más óptimos de satisfacción marital.

Por ejemplo, en comparación con las mujeres quienes son amas de casa y están dedicadas exclusivamente a la crianza de los hijos y las labores domésticas, aquellas quienes reciben una remuneración económica por su trabajo y contribuyen directamente con el sustento de la familia reportaron niveles más altos de satisfacción marital. Aunado a ello, el hecho que el esposo tenga un empleo estable y constante tiene un impacto positivo en la satisfacción marital de las esposas (Dowler, Richards, Putzke, Gordon y Tate, 2001; Rogers y DeBoer, 2001).

Por otra parte, el estatus laboral de las esposas puede tener un efecto significativo en el nivel de satisfacción marital. Específicamente, la diferencia del salario que recibe una mujer en comparación con el de un hombre, cuando el de ella es mayor tiene un impacto negativo en la satisfacción marital (Schaninger y Buss, 1986). En otro estudio llevado a cabo por José y Alfons (2007), se encontró que el nivel de satisfacción marital fue más bajo en las amas de casa que en las mujeres quienes tienen un trabajo remunerado.

El nivel de satisfacción en la vida matrimonial también disminuye como resultado de una serie de problemas financieros entre los que destacan la pérdida del trabajo, las crisis y recesiones económicas, el desempleo o el empleo informal y los gastos imprevistos. Por ejemplo, en una investigación la cual incluyó el nivel socioeconómico como variable de estudio, los resultados revelaron que las parejas de bajos recursos económicos expresaron que se sentían menos satisfechas en su matrimonio y experimentaban más estrés debido a la presión que tienen por

encontrar un trabajo bien remunerado que las parejas con un nivel socioeconómico medio (Dakin y Wampler, 2008). A su vez, Imamoglu y Yasak (1997) encontraron que de manera muy particular el nivel socioeconómico de las esposas está relacionado positivamente con su satisfacción marital.

No solamente el estatus socioeconómico, las condiciones laborales, el tipo de trabajo, y el salario que reciben, sino también el manejo del dinero al interior del hogar constituye una de las principales causas de conflictos maritales y desacuerdos financieros los cuales a su vez afectan la satisfacción marital (Aniol & Snyder, 1997). En otro estudio, Dowler, Richards, Putzke, Gordon y Tate (2001) afirmaron que el estatus laboral de los miembros de la pareja fue considerado junto con el nivel educativo uno de los factores más significativos asociados con la satisfacción marital. Por otra parte, aquellas parejas en las que los dos trabajan y quienes perciben que su esposo(a) contribuye de manera equitativa con las labores del hogar tuvieron niveles de satisfacción marital más altos que aquellas parejas quienes perciben que su esposo(a) no colabora con el trabajo en casa (Yogev y Brett, 1985).

Además de ello, cuando el hombre es quien ejerce menos control en el manejo de las finanzas al interior del hogar, la satisfacción marital tiende a incrementarse (Schaninger y Buss, 1986). Esta condición de equidad hace que los miembros de la pareja se sientan más satisfechos cuando consideran que tienen la capacidad para manejar sus finanzas apropiadamente (Kerkmann, Lee, Lown y Allgood, 2000)

### *Religión*

Estudios arqueológicos y antropológicos han revelado que la religión ha estado presente desde tiempos inmemoriales en la historia de la humanidad (Ahmadi, Azad-Marzabadi, y Ashrafi, 2008). En el área de las relaciones interpersonales, la religión es considerada por muchos un factor determinante y central en su crecimiento como pareja, por esta razón diferentes estudios han investigado su posible impacto en la vida matrimonial (Anthony, 1993). En los primeros estudios que exploraron este vínculo se encontró que el hecho de pertenecer a una iglesia

y asistir regularmente a los servicios religiosos está relacionado positivamente con la satisfacción marital (Locke, 1951). Ha transcurrido más de medio siglo y estudios llevados a cabo recientemente han llegado a las mismas conclusiones. Por ejemplo, Curtis y Ellison (2002) encontraron que aquellos esposos quienes participan juntos en diversas actividades religiosas expresan que se sienten felices y satisfechos en su matrimonio.

A su vez, Lichter y Carmalt (2009) señalaron que las parejas quienes han estado comprometidas y activas en sus comunidades religiosas y quienes consideran que Dios es el centro de su matrimonio tienden a llevar una relación estable y armónica. Estos resultados son consistentes con aquellos obtenidos por Hughes y Dickson (2005) quienes investigaron la manera en que la orientación religiosa tanto extrínseca como intrínseca está asociada con la satisfacción marital.

Estos investigadores encontraron que la orientación religiosa extrínseca la cual se caracteriza por la percepción que se tiene de la religión como un medio para alcanzar un fin ulterior tenía una relación negativa con la satisfacción marital. Por el contrario, la orientación religiosa intrínseca la cual se caracteriza por un fuerte compromiso con la fe estaba relacionada positivamente con la satisfacción marital y con una comunicación constructiva. A la misma conclusión se llegó en otro estudio en el cual Call y Heaton (1997) encontraron que la fe y la espiritualidad tienen una relación positiva con la satisfacción marital así como una relación negativa con los conflictos de pareja. Para un número muy considerable de parejas, el matrimonio es una institución sagrada conformada por un conjunto de creencias, valores y enseñanzas doctrinales, así como de prácticas religiosas (Bartkowksi, 2001; Browning y Rodríguez, 2002; Wilcox, 2004).

Diversos estudios han confirmado que las parejas que participan activamente en los servicios religiosos no solamente incrementan la estabilidad y calidad en su relación, sino también tienen niveles más altos de armonía y satisfacción marital así como un deseo por mantener vivo su matrimonio (Weaver, Samford, Morgan, Larson, Koenig y Flannelly (2002).

De la misma manera, Fiese y Tomcho (2001) observaron que las parejas quienes se sienten más satisfechas en su matrimonio participan activamente en celebraciones religiosas en las cuales los ritos tienen un significado muy especial para ellos. Para estos investigadores, a través de los ritos religiosos las parejas son capaces de conectar sus comportamientos con valores espirituales, fortalecen su relación e integran elementos simbólicos a su matrimonio.

De acuerdo con Lehrer (2004), el compartir actividades y creencias religiosas puede incentivar a la pareja a participar en otro tipo de actividades, valores y proyectos de incidencia social lo cual a su vez contribuye a fortalecer su unión y la calidad de su matrimonio. Por otra parte, no solamente la religión puede contener los efectos negativos que traen consigo los problemas económicos u otros eventos inesperados que afectan la relación entre los cónyuges (Dehejia, DeLeire, Luttmer, 2007), sino también las distintas denominaciones religiosas son para muchas parejas, principalmente para aquellas de bajos recursos, una fuente de apoyo moral, económico, emocional y espiritual (Edgell, 2006). Como consecuencia de ello, las parejas que se encuentran en condiciones de pobreza además de obtener estos beneficios, tiene la posibilidad de crecer personalmente y profundizar en su propio conocimiento al mismo tiempo que fortalecen su relación (Wilcox y Bartkowski, 2005).

Investigaciones hechas en distintos países como lo son Inglaterra, India, Argentina, Estados Unidos, Australia, Francia, México y Turquía (Ahmadi et al., 2008; Bartkowksi, 2001; Call y Heaton, 1997; Fiese y Tomcho, 2001; Weaver et al., 2002) han identificado que la religión tiene una influencia positiva en la calidad del matrimonio y en la transición entre la soltería y el hecho de casarse, así como en la disminución de los conflictos maritales, el divorcio, la infidelidad y el abuso físico y emocional (Fagan, 2006).

En otro estudio, las parejas participantes mencionaron que su vínculo con la religión les ayudaba a controlar sus sentimientos de enojo, a evitar palabras o acciones que pudieran ofender a su pareja y a estar más consciente de las necesidades del otro (Marsh y Dallos, 2001). A su vez, los momentos de oración que tienen los miembros de la pareja ya sea individualmente o cuando oran juntos

les ayuda no solamente a resolver de mejor manera los conflictos que surgen en la cotidianidad, sino también a buscar una profunda y sincera reconciliación cuando es necesaria (Butler, Gardner, y Bird, 1998).

### *Género*

Estudios llevados a cabo en distintos países alrededor del mundo han llegado a la conclusión de que existen diferencias significativas en la percepción que los hombres y las mujeres tienen con respecto al nivel de satisfacción que experimentan en su matrimonio (Johnson y Lebow, 2000; Walker, 1999). Una de las primeras investigadoras que examinaron la relación entre el género y la satisfacción marital fue Jessie Bernad quien en 1975 propuso el concepto de su (de ella) y su (de él) matrimonio en el cual la vida matrimonial es una experiencia cualitativamente diferente para los hombres y para las mujeres en la cual los hombres reciben más beneficios psicosociales que las mujeres. Años más tarde, Hess y Soldo (1985) señalaron que las mujeres obtienen beneficios para su salud física y mental cuando se sienten satisfechas en su matrimonio, mientras que los hombres obtienen distintos satisfactores provenientes de la vida matrimonial sin importar la calidad de la relación.

Una de las conclusiones más consistente en el estudio de la satisfacción marital señala que los hombres tienden a sentirse más satisfechos que las mujeres cuando evalúan su matrimonio (Shek y Tsang, 1993; Gagnon, Hersen, Kabacoff y Van Hasselt, 1999). Sin embargo, debido a que los hombres y las mujeres tienen diferentes necesidades y experimentan la vida en pareja de distinta manera, investigadores se han dado a la tarea de estudiar el impacto que tienen ciertos factores en la percepción que las mujeres y los hombres hacen de su relación conyugal. Por ejemplo, al analizar si la edad de los cónyuges influye en esta percepción, Peleg (2008) afirmó que mientras la satisfacción marital incrementa en la medida en que los hombres tienen más años, en las mujeres sucede lo contrario.

Otra diferencia que está relacionada con el género tiene que ver con la manera de enfrentar los problemas que surgen en el matrimonio. En términos generales, cuando un hombre se encuentra insatisfecho y molesto con un asunto en

particular de la vida conyugal, él tiende a solucionar ese conflicto de manera rápida y contundente. Por el contrario, en las mujeres los conflictos tienen un efecto más profundo en su estado emocional y generalmente tienden a internalizar los sentimientos que surgen como consecuencia de las disputas en el hogar (Gottman, 1994).

De acuerdo con Rhyne (1981), no solamente las mujeres están más atentas de los detalles románticos que envuelven la relación de pareja que los hombres, sino también cuando las necesidades sexuales son satisfechas las mujeres tienden a sentirse más satisfechas. El estudio de la influencia del género en la satisfacción marital ha estado dominado por las teorías feministas (Brown, 1994) y la teoría basada en evidencias propuesta por Gottman (1999). Mientras que esta última teoría ha sido empleada para identificar el impacto de ciertas variables las cuales se conoce tienen una influencia directa en la calidad del matrimonio, las teorías feministas han sido usadas con la finalidad de entender el significado y la importancia del género en la satisfacción marital.

Teniendo como base teórica las postulados feministas, Hochschild (1989) afirmó que las mujeres quienes trabajan fuera del hogar hacen un doble esfuerzo porque al regresar de su lugar de trabajo tienen que ocuparse de las labores propias del hogar y del cuidado de los hijos recibiendo en la mayoría de los casos muy poca ayuda de su esposo. En otro estudio los resultados mostraron que en las mujeres quienes adoptan roles de género menos tradicionales su percepción con respecto a la calidad de su matrimonio y lo felices que se sienten al estar casadas tiende a disminuir; sin embargo, cuando los hombres adoptan roles de género menos tradicionales la evaluación que hacen de la calidad de su matrimonio y el grado de felicidad que sienten es generalmente en términos muy positivos (Amato y Booth, 1995).

#### *Trayectorias en el ciclo de la vida*

Después de haber analizado el impacto que tienen la comunicación, los hijos, la sexualidad, el estatus económico y laboral, la religión y el género en la satisfacción marital, queda preguntarse si solamente el paso de los años afecta también la

percepción que tiene cada miembro de la pareja con respecto a lo feliz o desdichado que se siente en su matrimonio. A lo largo de estas décadas, diversas investigaciones han identificado dos patrones muy particulares que se presentan a lo largo de diferentes etapas del ciclo de la vida (Miranda y Avila, 2008). Por una parte están los estudios que ha encontrado que los cambios en el matrimonio siguen un patrón en forma de “U”. En este caso, el nivel de satisfacción marital tiende a ser muy alto durante los primeros años de matrimonio, decrece a lo largo de los años intermedios y finalmente vuelve a incrementarse durante los últimos años de matrimonio (Anderson, Rusell, & Schumm, 1983; Glenn, 1998; Lawson, 1988; Peterson, 1990; Orbuch et al., 1996).

Con la finalidad de describir la felicidad que experimentan los recién casados, Gilford y Bengtson (1979) sugirieron el término “lunamieleros” para clasificar a este grupo de parejas quienes inician una etapa en sus vidas caracterizada por la adquisición de nuevas responsabilidades y roles, la capacidad para planear un matrimonio exitoso, y el logro de sus metas. Para estas parejas, aunque los primeros años de matrimonio pueden estar acompañados de cierta inestabilidad y de un continuo esfuerzo de adaptación mutua, el amor que se tienen y el saber que están iniciando una nueva etapa en sus vidas los llena de muchas satisfacciones e ilusiones. A su vez, ha sido una constante el identificar un segundo incremento en las últimas etapas de la vida. Las parejas que se encuentran en ellas reportan niveles de felicidad y satisfacción en su vida conyugal más altos que aquellas viviendo en las etapas intermedias (Hudson y Murphy, 1980; Schumm y Bugaighis, 1986; Vandervorst, 2000).

A esta misma conclusión llegaron recientemente José y Alfons (2007) quienes encontraron que las parejas con más de 30 años de matrimonio han logrado superar diversos problemas que surgen de la adaptación mutua y por consiguiente incrementar significativamente la percepción que tienen de su matrimonio. Por el contrario, otras investigaciones sugieren que la satisfacción marital presenta una tendencia curvilínea (Glenn, 1998; Johnson, Amoloza, y Booth, 1992; kurdek, 1998; Leonard y Roberts, 1998). Después de vivir un periodo de estabilidad, un gran número de parejas comienzan a sentirse insatisfechas en su matrimonio.

Diversos estudios han identificado que el momento en el cual la satisfacción marital comienza a declinar inicia durante los años de crianza de los hijos donde las nuevas tareas parentales absorben gran parte del tiempo familiar. La presencia de los hijos, particularmente aquellos que se encuentran en la etapa pre-escolar, tiene un efecto directo en el tiempo que los padres tienen destinado a realizar actividades exclusivamente de pareja. Al llegar los hijos, el tiempo que dedicaban a pasear, ir al cine, salir a tomar un café, realizar un viaje u otra serie de actividades recreativas se reduce considerablemente (Roberts, 2000). Una conclusión similar fue a la que llegaron Twenge, Campbell y Foster (2003) quienes identificaron una relación negativa entre la satisfacción marital y los años que la pareja dedica a la crianza de los hijos.

### **Conclusión**

Como ha sido documentado en el presente artículo, el estudio de la satisfacción marital tiene una trayectoria de casi un siglo. Durante estas décadas, cientos de investigaciones han sido llevadas a cabo con la finalidad de identificar tanto las causas como los efectos que la satisfacción marital tiene en la vida de las parejas. Los hallazgos de estos estudios muestran que el gozar de un matrimonio estable y armónico tiene un sinfín de beneficios no solamente para cada uno de los miembros de la pareja sino también para los hijos cuando los hay. Sin embargo, las encuestas y los censos a nivel mundial revelan que solamente la mitad de las parejas logran la adaptación, la comprensión y el compromiso para mantenerse unidas (INEGI, 2008; U.S. Census Bureau, 2006; Statistics Canada, 2002; INE, 2000)

Por esta razón, la satisfacción marital surge como un elemento clave para entender por qué para algunas parejas la vida conyugal pierde paulatinamente su encanto y se va transformando hasta llegar a una experiencia de hastío y desdicha, mientras que para otras parejas el amor y las ilusiones con las que se casaron continúan siendo el principal motivo de su felicidad.

La información contenida en este artículo permite dilucidar esta pregunta y recapitula los resultados más sobresalientes encontrados en múltiples estudios llevados a cabo en distintos países cuyo propósito ha sido el identificar la importancia

y la influencia que ciertos factores tienen en la satisfacción marital. Como ha sido descrito, la comunicación, la crianza de los hijos, el estatus económico y laboral, la sexualidad, la religión y el género son determinantes en la percepción que las mujeres y los hombres tienen con respecto al nivel de satisfacción que experimentan en su matrimonio. Teniendo como base teórico-empírica los postulados y los hallazgos aquí expuestos, los profesionales de la salud mental contarán con más y mejores recursos para identificar a aquellas parejas que se encuentran insatisfechas con su matrimonio y así canalizarlas a recibir el tratamiento terapéutico más apropiado.

De manera similar, los psicólogos, terapeutas, trabajadores sociales y otros profesionales quienes trabajan con familias disfuncionales se pueden servir de esta información para ayudar a los cónyuges no solamente a identificar aquellas circunstancias que afectan directamente su estabilidad y la armonía en el hogar, sino también a establecer un dialogo abierto a través del cual recuerden los motivos que los llevaron a casarse así como las expectativas que en estos momentos tienen con respecto a su vida conyugal y sus planes a futuro. Con ello, el contenido de este artículo permitirá contar con más recursos para el diseño e implementación de programas preventivos y nuevas estrategias de intervención.

## Referencias

- Ahmadi, K., Azad-Marzabadi, E., & Ashrafi, S. M. (2008). *The influence of religiosity on marital satisfaction*. *Journal of Social Sciences*, 4(2), 103-110.
- Amato, P. R., & Booth, A. (1995). *Changes in gender role attitudes and perceived marital quality*. *American Sociological Review*, 60, 58-66.
- Amato, P. R., Booth, A., Johnson, D. R., & Rogers, S. F. (2007). *Alone together: How marriage in America is changing*. London: Harvard University Press.
- Anderson, S. A., Russell, C. S., & Schumm, W. R. (1983). *Perceived marital quality and family life-cycle categories: A further analysis*. *Journal of Marriage and the Family*, 127-139.

- Aniol, J. C., & Snyder, D. K. (1997). *Differential assessment of financial and relationship distress: Implications for couples therapy*. *Journal of Marital and Family Therapy*, 23(3), 347-352.
- Anthony, M. J. (1993). *The relationship between marital satisfaction and religious maturity*. *Religious Education*, 88(1), 97-108.
- Baca Zinn, M. & Eitzen, D. S. (2005). *Diversity in families (7th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bartkowski, J. P. (2001). *Remaking the Godly marriage: Gender negotiation in evangelical families*. Rutgers University Press: Piscataway, NJ.
- Benokraitis, N.V. (2008). *Marriages and families: Changes, choices, and constraints (6th ed.)*. Boston: Pearson.
- Bernard, J. (1975). *The future of marriage*. New York: Bantam.
- Berk, L. E. (2007). *Development through the lifespan (4th ed.)*. Boston: Pearson.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Blood, R. O. & Wolf, D. M. (1960). *Husbands and wives: The dynamics of married living*. New York: Free Press.
- Boland, J., & Follingstad, D. (1987). *The relationship between communication and marital satisfaction: A review*. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 13, 286-304.
- Bradbury, T. N., Fincham, F. D., & Beach, S. R. (2000). *Research on the nature and determinants of marital satisfaction: A decade in review*. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 964-980.
- Brehm, S. S. (1992). *Intimate relationships*. McGraw-Hill: New York.
- Brezsnyak, M., & Whisman, M. A. (2004). *Sexual desire and relationship functioning: The effects of marital satisfaction and power*. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 30, 199-217.
- Brown, L. S. (1994). *Subversive dialogues: Theory in feminist therapy*.

New York: Basic Books.

- Browning, D. S., & Rodriguez, G. G. (2002). *Reweaving the social tapestry: Toward a public philosophy and policy for families*. Norton: New York.
- Butler, M. H., Gardner, B. C., & Bird, M. H. (1998). *Not just a time-out: Change dynamics of prayer for religious heterosexually couples in conflict situations*. *Family Process*, 37, 451- 478.
- Call, V., & Heaton, T. B. (1997). *Religious influence on marital stability*. *Journal for Scientific Study of Religion*, 36, 382-392.
- Carrere, S., & Gottman, J. M. (1999). *Predicting divorce among newlyweds from the first three minutes of a marital conflict discussion*. *Family Process*, 38, 293-301.
- Christensen, A., & Shenk, J. L. (1991). *Communication, conflict, and psychological distance in nondistressed, clinic, and divorcing couples*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 458-463.
- Christensen, A., & Sullivan, M. (1984). *Communication patterns questionnaire*. *Unpublished manuscript*, University of California at Los Angeles.
- Cortes M., Reyes, D., Diaz-Loving, R., Rivera, A., & Monjaraz, C. (1994). *Elaboración y análisis psicométrico del inventario multifacético de satisfacción marital*. *La Psicología Social en México*, 5, 123-130.
- Craig, G. J., & Dunn, W. L. (2007). *Understanding human development*. Boston: Pearson.
- Croyle, K. L. y Waltz, J. (2002). *Emotional awareness and couples' relationship satisfaction*. *Journal of Marital & Family Therapy*, 28, 335-344.
- Curtis, K. T., & Ellison, C. (2002). *Religious heterogamy and marital conflict*. *Journal of Family Issues*, 23, 551-576.
- Dakin, J., & Wampler, R. (2008). *Money doesn't buy happiness, but it helps: Marital satisfaction, psychological distress, and demographic differences between low- and middle-income clinic couples*. *The American Journal of Family Therapy*, 36, 300-311.

- Dandeneau, M. L., & Johnson, S. M. (1994). *Facilitating intimacy: Interventions and effects*. *Journal of Marital and Family Therapy*, 20, 17-33.
- Dehejia, R., DeLeire, T., Luttmer, E. F. (2007). *Insuring consumption and happiness through religious organizations*. *Journal of Public Economics*, 91, 259-279.
- Donnelly, D.A. (1993). *Sexually inactive marriages*. *The Journal of Sex Research*, 30, 171-179.
- Dowler, R., Richards, J. S., Putzke, J. D., Gordon, W., & Tate, D. (2001). *Impact of demographic and medical factors on satisfaction with life after spinal cord injury: A normative study*. *Journal of Spinal Cord Medicine*, 24, 87-91.
- Edgell, P. (2006). *Religion and family in a changing society*. Princeton University Press: Princeton, NJ.
- Emanuel-Zuurveen, L., & Emmelkamp, P. M. (1996). *Individual behavioral-cognitive therapy for depression in maritally distressed couples*. *British Journal of Psychiatry*, 169, 181-188.
- Estrella, N. (1993). *Comunicación y pareja conyugal*. *Revista de Psicología Contemporánea*, 3, 66-73.
- Fagan, P. K. (2006). *Why religion matters even more: The impact of religious practice on social stability*. The Heritage Foundation.
- Fang, C.Y., Manne, S. L., & Pape, S.J. (2001). *Functional impairment, marital quality, and patient psychological distress as predictors of psychological distress among cancer patients' spouses*. *Health Psychology*, 20, 452-457.
- Fiese, B. H., & Tomcho, T. J. (2001). *Finding meaning in religious practices: The relation between religious holiday rituals and marital satisfaction*. *Journal of Family Psychology*, 15(4), 597-609.
- Finkenauer, C., & Hazam, H. (2000). *Disclosure and secrecy in marriage: Do both contribute to marital satisfaction?* *Journal of Social and Personal Relationships*, 17, 245-263.

- Freeman, C., Carlson, J., & Sperry, L. (1993). *Adlerian marital therapy strategies with middle income couples facing financial stress*. *The American Journal of Family Therapy*, 21(4), 324-332.
- Gagnon, M. D., Hersen, M., Kabacoff, R. I., & Van Hasselt, V. B. (1999). *Interpersonal and psychological correlates of marital dissatisfaction in late life: A review*. *Clinical Psychology Review*, 19, 359-378.
- Gattis, K. S., Berns, S., Simpson, L. E., & Christensen, A. (2004). *Birds of a feather or strange birds? Ties among personality dimensions, similarity, and marital quality*. *Journal of Family Psychology*, 18, 564-574.
- Gilford, R., & Bengtson, V. (1979). *Measuring marital satisfaction in three generations: positive and negative dimensions*. *Journal of Marriage and the Family*, 387-398.
- Glenn, N. D. (1998). *The course of marital success and failure in five American 10-year marriage cohorts*. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 569-576.
- Gottman, J. M. (1994). *What predicts divorce? The relationship between marital processes and marital outcomes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gottman, J. M. (1999). *The marriage clinic: A scientifically based marital therapy*. New York: W.W. Norton & Company.
- Gottman, J., & Krokoff, L. (1989). *Marital interaction and satisfaction: A longitudinal view*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 47-52.
- Greeff, A. P., & DeBruyne, T. (2000). *Conflict management style and marital satisfaction*. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 26, 321-334.
- Greeff, A. P., & Malherbe, H. L. (2001). *Intimacy and marital satisfaction in spouses*. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 27, 247-257.
- Henderson-King, D. H., & Veroff, J. (1994). *Sexual satisfaction and marital wellbeing in the first years of marriage*. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 509-534.
- Hess, B., & Soldo, B. (1985). *Husband and wife networks*. In W. J. Sauer and R. T. Cowards

(Eds.), *Social support networks and the care of the elderly: Theory, research and practice* (pp. 67-92). New York: Springer.

Hochschild, A. (1989). *The second shift*. New York: Avon Books.

Homans, G. C. (1958). *Social behavior as exchange*. *American Journal of Sociology*, 63, 597-606.

Houseknecht, S. K. (1979). *Childlessness and marital adjustment*. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 259-265.

Hughes, P. C., & Dickson, F. C. (2005). *Communication, marital satisfaction, and religious orientation in interfaith marriages*. *The Journal of Family Communication*, 5(1), 25-41.

Imamoglu, E. O., & Yasak, Y. (1997). *Dimensions of marital relationships as perceived by Turkish spouses and wives*. *Genetic, Social, & General Psychology Monographs*, 123, 211-232.

INE (2000). *Estadísticas demográficas y vitales*. Retrieved March 14, 2009 from [http://www.ine.cl/canales/chile\\_estadistico/demografia\\_y\\_vitales/demo\\_y\\_vita.ph](http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/demografia_y_vitales/demo_y_vita.ph)

INEGI (2008). *Encuestas en hogares*. Retrieved March 14, 2009, from <http://www.inegi.org.mx>

Jenkins, J. M., Rasbash, J., & O'Connor, T. G. (2003). *The role of the shared family context in differential parenting*. *Developmental Psychology*, 39, 99-113.

Johnson, D. R., Amoloza, T. O., Booth, A. (1992). *Stability and developmental change in marital quality: A three-wave panel analysis*. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 582-594.

Johnson, M. D., Cohan, C. L., Davila, J., Lawrence, E., & Rogge, R. D. (2005). *Problem-solving skills and affective expressions as predictors of change in marital satisfaction*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(1), 15-27.

Johnson, S., & Lebow, J. (2000). *The coming of age of couple therapy: A decade review*. *Journal of Marital and Family Therapy*, 26, 23-28.

- Jose, O., & Alfons, V. (2007). *Do demographics affect marital satisfaction?* *Journal of Sex & Marital Therapy*, 33, 73-85.
- Kamm, S., & Vandenberg, B. (2001). *Grief communication, grief reactions and marital satisfaction in bereaved parents.* *Death Studies*, 25, 569-582.
- Kaluger, G., & Kaluger, M. F. (1979). *Human development: The span of life* (2nd Ed.). London: The C.V. Mosby Company.
- Kerkmann, B. C., Lee, T. R., Lown, J. M., & Allgood, S. M. (2000). *Financial management, financial problems and marital satisfaction among recently married university students.* *The Journal of the Association for Financial Counseling and Planning Education*, 11(2), 55-64.
- Kouros, C. D., & Papp, L. M., & Cummings, E. M. (2008). *Interrelations and moderators of longitudinal links between marital satisfaction and depressive symptoms among couples in established relationships.* *Journal of Family Psychology*, 22(5), 667-677.
- Kurdek, L.A. (1998). *Developmental changes in marital satisfaction: A 6-year prospective longitudinal study of newlywed couples.* In T. N. Bradbury (Ed), *The Developmental course of marital dysfunction* (pp. 180-204). New York: The Cambridge University Press.
- Lawrence, F. C., Thomasson, R. H., Wozniak, P. J., & Prawitz, A. D. (1993). *Factor relating to spousal financial arguments.* *Financial Counseling and Planning*, 4, 85-93.
- Lawson, D. M. (1988). *Love attitudes and marital adjustment in the family life cycle.* *Sociological Spectrum*, 8, 391-406.
- Lehrer, E. L. (2004). *The role of religion in union formation: An economic perspective.* *Population Research and Policy Review*, 23, 161-185.
- Leonard, K. E., & Roberts, L. J. (1998). *Marital aggression, quality, and stability in the first year of marriage: Findings from the Buffalo newlywed study.* In T. N. Bradbury (Ed), *The Developmental course of marital dysfunction* (pp. 44-73). New York: The Cambridge University Press.

- Lichter, D.T., & Carmalt, J. H. (2009). *Religion and marital quality among low-income couples*. *Social Science Research*, 38, 168-187.
- Litzinger, S., & Gordon, K. C. (2005). *Exploring relationships among communication, sexual satisfaction, and marital satisfaction*. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 31, 409-424.
- Locke, H. J. (1951). *Predicting adjustment in marriage: A comparison of a divorced and a happy married group*. New York: Holt.
- Lawrence, E., Rothman, A. D., Cobb, R. J., Rothman, M. T. & Bradbury, T. N. (2008). *Marital satisfaction across the transition to parenthood*. *Journal of Family Psychology*, 22, 41-50.
- Maquirriain, J. (1988). *Intimidad humana y análisis transaccional*. Madrid: Narcea.
- Marsh, R., & Dallos, R. (2001). *Roman Catholic heterosexually couples: Wrath and religion*. *Family Process*, 40, 343-360.
- McCabe, M. P. (1997). *Intimacy and quality of life among sexually dysfunctional men and women*. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 23, 276-290.
- McCarthy, B.W. (2003). *Marital sex as it ought to be*. *Journal of Family Psychotherapy*, 14, 1-12.
- Melton, M.A., Hersen, M., Van Sickle, T. D., & Van Hasselt, V. B. (1995). *Parameters of marriage in older adults: A review of the literature*. *Clinical Psychology Review*, 15, 891-904.
- Merves-Okin, L., Amidon, E., & Bernt, F. (1991). *Perceptions of intimacy in marriage: A study of married couples*. *The American Journal of Family Therapy*, 19, 110-118.
- Miranda, P., & Avila, R. (2008). *Estimación de la magnitud de la satisfacción marital en función de los años de matrimonio*. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 57-77.
- Morokoff, P.J., & Gilliland, R. (1993). *Stress, sexual functioning, and marital satisfaction*. *The Journal of Sex Research*, 30, 43-53.

- Notarius, C. I., Benson, P. R., Sloane, D., Vanzetti, N., & Hornyak, L. M. (1989). *Exploring the interface between perception and behavior, an analysis of marital interaction in distressed and nondistressed couples*. *Behavioral Assessment*, 11, 39-64.
- Noller, P. (1988). *Overview and implications*. In P. Noller & M. A. Fitzpatrick (Eds.). *Perspectives on marital interaction* (pp. 322-344). Philadelphia: Multilingual Matters.
- O'Donohue, W. (1996). *Marital therapy and gender-linked factors in communication*. *Journal of Marital and Family Therapy*, 22(1), 87-101.
- Orbuch, T. L., House, J. S., Mero, R. P., & Webster, P. S. (1996). *Marital quality over the life course*. *Social Psychology Quarterly*, 59, 162-171.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1998). *Human development* (7th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Peleg, O. (2008). *The relation between differentiation of self and marital satisfaction: What can be learned from married people over the course of life?* *The American Journal of Family Therapy*, 36, 388-401.
- Perez, G. I., & Estrada, S. (2006). *Intimidad y comunicación en cuatro etapas de la vida de pareja: Su relación con la satisfacción marital*. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, 12(2), 133-163.
- Peterson, C. C. (1990). *Husbands and wives' perceptions of marital fairness across the family life cycle*. *International Journal of Aging and Human Development*, 31, 179-188.
- Plhakova, A., & Osecka, L. (1994). *Marital satisfaction in neurotic patients*. *Cesk Psychiatr*, 90, 158-165.
- Reichman, R. (1989). *The stranger in your bed*. New York: John Wiley & Sons.
- Rhine, D. (1981). *Bases of marital satisfaction among men and women*. *Journal of Marriage and the Family*, 941-955.
- Richmond, V. (1995). *Amount of communication in marital dyads as a function of dyad and individual marital satisfaction*. *Communication Research Reports*, 12(2), 152-

- Roberts, L. J. (2000). *Fire and ice in marital communication, hostile and distancing behaviors as predictors of marital distress*. *Journal of Marriage and Family*, 62, 693-707.
- Robinson, L. C., & Blanton, P.W. (1993). *Marital strengths in enduring marriages*. *Family Relations*, 42, 38-45.
- Rogers, S. J., & DeBoer, D. D. (2001). *Changes in wives' income, effects on marital happiness, psychological well-being, and the risk of divorce*. *Journal of Marriage and Family*, 63, 458-472.
- Rosen-Grandon, J. R., & Myers, J. E., & Hattie, J. A. (2004). *The relationship between marital characteristics, marital interaction processes, and marital satisfaction*. *Journal of Counseling and Development*, 82, 58-68.
- Ryder, R. G. (1973). *Longitudinal data relating marriage satisfaction and having a child*. *Journal of Marriage and the Family*, 35, 604-606.
- Sánchez, C. M. (2003). *Relación entre concordancia de valores y satisfacción marital en parejas de nivel socioeconómico bajo*. *PSYKHE*, 12(1), 161-175.
- Schaninger, C. M., & Buss, W. C. (1986). *A longitudinal comparison of consumption and finance handling between happily married and divorce couples*. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 129-136.
- Shek, D.T., & Tsang, S. K. (1993). *The Chinese version of the Kansas marital satisfaction scale, some psychometric and normative data*. *Social Behavior and Personality Journal*, 21, 205-214.
- Spanier, G. (1976). *Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads*. *Journal of Marriage and the Family*, 38, 15-28.
- Stack, S., & Eshleman, J. R. (1998). *Marital status and happiness: A 17 nation study*. *Journal of Marriage and Family*, 60, 527-536.
- Statistics Canada. (2002). *Changing conjugal life in Canada*. Ottawa: Author Stuart, F. M.,

- Hammond, D. C., & Pett, M. A. (1987). Inhibited sexual desire in women. *Archives of Sexual Behavior*, 16, 91-106.
- Snyder, D. K. (1979). *Multidimensional assessment of marital satisfaction*. *Journal of Marriage and the Family*, 813-822.
- Sternberg, R. J. (1986). *A triangular theory of love*. *Psychological Review*, 93, 119-135.
- Stewart, W. (1992). *An A-Z of counseling theory and practice*. London: Chapman & Hall.
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Trudel, G. (2002). *Sexuality and marital life: Results of a survey*. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 28, 229-249.
- Twenge, J. M., Campbell, W. K., & Foster, C. A. (2003). *Parenthood and marital satisfaction: A meta-analytic review*. *Journal of Marriage and the Family*, 65, 574-583.
- U.S. Census Bureau. (2006). *Statistical abstract of the United States (125th ed.)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Vaillant, C. O., & Vaillant, G. E. (1993). *Is the U-curve of marital satisfaction and illusion? A 40-year study of marriage*. *Journal of Marriage and the Family*, 55(1), 230-239.
- Waite, L., & Gallagher, M. (2000). *The case for marriage: Why married people are happier, healthier and better off financially*. Doubleday: New York.
- Walker, A. J. (1999). *Gender and family relationships*. In M. B. Sussman, S. K. Steinmetz, & G. W. Peterson (Eds.), *Handbook of marriage and the family* (pp. 439-474). New York: Plenum Press.
- Watson, D., Klohnen, E. C., Casillas, A., Simms, E. N., Haig, J., & Berry, D. S. (2004). *Match makers and deal breakers: Analyses of assortative mating in newlywed couples*. *Journal of Personality*, 72, 1029-1068.
- Watzlawick, P. (1991). *Teorías de la comunicación humana*. México: Herder. Weaver, A.

- J., Samford, J.A., Morgan, V.J., Larson, D. B., Koenig, H. G., & Flannelly, K. J. (2002). *A systematic review of research on religion in six primary marriage and family journals: 1995-1999*. *American Journal of Family Therapy*, 30, 293-309.
- White, L., & Edwards, J. N. (1990). *Emptying the nest and parental well-being: An analysis of national panel data*. *American Sociological Review*, 55, 235-242.
- Wilcox, W. B. (2004). *Soft patriarchs, new men: How Christianity shapes fathers and husbands*. University of Chicago: Chicago, IL.
- Wilcox, W. B., & Bartkowski, J. P. (2005). *Devoted dads: Religion, class, and fatherhood*. In Marsiglio, W., K. Roy, & G. Fox (Eds.), *Situated fathering: A focus on physical and social spaces* (pp. 299-320). Rowman and Littlefield: Lanham, MD.
- Yogev, S., & Brett, J. (1985). *Perceptions of the division of housework and childcare and marital satisfaction*. *Journal of Marriage and the Family*, 47, 609-618.
- Young, M., Denny, G., Young, T., & Luquis, R. (2000). *Sexual satisfaction among married women*. *American Journal of Health Studies*, 16, 73-84.

# CAPÍTULO VII

## ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR: REVISIÓN DE UN CASO A TRAVÉS DE LOS ELEMENTOS DE LA PSICOLOGÍA TRANSGENERACIONAL

### Resumen

Se llevó a cabo el análisis del caso de una familia en la que se reportan agresiones sexuales al interior de la misma desde hace tiempo; tomando como referencia la novela familiar, el secreto, el fantasma, el síndrome de aniversario y las transmisiones transgeneracionales que constituyen los elementos principales de la Psicología Transgeneracional. Se trabajó a través de entrevista a profundidad. Los criterios de inclusión consistieron en el reporte de agresiones sexuales al interior de la familia al menos durante tres generaciones y que la informante estuviera bajo proceso terapéutico.

En la historia familiar de Jennifer se encontraron diversas situaciones secretas vinculados con la sexualidad, entre ellos, la tolerancia de las prácticas sexuales obligadas por parte de varios miembros de la familia que estaban enterados de la situación, dichas situaciones fueron transmitidas transgeneracionalmente, a través del fantasma, es decir, de aquellos secretos que se guardaban, y por lo tanto, al no ser mencionadas causaban la repetición de sucesos relacionados con eventos sexuales traumáticos.

En el caso de Jennifer, el secreto se ha resquebrajado, la verdad ha sido puesta en palabras. Y ahora, después de romper el silencio, mediante los cambios que hizo la participante en la manera de relacionarse con su grupo familiar y de acuerdo con las premisas de la Psicología Transgeneracional, es posible decir que la cadena de repeticiones de eventos sexuales traumáticos ha terminado para las siguientes generaciones de su familia.

Palabras clave: abuso sexual, secreto, fantasma, transmisión transgeneracional, familia.

**Fabiola Benítez Quintero**

**Leonor Guadalupe  
Delgadillo Guzmán**

**Leonor González Villanueva**

## Abstract

Was carried out analyzing the case of a family in which sexual assault within the same reported a while, with reference to the family romance, secrecy, ghost, anniversary syndrome and transgenerational transmissions constituting the main elements of psychology Transgenerational. We worked through in-depth interview and genosociogram. Inclusion criteria consisted of a report of sexual assault within the family for at least three generations and that the informant was under therapeutic process.

In the familiar story of Jennifer various secret situations related to sexuality were found, including tolerance of forced sex by several family members who were aware of the situation, such situations were transmitted transgenerationally, through ghost, i.e. those that were kept secret, and therefore, not being mentioned caused repeated traumatic sexual events related events.

For Jennifer, the secret has been cracked, the truth has been put into words. And now, after breaking the silence, the changes made by the participant in how to relate to their families and according to the premises of Psychology Transgenerational, we can say that the chain of repetitions of traumatic sexual event has ended for generations of your family

Keywords: sexual abuse, secret, phantom, transgenerational transmission, family.

## Introducción

Mucho es lo que se ha hablado, investigado y discutido acerca del abuso sexual infantil desde diferentes perspectivas, aportando una diversidad de visiones a partir de la psicología, la psiquiatría, el derecho, la antropología y la sociología, entre otras. Sin embargo, algo en lo que han coincidido la mayoría de los estudios es en que un alto porcentaje de los autores de las agresiones infringidas pertenecen al círculo familiar y social más cercano de los menores y que las agresiones tienen lugar en el mismo hogar y/o espacio que comparten la víctima y el agresor, lo que provoca la perpetuidad del secreto y la repetición de las agresiones durante largos periodos de tiempo, ya sea a la misma víctima y/o a otros niños que se encuentran también dentro del grupo familiar (López, 1999; Márquez, 2005; Perrone y Nannini, 2005).

Pero ¿qué es lo que sucede al interior de las familias en donde los abusos sexuales tienen lugar durante varias generaciones? Para que sea posible dar respuesta a esta pregunta, habría que comprender primero qué es la familia. La familia es una unidad social que permite crecer a sus miembros y desarrollar sus capacidades, sus potencialidades y habilidades necesarias para ganar su autonomía; es el lugar donde se genera el afecto y la protección necesaria para adquirir la salud mental, para vivir, para llegar a ser adulto; pero, del mismo modo puede ser generadora de grandes conflictos y convertirse en un lugar lleno de sufrimientos, arbitrariedad, injusticia, opresión, pena, abusos físicos y sexuales (Azaola, 2000; Intebi, 2008).

Por lo tanto, para que sea posible comprender el abuso sexual en las niñas y niños es fundamental comprender la situación totalitaria de la familia en que viven, dado que el abuso no afecta sólo a la persona agredida y su impacto lo recibe todo el grupo familiar (Quiroz y Peñaranda, 2009). De aquí surge la importancia de conocer a fondo la historia familiar de los menores víctimas; sobre todo cuando esta situación ha tendido a repetirse a través de las generaciones, ya que los hijos de padres que han sido objeto de abuso sexual en su infancia, han mostrado mayor tendencia a vivir agresión sexual (Horno, del Molino y Santos, 2001; Echeburúa y Guerricaechevarría, 2011; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2011).

Para que fuera posible el estudio de la dinámica del abuso sexual transgeneracional, se plantearon varios enfoques que sustentaran el tema de la familia; no obstante, el que se encontró más adecuado para el objetivo fue la Psicología Transgeneracional de Shützenberger (2002) que plantea su tesis central en el protagonismo de los vínculos en las relaciones, dando importancia al peso, a la fuerza de los hechos y las personas que conforman la red familiar. Es aquí cuando cobra envergadura el rol y el impacto de la genealogía sobre el individuo, al ser investigado de manera más profunda, haciendo una articulación entre lo intrapsíquico y lo interpsíquico.

Este sistema teórico comenzó a urdir relaciones que permitieran dar respuesta a antiguos temas de impacto al interior del grupo familiar como las enfermedades, separaciones, repeticiones de conductas negativas, matrimonios, muertes violentas y/o repentinas, accidentes, suicidios, fracasos laborales, económicos y vocacionales. La transgeneracionalidad apuesta al determinismo de la historia psicológica que pesa sobre las pautas de comportamiento de los individuos de acuerdo con los entramados de las generaciones anteriores dentro del grupo familiar (Shützenberger, 2005).

El objetivo del análisis transgeneracional es poner en perspectiva la historia de la familia, comprenderla y observarla, para desenmascarar las identificaciones inconscientes repetitivas que se manifiestan en situaciones como la enfermedad, el silencio y los actos fallidos; para así traerlas a la conciencia familiar; dichos nexos complejos pueden ser vistos, sentidos o presentidos, pero no se habla de ello. Se vive en lo indecible, lo impensado, lo no dicho o lo secreto. Sus elementos principales se basan en la novela familiar.

La novela familiar se refiere al hecho de que todas y cada una de las familias poseen historias íntimas y particulares que se han ido construyendo a través de las generaciones. Cada familia cuenta su propia historia, incluyendo mezclas de recuerdos, omisiones, sumas, fantasmas, secretos y realidad, lo cual tendrá un peso determinante en todos los miembros criados en ella (Shützenberger, 2002).

*Los ejes principales que constituyen la novela familiar son los siguientes:*

**El fantasma:** Constituye una formación en el inconsciente, cuya existencia tiene la particularidad de nunca haber sido consciente en la persona a quien se transmite y regularmente se instaura en el inconsciente de un hijo o un nieto, procedente del secreto encriptado (el secreto encriptado hace referencia al secreto guardado, enterrado) de alguno de los padres o los abuelos y de esta manera al descendiente al que se le ha transmitido el secreto, se vuelve proclive a ser víctima de abuso sexual al tener una carga inconsciente que no le corresponde, por tener de cierta manera una deuda con la víctima de la generación pasada y tratando de retribuírsela de alguna forma siendo víctima ella también.

**Síndrome de aniversario:** Para hablar de esta categoría, es necesario retomar el periodo de fragilización, ya que una vez que la hija de una madre abusada sexualmente, ha llegado a la misma edad en que ésta fue agredida, es probable que la primera corra mayor riesgo de ser víctima durante esa etapa como resultado del síndrome del aniversario, el cual es posible observar varios años después de un suceso crítico; al presentarse nuevamente una situación parecida coincidiendo con la fecha en que se dio el primer suceso.

**Base de la identidad:** se encuentra formada de dos tipos de filiación: la filiación narcisista y de la filiación instituida. Esta última hace referencia al nombre y apellido, ya que al mencionarlo se sitúa a la persona social, económica y geográficamente; la filiación narcisista tiene que ver con el parecido físico que se guarda entre los miembros ascendentes y descendentes de distintas generaciones; así como actitudes o prácticas que la familia identifica en cierta persona y que también presentaba alguno de los miembros de generaciones pasadas del grupo familiar al que pertenece.

**Las transmisiones:** Existen las transmisiones intergeneracionales que se refieren a los puntos relacionados con profesiones, aficiones y experiencias de los que está permitido hablar en las familias; por otro lado se encuentran las transmisiones transgeneracionales, que son cuestiones ocultas, de lo que no se habla o de lo que se deforma la verdad; regularmente estos temas se encuentran

vinculados con la sexualidad o la muerte y producen sentimientos de vergüenza o inmoralidad y se refiere a la tendencia de presentar manifestaciones por aquellos secretos que se han guardado.

Del mismo modo, la filiación narcisista y las transmisiones transgeneracionales tendrán un papel de relevancia para conocer la manera en que es posible que se haya instaurado la incidencia repetitiva de la violencia sexual al interior de la familia. La filiación narcisista tiene que ver con el parecido físico que se guarda entre los miembros ascendentes y descendentes de distintas generaciones y las transmisiones transgeneracionales se refiere a la tendencia de presentar manifestaciones por aquellos secretos que se han guardado.

Como es posible observar, cuando se guardan secretos de sexualidad traumática entre los miembros de la familia, se produce una tendencia a que dichos eventos se repitan a través de las generaciones cuando se complementan los elementos del fantasma, el síndrome del aniversario y la filiación narcisista heredados mediante las transmisiones transgeneracionales (Werba, 1995).

Es por la problemática de la incidencia repetitiva del abuso sexual infantil al interior de las familias, puesta en una perspectiva transgeneracional que el objetivo de este estudio fue comprender la repetición del abuso sexual dentro de una familia que en las últimas tres generaciones presentan historias de agresión sexual, a través de la categoría de novela familiar de la psicología transgeneracional.

### **Marco Metodológico**

Participante: Se trabajó con un caso que tuvo los siguientes criterios de inclusión:

1. Que el informante hubiera sido víctima de abuso sexual y que supiera de que al menos en tres generaciones se había presentado esta problemática.
2. Que los agresores se encontraran al interior del grupo familiar.
3. Que la informante estuviera bajo proceso terapéutico.

Técnica de recolección de datos: entrevista semiestructurada. Se realizó

una guía de entrevista basada en las categorías de la teoría que se han mencionado anteriormente, constituida de 60 preguntas. No obstante, al hacer uso de un esquema semiestructurado se determina de antemano cual es la información relevante que desea conseguirse, se hacen preguntas abiertas dando oportunidad de recibir más matices de las respuestas y permite ir entrelazando temas que quizás no estaban contempladas dentro de la guía, pero se profundiza en ellos si son de utilidad para el investigador (Ruíz, 2012).

Procedimiento. Se contemplaron tres subcategorías para trabajar la entrevista: el fantasma, el síndrome de aniversario, la filiación instituida y las transmisiones transgeneracionales. Las transmisiones intergeneracionales no fueron tomadas en cuenta debido a que la importancia de esta teoría radica en los secretos que se sitúan en las transmisiones transgeneracionales; por otro lado la filiación narcisista no fue factible incluirla, debido a que hubiera sido necesario contactar a otros miembros de la familia.

Una vez establecidos los criterios de inclusión, se hizo contacto con Jennifer, por medio de la revisión de su expediente, cuyo caso está siendo atendido en una instancia de impartición de justicia. El primer acercamiento fue con la psicóloga que atiende su caso, quien le explico que se estaba realizando una investigación y que si estaba de acuerdo en participar voluntariamente le agendaría una cita para la realización de una entrevista en donde se le explicarían de manera específica en qué consistiría su participación.

Jennifer accedió a asistir a la primera entrevista con la investigadora. Ésta le explico los objetivos del estudio, los criterios de inclusión, los temas generales de los que hablarían, así como que su participación sería voluntaria y no tendría ninguna repercusión positiva o negativa en el proceso legal que ella llevaba. Asimismo se le mencionó que considerando los principios básicos de la investigación ética, sus datos sensibles se manejarían apegados a las premisas establecidas respecto a la confidencialidad de los resultados en los artículos 65 y 68 del Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2002) y contando con la autorización de la instancia de impartición de justicia que se ha mencionado anteriormente.

Es por esta situación que tanto el nombre de la informante y del resto de los miembros de su familia presentes en este trabajo han sido cambiados para respetar la privacidad y confidencialidad de la persona y de la familia. Después de esta explicación, Jennifer aceptó participar voluntariamente y se le agendó una nueva cita para poder desarrollar la entrevista que daría como resultado los datos empíricos de la presente investigación. La participante se presentó en la fecha y hora acordadas, para realizar la entrevista que se grabó con registro de voz y tuvo una duración de 260 minutos.

Se realizó un análisis de tipo fenomenológico que consiste principalmente en el análisis de la esencia de lo dado, del fenómeno, de lo inmediato para comprender como construye su realidad el sujeto, describiendo la experiencia de la persona tal y como la vive. La fenomenología es puramente descriptiva y consiste en la descripción de los fenómenos vividos desde la subjetividad del participante.

### **Análisis y Discusión**

Alexandra Jennifer es una niña de 9 años que fue víctima de violación por parte de un primo de su madre Jennifer, quien se pone al tanto de la situación, porque es perito profesional dentro de una de las instancias de impartición de justicia más importantes del país y se encontraba realizando la maestría en Derecho, entonces en una de sus clases hablando de abuso sexual infantil le llega la idea de que su hija podría estar pasando por una situación de esa índole. Esa misma tarde Jennifer habla con su hija y le pregunta si alguien la ha tocado sin su consentimiento, a lo cual Alexandra responde que sí, que en casa de su abuela materna, en varias ocasiones su tío Mario la desvestía y se la sentaba en las piernas, le lamía la vulva y le metía la lengua en la vagina y que esto comenzó a suceder cuando ella tenía 6 años aproximadamente. Jennifer decidió iniciar una denuncia por violación.

Al llegar a la Unidad de Atención a Víctimas del Delito, durante la entrevista Jennifer confesó que existía algo que le había hecho pensar que su hija estaba viviendo lo mismo que ella vivió desde que tenía aproximadamente 5 o 6 años, ya que su primo Juan, quien es hermano de Mario y tres primos más abusaron sexualmente de ella y de su hermana durante varios años de su infancia.

Jennifer es una mujer de 33 años y es pasante de la maestría en Derecho, tiene tres hijos: Said de 12 años, Alexandra de 9 y Rodrigo de 1 año, cuando tenía 15 años tuvo una hija que murió al poco tiempo de nacida. Sus tres primeros embarazos fueron de Alberto, su primer marido; mientras que Rodrigo es hijo de su segundo esposo, ya que ha vuelto a casarse aproximadamente hace dos años y la relación también se ha vuelto difícil y conflictiva con él.

Al indagar en la historia familiar de Jennifer y Alexandra se encuentran sucesos que tienden a presentarse de manera frecuente durante las diferentes generaciones de la familia; situaciones que se encuentran relacionadas con el abuso sexual, los hijos fuera del matrimonio y la inestabilidad familiar. Jennifer proviene de una familia que ha tenido una posición económica estable debido a que sus padres han trabajado arduamente para ganarla.

Actualmente su padre es Doctor en Derecho y director general de una de las instancias más importantes de una procuraduría de justicia estatal, mientras que su madre ahora es ama de casa. Tiene tres hermanos: el primero de ellos tiene 37 años y es ingeniero en sistemas computacionales, después tiene una hermana de 34 años que es maestra en Derecho, quien tiene un hijo de 15 años, por lo que se infiere que enfrentó su maternidad a una edad temprana; la tercera es Jennifer y finalmente un hermano varón de 27 años, casado y con dos hijas, quien también afrontó una paternidad temprana como el resto de sus hermanos, a excepción del mayor. Jennifer refiere que ella comenzó a ser víctima de abuso sexual cuando tenía aproximadamente 5 o 6 años, que su hermana y su hermano menor también fueron agredidos sexualmente, y que ella tiene la certeza que entre la mayoría de los primos se sostenían prácticas sexuales forzadas y en otras ocasiones eran consentidas desde muy temprana edad.

“...mi hermana y yo lo mismo, mi hermano el más chico, no sé, no toca mucho el tema, él estuvo también en terapia y todo esto, pero para él es muy difícil, porque es varón y le cuesta mucho trabajo, él dice que quería que nosotras supiéramos, pero nunca nos lo contó bien. Pues más bien creo que todos fuimos abusados, mi hermano el más grande también, pero sin embargo no te dice, de hecho sucedieron cosas conmigo y con mi hermano también, yo hablo de mí. Pero yo creo que la mayor parte de la familia fue abusado, porque yo tengo alrededor de cien primos y creo que la mayoría fueron abusados...” (Jennifer. p. 7. 314- 323).

Sin embargo cuando ella y su hermana decidieron pedirle ayuda a su madre para detener esta situación, la respuesta que encontraron fueron múltiples insultos y fuertes golpizas por parte de su madre; a su padre nunca le comunicaron nada, aunque Jennifer cree que él estaba al tanto de lo que les sucedía; pero, ¿Qué es lo que pasaba al interior de aquella familia, para que existiera dicha sobresexualización y todos los miembros actuaran como si no pasara nada?

Cuando Jennifer cumplió 15 años, ella y su hermana, se fueron un tiempo a Estados Unidos con una tía materna y estando allí, su tía les confesó que el hermano mayor de ellas, es realmente su medio hermano, que es hijo de su madre con otra persona, que ella se embarazó cuando tenía 18 años y después de dejar esa relación se casó con el papá de Jennifer.

“...cuando yo tenía 15 años y mi hermana tenía 16 nos mandan a San Diego con la tía Gregoria, y estando con ella nos contó que mi hermano el mayor no era mi hermano, sino mi medio hermano y después empezamos como dicen: a atar cabos...” (Jennifer. p. 10. 438- 441)

Aquí es observable que la tía, les reveló un secreto muy importante a nivel familiar; no obstante, también les hizo mención de que cuando la tía y sus hermanos eran niños, estaban constituidos por una familia muy numerosa (12 hermanos) y que vivían en un contexto socioeconómico muy precario, lo que provocó que las ocho hermanas mujeres comenzaran a dedicarse al trabajo sexual desde edades muy tempranas, algunas lo hicieron por un tiempo, mientras que otras continúan dedicándose a ello.

“...pues que la mayoría de mis tías se prostituyeron, incluyendo a mi mamá, ella dijo [la tía] que ella no. Pero habló de que todas menos ella (...) y van saliendo versiones dependiendo de la tía que te platica te dice “yo no, pero aquella también”. Entonces caímos en la cuenta de que todas llegaron a prostituirse...” (Jennifer. Pp. 10; 443- 448)

Asimismo, Gregoria les contó que siempre hubo abusos sexuales hacia ellas, por parte del padre y de los hermanos. Entonces Jennifer recordó que su abuelo intentó tocarla en una ocasión que se encontraban solos, recientemente se enteró que también trató de abusar de la hija de uno de sus primos (bisnieta del agresor).

“...hablaron de abusos de mis tíos hacia ellas [...] de mi abuelo, que yo no lo dudo, el papá de mi mamá, porque una vez él intento manosearme, estando yo ya grande [...] Entonces si fue bien difícil ¿no? A los 15 años, en plena adolescencia...”

Hasta esta parte del relato de Jennifer es posible darse cuenta de varias situaciones que le sucedieron a los 15 años; entre ellas su visita a San Diego donde se entera de los abusos sexuales, el trabajo sexual al que se dedicaban su madre y sus tías y el hecho de que su hermano mayor, realmente era su medio hermano. Asimismo vivió el intento de abuso sexual por parte de su abuelo.

Por otro lado, es justamente a esa edad cuando se embaraza y se convierte en madre por primera vez y después tiene que enfrentarse a la muerte de su bebé que falleció al poco tiempo de haber nacido. Esta serie de situaciones coinciden con un suceso importante en la vida de su madre que mantenía en el más profundo secreto y que le sucedió justamente a la edad de 15 años. Estas características forman el llamado síndrome de aniversario provocado por un fantasma (Shützenberger, 2002); que más adelante será retomado para que sea posible explicarlo de manera integral.

Después de que Jennifer pierde a su bebé continúa viviendo con Alberto, se embaraza nuevamente y tiene a Said, algún tiempo después se embaraza de Alexandra y decide terminar definitivamente la relación con Alberto, alegando diferencias irreconciliables.

Entonces sus padres deciden apoyarla para que vaya a la universidad y en el cuidado de los niños, por lo que ella se muda a la entidad federativa del país en la que se encontraban radicando sus progenitores en esos momentos.

Cuando ella llega a este lugar comienza un proceso terapéutico por la separación con su esposo, entonces empieza a darse cuenta de muchas situaciones que marcaron la relación con su familia y comenta con su madre que durante su infancia, su hermana Jessica le contó que vio a su madre besándose con un hombre que no era su padre; a lo que ella le responde que continuó dedicándose al trabajo sexual cuando ya estaba casada bajo el consentimiento de su padre para poder pagarle la universidad a éste; además de que le cuenta que en una ocasión a los 15

años fue violada por un sujeto desconocido, diciéndole que nadie lo sabía y era la primera vez que lo confesaba. Hasta la fecha, Jennifer es la única que conoce este secreto de su madre.

“...a mi mamá la violaron cuando tenía 15 años, y me lo confesó hace poco [...] me dice que nadie, nadie lo sabe [...] dice mi mamá que en algún momento mi abuela la mando para México [...] que en el camión que ella se subió fue la última en bajar, y que el señor pues no la dejó bajar y la violó dentro del camión...” (Jennifer, pp. 20. 844- 853).

Shützenberger (2002), menciona que el síndrome de aniversario es aquel que se presenta después de un suceso crítico, triste, difícil o dramático, se ve frecuentemente, como unos años después se produce nuevamente un evento de la misma naturaleza coincidiendo con la fecha en que se dio el primer suceso o en la edad en que le sucedió al primer miembro de la familia. En el caso de esta novela familiar es posible notar varios de ellos.

Como ya se había mencionado anteriormente, cuando Jennifer cumplió 15 años, sucedieron una serie de eventos desafortunados en su vida, tales como el ponerse al tanto de muchos secretos de su familia, el intento de abuso sexual de su abuelo materno, su maternidad temprana y la muerte de su primera hija. A esa misma edad su madre fue violada por un desconocido, secreto que sólo le ha confesado a Jennifer después de mucho tiempo. El fantasma es una formación del inconsciente que tiene la particularidad de nunca haber sido consciente y proceder del inconsciente de un padre, al inconsciente de un hijo, regularmente el secreto tiene que ver con un tema que avergüenza a la familia.

Es de esta manera como el secreto de Martha (madre de Jennifer) fue transmitido al inconsciente de Jennifer, entonces al momento de cumplir la edad en que Martha fue violada y aunado a toda la historia de la familia, Jennifer entró en un periodo de fragilización que la deja totalmente expuesta no sólo a ser víctima de abuso sexual, sino también habría predisposiciones a vivir otros sucesos trágicos durante esta etapa de su vida.

Por otro lado, Alexandra comenzó a ser víctima de abuso sexual por parte de su tío Mario aproximadamente a los 6 años; mientras que Jennifer recuerda que los abusos hacia su persona y hacia su hermana Jessica comenzaron

aproximadamente a esa edad. Los agresores de ellas fueron distintos primos, sin embargo ambas fueron víctimas de Juan, cuyo hermano más tarde se convertiría en el agresor de Alexandra.

Otra de las situaciones que se repitieron en la familia fueron las maternidades tempranas. De las 8 hermanas que conforman la familia de Martha, todas fueron madres muy jóvenes, a excepción de una de ellas que por practicarse numerosas interrupciones de embarazos de manera ilegal se produjo trastornos que le han impedido embarazarse. En el caso de Jessica y Jennifer, fueron madres a los 17 y 15 años respectivamente.

Los abusos sexuales, el trabajo sexual y las maternidades tempranas se encuentran relacionados con una distorsión del manejo del tema de la sexualidad al interior de las familias. Y esta no fue la excepción en la familia de Jennifer; quien comenta que la educación sexual siempre fue precaria al interior de la familia.

“...En cuestión de la sexualidad no era muy abierto (...) Mi mamá no lo tocaba, le decía a mi papá “a ver, las niñas quieren saber tal cosa” entonces mi papá te hablaba con bromas (...) si tú le preguntabas “¿Cuándo voy a poder tener novio? Y te respondía “jajaja, si tú tienes novio, le corto los huevos” o no sé algo así. Si querías hablar de relaciones sexuales te decía “no, no, no, ni se te ocurra, en cuanto estés caliente un hielito en la cola y se te baja la calentura” puras cosas así que realmente no era nada objetivo (...) Además era un paquetote el que le dejaba mi mamá a mi papá, porque mi papá, aparte era varón y creo que era un poco más complicado...” (Jennifer. Pp. 13. 586- 600).

Por otro lado, los abusos sexuales era algo que la gran mayoría de la familia sabía, sin embargo nunca se hablaba del tema. En el momento en que Jennifer y Jessica decidieron romper el secreto, reciben un rotundo rechazo a la ayuda que pedían para parar la situación.

“...a la que le decíamos todo era a mi mamá, porque mi mamá era la que estaba, aunque creo que de alguna manera mi papá se enteraba, no sabíamos si se enteraba o no se enteraba, pero yo pienso que debió haberse enterado, no lo sé, pero creo que sí, pero le platicábamos a mi mamá, cuando le platicábamos a mi mamá, nos pegaba y nos pegaba súper fuerte...” (Jennifer. p. 7. 304- 309).

“...yo me acuerdo que cuando mi hermana y yo decidimos hablar, mi mamá nos puso una súper garrotiza, pero súper, mi mamá era en ese aspecto muy fuerte (...) no nos bajaba de “pendejas”, “hijas de la chingada” (...) insultos, ofensas, golpes y golpes muy fuertes, castigos muy lastimosos,

muy hirientes. Mi mamá era de pegarnos con chanclas, con cinturones, con lo que encontraba, pues, por ejemplo castigos que nos ponía, cuando mi hermana y yo nos peleábamos, nos hacía que nos quitáramos la blusa, que nos agacháramos y en la espalda nos ponía sal, y nos hacía que nos quitáramos la sal con la lengua la una a la otra, yo a mi hermana y mi hermana a mí...” (Jennifer. p. 8, 9. 365- 367; 370- 387).

Las agresiones que sufrieron Jennifer y su hermana por parte de su madre, lejos de ayudarles a romper con el secreto que se perpetraba en la familia una vez que se ha contado; solamente permitió que el silencio se intensificará cada vez más, por el miedo que tenían a ser agredidas nuevamente si por algún motivo volvían a hablar del tema con alguien de la familia.

Jennifer comenta que no sabe si alguna otra de sus primas decidió contar la verdad a sus padres y recibió el mismo resultado que ellas, lo que sí es un hecho, es que ellas no volvieron a hablar nunca más del tema con su madre, al menos durante su infancia; aunque sabían que tanto como ellas como otros primos y primas seguirían siendo víctimas de agresiones sexuales; con lo cual continuaban conservando el secreto, que más adelante se convertiría en un fantasma; cuyas consecuencias se manifestarían en los periodos de fragilización de la siguiente generación, facilitando el cumplimiento del síndrome de aniversario, lo que finalmente sucedió con Alexandra, dando lugar a una transmisión transgeneracional.

Sin embargo, como mencionan Abraham y Török (1979) el secreto no siempre está totalmente oculto, Se vive en lo indecible, lo impensado, lo no dicho o lo secreto, porque no se habla de ello; puede ser observado, presentido, leído en los demás miembros, debido a que quizás alguien accidentalmente fue testigo de las agresiones sexuales, alguien escuchó una conversación detrás de la puerta o como en el caso de Martha que decidió silenciar a sus hijas violentamente para que no se volviera a nombrar la situación de abuso; Jennifer por su parte, era capaz de poder leerlo en su hija, porque ella misma había sido sometida a tener contacto sexual forzado a la edad de Alexandra.

Por lo tanto, es importante comprender que el secreto no está totalmente oculto, que se vuelve inconsciente porque no se nombra, no porque se desconozca o porque este alojado en algún lugar del aparato psíquico y el sujeto ignore ese

contenido; es posible observarlo en los comentarios anteriores de Jennifer, donde hace referencia de que ella estaba segura de que su padre también estaba enterado de la situación, sin embargo nunca dijo ni hizo nada diferente a lo cotidiano.

Actualmente Jennifer continúa en el asunto legal del procesamiento del agresor de Alexandra, ha recibido en numerosas ocasiones súplicas de su madre y de su tía para que ya no declare en contra de su primo. Jennifer explica que en varias ocasiones se ha puesto a dudar si realmente desea seguir con el proceso; pero después se convence firmemente de que es lo mejor para su hija, para ella y para las futuras generaciones. Ha decidido romper por fin la “maldición” de los abusos sexuales, el manejo de la sexualidad distorsionada y el hecho de ignorar las cosas que están frente a ella, dejar de hacer ojos ciegos y oídos sordos y fingir que nada sucede dentro de la familia. Al iniciar una denuncia legal y al tomar terapia lo ha dicho, lo ha nombrado, lo cual desde la presente teoría, trae “lo inconsciente” a la consciencia.

## Conclusiones

La historia familiar de Jennifer, analizada a la luz de la teoría de la Psicología Transgeneracional, conjuga las bases de la que se compone e identifica la manera en que se mueven los elementos del fantasma, del síndrome de aniversario y las transmisiones transgeneracionales; encontrando que el resquebrajamiento del secreto no tiene que ver directamente con un secreto oculto al resto de la familia; sino más bien con un secreto que la mayoría de los miembros conocen, porque lo han visto, lo han escuchado, porque son víctimas o agresores o porque simplemente son capaces de leerlo en los demás al saber su historia familiar.

El hecho de no hablar de ello, de no nombrarlo y en ocasiones de silenciarlo de manera violenta lo deja en el inconsciente de la familia; no obstante, una vez que un miembro (como fue el caso de Jennifer) decide ponerlo en palabras, hablarlo y trabajarlo en un ambiente exogámico, consigue traer aquello que es “inconsciente” al “consciente” de la familia (por lo menos de su familia nuclear), evitando con ello que la cadena de repeticiones de abuso sexual infantil, siga replicándose en las generaciones siguientes.

## Referencias

- Abraham, N. y Török, M. (1979). *La corteza y el núcleo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Azaola, E. (2000). *Infancia robada: Niños y niñas víctimas de explotación sexual en México*. México: DIF/UNICEF/CIESAS.
- Echeburúa, E. y Guerricaehevarría, C. (2011). *Tratamiento Psicológico de las víctimas de abuso sexual infantil intrafamiliar: un enfoque integrador*. *Revista De Psicología Conductual* Vol. 19. p. 54- 76.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011). *Atención a víctimas de niños, niñas y adolescente menores de 15 años, víctimas de abuso sexual: Guía Clínica*. Chile: Ministerio de Salud de Chile y UNICEF.
- Horno, P., Del Molino, A. y Santos, A. (2001). *Abuso sexual infantil: formación para profesionales*. España: Save the children.
- Intebi, I. (2008). *Abuso sexual infantil en las mejores familias*. Buenos Aires: Garnica.
- López, F. (1999). *La inocencia rota: abuso sexual a menores*. España: Océano.
- Márquez, A. (2005). *Rostros del Silencio “La Jerarquía Católica y el abuso sexual infantil en México*. México: Redes por los Derechos de la Infancia.
- Perrone, R. y Nannini, M. (2005). *Violencia y abusos sexuales en la familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Quiroz, M. y Peñaranda, F. (2009). *Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas (os)*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 7, p. 1027- 1053.
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Shützenberger, A. (2002). *¡Ay, mis ancestros!* Argentina: Edicial.
- Shützenberger, A. (2005). *La voluntad de vivir*. Buenos Aires: Omeba.

Sociedad Mexicana de Psicología (2002). *Código Ético del Psicólogo*. 3ª edición. México, D.F.: Editorial Trillas.

Werba, A. (1995). *Transmisión entre generaciones. Los secretos y los duelos ancestrales. El psiquismo ante la prueba de las generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.

# CAPÍTULO VIII

## JUEGOS DE VERDAD Y DE MENTIRA EN EL TRABAJO PSICOTERAPÉUTICO PSICOANALÍTICO

### Resumen

El psicoanálisis tiene una gran influencia en los procesos psicoterapéuticos, es una forma de tratamiento de difícil acceso, por tener que trabajar con aquellas relaciones personales que han estado atentando con el equilibrio de la psique de un individuo, el darse la oportunidad de vivir este proceso, es operar con las fuerzas del inconsciente al consciente, entrar entre la verdad y la mentira, es el entrar a un espacio en donde el paciente vive entre el placer y el displacer, es el jugar un juego que te lleva al derrumbamiento de las apariencias, de los engaños y donde las verdades no son a media tinta, sino son las verdades que liberan al inconsciente de esas fuerzas que no le permiten tener la libertad de expresarse. Al entrar en este juego se sabe que se está dispuesto tanto el paciente como el terapeuta a vivir una serie de dinámicas que le permitirán al primero una cura ante los miedos, ante las pérdidas y sus deseos más repudiados, que no son otra cosa que el atrapado de su frustración y sufrimiento.

**Palabras Claves:** juego, identificación, transferencia, inconsciente, consciente, psicoanálisis.

### Abstrac

Psychoanalysis has a great influence on psychotherapeutic processes is a form of treatment of difficult access, having to work with those personal relationships that have been attempting to balance the psyche of an individual, the given the opportunity to experience this process, we operate with the forces of the unconscious to the conscious, get between truth and falsehood, is entering a space where the patient lives between pleasure and displeasure, is playing a game that leads to the collapse of appearances, deceptions and where truths are half-tone, but are the truths that free the unconscious of those forces that do not allow you to have the freedom to express. Going into this game is known to be willing both patient and therapist to experience a number of dynamics that will allow the first to cure fears, to the lost and repudiated their desires, which are nothing but the entrapped of frustration and suffering.

**Keywords:** game, identification, transference, unconscious, conscious, psychoanalysis

**Dra. Leonor Guadalupe  
Delgadillo Guzmán**

**Mtra. Magdalena Velázquez  
Velázquez**

## INTRODUCCIÓN

La dinámica psicoterapéutica psicoanalítica en la producción de la verdad, la confesión del paciente, pero se trata de una confesión acompañada por la auto-confesión del terapeuta. Del examen de conciencia católico-cristiano se pasa al examen de conciencia-inconsciencia psicoanalítico, ambas lógicas jugadas en el péndulo del placer-displacer, del deseo y la realidad, de lo no reprimido a lo reprimido simbolizado. Desde el tratamiento psicoanalítico es menester valerse de distintos elementos para un adecuado desempeño terapéutico ético, a saber: conducción del paciente hacia una ética estilizada de sí mismo; inducción de la transferencia; dominio de la atención flotante; vivencia del terapeuta como paciente; debilitamiento del narcisismo a una dimensión pertinente de ambición, progreso y sostenimiento; cancelación de resultados apriorísticos; dirección al caos, a la contradicción, al inconsciente; revelación sólo de lo que se muestra; negación de atención a familiares, conocidos y amigos; promesa de un tratamiento largo, profundo y difícil; cobro de honorarios de manera puntual y a un nivel de especialización; absoluta sinceridad; cancelación de la filantropía; y, libertad condicionada para interrumpir el tratamiento por parte del paciente. Con base al listado de elementos mencionados, es objetivo de este ensayo ilustrar como su pleno ejercicio conduce tanto a una ejecución profesional ética como una trascendencia progresiva de las defensas yoicas que en no pocos casos se instalan como mentiras que ocultan dolorosas verdades.

## DESARROLLO

El emprendimiento de un tratamiento psicoanalítico o con orientación psicoanalítica demanda tanto del paciente como del terapeuta, una firme conspiración para derrumbar los engaños inconscientes establecidos por la psique del primero que lo mantienen alejado de una mejor condición de salud subjetiva y objetiva. Engaños que en su conjunto son establecidos como estrategias defensivas de protección ante lo que desborda la capacidad de control y asimilación del sujeto, producto de las diferentes identificaciones vividas en el transcurso de su vida, a decir e Freud,

“[...] todo ser humano, por efecto conjugado de sus disposiciones innatas y de los influjos que recibe en su infancia, adquiere una especificidad determinada para el ejercicio de su vida amorosa, o sea, para las condiciones de amor que establecerá y las pulsiones que satisfará, así como para las metas que habrá de fijarse. [...] que se repite de manera regular en la trayectoria de la vida, en la medida en que lo consientan las circunstancias exteriores y la naturaleza de los objetos de amor asequibles, aunque no se mantiene del todo inmutable frente a impresiones recientes [...] (Freud, 1912a, pp. 97-98).

De esta forma, la transferencia constituye un movimiento inconsciente propio en el paciente por tratarse de un proceso de libidinización sobre la figura del terapeuta, porque aquel es un sujeto parcialmente insatisfecho. Lo que producirá un flujo de exterioridad de material inconsciente, sujeto a análisis para hacerlo progresivamente consciente. Este material se ha de distinguir por contener elementos insospechados para el paciente, sobre todo por sus contenidos que en no pocos casos será reprobable, repugnante, alentando momentos de sorpresa y estados de azoro, de turbación. Será tarea del terapeuta identificar los patrones originales de asociación y vínculo de paciente con respecto a los diferentes modelos asociativos de su infancia que tuvieron un efecto particular en su psique, para conducir al paciente a una ética estilizada de sí mismo.

En realidad, el proceso de transferencia, no es otra cosa que un proceso de actualización identificatoria que se da en cualquier individuo estando o no en psicoterapia. Es el inicio del proceso del tratamiento terapéutico, pero al mismo tiempo es una resistencia al tratamiento, surge el cuestionamiento ¿cómo superar la resistencia de la transferencia? Apegándonos a la regla fundamental del psicoanálisis, comunicar sin previa crítica todo cuanto le venga a la mente, así se logra penetrar al contenido inconsciente (Freud, 1912a). Con las diversas evocaciones que verbalice el paciente se vuelven actuales y manifiestas las mociones afectivas reprimidas. En este sentido hay que recordar que solo una parte recorre el pleno desarrollo psíquico, porque está vuelto a la realidad objetiva, y disponible a nivel consciente. Pero la otra parte, se despliega en la fantasía o bien permanece en lo inconsciente (Freud, 1912<sup>a</sup>).

No sólo están en juego los procesos identificatorios actualizados del paciente, también se activan los propios en el terapeuta. La herramienta sustantiva de trabajo, es al igual que el paciente, lo revelado desde su inconsciente. Esto implica que no se torna necesario llevar un registro exhaustivo de la biografía del paciente según los caprichos de su memoria, de lo que se trata es estar en “atención parejamente flotante” (Freud, 1912b), que se traduce en no prestar atención a nada y a todo al mismo tiempo, disminuyendo la tentación consciente en el terapeuta de privilegiar un contenido sobre otro, que igualmente puede ser importante. Esto representa el desafío de entregarse, abandonarse a las propias memorias inconscientes, para lo cual resulta indispensable que “se haya sometido a una purificación psicoanalítica y tomado noticia de sus propios complejos que pudieran perturbarlo para aprehender lo que el analizado le ofrece” (Freud, 1912b: 115; Código ético del psicólogo, 2004). Retomando el punto sobre la atención flotante, ciertamente habrá ocasiones excepcionales que se necesite registrar ciertos datos, información que solo puede mantenerse develada al terapeuta.

Y, en el caso que su interés científico lo lleve a considerar divulgar científicamente un caso, es una cuestión que se podrá llevar a cabo siempre y cuando se haya terminado con el tratamiento, “[...] Mientras el tratamiento de un caso no esté cerrado, no es bueno elaborarlo científicamente [...]” (Freud, 1912b). Esto sería así porque el psicoanálisis dista de contar con planteamientos apriorísticos sobre el resultado de sus principios técnicos, pues habiendo reconocido que trabaja con el material del inconsciente, no hay posibilidades de establecer lógicas positivistas. De transgredir esta regla, lo que estará mostrando el psicoterapeuta psicoanalítico será la entrega a su deseo inconsciente de reconocimiento y en consecuencia su abandono al propio narcisismo, manteniendo vivos puntos ciegos en su percepción analítica y faltando a los preceptos básicos éticos de actuar en apego al código profesional de su quehacer como especialista (Código ético del psicólogo, 2004).

Resulta esto interesante, porque la atención ha de dirigirse al caos, a la contradicción, a la ambivalencia, a la ambigüedad, a lo que está desorientado, que de una forma u otra, gracias a la polisemia, a la condensación y al desplazamiento,

tiene conexión con otro detalle. La disposición técnica del terapeuta para dejarse llevar utilizando su propio inconsciente como órgano receptor, obliga casi de forma natural a establecer una relación de alerta, en la que el material que se analiza y revisa tantas veces como sea necesario es el del paciente, esto significa que el terapeuta ha de estar alerta de no caer en la tentación de personalizar la relación, de evitar mostrar su propia individualidad, pues no se trata de establecer una relación profesional de tú a tú, sino de inconsciente a inconsciente, uno emisor y otro receptor, uno activo hacia la exterioridad y otro activo a la interioridad con devoluciones interpretativas no precipitadas, paciente y terapeuta respectivamente.

En mi opinión, esto conduce a reconocer otra regla técnica fundamental que ha de ser aplicada insistentemente por el terapeuta “mostrar sólo lo que le es mostrado” (Freud, 1912b: 117). De atender a este precepto técnico, el experto estará en mejores posibilidades de renunciar a cualquier deseo de actividad pedagógica, cualquier aspiración de dar lecciones y consejos de vida, habrá que ser benévolo ante las limitaciones y alcances del propio paciente.

Lo anterior, conduciría al reconocimiento de impedir atender a familiares y amigos(as), ya que el tratamiento psicoanalítico se caracteriza por develar aquello que el paciente busca maquillar, defender, ocultar. Tratándose de relaciones personales, éstas se colocan en riesgo, porque se han de atravesar procesos de sufrimiento y la conexión original estará en peligro de perderse de manera definitiva. Y porque además se trata de una relación profesional, una relación de trabajo, que como otras tantas más implica la precisión de tiempo, lugar, espacio y honorarios (Freud, 1913). Este precepto entra en oposición a la práctica de colegialidad médica, en la que se permite tratar no solo a extraños sino también a propios, conocidos y amigos. Esta oposición no deberá caer de extraño, dadas las características, contenidos y dinámica de trabajo del psicoanálisis. El transgredir estos dos preceptos básicos, el aspecto de la atención sólo a extraños y el aspecto logístico-económico, implica alejarse del ejercicio ético como psicoanalista.

En las relaciones personales, ya sean familiares o amistosas, el paciente estará tentado a demandar su conveniencia, ya sea en horario, en espacio, o bien en el pago que le corresponde cubrir por la sesión terapéutica recibida. Y

el terapeuta por su parte, se exponer a sucumbir a la demanda de su paciente, tornándose cada vez más tolerante, exacerbando el riesgo de tornar inocuo el proceso terapéutico. La regla de las relaciones personales aplica también a aquellas otras que se producen en el ámbito académico, un psicoterapeuta tiene proscrito tratar a un estudiante. Ciertamente el Código Ético (2004) señala que deberán transcurrir tres años para que se desactiven de alguna manera los elementos de contacto y cercanía generados en la relación de origen, sin embargo, considero que tal disposición incurre justamente en una práctica tolerante improcedente para el caso del psicoanálisis ya que deja de lado los efectos de las identificaciones asentadas en el inconsciente, mismo que como se sabe funciona de manera atemporal y alógica. Sólo en casos de afecciones orgánicas se podrá modificar el horario, la frecuencia o el espacio de trabajo, como son las nuevas tendencias de intervención en psicoanálisis en casos de muerte (Rossi, 2006).

Resulta importante dejarle en claro al paciente que el tipo de tratamiento no es breve, como tampoco superficial, o fácil, se trata de una intervención larga, profunda y difícil, que requiere para su éxito de un fuerte trabajo por parte él o ella, con la posibilidad de que los síntomas que presenta se vean exacerbados por constituir la punta del conflicto psíquico que padece. Este aviso deberá quedar expuesto desde el inicio del tratamiento para no alimentar falsas expectativas, esto representa, según Freud (1913) una primera prueba para el paciente, en la que muchos desisten por esperar resultados rápidos, permanentes y económicos tanto en lo financiero como en lo afectivo, cosa que no ocurre en el psicoanálisis.

Por otro lado, se le deberá dejar al paciente en plena libertad de interrumpir el tratamiento cuando lo estime necesario, con la consabida advertencia que se hacerlo antes de que éste termine, los resultados serán del todo insatisfactorios, para lo cual Freud (2013) se vale de la analogía de una operación incompleta, que deja al convaleciente en un estado vulnerable. Resulta interesante retomar la idea de Foucault (1999:350) “[...] la crítica de lo que somos es a la vez un análisis histórico de los límites que se nos han establecido y un examen de su franqueamiento posible” que plantea el camino por el que ha de andar el paciente y por el que además tendrá que pagar, y no en un monto barato, que le haga

despreciar la riqueza del tratamiento que ha emprendido, el psicoanalista deberá conducirse con pleno derecho tal y como al respecto se conduce un cirujano, sincero y claro al momento de cobrar porque cuenta con el tratamiento capaz para curarle, siempre y cuando se ciña a las indicaciones del mismo (Freud, 2013). El ejercicio filantrópico también se descarta, dada la experiencia de Freud (2013) durante 10 años, constató que las resistencias del neurótico se acrecientan cuando su tratamiento es gratuito.

Será fundamental señalar al paciente absoluta sinceridad, que implica la no omisión de cualquier contenido que por alguna razón le resulte incomunicable. Con esto y los elementos arriba expuestos, tanto el paciente como el terapeuta terminarán conviviendo que el inconsciente se inscribe en otro registro que en el de la ética del bien (Escobar, 2008:7). Se trata de asistir al paciente en la construcción de una “ética como una forma estética de la existencia basada en el cuidado de sí mismo” (de la Peña, 2008). Superando el trágico tráfico personal del conocimiento superficial de sí mismo y del cuerpo, que en paralelo con la estructura social occidental históricamente fue dominada en la edad media por la simbólica de la sangre, en la modernidad por la analítica de la sexualidad (De la Peña, 2008), y en la actualidad, así como el individuo, por el tráfico del conocimiento y del cuerpo.

Finalmente, en el tratamiento psicoanalítico con desempeño ético, no se trata de sucumbir ante el deseo, como tampoco perseguirse con la ley, se trata en mi opinión de identificar el juego de reflejos, espejos, refracciones y espejismos del cúmulo de procesos identificatorios que han marcado la propia psique y en cuyos extremos se encuentra el placer y el displacer, entre el deseo y la realidad. El paciente se ve transitoriamente atrapado entre mentiras y verdades. En este sentido, Lacan mostró que para el ser humano lo real se hace presente a través de la ley moral que se afirma contra el placer. La presencia de la culpa indicaría que el sujeto ha cedido en su deseo, la exaltación de sí mismo como modelo indicaría por su parte que el sujeto ha cedido incuestionablemente a la ley.

Que el paciente aprenda a reírse de sí mismo, situación que muestra una posición ética superior a la risa de superioridad en el chiste, el humor es anti-heroico, es anti-narcisista, reenvía al sujeto a lo ordinario de lo ordinario, a su

finitud, su limitación y contradicciones (Escobar, 2008). Una manera de conectar lo trágico con lo cómico, acercando en una y otra dirección. Se trata de quedarse y no quedarse en el imaginario, abrir nuevas rutas de simbolización para dar salida al displacer sin dejar de re-conocernos en ellas.

## **CONCLUSIONES**

1. El psicoanálisis opera en un coliseo de fuerzas, muchas de ellas incognoscibles para el paciente.
2. Por trágico que parezca el padecer del paciente en paralelo con su deseo es el espacio de incubación de la cura.
3. La cura toma como camino el derrumbamiento de apariencias, engaños y verdades a medias, para tomar el decurso de lo expuesto para sí en lo consciente y lo inconsciente como para el otro, los otros o lo otro.
4. El afrontamiento de los engaños perpetrados durante la vida del paciente se ven reeditados con fuerte posibilidad en la dinámica de la transferencia.
5. El inconsciente de ambos, paciente y terapeuta son los órganos básicos para emprender la intervención terapéutica propiamente dicha.
6. El adecuado ejercicio profesional y ético del terapeuta pende de su propio tratamiento colegido de manos de otro especialista ajeno a su vida afectiva y a su mundo profesional, junto con su especializada capacitación continua en el campo y el proceso de supervisión de casos.
7. La cura tiene como derrotero el desprendimiento de los artilugios inconscientes para guarecerse de los miedos, pérdidas y deseos más repudiados, que no son otra cosa que un banco de frustración, dolor y sufrimiento.

## REFERENCIAS

- Código ético del psicólogo.* (2004). Sociedad Mexicana de Psicología. México, Editorial Trillas.
- De la Peña, F. (2008). *El psicoanálisis, la hermenéutica del sujeto y el giro hacia la ética en la obra tardía de Michel Foucault.* Sociológica. Año 23, No. 66, enero-abril, pp. 11-25
- Escobar, C. (2008). *Tragedia, comedia y humor en el psicoanálisis.* Eidos, Revista de filosofía de la Universidad del Norte, No. 8, mayo, Colombia, pp. 136-158.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica.* Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (1912a). *Sobre la dinámica de la transferencia.* Obras completas. Argentina, Amorrortu.
- (1912b). *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico.* Obras completas. Argentina, Amorrortu.
- (1913). *Sobre la iniciación del tratamiento (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis).* Obras completas. Argentina, Amorrortu.
- Rossi, L. (2006). *El psicoanálisis frente a la muerte.* México. Editores de textos mexicanos.

# CAPÍTULO IX

## METODOLOGÍA DE LA OBSERVACIÓN: ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD PARA LA CUESTIÓN PERICIAL EN PSICOLOGÍA.

### Resumen

En la presente investigación se analizó la construcción de la identidad a partir de la observación del profesional en psicología, como una realidad subjetiva en el interés del proceso de evaluación con la finalidad de emitir un dictamen con uso pericial. Se diseñó un estudio de caso que alude a la parte jurídica de la psicología, realizando el análisis de la participación del perito en psicología dentro de un evento referido en materia civil como daño moral desde la postura del derecho. Los resultados especifican que a partir de desarrollar el individuo la identidad, se fortalece una dirección al logro de metas personales, por lo que la observación realizada por el profesional en psicología, debe ser guiada con un estricto orden de procedimiento en su análisis para deliberar en respuesta al cuestionario emitido. La observación se vincula con varios conceptos como trabajo, complejidad, multiplicidad, relación familiar y social en las personas evaluadas.

Palabras clave: observación, identidad y pericial.

### Abstract:

In this research, the identity's construction is analyzed from the review of psychology's professional as a subjective reality in the interest of the test process in order to give an opinion with expert use in psychology. This case study which refers to the legal part of psychology design, making the analysis of the participation of experts in psychology within an event referred to in a civil and moral damage from the position of the law. The results specify that develop from the individual identity, address strengthens the achievement of personal goals, so, the psychologist need to see how psychology's professional, he should be guided by strict procedural analysis to deliberate on reply to the questionnaire issued by the appropriate judge. The observation is related to several concepts such as work complexity, multiplicity, family and social relationships in those tested.

Keywords: observation, identity and expert.

**Daniel Alberto Fabila Reyes**

## Introducción

La presente investigación corresponde a lo registrado con respecto al tema de la metodología de la observación por medio de un análisis de la identidad para la cuestión pericial en psicología; describiendo de forma fidedigna, la manera en que se auto-percibe un sujeto en relación con su presencia en la vida cotidiana, así, una persona al momento de ser evaluada psicológicamente con fines legales, ésta cambiará el esquema de exteriorización de sus emociones, lo cual es una situación que hace al psicólogo desarrollar dicha evaluación como una realidad subjetiva. Se alude a la realidad subjetiva bajo la interpretación de cada individuo, es decir, de aquello que nace de manera personal y única en cada ser humano, que, como se observará más adelante, hace posible que la identidad se geste en las metas y propuestas de vida que cada sujeto busca.

Así, el desarrollo del presente documento se estructura en tres partes: la intersubjetividad en la observación, el dictamen psicológico en materia civil: el daño moral y las consideraciones finales, donde se logró identificar a la intersubjetividad en la realidad de cada participante en un estudio de caso.

Debido al carácter reflexivo de la temática expuesta, es como se desarrolló bajo la versión de la hipótesis de trabajo que alude a que la observación se puede analizar desde la intersubjetividad posibilitando la construcción de la identidad por parte del profesional de la psicología con respecto a la persona evaluada.

### *La intersubjetividad en la observación*

Para comprender a la intersubjetividad, es necesario expresar que en el presente documento se entiende por subjetividad a la propiedad donde se encuentran las percepciones, argumentos y lenguaje basados en la experiencia de la vida que tiene un sujeto, siendo de interés señalar por tanto, que se encuentra influida por los intereses y deseos particulares del mismo, así, el elemento opuesto es la objetividad, que se plantea en lo intersubjetivo, es decir, lo no prejuiciado, lo que arremete en una cuestión verificable por diferentes sujetos (Chaves, 1996; Schutz, 1995).

Ahora bien, Schutz (1995), comenta con respecto a la comprensión, que se puede encontrar íntimamente unido a la interpretación, con la finalidad de que en la intersubjetividad se establezca una homologación en la subjetividad de las personas.

Las ciencias sociales deben abordar la conducta humana y su interpretación de sentido común en la realidad social, lo cual requiere el análisis de todo el sistema de proyectos y motivos, de significatividades y construcciones. Tal análisis remite necesariamente al punto de vista subjetivo; es decir, a la interpretación de la acción y su encuadre en términos del actor (Schutz, 1995, p. 60).

Siguiendo a Schutz (1995), en un primer momento la subjetividad es propia de cada sujeto, en tanto se construye una intersubjetividad mediante la expresión de más subjetividades, se refiere al modo de entendimiento mutuo que se establece entre los miembros de cualquier grupo humano. Posteriormente, en una segunda acepción plantea las condiciones de la comprensión de los fenómenos sociales desde una perspectiva científica.

Según Schutz (1974), algunos elementos que se pueden observar en la comprensión de la intersubjetividad son el simple hecho de tener significado de cualquier cosa o acontecimiento de la vida diaria, es decir, por el sentido común y la comprensión extremadamente refinada, realizada por el investigador social y categorizada en los tipos ideales de la científicidad, basada en la subjetividad de cada individuo.

Ahora bien, la subjetividad, intersubjetividad y la observación, para el proceso de la investigación en materia de la psicología jurídica, se resuelven en cuanto se logra su apreciación y esto pueda ofrecer un análisis fidedigno del caso que se presenta para ser evaluado dentro de un marco legal (Filloux, 1996).

Por lo cual, a lo que se refiere a la psicología jurídica, la definición que se puede ofrecer, aunque muy escueta, es perfecta para la pragmática que se necesita en su contenido, ya que se establece como una vertiente que se puede entender de mejor manera siendo una psicológica jurídica que no es otra cosa más que la psicología aplicada al mejor ejercicio del derecho (Muñoz, Bayés & Munné, 2008).

Donde el esquema de actuación presentado, por parte de la psicología en materia legal, permite avanzar en la medida en que se establezca su utilidad para la ciencia del derecho; la psicología no explicará nunca al derecho (psicologismo jurídico), así como el derecho jamás dimensionará de mejor forma a la psicología en el campo de la investigación (Muñoz, et al. 2008).

El desarrollo de la investigación psicológica en el contexto jurídico parte con una serie de dificultades que se derivan precisamente de los aspectos metodológicos, donde el elemento más característico es la delimitación entre la psicología y el derecho.

Así, según King (1986, citado por Perles, 2002, p. 68), las principales tendencias de la investigación psico-jurídica, se presentan en tres modelos principales, el primero, parte de la teoría psicológica y de las hipótesis derivadas de las mismas para aplicar sus resultados a las cuestiones legales, por lo que supone una aplicación de la teoría general psicológica a la práctica legal y así una validación de dicha teoría. Aquí es donde se puede observar las primeras testificaciones y también las investigaciones producto del movimiento crítico que desde los años cincuenta se emplean en la ciencia de la conducta.

El segundo modelo, tiene una relación muy estrecha entre el derecho y la psicología, donde se expresa la aparición de los estudios experimentales para probar hipótesis que expliquen tales circunstancias legales a las que los seres humanos por vivir en sociedad se encuentran destinados a reproducir. Entre los ejemplos más representativos de esta línea de investigaciones se encuentran los estudios sobre la composición, el veredicto y las instrucciones del juez en los juicios, así como los trabajos sobre la disparidad de las sentencias.

Para el tercer modelo, se plantea que la aportación de la psicología aplicada al derecho se basa en un conjunto de métodos y técnicas de investigación que permiten un análisis riguroso de los hechos legales, no siendo necesario que la utilización de técnicas y métodos científicos se relacionen con la teoría psicológica o con la teoría legal. Algunos ejemplos concretos de este modelo, son los trabajos de Ebbesen y Konecni (1982, citado por Perles, 2002, p. 69), sobre las decisiones

judiciales de conceder la libertad bajo fianza, o el trabajo de Kerr (1982, citado por Perles, 2002, p. 69), sobre la influencia de factores psicológicos y legales sobre la conducta de los jurados.

Por lo cual, las principales estrategias de investigación que han sido utilizadas dentro de la psicología jurídica son la experimentación de laboratorio, la simulación y los estudios de campo, siendo encontrados en éste último grupo los diseños cuasi experimentales y los estudios de archivo. No obstante, los diferentes tópicos de la investigación psico-jurídica han impreso un carácter especial a sus métodos. Y expresar los temas que se encuentran dentro de esta materia psicolegal, conlleva inevitablemente a considerar la investigación con jurados y con testimonios, los cuales han sido y continúan siendo de utilidad sus estudios dentro de la psicología jurídica.

Así, la psicología jurídica en América Latina, se ha presentado como un aliciente que apoya la incentivación en la toma de una decisión con menos margen de error por parte del juez (perito de peritos). Aunque prácticamente no aparecen referencias en cuanto a las aportaciones de los países de Latinoamérica, en estos también se ha producido un desarrollo de la psicología jurídica, donde se refleja, al igual que en otros continentes por ejemplo Europa, diferencias entre los distintos países. Del Popolo (1997, citado por Perles, 2002, p. 47), presenta un estudio con el objeto de conocer la situación actual de este campo en cuanto a la formación, la investigación y la actuación profesional. Según el autor, los países que parecen haber experimentado un mayor desarrollo de la psicología jurídica en los últimos 50 años, tanto en el terreno académico como en el profesional son Argentina, Brasil, México, Venezuela y Chile.

En cuanto a los campos en los que se plasma la relación entre la psicología y la ley, existen importantes variaciones de un país a otro, produciéndose en muchos casos un sobre-entendimiento del rol del profesional en psicología. Los intermitentes avances en la situación general de la psicología jurídica en México, se deben a que existe una carencia significativa de investigación aplicada y de entrenamiento de postgrado, al igual que la escasa participación de la psicología en una serie de áreas jurídicas tales como los anteproyectos de nuevas leyes, la

ejecución de las políticas del poder ejecutivo y administrativo, pero también de manera general a nivel global, en pocos países las leyes reconocen el trabajo de los psicólogos en campos relacionados con el derecho (Hornstein, 2003).

La falta de interés en el ámbito legal genera tabúes en su dimensión de seguridad y con ello la casi nula realización de publicaciones especializadas y tan solo la existencia de un pequeño número de equipos multidisciplinares que trabajan en temas dominados y, entre los psicólogos en general, se aprecia la falta de conocimiento sobre las posibles aplicaciones de la interacción entre la psicología y la ley.

Por lo tanto, las aplicaciones profesionales y las contribuciones científicas a la psicología jurídica se centran en el terreno de la valoración de expertos y los consejos en la toma de decisiones judiciales, la aportación de ayuda y en un grado mucho menor la prevención. Así, Del Popolo (1997, citado por Perles, 2002, p. 47), advierte que a pesar de que la relación entre la psicología y el derecho parece ser fructífera y relevante en las áreas señaladas, las actuaciones están sirviendo a modelos obsoletos de la ley, que no tienen capacidad para afrontar los nuevos problemas y disfunciones sociales. Por lo que se tiene que ir generando nuevas posturas críticas en la elaboración de la integración de los estudios psicológicos en materia de la elaboración de los dictámenes periciales.

Finalmente, al adentrarse en el análisis sobre los aspectos metodológicos de la psicología jurídica se percibe que la observación se puede gestar en un ámbito fidedigno si la subjetividad, se convierte en la intersubjetividad planteada con anticipación en el presente documento y ésta constituirá un reflejo de los debates sobre el método de la psicología social y sobre su extensión a las disciplinas aplicadas. Y aunque ciertamente la comparación pueda resultar presuntuosa, puesto que tomando como punto de referencia las discusiones metodológicas de la psicología social y del derecho, todo se presenta desde la dimensión psicolegal (Perles, 2002).

### *Dictamen psicológico en materia civil: el daño moral.*

Dentro del Código Civil Mexicano (2010), por daño moral, se entiende la afectación que una persona sufre en sus sentimientos, afectos, creencias, decoro, honor, reputación, vida privada, configuración y aspectos físicos, o bien, en la consideración que de sí misma tienen los demás. Se presumirá que hubo daño moral cuando se vulnere o menoscabe ilegítimamente la libertad o la integridad física o psíquica de las personas.

Dentro de la tipificación legal en lo que corresponde al daño moral, se puede observar que un elemento a analizarse es el daño psicológico; por lo que, el concepto de daño emocional, se encuentra hasta la actualidad como un concepto precariamente tratado; en efecto, su estudio ha sido bajo un acuerdo de civilidad, es decir, presentado analíticamente y dicotómicamente (se produjo o no el daño), y con un increíble menoscabo y desatención a la debida inteligencia del alcance de las lesiones psicológicas, con consecuentes efectos en el instituto de la indemnización o reparación del perjuicio causado (Céspedes, 2005).

A continuación se analizará las respuestas que se emiten como parte de un juicio civil en la modalidad de daño moral y dentro del mismo, el daño psicológico, por lo cual el perito en psicología debe contestar un cuestionario ofrecido para manifestar su investigación. Aquí, se elabora una observación general de cómo son los participantes, concluyendo intereses, educación, vocación, tipo de metas a corto y largo plazos, si son metas viables o fantásticas:

### **Antecedentes**

Con el fin de realizar el presente dictamen, se realizaron entrevistas y la aplicación de instrumentos psicológicos con la enmienda de encontrar indicios de malestar psicológico en las personas evaluadas, los participantes fueron el C. "N", así como también sus hermanos, la SRA. "N" y el SR. "N", en el Domicilio ubicado en Av. "V", Toluca, México.

A continuación, señalando mi formación profesional y pericia en el ejercicio de mis funciones como psicólogo, procedo a ofrecer la debida respuesta a los cuestionamientos planteados. Una vez establecida la forma emocional (enojo, frustración) en que se encuentran los actores, se procede a ofrecer las respuestas al cuestionario:

A) Que determine el perito si la falta de la madre de los actores les afecto mental o psicológicamente a estos y en qué grado.

#### *Respuesta*

Para dar respuesta al cuestionamiento me permito mencionar los resultados obtenidos de las pruebas psicológicas aplicadas al C. "N", así como también a sus hermanos, la SRA. "N" y el SR. "N".

#### *Perfil de personalidad del C. "N".*

Se trata de un individuo bien orientado en tiempo, lugar y persona, sus memorias a corto y largo plazo las mantiene integra y conservadas, debido a la entrevista aplicada, se puede expresar que sus ideas, así como su posicionamiento intelectual es congruente y coherente, presenta un lenguaje claro, fluido y conciso, es decir, no difiere su argumentación con la realidad.

Sus características de personalidad más presentes son: flexibilidad al trato de su medio en el que interactúa, ya que es reservado en la iniciación de amistades, no suele expresar sus emociones inmediatamente de conocer a una persona, muestra seguridad y aceptación de su medio en el que se desenvuelve. Manifiesta una ligera ansiedad sexual, es decir, preocupación por sus relaciones con el sexo opuesto, observándose, una impulsividad en su manera de tomar decisiones, mismas que se basan en el uso de la razón compartida. En la esfera familiar se observa como un agente de cambio y que necesariamente se debe encontrar en conjunto con sus principales aliados, que bien, pueden ser sus hermanos. Presenta extrañeza por la pérdida de su figura materna.

*Perfil de personalidad de la Sra. "N".*

Se encuentra bien orientada en los ámbitos temporal, espacial y personal, sus memorias a corto y largo plazo las mantiene integra y conservadas, sus ideas, su fluir y elaboración son congruentes y coherentes; presenta un lenguaje claro, fluido y conciso, es decir, no difiere su argumentación con la realidad.

Sus características de personalidad más presentes son: alta tolerancia a la frustración, haciendo hábil manejo de sus habilidades intelectuales, asocia su afinidad con estable afecto al sexo opuesto, esto derivado de la continua convivencia con sus hermanos varones, en su aspecto emocional, lo sobresaliente es que elabora una satisfacción sólida por sus cualidades adaptativas a su medio en el que se desenvuelve, mantiene un equilibrio estable en su fantasía, a la vez, también se encuentra rasgos presentes de represión ante situaciones de dolor, presentándose la resolución de sus conflictos en el apoyo y manejo de las problemáticas con la interacción familiar. Se percibe como una persona alienante, es decir, sigue normas y ejercicios sociales aceptables, consolidándose como una persona responsable y tolerante ante las situaciones cotidianas de sus diferentes áreas de vida, social, afectiva, sexual.

Establece un vínculo afectivo con limitaciones ante la expresión con el sexo opuesto. En la dimensión sexual, se identifica plenamente con su rol de mujer, muestra signos de esperanza y creer en las oportunidades de su vida cotidiana, como lo es, el manejo de su estrés. El núcleo familiar lo percibe incompleto debido a la falta de la presencia de la figura materna.

*Perfil de personalidad del Sr. "N".*

Se encuentra bien orientado en los ámbitos temporal, espacial y personal, sus memorias a corto y largo plazo las mantiene integra y conservadas, sus ideas, su fluir y elaboración son congruentes y coherentes; presenta un lenguaje claro, fluido y conciso, es decir, no difiere su argumentación con la realidad.

Sus características de personalidad más presentes son: se muestra como una persona flexible y abierta a los conflictos, es decir, de fácil creación de conflictos, puesto que ello deriva al apoyo que se ejerce dentro del ámbito familiar y que conlleva a solucionar las cuestiones incómodas de su vida.

No se presenta como una persona que le sea fácil vivir sola, por ello la manía que impera en su personalidad le permite atender al exterior. Esta solución ante los conflictos de la vida cotidiana viene a observarse como rasgos de desinhibición y oportunidad del ejercicio de su voluntad. Mantiene ansiedad y posesión del medio en el que se desenvuelve.

En la esfera familiar, se establece a partir de la figura materna como un elemento interno de vida afectiva, practicando actividades antisociales y de interés autodestructivo. Se observa tendencia a su estabilidad sexual, desarrollándose a partir de su preocupación por esta área de su vida, además de que se observa un hábil manejo de sus herramientas intelectuales. Es necesario, expresar que el manejo de sus conflictos ha sido siempre derivado de la relación con su figura materna.

Por lo descrito anteriormente, lo cual es resultado de las pruebas psicológicas aplicadas al C. "N", así como también sus hermanos, la SRA. "N" y el SR. "N", se puede apreciar que en efecto, existe una afectación a la vida de cada uno de ellos por la situación de pérdida de la figura materna.

Consecutivamente, las respuestas ofrecidas, son originadas por la observación y la intersubjetividad generadas en el proceso de la evaluación pericial, colocando un análisis completo de sus diferentes áreas (cognitivo, afectivo, social, etc.), realizando la concentración de todos los datos que se presentan relevantes bajo el objetivo establecido.

B) Que determine el perito cual es la magnitud del daño que sufrieron.

Respuesta:

El daño se observa de importancia, debido a que el C. "N", así como también sus hermanos, la SRA. "N" y el SR. "N", no han logrado superar la pérdida de su madre,

ya que los tres, hasta la actualidad, presentan rasgos de apego a la figura materna, consolidándose su proceder en lo social con demasiada cautela, la teoría propone y la evidencia comprueba que cuando se tiene un vínculo de afecto muy fuerte a la figura materna, se desarrolla la confianza al ámbito social, sin embargo, cuando esto no se elabora de la manera más adecuada posible, se pierde el constructo del bienestar emocional, dentro de la esfera familiar.

En un punto solicitado como el anterior, es necesario traer al presente como fue el desempeño de los participantes, como ellos respondieron y cuáles fueron los alcances y las limitaciones de su personalidad para ofrecer la opción que expresaron.

C) Que determine el perito como se puede reparar económicamente ese daño.

Respuesta:

Económicamente el daño podría repararse si se ejerce acción de justicia para favorecer de alguna manera el daño que se ha instaurado en la familia, debido a la pérdida de un ser querido como lo es la figura materna, además de que se les debe proporcionar un apoyo psicológico a los tres hermanos debido a un posible brote de estrés postraumático en su cotidianidad. Además, puedo apreciar que en conjunto, si existe una afectación emocional por la pérdida de la figura materna bajo las circunstancias exhibidas al presente caso.

A reserva de la opinión expresada por los asesores legales, la cuantificación es un término que no opera fehacientemente en una ciencia como lo es la psicología, sin embargo, apoya a la respuesta de indemnización económica que ofrece el juez, colocando siempre el bienestar y la calidad de vida de los actores principales.

D) Que opine en caso de realizar una estimación económica a cuánto ascendería el daño experimentado que padecen los actores, consistente en la pérdida de una madre.

Desde el punto de vista psicológico, el daño experimentado que padecen los actores, consistente en la pérdida de la figura materna es invaluable, pero

es de los más preciados valores inmateriales a que aspira todo ser humano, es decir, el tener una madre y dejarla de tener o contar con su presencia bajo las circunstancias por las que hoy los hijos son los que mantienen en expectativas el presente caso.

Cuando se pierde la figura materna, es un evento traumático insuperable, no obstante es de la naturaleza del ser humano, pero cuando tal circunstancia es producto de equivocaciones o faltas respecto a la atención solicitada, cualquier tipo de sanción deberá ser aplicada, no obstante se conviene dicho punto a criterio de su Señoría. Se apoya al juez, para que se ofrezca una situación económica que ampare la calidad de vida de los actores involucrados en la pérdida de un ser querido, por causa de la falta de manejo en el arte de intervención solicitada.

Finalmente, se justifica la utilización de la psicometría empleada para tal efecto y a la vez, se propone la forma de ofrecer una intervención desde una mirada profesional, lo que refiere en definitiva un seguimiento psicoterapéutico de calidad, brindado en centros especializados para que se logre sobrellevar el evento; aquí, la intersubjetividad, ofrecerá una crítica más sólida obtenida mediante la observación con pericia, es decir, la herramienta que discute la realidad con la apreciación, es lo formulado dentro del momento de interacción social con el actor evaluado.

#### *Consideraciones finales*

Es necesario comentar que éste trabajo es una presentación dentro de un paradigma reflexivo, donde se remite a la crítica del contenido aquí expuesto, por lo tanto, la hipótesis de trabajo que alude a que la observación se puede analizar desde la intersubjetividad posibilitando la construcción de la identidad por parte del profesional de la psicología con respecto a la persona evaluada, se mantiene como esquema de implementación y de propuesta a la labor dentro del ámbito pericial.

Para el objetivo de estas consideraciones finales, es necesario aclarar que se desarrolla el caso, ofreciendo un mayor interés en la observación y los elementos que se presentan como inmediatos para lograr la fidedigna apreciación

de la personalidad, tal es el caso de la manera de tomar decisiones que tiene cada sujeto evaluado, con el propósito de corroborar si existe o no algún cambio en estos participantes a partir del deceso de un ser querido, en este caso se refiere a la figura materna principal.

Así, al respecto de la construcción de la identidad a partir de la observación del profesional en psicología, como una realidad subjetiva en el interés del proceso de evaluación con la finalidad de emitir un dictamen de uso pericial, es la manera en que se fundamenta en una categoría principal, con lo que se observa en los actores en una situación de insatisfacción, donde el orgullo del sentido de pertenencia impera, existe un compromiso, a la vez de que consta un debilitamiento emocional por la pérdida de un ser querido.

En el caso presentado, la pérdida de un ser querido, resulta un evento de duelo superable, no obstante es de la naturaleza del ser humano, pero cuando tal circunstancia es producto de equivocaciones o faltas respecto a la atención solicitada, cualquier tipo de sanción deberá ser aplicada, no obstante se conviene dicho punto a criterio del juez.

Los resultados especifican que a partir de desarrollar el individuo la identidad, se fortalece una dirección al logro de metas personales, por lo que la observación realizada por el profesional en psicología, debe ser guiada con un estricto orden de procedimiento en su análisis para deliberar en respuesta al cuestionario emitido por el juez correspondiente. La observación se vincula con varios conceptos como trabajo, complejidad, multiplicidad, relación familiar y social en las personas evaluadas.

Así, la interacción posibilita la construcción de la identidad de manera intersubjetiva. En la integración psicológica se encuentra el proceso de un determinado estilo de vida, es decir, de acuerdo a las condiciones en que se encuentre interactuando con su medio, así es como el sujeto asumirá un papel en determinada evaluación, para que de esta manera, se logre el fortalecimiento de una forma específica de tomar las decisiones para conllevar acciones en la búsqueda del logro de metas u objetivos propuestos por el interés del individuo.

Por eso, mediante la intersubjetividad, se logra la conversión de los actos en las personas, es así como al establecer contacto con las subjetividades el presente mejora y se promueven las metas hacia logros seguros, en este caso la evaluación, en tanto, se le ofreció mayor prioridad a la observación, que mantienen dentro de una firme proeza de subsistir con el producto del servicio pericial en materia psicológica, es así como las expectativas se involucran en lo social, aspiraciones que registran metas programadas de acción en los diferentes grupos sociales.

Por todo lo anterior, en cuanto a la intersubjetividad se refiere, la identidad en su observación, se vincula con varios conceptos como trabajo, complejidad, multiplicidad, relación familiar y social. Los actores que participan en la intersubjetividad al comprender su subjetividad, llegan a un apreciable acuerdo en cuanto los pensamientos se reducen a una actividad humana y a su vez, se contemplan los motivos que la originaron, esto es el porqué de su existir y más aún, se obtienen respuestas mayormente elaboradas y con mejor grado de confiabilidad.

## Referencias

- Céspedes, R. (2005). *Psicología forense; principios fundamentales*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Código Civil Mexicano (2010). *Código Civil Federal Mexicanos*. México: SISTA.
- Filloux, J. (1996). *Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Hornstein, L. (2003). *Intersubjetividad y clínica*. Argentina: Paidós.
- Muñoz, L., Bayés, R. & Munné, F. (2008). *Introducción a la psicología jurídica*. México: Trillas.
- Perles, F. (2002). *Psicología jurídica*. Maracena, Granada: Aljibe.
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre Teoría Social*. Argentina: Amorrortu.
- Schutz, A. (1995). *El Problema de la Realidad Social*. Argentina: Amorrortu.

## Referencias Electrónicas

Chaves, E. O. (1996). "Comprensión y subjetividad en Alfred Schutz". [En línea] *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 31-32, 57-63. *Actas de las 1º Jornadas de Investigación para Profesores, Graduados y Alumnos*, La Plata, 1996. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2556/pr.2556.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2556/pr.2556.pdf)

# CAPÍTULO X

## CONSTRUCCIÓN Y VALIDEZ DEL INSTRUMENTO BP-22 BIENESTAR PSICOLÓGICO.

### RESUMEN

Desde el marco teórico de la psicología positiva el objetivo de la presente investigación constituyó en obtener un instrumento válido y confiable para la medición de los componentes del bienestar psicológico (felicidad y satisfacción de vida), por lo que se adaptó y validó el instrumento Bienestar Psicológico (BP-22) que mide los factores del bienestar psicológico a partir de los instrumentos: Escala de Afectos Positivos y Negativos de Watson, Clark y Tellegen (1988) y la Escala de Satisfacción con la Vida, de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985).

La primer aplicación piloto comprendió una muestra compuesta por 341 alumnos universitarios de la UAEMéx, de la que se obtuvieron, a través de un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación ortogonal varimax, 3 factores con 6 iteraciones que explicaron el 48.07% de la varianza total explicada, contando todos los ítems cuentan con pesos factoriales por encima de .40. En cuanto a la consistencia interna de la escala, se obtuvo un alpha de Cronbach de 0.897.

Posteriormente se realizó una aplicación con 1106 alumnos universitarios de la UAEMéx. Se encontró que el análisis factorial confirmatorio varimax para 3 factores con 6 iteraciones explico el 39.57% de la varianza total explicada. Los pesos factoriales de todos los ítems se encontraron por encima de .40. Se obtuvo, en cuanto a la consistencia interna de la escala, un alpha de Cronbach de 0.803, indicando que el instrumento tiene un alto grado de confiabilidad.

**PALABRAS CLAVE:** bienestar psicológico, felicidad, satisfacción de vida, afectos negativos, afectos positivos.

**Yazmín Escobar Tapia.**

**Teresa Ponce Dávalos.**

**Sergio Luis García Iturriaga.**

**Elizabeth Zanatta Colín.**

## Abstract

From the theoretical framework of positive psychology the objective of the present investigation established to obtain a valid and dependable instrument for measuring the components of psychological well-being ( happiness and life satisfaction) , which was adapted and validated instrument Psychological Well-Being (BP -22) that measures the factors of psychological well from instruments : Scale positive and Negative Affects Watson, Clark and Tellegen (1988) Scale and the Satisfaction with Life, Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985) .

The first pilot study comprised a sample of 341 university students of UAEMEX , which was obtained through exploratory factor principal components analysis with orthogonal varimax rotation , three factors with 6 iterations which accounted for 48.07 % of the variance total explained , counting all items have factor loadings above .40 . As for the internal consistency of the scale, a Cronbach's alpha of 0.897 was obtained.

Then an application of the 1106 university students was conducted UAEMEX. We found that the confirmatory factor analysis varimax for 3 factors with 6 iterations explain 39.57 % of the total variance explained. The factor loadings of all items were above .40 . Was obtained in terms of the internal consistency of the scale, a Cronbach's alpha of 0.803, indicating that the instrument has a high degree of reliability.

Key Words: psychological well-being, happiness, life satisfaction, negative affect, positive affect.

## Introducción

Actualmente se ha realizado una vasta investigación acerca de la psicopatología, que se ha dejado de lado a la salud y el bienestar psicológico (Cuadra y Florenzano, 2003; Mariñelarena-Dondena y Gancedo, 2011; Prada, 2005; Vera, 2006). El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales sigue teniendo renovaciones, tanto que incluso actualmente la comunidad psicológica y psiquiátrica ha recibido su tan esperada quinta versión. La visión de la psicología, ha tenido generalmente a lo largo de su historia un lente patológico. Sin embargo en los últimos años ha surgido como tal la psicología positiva que es un nuevo enfoque salugénico (Vera, 2006).

Las características positivas estudiadas por la psicología positiva, se han visto afectadas por la psicología patogénica (Prada, 2005); aun no cuentan ni con las investigaciones, ni con los avances de su contraparte. Todo esto a pesar de que el bienestar psicológico, uno de los principales intereses de la psicología positiva (Castro, 2010), sea la parte medular de los pensamientos, acciones, decisiones y motivaciones de la vida diaria de todo ser humano funcional y saludable, tal como aseguran Benatuil (2003), Castro (2010), y Vera (2006).

Los aspectos positivos del ser humano como el bienestar psicológico, repercuten de una manera positiva en el ámbito laboral, personal, social y escolar (Benatuil, 2003; Castro, 2010; Cabrera, 1989; Carroll, 1995; Castillo, 2000; Escandón, 2000, Journard y Lansman, 1992; Vera, 2006), por lo que precisamente en la presente investigación se buscó contar con un instrumento válido y confiable que pudiese ser utilizado en la población universitaria mexicana. El estudio del bienestar humano es sin duda, un tema complejo y sobre el cual los científicos sociales no logran un consenso. La falta de acuerdo en su delimitación conceptual se debe, entre otras razones, a la complejidad de su estudio determinada en mucho; por su carácter temporal y su naturaleza plurideterminada, donde intervienen factores objetivos y subjetivos, tal como afirman García-Viniegras y González (2000).

Por tal motivo resulta de suma importancia la elucidación del término y sus componentes. Rice (1997) señala que el bienestar psicológico es un concepto abstracto y multidimensional que puede medirse con indicadores como la

satisfacción con la vida, el ánimo, la felicidad, la congruencia y el afecto. Estas aseveraciones se ven reforzadas por Liang, Stok, Okun y Benin (1986) (en Mella, et al., 2004) de acuerdo con estos autores existen tres componentes en el bienestar psicológico:

- a) La presencia de humor positivo
- b) La ausencia de humor negativo (síntomas depresivos)
- c) La valoración cognitiva de lo que uno significa para sí mismo y para los demás.

Lo que contrasta con los tres componentes básicos del bienestar psicológico que según Castro (2010) son: (a) los afectos positivos en mayor medida, (b) los afectos negativos en menor medida y (c) la satisfacción de vida. Más concretamente para Diener y Larsen (1993) (en Anguas, 2001) y Papalia et al. (2010) los componentes del bienestar psicológico son: la satisfacción con la vida y el balance de los afectos en sentido positivo (felicidad). Para esto se puede explicar la satisfacción de vida como el juicio subjetivo que hacen las personas acerca de sus vidas mediante una autoevaluación (Diener, 1984 en Velásquez et al., 2008).

Diener et al. (1985) refieren la satisfacción de vida como el proceso crítico que constituye el componente cognitivo del bienestar psicológico. Sus estudios se basan en autores como Shin y Johnson (1978) (en Diener et al. 1985) quienes definen la satisfacción de vida como la evaluación global de la calidad de vida de una persona de acuerdo a su propio criterio. Afirma Diener (1984) y Diener et al. (1985) que los juicios que se realizan acerca de la satisfacción de vida dependen de la comparación de las circunstancias reales con los estándares individuales que cada sujeto considera apropiados. Es decir, dichos estándares no son forzosamente impuestos de manera externa; el sujeto internaliza los que considera adecuados.

Por lo tanto, para la medición de la satisfacción de vida mediante su propia escala; Diener et al. (1985) propusieron firmemente se tomara en cuenta los parámetros establecidos por cada individuo, y no los que el investigador considerara pertinentes.

Así mismo para sentir satisfacción sobre la propia vida existen ciertos aspectos generalmente deseables, en cada individuo lo que proporciona diferentes valores como diferentes aspectos anhelados (Diener, 1984).

De ahí, el interés de Diener et al. (1985) para indagar en investigaciones como la llevada a cabo por Tatarkiewicz en 1976 (en Diener et al. 1985), quien afirma que la felicidad requiere total satisfacción con la vida, y de ésta manera constituye un todo, por lo que él y sus colaboradores consideraron necesario preguntar a los sujetos de manera directa si es que se encuentran satisfechos con su propia vida. Encontrándose con ello, que la satisfacción de vida a la felicidad constituye el segundo componente del bienestar psicológico.

De acuerdo, con Diener y Larsen (1993) (en Anguas, 2001) y Papalia, Olds y Feldman (2010); la felicidad constituye la preponderancia de los afectos y emociones positivas sobre las negativas (Anguas, 2001; Carr, 2007; Castro, 2010; Cuadra y Florenzano, 2003). Antecediendo a los estudios llevados a cabo por Martin E. P. Seligman en los noventas con respecto a la psicología positiva, Watson, Clark y Tellegen en 1988 ya investigaban acerca de temas como los componentes de la felicidad, que según Bradburn (1969) (en Díaz et al. 2006), Carr (2007) y Castro (2010), era definida como el estado psicológico positivo caracterizado por un nivel elevado de afecto positivo y un nivel bajo de afecto negativo.

Watson, Clark y Tellegen (1988) al igual que Carr (2007) relacionan el afecto positivo con personas entusiastas, activas, concentradas y de actitud jovial que encuentran seguridad en sí mismas. La afectividad positiva baja se encuentra asociada a una amplia gama de trastornos psicológicos, la tristeza y el aletargamiento. Las personas con bajo afecto positivo tienden a manifestar desinterés y aburrimiento (Robles y Páez, 2003). Por otro lado, una alta afectividad positiva se relaciona tanto con la satisfacción laboral como con la satisfacción marital señala Carr (2007).

El afecto negativo, señalan Robles y Páez (2003), se refiere a la dimensión de la sensibilidad temperamental de un individuo ante estímulos negativos. Según Watson, Clark y Tellegen (1988) y Carr (2007), éste tipo de afecto es mayormente

representado por la personalidad neurótica, lo distinguen el enojo, la culpa, el miedo y el nerviosismo. La alta afectividad negativa se relaciona con la insatisfacción y apreciación negativa de uno mismo y de los demás (Robles y Páez, 2003). Una baja afectividad negativa se relaciona con la calma y la serenidad (Watson, Clark y Tellegen, 1988; Carr, 2007).

Después de una extensa revisión teórica, se puede dilucidar la necesidad para la elaboración de una nueva escala, dentro de los investigadores que se han encontrado bajo esta perspectiva, relacionando tanto el afecto positivo como el negativo se encuentran Watson Clark y Tellegen quienes publicaron su artículo *Development And Validation Of Brief Measures Of Positive And Negative Affect: The PANAS Scales* publicado en 1988, donde señalan una específica falta de soporte estadístico que diera cuenta de la confiabilidad y validez como sustento de dichas escalas anteriormente construidas. Así mismo, Watson y sus colaboradores notaron la necesidad de una escala corta, fácil de aplicar y con sustento estadístico que le proporcionara validez y confiabilidad al instrumento logrando tener una nueva escala.

El contar con una escala de bienestar psicológico puede reducir la criminalidad, en este sentido Castro (2010) menciona que se ha dejado en el olvido en muchos países el buscar el bienestar psicológico, que este hecho sumado al desempleo, provoca más dificultades. Por lo que es, necesario crear barreras ante estresores o bien amortiguadores ante dificultades, como son los centros existentes en algunas universidades para la confianza y el bienestar, quienes cuentan con una agenda educativa emocional y preocupada por el bienestar psicológico que como resultado mejora el rendimiento escolar.

Reconocer que muchas de los aspectos del bienestar psicológico se aprenden, hace posible su integración en programas escolares, laborales, organizacionales, prevención de salud física y mental, asegura Prada, (2005). El bienestar psicológico es útil, deseable, y hasta cierto punto modificable (Castro 2010).

A partir de la investigación de los constructos y de las aportaciones de autores como: Akin (2008), Anguas (2001), Carr (2007), Castro (2010), Cuadra y Florenzano (2003), Díaz et al. (2006), Mariñelarena-Dondena y Gancedo (2011), Mella, et al. (2004), Papalia, Olds y Feldman (2010), Prada (2005), Rice (1997), Ryff y Keyes (1995), Velásquez et al. (2008) y Vera (2006), se define al bienestar psicológico como un constructo multidimensional que requiere de la ausencia de psicopatología y está constituido por un componente emocional afectivo hedónico, que comprende al bienestar subjetivo o felicidad (preponderancia de los afectos y emociones positivas sobre las negativas) como rasgo, y un componente cognitivo valorativo eudaimónico, que comprende la satisfacción de vida (juicio cognitivo global acerca de la propia existencia). Por tanto, sus factores son: satisfacción de vida y felicidad.

### **Marco Metodológico**

Objetivo general.

Obtener la validez de constructo y la confiabilidad del instrumento Bienestar Psicológico (BP-22) que mide los factores del bienestar psicológico en alumnos de la Universidad Autónoma del Estado de México.

*Tipo de Investigación.*

La presente investigación constituye un estudio psicométrico en cuanto a que busca evaluar un elemento psicológico mediante un instrumento, así como hacer hincapié en su objetiva construcción, validez y confiabilidad (Anastasi y Urbina, 1998; Cohen y Swerdlik, 1998; Kerlinger, 2002).

*Universo y muestra de la investigación.*

Los sujetos a través de los cuales se calculó la validez de constructo y la confiabilidad del instrumento Bienestar Psicológico (BP-22), para medir los factores del bienestar psicológico, constituyen una muestra no probabilística accidental (Kerlinger, 2002), ya que contó con la colaboración de los universitarios de la UAEMéx, de diversas facultades y que conforman cada área del conocimiento, siempre y cuando fueran alumnos de licenciatura con por lo menos un semestre cursado.

*Se realizó una primera aplicación a 30 alumnos universitarios.*

La aplicación piloto comprendió una muestra compuesta por 341 alumnos universitarios de la UAEMéx, 226 mujeres y 115 hombres, con más de un semestre cursado en la licenciatura. En una tercera aplicación con 1106 alumnos universitarios de la UAEMéx que comprendió 677 mujeres y 429 hombres, con más de un semestre cursado.

## **Variables.**

### *Bienestar psicológico*

Definición conceptual: Diener, Suh, Lucas y Smith (1999) (en Velásquez et al., 2008) puntualizan que el bienestar psicológico es la percepción subjetiva que tiene un individuo respecto a los logros conseguidos por él, así como el grado de satisfacción personal con sus acciones pasadas, presentes y futuras: refleja el sentir positivo y el pensar constructivo de la persona para consigo misma.

El bienestar psicológico forja en el individuo una respuesta adaptativa positiva y genera recursos para afrontar adversidades, así como para desarrollarse plenamente como ser humano señalan Benatuil (2003), Castro (2010) y Vera (2006).

A partir de la investigación de los constructos y de las aportaciones de autores como: Akin (2008), Anguas (2001), Carr (2007), Castro (2010), Cuadra y Florenzano (2003), Díaz et al. (2006), Mariñelarena-Dondena y Gancedo (2011), Mella, et al. (2004), Papalia, Olds y Feldman (2010), Prada (2005), Rice (1997), Ryff y Keyes (1995), Velásquez et al. (2008) y Vera (2006), se define al bienestar psicológico como un constructo multidimensional que requiere de la ausencia de psicopatología y está constituido por un componente emocional afectivo hedónico, que comprende al bienestar subjetivo o felicidad (preponderancia de los afectos y emociones positivas sobre las negativas) como rasgo, y un componente cognitivo valorativo eudaemónico, que comprende la satisfacción de vida (juicio cognitivo global acerca de la propia existencia). Por tanto, sus factores son: satisfacción de vida y felicidad.

En resumen: Rice (1997) puntualiza que un individuo posee bienestar psicológico en la medida en que: (a) obtenga placer de las actividades que forman parte de su vida cotidiana, (b) considere que su vida ha sido significativa y la acepte con determinación, (c) sienta que ha logrado alcanzar sus principales metas, (d) mantenga una imagen positiva de sí mismo, y (e) mantenga una actitud optimista y un estado de ánimo feliz.

El bienestar psicológico ha sido ampliamente estudiado por teóricos como Sánchez y Cánovas (1998), quienes lo dividen en su escala de Bienestar Psicológico (EBP), en 4 subescalas: bienestar psicológico subjetivo, bienestar material, bienestar laboral y bienestar con las relaciones de pareja. Casullo y Castro (2000) lo miden en su Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS) desde 4 dimensiones: control de situaciones, vínculos psicosociales, proyectos y aceptación de sí mismo. Carol Ryff (1989) (en Díaz et al., 2006) en su Escala De Bienestar Psicológico propone el abordaje de este concepto de manera multidimensional tomando en cuenta aspectos como la autoaceptación, el dominio del entorno, las relaciones positivas, un propósito en la vida, el crecimiento personal, y la autonomía.

#### *Instrumentos Base*

Escala de Satisfacción con la Vida, de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) Satisfaction With Life Scale (SWLS). Es un instrumento formado por 5 ítems, desarrollado como una escala multirreactivo para la evaluación de la percepción global del individuo sobre la satisfacción con su vida, como un proceso cognoscitivo de juicio más que para la medición de áreas de satisfacción específicas. Se basa en el juicio personal del propio individuo sobre la satisfacción con su vida. Diener afirma que está diseñado para evaluar tanto las fluctuaciones en la satisfacción con la vida como los índices globales de este constructo (Kaplan y Saccuzzo, 2006).

De acuerdo a Kaplan y Saccuzzo (2006) el SWLS requiere de un nivel de lectura de sexto a décimo grado para responder el inventario con precisión. De entre sus ventajas destaca su rápida aplicación por lo que su contestación toma solamente de uno a dos minutos. En esta escala se solicita al sujeto que valore en qué medida está de acuerdo con una serie de afirmaciones.

La versión utilizada fue la adaptación al español de Carr (2007). Los ítems son los siguientes:

- 1 Mi vida se acerca al ideal en casi todos los sentidos.
- 2 Las condiciones de mi vida son excelentes.
- 3 Estoy satisfecho con mi vida.
- 4 Hasta ahora he conseguido las cosas importantes que deseo.
- 5 Si pudiera vivir mi vida otra vez, prácticamente sería la misma.

El formato de respuesta utiliza una escala tipo Likert de 7 puntos:

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ligeramente en desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Ligeramente de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

Por lo cual el rango de puntajes del cuestionario va desde 5 (baja satisfacción) hasta 35 (alta satisfacción) (Kaplan y Saccuzzo, 2006). El instrumento según Diener et al., en 1985 presentó las siguientes propiedades psicométricas: un alfa de Cronbach de 0,87, correlación test-retest de 0,82 a los dos meses y correlaciones ítem-test entre 0,57 y 0,75. El análisis factorial extrajo un único factor que explicaba el 66% de la varianza.

En un estudio realizado por Cabañero, Richart, Cabrero, Orts, Reig y Tosal (2004) se examinó la fiabilidad de la escala a través del alfa de Cronbach, cuyo valor fue de 0,82. En todos los casos, los índice ítem-test fueron altos, de entre 0.57 y 0.65. Los valores alfa corregidos obtenidos fueron aceptables, de 0.78 y 0.79, lo que significa que la eliminación de cualquier ítem no produce un aumento en la consistencia interna de la escala según sus estudios. El análisis de componentes principales mostró un único factor que explicaba el 58,6% de la varianza.

En cuanto al análisis de componentes principales la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue de 0,82, por lo que las correlaciones entre parejas de ítems seleccionados pueden ser explicadas por el resto. La prueba de esfericidad de Bartlett (Chi-cuadrado= 976,13;  $p < 0,0001$ ) muestra la existencia de una alta dependencia entre los cinco ítems. El análisis de componentes principales extrajo un único factor, que explicaba el 58,6% de la varianza y cuyo autovalor fue 2,93. Los ítems de la escala mostraron moderadas correlaciones entre ellos, cuyos valores oscilan entre 0,57 ( $p < 0,0001$ ) para los ítems 1 y 2, y 0,40 ( $p < 0,0001$ ) para los ítems 2 y 4.

Escala de Afectos Positivos Y Negativos Watson, Clark y Tellegen (1988) Positive And Negative Affect Schedule (PANAS) fue desarrollada para medir dos dimensiones del afecto y poder deducir de ello el grado de felicidad de un individuo. Es un instrumento autoaplicable que posee dos escalas: la de afecto positivo (PA) y la de afecto negativo (NA). Cada una de las escalas se compone de diez adjetivos, se pide a los examinados que califiquen el grado en el que su estado de ánimo refleja los sentimientos descritos por cada adjetivo durante un periodo específico de tiempo. En el primer apartado se evalúa la presencia de los afectos “en las últimas semanas” (afecto como estado), y en el segundo apartado se les evalúa “generalmente” (afecto como rasgo).

Los reactivos están formados por palabras que describen diferentes emociones y sentimientos, y se contestan indicando un número en un rango tipo Likert del 1 al 5, en donde 1 significa “muy poco o nada”, y 5 “mucho” indicando en qué medida se experimenta cada una ellos actualmente (Carr, 2007). El afecto positivo se encuentra compuesto por los calificativos: interesado, excitado, fuerte,

entusiasmado, orgulloso, alerta, inspirado, resuelto, atento y activo. Y el afecto negativo por: afligido, disgustado, culpable, asustado, hostil, irritable, avergonzado, nervioso, intranquilo y temeroso.

Robles y Páez (2003) señalan las características específicas de estos dos efectos: el afecto positivo (AP) representa la dimensión de emocionalidad positiva, energía, afiliación y dominio de un individuo. Las personas con alto AP experimentan con facilidad sentimientos de satisfacción, gusto, entusiasmo, energía, amistad, unión, afirmación y confianza. En contraste, las personas con bajo AP tienden a manifestar desinterés y aburrimiento. Por su parte, el afecto negativo (AN) se refiere a la dimensión de la sensibilidad temperamental de un individuo ante estímulos negativos. La presencia de un alto índice de AN se ha relacionado con: a) experiencia de emociones negativas como miedo o ansiedad, tristeza o depresión, culpa, hostilidad e insatisfacción, b) actitudes negativas y pesimismo, c) problemas o quejas somáticas, y d) insatisfacción y apreciación negativa de uno mismo y de los demás. Estas dos dimensiones de la estructura afectiva pueden ser conceptuadas como disposiciones personales de la emocionalidad más o menos estables (Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y Valiente, 1999).

El PANAS se caracteriza por una alta congruencia interna, con alphas de 0.86 a 0.90 para el afecto positivo, y de 0.84 a 0.87 para el afecto negativo. La correlación entre los dos afectos (positivo y negativo) es invariablemente baja, en rangos de -0.12 a -0.23. Además, los coeficientes confiabilidad test-retest de las puntuaciones de afecto negativo y positivo “generalmente” (.71 y .68 respectivamente) son lo suficientemente altos como para sugerir que pueden emplearse para evaluar al afecto como un rasgo de personalidad estable en el tiempo.

En la versión en español del PANAS Robles y Páez (2003) se encontró un alfa de Cronbach para la afectividad positiva de 0.90, y para la afectividad negativa de 0.85. Para la confiabilidad test-retest se solicitó a los participantes que contestaran la versión en español del PANAS en dos ocasiones, con un intervalo de quince días, para determinar la estabilidad temporal del instrumento. Los resultados del test-retest mostraron en general un coeficiente de correlación interclase para la efectividad positiva de 0.32 y para la afectividad negativa de 0.31.

## Elaboración

La Escala De Afectos Positivos Y Negativos Watson, Clark y Tellegen (1988) fue tomada de la traducción al español de Carr (2007) presentada en su libro “psicología positiva”. Los 20 adjetivos del instrumento fueron redactados en frases cortas conservando la misma direccionalidad que el instrumento inicial. Posteriormente, con apoyo de expertos, se revisó y modificó tanto la redacción como la semántica de los reactivos resultantes.

La Escala De Satisfacción Con La Vida, De Diener, Emmons, Larsen Y Griffin (1985) fue tomada de la traducción al español de Carr (2007) presentada en su libro “psicología positiva”. Con apoyo de expertos, se revisó y modificó tanto la redacción como la semántica de los 5 reactivos.

Tomando en cuenta las consideraciones metodológicas en relación a la construcción de los reactivos, para poder integrar los 25 ítems de los dos instrumentos, éstos se intercalaron de manera aleatoria y se homologaron a una misma opción de respuesta tipo Likert que va desde 1) en desacuerdo hasta 5) de acuerdo. Para detectar alguna inconsistencia en su redacción o significado se realizó una primera aplicación a 30 alumnos universitarios, no manifestaron ninguna inconsistencia; el instrumento fue aceptado.

### *Procesamiento de la Información*

Tomando en cuenta que Kerlinger (2002) y Kaplan y Saccuzzo (2006) señalan que la confiabilidad es el grado en el que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes; se pretende obtener el coeficiente de confiabilidad del instrumento Bienestar Psicológico (BP-22) compuesto de las escalas de Watson, Clark y Tellegen (SWLS) y Diener, Emmons, Larsen y Griffin (PANAS) mediante la medida de consistencia interna; alfa de Cronbach. Tomando en cuenta que el instrumento en cuestión solo tiene que ser aplicado en una ocasión y no necesita de más de una versión (Anastasi y Urbina, 1998; Cohen y Swerdlik, 1998; Kerlinger, 2002).

La validez de constructo se refiere a que tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto, así como que tan fuertemente vinculados están sus componentes para formar un constructo multidimensional (Anastasi y Urbina, 1998; Cohen y Swerdlik, 1998; Kaplan y Saccuzzo, 2006; Kerlinger, 2002), En este caso los factores del bienestar psicológico. Para tal efecto se llevó a cabo un análisis factorial que indicó cuantas dimensiones o componentes integran la variable en cuestión, así como los ítems que conformaron cada una de ellas.

### **Análisis de Resultados**

Una vez obtenido el instrumento: la aplicación piloto comprendió una muestra compuesta por 341 alumnos universitarios de la UAEMéx, 226 mujeres y 115 hombres, con más de un semestre cursado en la licenciatura. Después de correr el análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación ortogonal varimax de la Escala de satisfacción con la vida (1985) y la Escala de afectos positivos y negativos (1988) se obtuvo la medida de adecuación muestral Keiser-Meyer - Olkin con un valor correspondiente a .921, lo que indica que la base de datos fue adecuada para llevar a cabo un análisis factorial exploratorio. La muestra de 341 casos es apropiada. Un valor significativo para la prueba de esfericidad de Bartlett con un puntaje de .000 indica que el modelo factorial es adecuado para explicar los datos.

De acuerdo a lo recomendado por Pérez (2001) y Johnson (2000) para la determinación del número de componentes principales, se tomó en cuenta el inicio del comportamiento asintótico del gráfico de sedimentación y la diferencia de al menos una unidad en el total de los autovalores iniciales, por lo que se consideraron 3 factores con 6 iteraciones que explican el 48.07% de la varianza total explicada. Cabe señalar que dichos resultados contrastaron positivamente con la estructura factorial hipotetizada que desde la teoría y los instrumentos base ya contemplaba una agrupación en 3 factores.

Tal como se hipotetizaba desde la investigación teórica: el análisis factorial presenta en la primer dimensión propuesta 10 ítems de afectos negativos, la dimensión 2 se encuentra constituida por 7 ítems de afectos positivos, y finalmente

la tercera dimensión cuenta con 5 ítems correspondientes a satisfacción de vida. Todos los ítems cuentan con pesos factoriales por encima de .40. En cuanto a la consistencia interna de la escala, se obtuvo un alpha de Cronbach de 0.897, indicando que el instrumento resultante tiene un alto grado de confiabilidad.

En una tercera aplicación con 1106 alumnos universitarios de la UAEMéx que comprendió 677 mujeres y 429 hombres, con más de un semestre cursado, se realizó un análisis factorial confirmatorio con los 22 ítems resultantes del análisis factorial exploratorio. Obteniendo la medida de adecuación muestral Keiser- Meyer - Olkin con un valor correspondiente a .866, lo que indica que la base de datos fue adecuada para llevar a cabo un análisis factorial confirmatorio. La muestra de 1106 casos es apropiada. Un valor significativo para la prueba de esfericidad de Bartlett con un puntaje de .000 indica que el modelo factorial es adecuado para explicar los datos.

El análisis factorial confirmatorio varimax para 3 factores con 6 iteraciones explica el 39.57% de la varianza total explicada. Los pesos factoriales de todos los ítems se encuentran por encima de .40. Se obtuvo, en cuanto a la consistencia interna de la escala, un alpha de Cronbach de 0.803, indicando que el instrumento tiene un alto grado de confiabilidad.

A continuación se presentan los factores resultantes así como los reactivos que lo integran. Ítems del Instrumento Final Bienestar Psicológico (BP-22).

Factor I

Afectos negativos

3 Generalmente me siento intranquilo (a)

5 Frecuentemente me siento afligido (a).

7 Regularmente me siento disgustado (a)

10 Generalmente me siento irritable.

11 Casi siempre me siento temeroso (a)

- 13 Regularmente me siento culpable.
- 16 Casi siempre me siento asustado (a).
- 18 Regularmente me siento hostil.
- 19 Regularmente me siento avergonzado (a).
- 21 Comúnmente me siento nervioso (a).

## Factor 2

### Afectos positivos

- 2 Comúnmente me siento atento (a)
- 6 La mayoría de las veces me siento inspirado (a).
- 8 Frecuentemente me siento orgulloso (a).
- 12 Comúnmente me siento fuerte.
- 15 Con frecuencia me siento entusiasmado (a).
- 17 Frecuentemente me siento interesado (a) en algún tema o actividad.

## Factor 3

### Satisfacción de vida

- 1 Mi vida se acerca al ideal en casi todos los sentidos.
- 4 Estoy satisfecho (a) con mi vida.
- 9 Si pudiera vivir mi vida otra vez, prácticamente sería la misma.
- 14 Hasta ahora he conseguido las cosas importantes que deseo.
- 20 Las condiciones de mi vida son excelentes.

## Conclusiones y Sugerencias

El instrumento Bienestar Psicológico (BP-22) elaborado a partir de la escala de afectos positivos y negativos de Watson, Clark y Tellegen (1988) y la escala de satisfacción con la vida de Diener, Emmons, Larsen Y Griffin (1985) constituye una prueba psicométrica válida y confiable: posee consistencia, replicabilidad, fiabilidad y ha demostrado una estructura subyacente acorde a la teoría que lo respalda.

Ya que el instrumento mencionado se construyó y validó en población estudiantil universitaria se sugiere cruzar esta información con variables implícitas teóricamente con el aprovechamiento escolar, alguna de ellas pueden ser: el historial académico, la motivación hacia el estudio, también algunos factores socioeducativos como el gozar de algún apoyo económico. También si además de estudiar, el alumno trabaja para apoyarse en sus estudios.

Igualmente se recomienda su aplicación en el ámbito de la tutoría, con ello el tutor puede tener información valiosa para apoyar el desarrollo académico y personal del tutorado.

## Referencias

- Cabrera, E. (1989). *Higiene Mental Para La Salud Mental*. México: Ediciones Gómez.
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Carroll, H. (1995). *Higiene Mental*. México: Compañía Editorial Continental.
- Castillo, M. (2000). *Salud Mental, Sociedad Contemporánea*. México: Universidad Autónoma Del Estado De México.
- Castro, A. (2010). *Fundamentos de psicología positiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cohen R. y Swerdlik, M. (1998). *Pruebas y evaluación psicológicas*. México: Prentice-Hall Hispanoamérica.
- Escandón R. (2000). *¿Qué es la salud mental?*. México: Universidad Autónoma Del Estado De México.

García-Viniegras, C. y González, I. (2000). *La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales*. Revista Cubana Medicina General Integral, 16, 586 - 592. Recuperado el 08 de marzo de 2011, de <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v16n6/mgi10600.pdf>

Jourard, S. y Landsman, T. (1992). *Personalidad Saludable*. México: Trillas.

Kaplan, R. y Saccuzzo, D. (2006). *Pruebas psicológicas: principios, aplicaciones y temas*. México: Thomson.

Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw Hill.

Papalia, D., Olds, S., y Feldman, R. (2010). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Prada, E. (2005). *Psicología positiva y emociones positivas*. Revista de Psicología Positiva, 2. Recuperado el 4 de marzo de 2011, de <http://www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf> 2001.

Rice, F. (1997). *Desarrollo humano*. México: Patience - Hall Hispanoamerica.

Sánchez-Cánovas (1998). *EBP: escala de bienestar psicológico: manual*. España: TEA Ediciones.

### Referencias Electrónicas

Akin, A. (2008). The Scales of Psychological Well-Being: A Study of Validity and Reliability. Journal Of Educational Sciences: Theory and Practice, 8, 741 - 750. Recuperado el 9 de marzo de 2011, de <http://eric.ed.gov/PDFS/EJ837765.pdf>

Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*. México: Prentice hall.

Anguas, A. (2001). Identificación y validación del significado del bienestar subjetivo en México: fundamentos para el desarrollo de un instrumento de medición. Interamerican Journal of Psychology, 35, 163 - 183. Recuperado el 08 de marzo de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx>

- Benatuil, D. (2003). El bienestar psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa. *Psicodebate*, 3, 43 - 58. Recuperado el 18 de febrero de 2011, de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico3/3Psico%2004.pdf>
- Cabañero, M., Richart, M., Cabrero, J., Orts, M., Reig, A. y Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de la escala de satisfacción con la vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16, 448 - 455. Recuperado el 08 de abril de 2011, de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3479/1/Satisfacci%c3%b3n%20vital.pdf>
- Casullo, M. M. y Castro, A. (2000). Evaluación del Bienestar Psicológico. *Revista de Psicología*, 17, 37-68. Recuperado el 10 de abril de 2012, de <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloid=162044>
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). *El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva*. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12, 83 - 96. Recuperado el 8 de marzo de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/264/26400105.pdf>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y van Dierendonck, D. (2006). *Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff*. *Psicothema*, 18, 572-577. Recuperado el 10 de febrero de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72718337.pdf>
- Diener, E. (1984). *Subjective well-being*. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. Recuperado el 10 de agosto de 2011, de <http://psycnet.apa.org/journals/bul/95/3/542/>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). *The Satisfaction With Life Scale*. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. Recuperado el 10 de agosto de 2011, de [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Mariñelarena-Dondena, L., Gancedo, M. (2011) *La psicología positiva: su primera década de desarrollo*. *Revista Científica De Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades Y Ciencias De La Salud*, 2, 66 - 77. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de [http://www.dialogos.unsl.edu.ar/files/la\\_psicologia\\_positiva\\_\\_su\\_pr\\_imer\\_a\\_decada\\_\\_de\\_desar.pdf](http://www.dialogos.unsl.edu.ar/files/la_psicologia_positiva__su_pr_imer_a_decada__de_desar.pdf)

- Mella, R., González, L., D'Appolonio, J., Maldonado, I., Fuenzalida, A., y Díaz, A. (2004). *Factores asociados al bienestar subjetivo en el adulto mayor*. *Psykhé*, 13, 79 - 89. Recuperado el 18 de marzo de 2011, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282004000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282004000100007&script=sci_arttext)
- Ocampo, J., Martínez, M., Fuentes, M., y Zatarain, J. (2010), *reprobación y deserción en la facultad de ingeniería Mexicali de la universidad autónoma de Baja California*. Recuperado el 04 de octubre de 2011, de [http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3653/Reprobacion\\_y\\_desercion\\_en\\_la\\_facultad\\_de\\_ingenieria\\_mexicali.pdf?sequence=1](http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3653/Reprobacion_y_desercion_en_la_facultad_de_ingenieria_mexicali.pdf?sequence=1)
- Robles, R. y Páez, F. (2003). *Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS)*. *Salud Mental*, 26, 69 -75 <http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2003/sam031h.pdf>
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). *The structure of psychological well-being revisited*. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 69, 719-727. Recuperado el 15 de febrero de 2011, de <http://midus.wisc.edu/findings/pdfs/830.pdf>
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez N., Araki, R. Y Reynoso, D. (2008). *Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos*. *Revista de Investigación en Psicología*, 11, 139 - 152. Recuperado el 12 de febrero de 2011, de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S160974752008000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S160974752008000200009&script=sci_arttext)
- Vera, B. (2006). *Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología*. *Papeles del Psicólogo*, 27, 3 - 8. Recuperado el 04 de abril de 2011, de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1120.pdf>
- Watson, D, Clark, A, y Tellegen, A. (1988). *Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales*. *Journal of personality and social psychology*, 54, 1063 - 1070. Recuperado el 04 de agosto de 2011, de <http://usao.edu/sites/usao.edu/files/jvaughn/PANAS.pdf>

# CAPÍTULO XI

## “LA ALTERNANCIA POLITICA EN EL MUNICIPIO DE TOLUCA”

### Resumen

Los procesos electorales en el país cada día son más complicados, toda vez que los partidos no luchan por los ideales establecidos en su plataforma legislativa, principios de doctrina y estatutos que muestra cada partido sino que luchan por la obtención del poder. La competencia y la presencia de diversos factores en el sistema político, y en particular la nueva naturaleza de los medios de comunicación, instituidos como el nuevo espacio público y lugar privilegiado de la política, son elementos que han sido determinantes en la aparición del marketing político.

Con la aparición del marketing político se da la consolidación de un sistema de partidos que conduce la voluntad ciudadana en la elección de sus representantes, es decir, se encuentra inmerso el fenómeno de la alternancia política. Un ejemplo de ello lo tenemos en el municipio de Toluca que a partir de las elecciones del 2006; época en la que el marketing electoral tuvo bastante auge, se realizaron diferentes spots en televisión y radio, asimismo se utilizaron estrategias de campaña por parte por parte de los partidos de PAN y PRI cuya finalidad era lograr el posicionamiento de la comunidad adulta y jóvenes, ya que a través de ellos se logra una mayor votación en el municipio.

Palabras clave: sistema electoral, proceso electoral, alternancia política, partido político, marketing electoral, voto.

**Angélica García Marbella**

**María Magdalena Del Ángel  
Antonio**

**Samuel Salvatierra Cruz**

## Abstract

The electoral process in our country each day are more complicated, since the parties do not fight for the ideals set out in its legislative platform, principles of doctrine and statutes that show each party but fighting for obtaining power. The competition for power between political parties, and the presence of various factors in the political system, and in particular the nature of new media, instituted as the new public space and privileged place of politics, are elements that have been decisive in the development of political marketing.

With the emergence of political marketing consolidating a party system that leads the public will in the choice of their representatives, that is given, is immersed in the phenomenon of political change. Therefore the electoral marketing, allowing the electorate to open its possibilities to guide their vote for the candidate with the largest presence, elegance and in many occasions because they say the cutest, regardless of party is right or left and much know the principles by which the governing party.

An example of this is in the municipality of Toluca from the 2006 elections, at which time the election was quite booming marketing, different spots on television and radio were performed also campaign strategies used by the part the PAN and PRI parties whose purpose was to achieve the positioning of the adult and youth community because through them a greater vote is achieved in the town.

Key words: electoral system, electoral process, political rotation, political party, electoral marketing, suffrage.

## Introducción

El sistema electoral se ha venido perfeccionando a través del tiempo, tan es así que cada ley electoral mexicana ha respondido a las exigencias democráticas de su época y de una sociedad en constante desarrollo. Durante la primera mitad del siglo XIX para la elección del Congreso Constituyente se realizaban elecciones indirectas de segundo grado, en las que el voto era ejercido en juntas electorales o colegios electorales en los cuales se nombraban a los electores primarios, uno por cada 500 habitantes y éstos a su vez nombraban a los electores secundarios quiénes tenían la facultad de elegir a los diputados.

El sistema electoral es una parte primordial del régimen político de cualquier país independientemente del sistema social. A través de él se acude a la voluntad pública o ciudadana para renovar y/o ratificar los cuadros dirigentes en los distintos órganos nacionales y regionales de elección y representación popular. En tiempos pasados las elecciones en el país se basaban en campañas políticas de manera simple sin emplear tantos medios de comunicación; es decir se daba a conocer al electorado lo fundamental de cada partido para lograr un triunfo; sin embargo hoy en día es diferente.

A partir de que entra en auge el marketing electoral, ha dado surgimiento a cambios dentro del proceso electoral que han tenido gran impacto en su desarrollo: así como en los resultados electorales a partir del 2000 cuando pierde el dominio el Partido Revolucionario Institucional, que venía ostentando el poder desde la época porfirista, considerándose como el partido de mayor poder; el cual siempre tenía al candidato idóneo para resolver la problemática del país.

La competencia por el poder entre los partidos políticos, así como la presencia de diversos factores en el sistema político, y en particular la nueva naturaleza de los medios de comunicación, instituidos como el nuevo espacio público y lugar privilegiado de la política, son elementos que han sido determinantes en la aparición del marketing político.

Como lo menciona Muñoz (2003) en su investigación del voto corporativo al marketing político. Su papel del marketing político en el campo de la comunicación política tiene que ver con su capacidad de influencia sobre la misma, y en particular sobre la opinión pública aunque, por supuesto, no se puede dejar de lado su influencia en la agenda informativa de los medios.

Es por ello que en los procesos electorales los partidos políticos como son el PAN, PRI y PRD en sus estrategias comunicativas de campaña incorporan al marketing electoral desde el punto de vista de presentarnos a una imagen perfecta de un político el cual resolverá todas las necesidades de los votantes en un determinado territorio. Este nuevo tipo de ideologías, el marketing político se justifica en la medida que provee del éxito político-electoral a los partidos (o mejor dicho a sus candidatos), se justifica en la medida que sigue los deseos y necesidades del mercado político, ya que el marketing político se sostiene y determina su forma de proceder bajo el principio de la “orientación del votante” (voter-orientation) y su aplicación tiene como consecuencia la presencia de un gobierno democrático.

Para las organizaciones políticas, la alternancia ha significado la pérdida de la certeza electoral. A partir de 1989, la posibilidad de perder una elección, es objeto de preocupación para los partidos políticos y los candidatos. En especial para el PRI y los priistas, ha implicado que ya se valore si se acepta o no una postulación. Ahora habrá que poner en la balanza la decisión de participar, cuando puede estar en juego una carrera política. Además, una vez en campaña los candidatos están obligados acercarse a la sociedad en busca de votos y de apoyos, con lo que aumenta la disputa por los consensos, toda vez, que la alternancia significa que los actores cambiarán sus roles: los partidos de izquierda se transforman nueva burocracia política y los de derecha pasan a la oposición.

Ese cambio político se da en base a tres características de la experiencia de los nuevos gobiernos, que muestran las principales limitantes y los avances de la alternancia política respecto a las relaciones entre gobierno y sociedad, entre los poderes de gobierno y la relación entre partido y gobierno.

## Desarrollo

### *Noción jurídica de sistema*

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en sus disposiciones un conjunto de principios, instituciones y conceptos jurídicos que forman un cuerpo ordenado, coherente y unitario en lo que concierne a sus relaciones, efectos y finalidades. Ese conjunto forma un “sistema” en tanto que guardan armonía razonable las normas sustantivas, los instrumentos para hacerlas efectivas y la congruencia entre ambos con los fines que postulan y sus resultados.

En materia electoral se demuestra la integración de dicho sistema al hacer una revisión del contenido de las disposiciones constitucionales que la rigen y al observar sus vinculaciones y finalidades. El sistema electoral de la constitución mexicana está formado por varios principios fundamentales, de los que derivan instituciones, conceptos particulares y fines propios, con todo lo cual se forma un cuerpo jurídico orgánico, ordenado y coherente.

### *Sistema electoral*

Es el conjunto de principios, normas, reglas, procedimientos técnicos enlazados entre sí y legalmente establecidos, por medio de los cuales los electores expresan, su voluntad política en votos que a su vez se convierten en escaños o poder público. En México los electores pueden expresar su voluntad a través del sufragio o el voto mediante el cual se manifiesta por medio de papeletas, al aprobar o rechazar alguna propuesta, para elegir alguna persona o varias para determinados cargos.

En la legislación electoral mexicana el sufragio se concibe simultáneamente como prerrogativa y como obligación del ciudadano. En tanto prerrogativa, constituye uno de los derechos políticos fundamentales para que el ciudadano participe en la conformación de los poderes públicos, en su doble calidad de elector y elegible a gobernante; como obligación, el voto constituye un deber de ciudadano para con la sociedad de la cual forma parte. Al igual que en todas las sociedades modernas, el sufragio en México es universal, libre, secreto y directo.

Universal: tienen derecho a él todos los ciudadanos que satisfagan los requisitos establecidos por la ley, sin discriminación de raza, religión, género, condición social o ilustración.

Libre: el elector no está sujeto a ningún tipo de presión o coacción para la emisión del sufragio.

Secreto: garantía de que no se conocerá públicamente la preferencia o voluntad de cada elector individualmente considerado.

Directo: el ciudadano elige por sí mismo a sus representantes.

También se considera personal e intransferible

Personal: El elector debe acudir personalmente a la casilla que le corresponda para depositar su voto.

Intransferible: El elector no puede facultar o ceder su derecho a ninguna persona para la emisión de su sufragio.

La Constitución y la legislación reglamentaria en materia electoral establecen una distinción en los requisitos del sufragio según se trate de un elector (sufragio activo) o de un candidato en la elección (sufragio pasivo).

#### *Antecedentes del sistema electoral*

El sistema electoral se ha venido perfeccionando a través del tiempo, tan es así que cada ley electoral mexicana ha respondido a las exigencias democráticas de su época y de una sociedad en constante desarrollo. Cada una de las leyes electorales en México constituye un universo cerrado en sí mismo. Muchas veces, inclusive, el significado de una norma legal ha dependido de la exacta posición o lugar que ocupa en la institución jurídica a la que está incorporada.

En este sentido, el sistema electoral es una expresión y una amalgama entre lo nuevo y lo viejo, tiene mucho de novedad pero también de tradicional; se nutre de las preocupaciones y anhelos de la sociedad y ofrece nuevas soluciones electorales a los nuevos problemas y antagonismos políticos y sociales

aprovechando la experiencia que ha tenido la República a lo largo de su desarrollo histórico y cuyo proceso no está terminado, por lo que seguramente en el devenir de los años se habrán de presentar nuevas reformas para adecuarse de nueva cuenta a las circunstancias imperantes en una determinada etapa de la vida nacional.

### *Sistema electoral mexicano*

El sistema electoral mexicano es clasista e histórico, se relaciona directamente con las necesidades de legitimación del poder público, surge en la colonia, resume el democrático del mexicano y es a la vez la síntesis de las conquistas políticas que va alcanzando el ser humano. El sistema electoral mexicano, entonces, está formado por varios principios fundamentales, de los que derivan ciertas instituciones, conceptos particulares y fines propios, con lo cual se forma un cuerpo jurídico orgánico, ordenado y coherente. Al realizar una revisión de las disposiciones constitucionales, se descubre en lo electoral una función pública de extrema importancia para alcanzar las decisiones políticas fundamentales que se manifiestan en los artículos 39, 40, 41 y 115 de nuestra constitución.

Las disposiciones citadas, sintetizan la organización política de nuestro país y sus principios rectores. El artículo 39 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos establece el postulado total del Estado contemporáneo: “La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste. El pueblo tiene en todo tiempo el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su gobierno”.

En la decisión soberana del pueblo expresada en la propia Constitución, se sustenta el establecimiento mismo del Estado, al disponer en el artículo 40 que: “Es voluntad del pueblo mexicano constituirse en una república representativa, democrática, federal, compuesta por Estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior; pero unidos en una Federación establecida según los principios de esta ley fundamental”.

El tercer precepto complementa las bases de nuestra organización política al establecer la manera como el pueblo ejerce cotidianamente su soberanía. El artículo 41 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos ordena

que: “El pueblo ejerce su soberanía por medio de los Poderes de la Unión, en los casos de la competencia de éstos, y por los de los Estados en lo que toca a sus regímenes interiores, en los términos respectivamente establecidos por la presente Constitución Federal y las particulares de los Estados, las que en ningún caso podrán contravenir las estipulaciones del Pacto Federal”.

La estructura política básica se completa con lo dispuesto por el primer párrafo del artículo 115 constitucional, en los términos siguientes: “Los Estados adoptarán, para su régimen interior, la forma de gobierno republicano, representativo, popular, teniendo como base de su división territorial y de su organización política y administrativa, el Municipio Libre...”. En estos principios constitucionales se encuentran los primeros fundamentos del sistema electoral mexicano.

#### *Funciones de los sistemas electorales*

Las funciones básicas de los sistemas electorales de acuerdo con sus objetivos se componen de reglas y procedimientos destinados a regular los siguientes aspectos y etapas de los procesos de votación: ¿Quiénes pueden votar? ¿Quiénes pueden ser votados? ¿De cuántos votos dispone cada elector? ¿Cómo pueden y deben desarrollarse las campañas de propaganda y difusión? ¿Cuántos representantes se eligen en cada demarcación electoral? ¿Cómo se determinan y delimitan los distritos y secciones electorales? ¿Quiénes y cómo deben encargarse de organizar los comicios? ¿Cómo deben emitirse y contarse los sufragios? ¿Cuántas vueltas electorales pueden y/o deben realizarse para determinar al triunfador? ¿Quién gana la elección? y, por último, ¿Cómo se resuelven los conflictos que puedan presentarse?

Existen otras funciones electorales que regulan la constitución y reconocimiento legal de los partidos políticos, el registro de los ciudadanos, el papel de los medios de comunicación en las contiendas y la participación de posibles donantes en el financiamiento de las campañas.

### *Tipos básicos de sistemas electorales*

La literatura especializada identifica tres modalidades principales de sistema electoral: mayoría relativa y absoluta, representación proporcional y sistemas mixtos. Se trata de tipos básicos que en su forma pura se aplican sólo en unos cuantos países como Australia, España, Estados Unidos, Francia, Noruega, Perú, etc. En México, desde 1988 se aplica un sistema mixto con dominante mayoritario. Se eligen 300 diputados en ciertos distritos uninominales y 200 de representación proporcional en cinco circunscripciones plurinominales. El umbral establecido para participar en la distribución de los diputados de Representación Proporcional es el 1.5% de la votación nacional. En este caso existe un tope máximo de diputaciones para el partido mayoritario, que teóricamente puede implicar que el sistema pierda su capacidad para hacer equivalentes las proporciones de votos y de curules de cada partido.

### *Definición de proceso electoral*

El proceso electoral federal en México se concibe como el conjunto ordenado y secuencial de actos y actividades regulados por la Constitución y la ley electoral que realizan las autoridades, los partidos políticos y los ciudadanos con el propósito de renovar periódicamente a los integrantes de los poderes Legislativo y Ejecutivo de la Unión.

Sobre esta base, la división del proceso electoral en etapas no sólo tiene como propósito distinguir y diferenciar claramente la secuencia temporal de los diversos actos o actividades que lo integran, sino además y fundamentalmente, asegurar que se cumpla con el principio de definitividad. Es decir, otorgar firmeza y certidumbre jurídica a la realización y conclusión de las distintas actividades, así como garantizar que cada acto realizado por las autoridades electorales, los partidos políticos y los ciudadanos se ajuste a los términos y plazos previstos legalmente.

### *Etapas del proceso electoral*

De acuerdo con la ley, el proceso electoral federal de carácter ordinario comprende cuatro grandes etapas secuenciales diferenciadas:

**Preparación de la elección.** Se inicia con la primera sesión que celebre el Consejo General del Instituto Federal Electoral la primera semana de octubre del año previo al que deban realizarse las elecciones federales ordinarias y concluye al iniciarse la jornada electoral

**Jornada electoral.** Se inicia a las 08:00 horas del primer domingo de julio y concluye con la clausura de las casillas (mesas de votación) que se instalen para la recepción y cómputo inicial de los votos.

**Resultados y declaraciones de validez de las elecciones.** Se inicia con la remisión de la documentación y expedientes electorales de casillas de las elecciones de diputados y senadores a los consejos distritales y concluye con los cómputos y declaraciones de validez que realicen los consejos del Instituto o, en su caso, de las resoluciones que emita en última instancia el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. En todo caso y de acuerdo con la ley, esta etapa debe concluir la última semana de agosto.

**Dictamen y declaración de validez de la elección y de presidente electo.** Se inicia al resolverse el último de los medios de impugnación que se hubiesen interpuesto contra esta elección o cuando se tenga constancia de que no se presentó ninguno, y concluye al momento en que la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación aprueba el dictamen que contiene el cómputo final y las declaraciones de validez de la elección y de presidente electo. En todo caso y de acuerdo con la ley, esta última etapa del proceso electoral debe concluir durante septiembre.

### *El proceso electoral a nivel municipal*

Conforme al Código Electoral del Estado de México, el proceso electoral ordinario para la elección de los miembros del ayuntamiento se inicia en el mes de septiembre al año anterior de la elección y concluye con los cómputos y declaraciones que realicen los consejos del Instituto, o con las resoluciones que en su caso, pronuncie el Tribunal.

El proceso electoral a nivel municipal comprenderá las siguientes etapas:

**Preparación de la elección:** Se inicia en el mes de septiembre al año anterior de la elección y concluye al iniciarse la jornada electoral.

**Jornada Electoral:** Inicia a las 8:00 horas del segundo domingo de marzo del año de la elección y concluye con los resultados electorales en el exterior del local de la casilla y la remisión de la documentación y los expedientes electorales a los respectivos Consejos Distritales y Municipales.

**Resultados y declaraciones de validez de las elecciones de diputados y ayuntamientos:** Se inicia con la recepción de la documentación y los expedientes electorales por los consejos distritales o Municipales y concluye con los cómputos y declaraciones que realicen los Consejos del Instituto o con las resoluciones que dicte el Tribunal.

Cabe mencionar que cada partido realiza elecciones internas para elegir al candidato que lo representara en la elección ante los diferentes partidos. Asimismo, al igual que a nivel federal como se menciona con antelación cada partido realiza actos de precampaña, colocación de propaganda, realización de spots en los medios de comunicación, contando para ello con un presupuesto fijado por el Instituto. Los pasos mencionados también se realizan a nivel federal,

Registro de candidaturas

Campañas electorales

Integración y ubicación de las mesas directivas de casilla

Acreditación de representantes de los partidos políticos

Acreditación de observadores electorales

Documentación y materiales electorales

Instalación y apertura de las casillas

Votación

Escrutinio y cómputo

Clausura de casilla y remisión del expediente

Resultados electorales –cómputos municipales

Los consejos municipales celebraran sesión para hacer el cómputo de la elección de ayuntamientos, el miércoles siguiente al de la realización de la misma. Iniciada la sesión el Consejo procede el cómputo de la votación de la elección, se abren los paquetes que no presenten alteración y tomará nota de los resultados que consten en las actas finales de escrutinio. Si hubiera alguna objeción en el acta se realizará nuevamente el escrutinio de esa casilla.

En el caso de que algunos de los paquetes presenten alguna alteración se verifica que el resultado que obra en las actas coincida con el que obra en poder del Consejo, si es así, se suman los demás resultados; en caso contrario se realiza el escrutinio de dicha casilla. Una vez realizada la suma de todas las actas correspondientes a las casillas del municipio y declarada la validez de la elección el Presidente del Consejo Municipal Electoral extiende la constancia de mayoría a la planilla de candidatos ganadora.

Se forma el expediente electoral con la documentación de las casillas, las protestas presentadas y las constancias del cómputo municipal y se entrega a los representantes de los partidos una copia del mismo. Para posteriormente enviar un ejemplar al Consejo General del Instituto, junto con un informe detallado del proceso electoral.

### *Antecedentes de la alternancia política en México*

Conviene recordar que la figura del ciudadano y la ciudadanía no son un mero accidente territorial, implica una toma de conciencia, el papel que desempeña en el ámbito social. Al respecto Ramírez Saiz (2000) nos recuerda que, “a un primer nivel, se es ciudadano por el hecho de haber nacido en un determinado Estado-nación, o por adoptar la nacionalidad correspondiente. A partir de esta adscripción, el ciudadano adquiere los derechos y responsabilidades que en dicho país se reconocen. La ciudadanía es, por ello, un concepto no sólo territorial sino, sobre todo, jurídico y político”, que se ejerce plenamente en un régimen democrático, en el que interactúan gobernantes y gobernados, ambos con derechos y obligaciones, necesarios para garantizar la permanencia de la vida democrática.

*La participación se da desde tres aspectos:*

El horizonte utópico de la sociedad moderna: En esta visión se exalta toda acción surgida de la sociedad civil y se apuesta por formas directas de la democracia. Hay un rechazo explícito a la representación y por ende, a los partidos políticos.

La sociedad civil me da miedo: Aquí se maneja la posición que tiene el ciudadano ante la democracia o la ciudadanización política y deja planteada la pregunta de cómo construir una relación madura entre los ciudadanos y las instituciones políticas estatales. Hacia la democracia íntegra: En ella de acuerdo con Bobbio (1989) se trata de extender el proceso de democratización hacia los espacios sociales y cotidianos.

Como parte de la consolidación de un sistema de partidos que conduzca al respecto de la voluntad ciudadana en la elección de sus representantes, se encuentra el fenómeno de la alternancia política. Uno de los resultados más significativos que trajo aparejado el hecho inédito de la alternancia en un gobierno estatal, en 1989, lo constituyó justamente la pérdida de las certezas en los resultados electorales para los candidatos oficiales. La incertidumbre del sufragio ha obligado a una mayor competencia política, lo que coloca en el centro de las estrategias partidarias la vinculación con la ciudadanía.

Las elecciones del 2 de julio de 1989 inauguraron un nuevo periodo en el sistema político mexicano. La victoria en las urnas del candidato panista a la gubernatura de Baja California abrió una visión inédita en el sistema electoral de México, al permitir que un gobernador que no era del partido oficial ocupara el Poder Ejecutivo en una entidad de la República. A partir de ello, la transición democrática entra también en otra etapa. Se le comenzó a llamar “vía federalista” a la democracia. Toda vez que a la fecha más de diez entidades y el distrito federal son gobernados por la oposición.

Es interesante señalar que a partir de 1997 la oposición ha venido ganando gubernaturas de manera consistente. Si la primera se logra en 1989 en Baja California, la segunda en 1991 en Guanajuato y la tercera en 1992 en Chihuahua (todas ellas panistas) y tres años después, en 1995 se ratifican Baja California y Guanajuato y se agrega Jalisco. Y dos años más tarde nuevamente el PAN cosecha triunfos en Nuevo León y Querétaro con lo cual alcanza seis gubernaturas.

También por primera vez un partido de izquierda triunfa en una entidad el Distrito Federal, Zacatecas y Tlaxcala tal y como se muestra en la siguiente tabla:

ESTADO	PAN	PRI	PRD	FECHA
Aguascalientes	52.38	37.51	6.75	1998
Baja California	50.55	43.72	5.73	1995
Guanajuato	56.30	31.90	6.80	1995
Jalisco	52.74	37.11	3.99	1995
Nuevo León	47.59	41.10	3.15	1997
Querétaro	43.99	38.93	7.10	1997
Distrito Federal	15.58	25.61	48.10	1997
Zacatecas	12.86	38.07	44.67 <sup>oo</sup>	1998
Tlaxcala	8.60	44.25	26.52 <sup>ooo</sup>	1998
Baja California Sur	6.80	37.10	56.10 <sup>o</sup>	1999

De acuerdo a la tabla anterior y según Norbert Lechner (1990), El país se enfrenta a un proceso de cambio político y de forma de hacer política que implica la redefinición de los espacios de acción, la construcción de nuevas metas y el rediseño de las estrategias de acercamiento a esas metas. Pero ese cambio político

se da en base a tres características de la experiencia de los nuevos gobiernos, que muestran las principales limitantes y los avances de la alternancia política respecto a las relaciones entre gobierno y sociedad, entre los poderes de gobierno y la relación entre partido y gobierno.

Primero, la evidencia indica que estos gobiernos no han tenido capacidad suficiente para proponer un proyecto de desarrollo propio y alternativo. Segundo, hay obstáculos derivados de las características de los partidos de oposición que acceden al gobierno y su capacidad para incidir, de manera definitiva, en la gestión pública. Tercero, los nuevos gobiernos estatales han tenido la capacidad de generar una relación más republicana entre los poderes de gobierno.

Esto quiere decir que con estas características y el cambio de partido en el gobierno, los ciudadanos le dan un nuevo sentido a la acción de votar. Ahora el voto sí es un medio de cambio político, dejando atrás la idea de inutilidad. Para las organizaciones políticas, la alternancia ha significado la pérdida de la certeza electoral. A partir de 1989, la posibilidad de perder una elección, es objeto de preocupación para los partidos políticos y los candidatos. En especial para el PRI y los priista ha implicado que ya se valore si se acepta o no una postulación. Ahora habrá que poner en la balanza la decisión de participar, cuando puede estar en juego una carrera política.

Además, una vez en campaña los candidatos están obligados acercarse a la sociedad en busca de votos y de apoyos, con lo que aumenta la disputa por los consensos, toda vez, que la alternancia significo que los actores cambiaran sus roles: el PAN se transformó en una nueva burocracia política y el PRI pasó a la oposición.

Ya que en la tradición política centralista destaca la capacidad de designación de candidatos del partido oficial por parte de la presidencia. No había cargos importantes en disputa que no pasaran por el arbitrio del presidente. Para ese fin la trasmisión de las decisiones va del Ejecutivo al gobernador, con la intermediación del delegado del partido. Los candidatos a las alcaldías más importantes y, por supuesto, a todas las gubernaturas son minuciosamente escogidos en el centro.

Es hasta 1989 cuando Carlos Salinas de Gortari decidió reconocer la victoria que los candidatos del PAN obtuvieron. Era un atrevimiento insólito en la historia política presidencialista, se inauguraba una nueva etapa en el proceso de liberación política de México. Dos de los resultados tangibles de la primera alternancia a nivel estatal fueron sin duda, la pérdida de la certidumbre electoral y la revaloración del voto como medio de cambio político.

A partir de este cambio, también surgen consecuentes transformaciones que se deberán producir en el orden normativo, tanto a nivel constitucional, como legislativo. Muchas de esas transformaciones resultan del reacomodo de fuerzas políticas que implica la alternancia en el poder. Porque las instituciones fueron diseñadas para operar en un ambiente de presidencialismo marcado y de un partido dominante o hegemónico.

Por ello los juristas, analistas y legisladores deben estar atentos a los cambios constitucionales y legales entre los que destacan:

La transformación de la integración y reglas de funcionamiento del poder

Legislativo

El redimensionamiento de la figura presidencial

La verdadera independencia del poder Judicial

La operación efectiva de los controles inter-orgánicos

El ajuste del sistema federal

El sistema, la estructura y las funciones de los partidos políticos.

Ello significa que deben estar preparados para producir un cambio constitucional radical, que elimine los abusos del presidencialismo, que permita el fortalecimiento del poder Legislativo y que respete las aspiraciones del orden federal.

Significa voltear la mirada hacia instituciones como la representación proporcional, en la que las alianzas partidistas sean el fundamento de la gestión gubernamental, en la que la cohabitación de distintos partidos, a nivel federal y estatal signifique una fortaleza adicional al régimen democrático.

#### *Antecedentes de la alternancia política en el Estado de México*

Políticamente antes de la década de los noventa, el control del poder local en los 121 municipios, que hasta entonces constituía el estado de México, era hegemónico para el PRI, único partido capaz de postular candidatos en todos los ayuntamientos mexiquenses. Los otros partidos políticos como el PAN, PPS, PARM, PCM entre otros, no solo mostraban su incapacidad de disputarle el poder al PRI sino que difícilmente cubrían sus candidatos las elecciones realizadas.

Por tal motivo, antes de 1990 las posibilidades de que se presentara la alternancia política en los municipios mexiquenses eran escasas, aunque si hubo casos en donde ganaron los partidos opositores, sin embargo, nunca se les conoció ese triunfo o bien fue negociado.

En 1975, como muestran las planillas presentadas por los partidos de oposición eran de la siguiente forma: en 10 municipios se presentó el PPS, en 22 el PAN y en 2 el PARM. El PAN fue el único partido que logró triunfar en el municipio de Tultepec, aunque se le negó el triunfo en Cocotitlán. El contexto de las elecciones municipales entre 1975 y 1987 fue austero ya de 121 municipios en 92 no se presentó oposición (1978) en 83 no se presentó oposición en 1981 y en 1984 y 1987 hubo un cambio notable pues solo no se presentó oposición en 28 y 18 municipios respectivamente.

En dicho periodo, el PRI enfrentaba más disidencias al interior de su partido por las designaciones de sus candidatos que por una real oposición electoral de las fuerzas políticas participantes. La poca alternancia política y la débil oposición al PRI, se registraba entonces en aquellos municipios menos urbanizados, poblados y desarrollados del Estado. Cabe apuntar que los municipios de Naucalpan, Tlalnepantla, Ecatepec, Toluca, Nezahualcóyotl, Cuautitlán Izcalli, Atizapán de Zaragoza, Texcoco y La Paz, en su mayoría conurbados a la Ciudad de México

y que ya despuntaban como los más densamente poblados y desarrollados de la entidad, no eran todavía los máximos receptores de la oposición al PRI; esa emergencia opositora se manifestaría mucho más tarde, a partir de la segunda mitad de los noventa.

No obstante, debido a desarrollo del sistema electoral nacional y local, con el impulso de reglas y procedimientos comiciales más confiables y creíbles, con instituciones autónomas e independientes del gobierno, con el crecimiento de los partidos de oposición, PAN y PRD principalmente, y el desgaste del — entonces— partido oficial (PRI), los casos de alternancia política en los gobiernos de los ayuntamientos del Estado de México, para los noventa, se presentaría de manera progresiva.

Es de destacar que la reforma político-electoral que se dio entre 1995 y 1996 diera paso a la creación del Instituto Electoral del Estado de México y del Código Electoral del Estado de México, que posibilitaron el desarrollo de comicios electorales más transparentes y confiables, hechos que coinciden con la explosión de alternancias políticas municipales en la entidad, así como con la pérdida de la mayoría en el Congreso del PRI: dando paso a un panorama político más plural y competitivo.

#### *La alternancia política en el Estado de México*

Haciendo una revisión global del contexto político electoral del Estado de México, hasta las elecciones de 2003, Se encuentra que en 30 de los 124 municipios de la entidad, no se ha presentado la alternancia: en 33 de ellos se registró una baja alternancia, con un cambio de partido gobernante; en 44 una mediana alternancia, con dos ocasiones y en 16 se registró una alta alternancia, con 3 o más veces.

La mayoría de los municipios con nula alternancia, están dispersos en toda la entidad, ubicados principalmente en tres regiones bien localizadas: sur-poniente, norponiente y suroriente. Socio demográficamente, éstos son rurales, con baja densidad de población y un nivel de desarrollo bajo.

### *Municipios con Baja Alternancia Política*

Los ayuntamientos que presentan una baja alternancia política, en donde en una sola ocasión el PRI ha perdido el poder municipal, son 34, los cuales se agrupan en dos tipos: 15 (44%) que pasaron a manos de un partido de oposición en la última elección (2003) y 19 (56%) en los que el PRI perdió desde 1996 (o 2000) y no los ha podido recuperar.

Los municipios que se estrenaron en la alternancia en las elecciones locales del 2003, son en su mayoría pequeños y de baja densidad de población. Ocho de los 14 municipios no pasan de 30 mil habitantes, cuatro están entre 30 mil y menos de 60 mil y sólo dos son urbanos, con más de 60 mil gentes. Estos últimos son Chalco y Valle de Chalco Solidaridad, dos de los 10 municipios más poblados del Estado de México.

### Municipios con primera Alternancia en el Estado de México, 2003

Partido ganador	Municipio	Población	Tipo de municipio
PAN	Jocotitlán	51,979 habs.	Semiurbano
	Malinalco	21,712 habs.	Rural
	Nopaltepec	7,512 habs.	Rural
	Soyaniquilpan	10,007 habs.	Rural
	Tianguistenco	58,381 habs.	Semiurbano
	Polotitlán	11,065 habs.	Rural
PRD	Amatepec	30,141 hab.	Semiurbano
	Chalco	217,972 habs.	Urbano
	Donato Guerra	28,006 habs.	Rural
	Tejupilco	55,032 habs.	Semiurbano
	Temamatla	8,840 habs.	Rural
	Valle de Chalco S.	323,461 habs.	Urbano
PT	Atizapan	8,171 habs.	Rural
	San Simón de Guerrero	5,436 habs.	Rural

En las elecciones de 2006 estos municipios con primera alternancia se pusieron a prueba y de los 15, en nueve de ellos hubo alternancia. El PAN conservó Nopaltepec, Soyaniquilpan y Tianguistenco, pero perdió Jocotitlán, Malinalco y

Polotitlán; el PRD mantuvo Chalco, Donato Guerra y Valle de Chalco, pero cedió Amatepec, Tejupilco y Temamatla; mientras que el PT perdió Atizapan, San Simón de Guerrero que había ganado en el 2003.

En el Estado de México, por consecuencia, confirmamos que PAN y PRD se han convertido en predominantes en diversos ayuntamientos, desplazando al PRI por un buen período, por seis o nueve años. Estos municipios los podemos ordenar en dos tipos, aquellos que se remontan a 1996 (tres comicios) y los que se originan en 2000 (dos procesos electorales), en donde se distingue que el PAN tiene un mayor número de ayuntamientos en su poder que el PRD.

#### *Número de Municipios con nuevo predominio en el Estado de México*

Los municipios con características urbanas, con alta densidad de población y gran desarrollo, ubicados en su mayoría dentro de la Zona Metropolitana a la Ciudad de México y de la región Toluca-Lerma, muestran una tendencia hacia el establecimiento de nuevos predominios y una débil propensión hacia la alternancia periódica. Regionalmente hablando, se puede argumentar que los ayuntamientos con mayores índices de alternancia no se encuentran en las zonas que se consideran tradicionalmente como las de mayor grado de pluralidad política y de fuerte presencia opositora; se debe hablar más bien que los polos de desarrollo económicos mexiquenses, con altos niveles de densidad de población, son aquellos en donde se establece un nuevo predominio político, ya sea panista o perredista.

#### *Municipios con mediana alternancia política*

Los municipios de mediana alternancia, con variación partidista en el poder por dos ocasiones, son 44, los cuales se encuentran esparcidos por todo el territorio del Estado y no manifiestan pautas permisibles de regionalización. Los municipios mexiquenses con mediana alternancia, de tipo rural, con menos de 30 mil habitantes, constituyen el mayor número de casos (47.7%), los cuales son: Almoloya del Río. Apaxco. Atlautla, Axapusco, Capulhuac, Chapa de Mota, Chiautla, Huixquilucan. Isidro Fabela, Juchitepec, Mexicalcingo, El Oro, Otumba, Oztolotepec, Papalotla. San Martín de las Pirámides, Santo Tomas, Tepetlaoxtoc, Texcalyacac. Tezoyuca. Timilpan y Zacazonapan.

### *Mediana alternancia*

Los municipios que forman el segundo bloque en importancia (25%) son los urbanos: Almoloya de Juárez, Cuautitlán, Huixquilucan, Lerma, La Paz, Tecamac, Tenancingo, Tenango del Valle, Teoloyucan, Zinacantepec y Zumpango; los semiurbanos (22.8%) ocupan el tercer lugar (Acúleo, Amecameca, Ateneo, Calimaya, Coatepec de Harinas, Jiquipilco, Melchor Ocampo, Ocoyoacac, Oztoloapan y Tlalmanalco) y los metropolitanos, que representan una minoría, sólo dos alcaldías muy pobladas (4.5%), ocupan el último sitio: Tultitlán y Ecatepec.

### *Municipios con alta alternancia política*

Los municipios del Estado de México que presentan una alta alternancia política y el mayor número de cambios de partido gobernante, son ayuntamientos pequeños, poco poblados, en su mayoría semiurbanos. De los 16 municipios, salvo Tultepec, la mayoría son considerados rurales o semiurbanos y, geográficamente no pertenecen al área conurbada a la Ciudad de México ni a la región metropolitana Toluca-Lerma.

#### Municipios con alta alternancia política

MUNICIPIO	HABITANTES
Cocotitlán	10,205
Chapultepec	5,735
Huehuetoca	38,458
Ozumba	23,592
San Mateo Atenco	59,647
Tequixquiac	28,067
Tultepec	93,277
Villa Guerrero	50,829
Coyotepec	35,358
Chiconcuac	17,972
Joquicingo	10,720
San Antonio la Isla	10,321
Tenango del Aire	8,486
Tonatico	11,502
Xonácatlan	41,402

Estos municipios registran una permanente tendencia a cambiar de partido gobernante, elección tras elección, A través de una revisión histórica de los procesos electorales municipales en el Estado de México, encontramos que en su mayoría han sido gobernados por más de dos partidos políticos. Los municipios con mayor índice de alternancia, con mudanzas ocurridas en seis o siete ocasiones, son Chiconcuac, Cocotitlán y Tenango del Aire.

#### *La alternancia política en el municipio de Toluca a partir del 2000*

Un elemento que auxilia para registrar la naturaleza de la alternancia es el de la pluralidad política, es decir, el terreno de los partidos que acceden o que dejan el poder. Tres son las circunstancias que podemos encontrar en la alternancia política, derivada del desenvolvimiento de los partidos políticos:

La reincidencia política: se presenta cuando el partido político que tradicionalmente sustentaba el poder (en el caso mexicano el PRÍ), luego de pasar un trienio como partido opositor, recupera la alcaldía en una elección — inmediatamente— posterior. Se dice que hay reincidencia porque el electorado decide otorgarle nuevamente su voto al partido que anteriormente gobernaba.

El nuevo predominio: ocurre cuando un partido político —entonces— de oposición (PAN o PRD) mantiene, de manera consecutiva, el municipio ganado, desplazando de manera permanente a la fuerza política dominante (PRI).

Alternancia con pluralidad política: se presenta cuando hay alternancia política en forma reiterada, pero en donde el poder pasa por las manos de partidos diferentes: no sólo por los partidos grandes (PAN, PRI y PRD) sino también por los pequeños (PVEM, PT, etc.).

La pluralidad política del sistema de partidos mexiquense se revela de forma más evidente a partir de 1996. Cuando por primera vez el PRI pierde 49 ayuntamientos de los 122. Pero en una tendencia a su establecimiento en 68 municipios en 2000 y 2003. El avance de los partidos opositores al PRI había sido muy lento, hasta que en las elecciones municipales de 1996 el panorama comenzó a cambiar. En los comicios de 1990 solo eran cinco ayuntamientos en

manos opositoras (Cocotitlán, Cuautitlán, Chiconcuac, San Martín de la Pirámides y Tequixquiac) y para 1993 el número creció ligeramente a 11: la mayoría de estos municipios eran de pequeño tamaño, baja densidad de población y poco desarrollo económico.

#### Pluralidad política del sistema de partidos mexiquenses

Municipio	1990	1993	1996	2000	2003	2006	2009	2013
Toluca	PRI	PRI	PRI	PAN	PAN	PAN	PRI	PRI
Cuautitlán	PAN	PAN	PAN	PAN	APT	CAMP		
San Martín	PAN	PAN	PAN	PAN	APT	PRD		
Tequixquiac	PRD	PRI	PRI	PAN	APT	PAN		

En las elecciones del 1996 el número de municipios perdidos por el PRI aumentó a 49, que representaba un 40% del total de 122 ayuntamientos que integran la entidad. Un dato destacable de esa elección es que algunos municipios importantes pasaron a manos del Partido Acción Nacional y otros al Partido de la Revolución Democrática.

Para las elecciones del 2000 y 2003 el panorama se volvió más complejo, pues la mudanza de ayuntamientos se volvió una práctica común. Pues hubo una gran variante algunos municipios fueron recuperados por el PRI y otros fueron ganados por el PAN, PRD, PT y Convergencia. Para las elecciones del 2003 el avance de la alternancia política, en los municipios mexiquenses, ya era evidente.

En las elecciones de 2006 los ayuntamientos con nuevo predominio registraron algunos movimientos en los cuales el PAN perdió ante el PRI cuatro importantes ayuntamientos que mantenía en su poder desde 1996. Coacalco, Nicolás Romero, Tepozotlán y Villa del Carbón. Esto se debió a que existieron vanas coaliciones como son Alianza por México (PRI-PVEM), PRD-PT, PT-Convergencia, PAN-PRD, PRD-PT-Convergencia entre otras. En el 2009 como es de observarse en el municipio de Toluca se da nuevamente la Reincidencia Política, toda vez que el PRI, luego de pasar un trienio como partido opositor, recupera la alcaldía en una elección inmediata posterior.

## Conclusiones

“El sistema electoral mexicano es clasista e histórico, se relaciona directamente con las necesidades de legitimación del poder público, surge en la colonia, resume el democratísimo del mexicano y es a la vez la síntesis de las conquistas políticas que va alcanzando el ser humano” (Martínez, 1997: 13) lo cual permite que los ciudadanos a través del sufragio puedan elegir al partido que más satisfaga sus expectativas, mediante un proceso electoral legitimado que regula etapas secuenciales para el registro de los partidos y su respectivo candidato, la preparación de la elección, la jornada electoral y la declaración de validez del candidato ganador.

La alternancia política en México es muy reciente, ya que no existía el reemplazo, toda vez que el poder permaneció en un solo partido, el PRI. Sin embargo, a través de los años, a raíz del desarrollo político el pueblo mexicano ha considerado otros partidos en elecciones federales, estatales y municipales, tomando en cuenta la imagen del candidato, la supuesta solución a sus necesidades, dejándose influenciar por la propaganda (cubetas, camisetas, utensilios, etc.) que el partido político maneja en su campaña.

Con el transcurso del tiempo las elecciones en nuestro país van cambiando, aquellas campañas políticas en las que de manera sencilla se daba a conocer al electorado lo fundamental de cada partido para lograr un triunfo; hoy en día son diferentes; la competencia por el poder entre los partidos políticos y en particular la gran influencia de los medios de comunicación, instituidos como el nuevo espacio público y lugar privilegiado de la política, son elementos que han sido determinantes en la aparición del marketing político.

Los partidos políticos utilizan el marketing como vía para llegar a los votantes de una manera más directa para dar a conocer sus principios y sus candidatos, es por ello que todas las campañas políticas se basan en las necesidades de los votantes. Así, cada partido deberá contar con un plan de campaña que comprenda su plataforma política, que cubra las necesidades del votante, estrategia general, mensaje para lograr el posicionamiento y por ende el triunfo electoral y todo lo anterior lo logrará teniendo al mejor candidato, aquel que cumpla con las expectativas de los votantes.

A raíz del triunfo de distintos partidos distintos al PRI en las diferentes esferas públicas como son la presidencia, gubernaturas y municipios, la alternancia política emergió como uno de los temas de mayor relevancia en la década de los noventa. Como es de observarse dicha alternancia se da en los municipios de mayor población y urbanos. En el Estado de México, por consecuencia, se confirma que PAN y PRD se han convertido en predominantes en diversos ayuntamientos, desplazando al PRI por un buen período, por seis o nueve años.

La alternancia política se ha dado a raíz de que los partidos políticos han adoptado al marketing como una herramienta básica en sus campañas ya que a través de él nos muestra al candidato aparentemente idóneo para solucionar todas las necesidades y problemas de determinada población.

### Referencias

Barthes, R. (1970), *Retórica de la imagen en la semiología*. BuenosAires:Tiempo Contemporáneo.

Becerril, R. (1987), *Sistema político y la democracia en el Estado de México*, Toluca: U.A.E.M.

Lord, A. (1999), *Ensayos sobre la libertad y el poder*, Unión Editorial S.A.

Maarek, Philippe J. (1997), *Vote, Marketing político y comunicación*. Claves para una buena información política, España: Paidós.

Martínez Materas A. (1979), *El Sistema Electoral Mexicano*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.

Sartori, G. (2005), *Partidos y Sistemas de Partidos: Marco para un análisis*, México:Alianza Editorial, 2a ed.

Trout, Jack y Steve, R. (1996), *El nuevo posicionamiento*, México: Mc Graw-Hill.

### Referencias Hemerográficas

Bueno, R. (1985). *Sistema Electoral, Sistema de Partidos y Democracia*. México:

- Editorial Siglo XXI Carrillo Prieto, I. (1981), "Reformas electorales y Reforma*
- Cedillo Delgado, R. (2006), "La alternancia en los municipios del Estado de México" en Revista Espacios Públicos, año 9, núm. 18, Toluca, UAEM, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, p 122.*
- Comisión Estatal Electoral (1998), Curso de Introducción: El Sistema Electoral Mexicano, Toluca.*
- Juárez, J. (2003), "Hacia un estudio del marketing político: limitaciones teóricas y metodológicas" en Revista Espiral, vol. 9, núm. 27, México, Universidad de Guadalajara, p 57.*
- Legislación del Instituto Electoral del Estado de México (IEEM) (2005), Código Electoral del Estado de México, Toluca.*
- Partido Acción Nacional. (1996), Estatutos. México.*
- Partido Revolucionario Institucional. (2000) Documentos básicos. México.*
- Partido de la Revolución Democrática. (2004). Plataforma política. México Política" en Boletín Mexicano de Derecho Comparado, año XIV, núm. 40, México:Tiempo Contemporáneo.p.50*

### **Referencias Electrónicas**

- Acción Nacional (2006), Plataforma Electoral, s/f en \_ HYPERLINK "http://www.plataforma2006.pan.org.mx" \_www.plataforma2006.pan.org.mx\_ consultado el 12 de enero de 2010*
- Castillo G. (2007), La imagen del candidato, s/f, en \_ HYPERLINK "http://apccconsultores.blogspot.co^/2007/02/la-imagen delcandidato.html", \_ http://apccconsultores.blogspot.co^/2007/02/la-imagen delcandidato.html\_, Consultado 10 de diciembre 2009 IFE. \_ HYPERLINK "http://www.ife.org.mx" . \_http://www.ife.org.mx\_, consultado el 16 de octubre de 2009*
- Espinoza Valle V. (1995). Alternancia y Transición Política. ¿Cómo gobierna la Oposición*

en México? México: El colegio de la Frontera Norte \_ idem

Espinoza Valle V. (1996). *Alternancia Política y Gestión Pública*. México: Fertilis terra Editorial.

IFE. (2010). *etapas y actividades. 2013, de IFE Sitio web: www\_IEEM. Legislación Electoral del Estado de México. (2005-2006) Código Federal Electoral del Estado de México*

IEEM. *Legislación Electoral del Estado de México. (2005-2006). Código Electoral del Estado de México. Capítulo Tercero...VI.*

Martínez Nateras, Arturo. (1979). *El Sistema Electoral Mexicano*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Osornio Corres Francisco Javier. *Alternancia Política v Cambio Constitucional*. Mexico: Biblio.jurídicas.

# CAPÍTULO XII

## EL PROCESO IDENTIFICATORIO EN EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE LA UNAM DE 1999

### Resumen

Los movimientos estudiantiles impactan de manera compleja la vida universitaria. En el presente texto abordaremos sólo un eje de análisis, el relacionado con las condiciones de producción de identidades universitarias, en el contexto de los movimientos estudiantiles suscitados en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Para este fin se plantean dos ejes de análisis, por un lado, se examina la forma en cómo se constituyen las identidades universitarias, enfocando los antagonismos y procesos de articulación. Por otra parte, en el segundo apartado del texto, analizaremos, cómo se produce el proceso de articulación dentro del movimiento estudiantil de 1999 suscitado en la UNAM.

**Palabras clave:** Identidad, movimiento estudiantil, vida universitaria, antagonismo

### Abstract

Student movements in complex ways impacting college life. In this text we will address only one axis of analysis, related to the conditions of production of academic identities in the context of student movements raised at the Universidad Autonoma de México (UNAM). For this purpose, two analytical axes, on one hand, the form is examined how university identities are, focusing antagonism and articulation processes arise. Moreover, in the second paragraph of the text, we discuss how the process of articulation within the student movement of 1999 raised at UNAM occurs.

**Keywords:** Identity, student movement, university life, antagonism

**Leonor González Villanueva**

**Leonor G. Delgadillo  
Guzmán**

**Francisco J. Argüello Zepeda**

## Introducción

En el estudio de la universidad pública contemporánea, particularmente la universidad pública mexicana, la toma de las decisiones democráticas, la formación de intereses comunes, la formación de identidades y voluntades comunes no han ocupado un espacio importante en los debates académicos. A finales del siglo X, como resultado de los movimientos estudiantiles suscitados en los setenta en diversas instituciones de educación superior mexicanas, se impulsa una gran reorientación de la política educativa hacia la educación superior (Varela, 1996), orientada a la rearticulación de la relación Universidad -Estado, a través de la formulación de políticas relativas a la cobertura y financiamiento educativo, dejando pendiente el debate sobre los escenarios, las estrategias y los mecanismos de participación en la toma de decisiones y en los procesos de representación.

Situación por la que debemos pensar en la universidad en un contexto histórico específico en el que podemos abrir el debate sobre temas como la formación de voluntades comunes, la construcción de prácticas democráticas y la representación, entre otros. Por tal motivo, en este texto exploro un tema clave, las condiciones del proceso de producción de identidades universitarias en el contexto de los movimientos estudiantiles universitarios.<sup>2</sup>

## Desarrollo

La urgencia de referentes para comprender los procesos identitarios, genera el interés por estudiar la formación de procesos de identificación universitaria en dos sentidos: por un lado desde un plano ontológico se pretende analizar los procesos de constitución identitaria. Por otro lado, como dispositivo analítico que da acceso a la comprensión de los procesos identitarios en el marco de los movimientos estudiantiles. Desde este enfoque los procesos de identificación se analizan a partir del reconocimiento de los antagonismos y los procesos de articulación. ¿Pero cómo se articulan antagonismo, articulación e identidad?

---

<sup>2</sup> Cabe advertir que la argumentación aquí expuesta parte de una concepción posestructuralista desarrollada por Laclau y Chantal Mouffe (1996, 2006 y 2010). Los recursos de intelección a los que haré alusión se encuentran enmarcados en el Análisis Político de Discurso (APD).

En la búsqueda de ofrecer posibles respuestas, en un primer plano la línea argumentativa se va construyendo a partir de la analítica o perspectiva de investigación propuesta por Laclau y Mouffe (2010) que permite comprender la producción de identidades universitarias. En otro plano se pone en juego la analítica en los discursos del movimiento estudiantil de 1999 suscitado en la Universidad Nacional Autónoma de México. He seleccionado este movimiento debido a que la participación estudiantil fue un proceso de ruptura con los movimientos estudiantiles precedentes, considerado como el de más larga duración y por mostrar una diferencia con la forma de hacer política.

*Antagonismo y articulación: referentes para el estudio de las identidades Universitarias*

Para aproximarme al estudio de las identidades universitarias, considero el imaginario universitario como una modalidad específica de “comunidad imaginada”, en la cual según Benedict Anderson (1993) un grupo de personas comienza a concebirse como el “nosotros” mediante un proceso de movilización contra otro al que reconoce como prohibiendo su acceso a la constitución como comunidad. El constituir un proyecto que debe llevarse a cabo implica que algo ha impedido su realización, y aquí se articula la propuesta de Laclau y Mouffe (2010) sobre lo que denominan “antagonismo”.

Según lo plantean Laclau y Mouffe, el concepto de antagonismo, constituye una de sus dimensiones capitales, la práctica articuladora en que la hegemonía define su identidad por oposición a prácticas articuladoras antagónicas.

“[...] el concepto de hegemonía supone un campo teórico dominado por la categoría de articulación. Y ésta supone la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos articulados. En todo caso, si la articulación es una práctica y no el nombre de un complejo relacional dado, implica alguna forma de presencia separada de los elementos que la práctica articula o recompone. En el tipo de teorización que nos interesa analizar, los elementos sobre los que operan las prácticas articuladoras fueron inicialmente especificados como fragmentos de una totalidad estructural u orgánica perdida” (Laclau y Mouffe, 2010: 129-130).

Ahora bien, el antagonismo según Laclau y Mouffe, es precisamente lo que da forma a la “identidad”.

La identidad se concibe como una configuración discursiva de carácter histórico y político.

“[...] En este caso no hay identidad social que aparezca plenamente protegida de un exterior discursivo que la deforma y le impide suturarse plenamente. Pierden su carácter necesario tanto las relaciones como las identidades. Las relaciones, como conjunto estructural sistemático, no logran absorber a las identidades; pero como las identidades son puramente relacionales, ésta no es sino otra forma de decir que no hay identidad que logre constituirse plenamente (Laclau y Mouffe, 2010:150-151).

El objetivo al analizar la formación de las identidades, es mostrar las diversas identidades que sirvieron para “desarticular” el proyecto universitario y las “lógicas de articulación” que constituyen a los actores institucionales y nacionales como opuestos. La articulación es una práctica discursiva que no tiene un plano de constitución a priori o al margen de la dispersión de los elementos articulados.

“[...] llamaremos articulación a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos discurso. Llamaremos momentos a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, elemento a toda diferencia que no se articula discursivamente (Laclau y Mouffe, 2010, 142-143).

Tal vez no resulte sorprendente que las lógicas de articulación que se producen en los movimientos universitarios sean bastante similares a aquellas que caracterizan a otro tipo de prácticas políticas de carácter hegemónico, en particular, la oposición del “nosotros” y “ellos” que hallamos en el imaginario universitario es, el resultado de procesos por los cuales algunos actores son inducidos a reconocer que comparten un mismo antagonista y a participar en los proyectos de triunfo de la comunidad de aquellos a los que ese enemigo se opone. Si bien la relación antagónica tiene lugar dentro de los límites de un sistema universitario, en éste no llegan a constituirse diferentes dominios institucionales, pero sí el establecimiento de fronteras con el Estado.

Si bien la “universidad” puede “transformarse” como resultado de los procesos de articulación de los actores universitarios en torno a significantes nodales en un momento determinado, también puede permanecer como un espacio de demandas insatisfechas como una respuesta a los antagonismos percibidos.

La situación de la “universidad” en el curso de su historia da cuenta de los esfuerzos por contrarrestar al Estado en su afán de destruir el poder universitario y de los esfuerzos por restablecer el gobierno universitario, muestra los modos en que las articulaciones de la identidad pueden diluirse y resurgir por causa de un movimiento estudiantil, por los procesos de movilización y desmovilización universitaria.

Lo central en este texto es destacar la relevancia de la lógica de “articulación”, y el rol que juega en la formación de la identidad universitaria en el marco de los movimientos estudiantiles. En este proceso, el reconocimiento de la violencia constituye un referente central en la constitución del imaginario universitario, la violencia que miembros de la universidad perciben como infringida sobre ellos por otros, a quienes reconocen como aquellos que les impiden existir de una forma que no sea mediante la constitución de una institución independiente. La noción del imaginario universitario funciona como un antídoto contra la violencia que amenaza la supervivencia de actores que, antes de su integración a la universidad, no se concebían a sí mismos como miembros de una comunidad diferente y al momento de su incorporación al espacio universitario.

Las decisiones sobre qué estrategias –violentas o de otro tipo- son apropiadas para lograr la autonomía institucional, particularmente, la autonomía universitaria, derivan del reconocimiento de que tal independencia es la única garantía de supervivencia individual y colectiva. En el siguiente apartado me concentraré, en la constitución del movimiento estudiantil de 1999 suscitado en la Universidad Nacional Autónoma de México, en el modo en que las percepciones de una violencia que afecta a una amplia gama de universitarios da lugar a un concepto de “enemigo universitario” y, por medio de este concepto, a la idea de solidaridad con la institución a la que se opone el enemigo. Además de enfatizar el momento de la “articulación” y su implicación para la identidad universitaria.

### *El momento de la “articulación” en el movimiento universitario de 1999*

A finales de los años noventa del siglo XX “existía” la universidad y los universitarios. Esto se debió a que, los universitarios integraron las universidades desde principios del siglo XX para forjar oportunidades académicas en instituciones abiertas por el Estado Mexicano. La conquista de la “Autonomía” en 1921 y años subsiguientes, generó en los universitarios el imaginario de que tenían una concepción de sí mismos como una sola comunidad. Asimismo, el sistema gubernamental y jurídico mediante el cual el Estado había administrado previamente a la universidad, funcionó dividiendo jurídicamente a la universidad en torno a proyectos que otorgaban a sus miembros identidad legal y apoyo gubernamental.

Sin embargo, los enfrentamientos suscitados a lo largo del siglo XX, entre las autoridades federales o estatales y las comunidades universitarias locales, crearon las condiciones para la construcción de una oposición categórica, que permitió a las comunidades envueltas en conflictos institucionales articular sus antagonismos mutuos en los términos derivados de los tiempos modernos, en articulación con otros movimientos sociales.

Es por ello que en la universidad, los estudiantes y los profesores perciben a sus amigos y enemigos no sólo en términos de filiación sectaria o alianzas en disputas de larga data, en torno a proyectos académicos, saberes en disputa o proyectos políticos, sino también en términos del debate entre las universidades públicas y el Estado.

Al investigar el modo en que se constituyó el Consejo General de Huelga (CGH),<sup>3</sup> como resultado del proyecto de reforma al Reglamento General de Pagos (RGP) impulsado por las autoridades universitarias en la institución que los “universitarios” han ocupado mucho antes de pensarse a sí mismos como “universitarios”, y el modo en que las autoridades comenzaron a verse no como comunidad dentro de una institución existente, sino como miembros de comunidades institucionales opuestas obligados a coexistir de manera poco natural

---

<sup>3</sup> El 20 de abril de 1999 surgió en la Universidad Nacional Autónoma de México un grupo, primordialmente formado por estudiantes, denominado Consejo General de Huelga –antes Asamblea Estudiantil Universitaria-, el cual se opuso a la aplicación del Reglamento General de Pagos aprobado por el Consejo Universitario el 15 de mayo del mismo año en un lugar ajeno a su sede, el Instituto Nacional de Cardiología (siendo el principal cuestionamiento a la legitimidad de la decisión).

bajo la política federal impuesta, subrayo, reitero que la identidad institucional es una construcción histórica que surge a partir de una reformulación de la propia relación con un campo social, más que de algo esencial y no contingente.

Podemos destacar que al inicio del movimiento estudiantil de 1999, el proyecto universitario estaba sedimentado en un grado suficiente como para soportar una identidad universitaria que conformaba el imaginario de la comunidad universitaria, previa a las articulaciones de los proyectos “modernizadores”.<sup>4</sup> Pero el movimiento estudiantil no surgió hasta tanto los antagonismos entre la comunidad universitaria comenzaron a interpretarse en formas que dividieron el campo universitario y social en dominios de universidad y su enemigo.

Sostengo, por lo tanto, que aunque el desarrollo de formas de interpelación, que permitió que miembros dispersos de una comunidad concibieran a otros que compartían con ellos un lenguaje y un territorio comunes, fue un prerrequisito esencial para poder imaginar una comunidad extendida, este desarrollo no fue por sí solo suficiente para promulgar la conciencia universitaria.

Es decir, la interpelación puede bastar para promover una idea abstracta de comunidad, pero fue la materia comunicada, el significante,<sup>5</sup> lo que transformó esa abstracción en algo con lo cual identificarse y por lo cual luchar.

En el marco del movimiento estudiantil de 1999, para que surgiera el “espíritu universitario”, la “comunidad universitaria”, fue vital no sólo que los principales actores del movimiento percibieran su identidad como íntegramente ligada a la de la comunidad universitaria ampliada, sino también que sintieran que esa comunidad, y la identidad que ella brindaba al individuo, estaban en riesgo.<sup>6</sup>

---

4 Respeto a los que se destacaba el impulso de políticas de corte neoliberal y la influencia de organismos internacionales cuyos fines fueron significados como el impulso de los procesos de “privatización” de la universidad pública mexicana.

5 El discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro. Los puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial los denominaremos puntos nodales (Lacan ha insistido en las fijaciones parciales a través de su concepto de points de capito, es decir, de ciertos significantes privilegiados que fijan el sentido de la cadena significante. Esta limitación de la productividad de la cadena significante es la que establece posiciones que hacen la predicación posible —un discurso incapaz de dar lugar a ninguna fijación de sentido es el discurso del psicótico) (Laclau, 1987:130)

6 Los académicos y estudiantes se unen en una comunidad imaginada por su uso conjunto de reglas y prácticas; a través de ese medio común comenzaron a concebirse mutuamente como universitarios que debían ir al movimiento para defender sus respectivas identidades universitarias. En cada caso, fueron las historias de violencia precedentes relatadas por las propias comunidades las que permitieron a los miembros de los grupos universitarios reconocer en esos escenarios una violencia similar a la que habían sufrido y, enemigos como aquellos que los habían atormentado. En otras palabras, planteo que la identidad surgió de la identificación, y la idea de la universidad se generó como una fantasía del espacio utópico que debía ser ocupado por todos aquellos que padecían “la misma” violencia de manos del enemigo.

Cabe advertir que el imaginario universitario es una estructura discursiva que surge de las interpretaciones particulares de la violencia de aquellos actores que se perciben, en sus términos, como miembros de la universidad. Sirve para articular la mayoría de los antagonismos, si no todos ellos, considerados por esos actores diversos como manifestaciones de la violencia de un enemigo compartido, que al oponerse a todos ellos convierte a todos ellos en “lo mismo”. En una institución universitaria la comunidad imaginada en la cual se va a ver eliminado todo el antagonismo del otro, el énfasis principal del imaginario universitario está puesto en la lucha contemporánea por expulsar o extinguir las fuentes de la violencia constitutiva.<sup>7</sup> En otras palabras, es una lógica de movilización, y como tal da origen a prácticas que transforman el mundo tanto de la comunidad imaginada como el de aquellos contra los cuales se dirige la lucha.

En el movimiento estudiantil de 1999, el fracaso de los representantes de las autoridades para brindar un vocabulario político capaz de atemperar las amenazas que parecían plantear sus acciones a la comunidad universitaria, obligó a esta última a expresar sus temores y su voluntad de resistir la violencia “oficial” en términos derivados del idioma de sus propias experiencias, los movimientos universitarios previos.<sup>8</sup> En 1999, luego del colapso de las iniciativas políticas de la dirigencia universitaria en un altercado de facciones, en ciudad universitaria iniciaron importantes debates organizados primordialmente por estudiantes que demandaban la derogación del RGP.

Los consecuentes disturbios fueron legitimados desde el punto de vista estudiantil, como señalan Norma Ortega, Rodrigo Figueroa y Eloy Rodríguez (1999), el CGH brindó un emblema bajo el cual, luchar en la universidad era el único idioma disponible para reunir en un frente universitario unificado a un estudiantado dividido por ataduras políticas y académicas.

---

<sup>7</sup> En el caso del movimiento estudiantil de 1999, el rechazo a la aprobación del RGP impulsado por las autoridades universitarias, significado como de tendencia neoliberal y con fines de privatización de la universidad.

<sup>8</sup> El CGH no se trata de un grupo totalmente emergente, pues estaba precedido por una serie de experiencias políticas previas el CEU de 1986-1987 y de 1992, el Congreso General Universitario de 1990, la huelga de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de 1995, la movilización contra el examen general de ingreso al bachillerato de 1997 y la respuesta a las modificaciones al Reglamento General de Inscripciones el mismo año.

No hay duda de que la idea de intereses institucionales, particularmente la idea de universidad, eran discursos sedimentados en la comunidad universitaria. El propio significado de “gratuidad” no era nuevo pero resultaba incómodo, como demuestran las referencias a “privatización” como una referencia hacia el proyecto de universidad durante este periodo y otros anteriores. Los vínculos académicos, de facciones y de grupos, tuvieron gran importancia para la masa de universitarios. Entre éstos, los disciplinarios y de posición política, los cuales, no tuvieron utilidad como armazón simbólica; sin embargo, el CGH era muy apropiado enfrentando a un enemigo, ofreció las categorías culturales y académicas, en el campo conceptual de la confrontación, para aglutinar y organizar la resistencia.

Inicialmente la sublevación universitaria careció tanto de un programa coherente como de un liderazgo unificado; sin embargo, a lo largo de los meses que duró el conflicto, tendió a fragmentarse en contiendas institucionales contra quienes eran percibidos como enemigos que a menudo eran las autoridades universitarias y se definió una estrategia de organización para el debate.<sup>9</sup>

En el marco de los debates se posicionan nuevos puntos de referencia en torno a los cuales reconstruir las identidades. La figura de las asambleas fue una experiencia innovadora del CGH, generando las condiciones para promover nuevas formas de reorganización, de articulación. La estructura horizontal y la renovación de la asamblea permitieron la desedimentación de la figura del líder o representante estudiantil dinamizando la participación de la comunidad universitaria. Asimismo, la centralidad del significado de la gratuidad, contrarrestó la dispersión de los argumentos y de la propia comunidad.

La universidad con su disposición espacial, su organización académica, sus órganos de representación, sus lugares públicos de reunión y su identidad colectiva, estaba incorporada en la personalidad de cada universitario individual en un grado tal que la posible intromisión de una política o estrategias neoliberales como lo era el RGP, era considerada como una anulación del yo.

---

<sup>9</sup> Si bien hay una serie de continuidades del movimiento estudiantil de 1999 con movimientos previos, no sólo porque, como mencionan Norma Ortega, Rodrigo Figueroa y Eloy Rodríguez, miembros del CGH, comparte con el movimiento ceuista de 1986-1987 y 1992 la idea de la resistencia y la rebeldía, sino por la lógica de las asambleas –incluida la expectativa de que la única verdad válida es la que se deriva de ellas- y el dogmatismo de algunos subgrupos –que es del mismo tipo del que llevó al marxismo a su destrucción-, si bien esto es cierto, también lo es el hecho de que el movimiento adquirió una serie de características nuevas muy particulares, respecto a los movimientos estudiantiles anteriores y el movimiento marxista clásico

Durante el movimiento, los universitarios buscaron articularse dentro de la red de comunidades académicas e intelectuales. Aquellos que permanecieron al interior de la mesa de diálogo, experimentaron rupturas radicales respecto de sus modos de interacción académica cotidiana. Las autoridades universitarias y gubernamentales se esforzaron por imponer sobre los académicos y estudiantes formas de fraccionalización más radicales antes del recrudecimiento del movimiento “anti-cuotas”.

La razón fundamental por la cual el CGH fue capaz de servir como icono de identidad universitaria es que se presentó como representante de los diversos grupos “universitarios” que no habían sido escuchados por las autoridades de la UNAM. Su programa se integró en un pliego petitorio de seis puntos, pero el referente articulador era la derogación del RGP y con ello, la “restitución” de una entidad institucional universitaria. Constituyendo el esfuerzo por articular la naturaleza de la universidad como entidad autónoma. Los universitarios fueron capaces de reconocerse como convocados por la retórica del CGH porque esa retórica especificaba una identidad particular de sus destinatarios, su percepción de sí mismos como posibles de ser despojados de algún modo de un derecho por el antagonismo de la “entidad gubernamental” identificada en el discurso de las autoridades universitarias.

La universidad que prometía redimir el CGH remitía a un lugar que había existido como “comunidad”; cualquier evocación de la vida académica anterior a la “pérdida” del espacio de la decisión institucional, probablemente evocara los conflictos universitarios internos que habían contribuido a ocasionar esa pérdida. Por lo tanto, la Universidad como un “espacio autónomo” sólo podía ser pensada imaginando un espacio en el cual la comunidad como experiencia histórica fue constituida mediante el antagonismo con un enemigo que, al robar la decisión sobre la cual una institución podría haberse construido, había destruido la posibilidad de “Universidad”.

Al presentar su programa como el reverso del de los constructores del gobierno universitario, el CGH brindó un espacio de identificación para todos aquellos que sentían que habían perdido o perderían su identidad como

universitarios a consecuencia de la aprobación del RGP.<sup>10</sup> En este imaginario institucional todos los universitarios eran “lo mismo” en que todos ellos –como universitarios, como integrantes de la comunidad universitaria- podían reconocer sus verdaderos yo como mutilados y negados por la violencia del enemigo.

Sin embargo, los universitarios en los diversos escenarios de su despojo – los espacios de representación- experimentaron la imposibilidad de una identidad universitaria en varias maneras diferentes, y las formas particulares de violencia mediante las cuales se manifestaba el antagonismo generalizado del gobierno universitario que condujo a los universitarios en diversos lugares a elaborar estrategias de supervivencia y resistencia específicas a esa violencia.

Las estrategias de los denominados “Ultras” difirieron sustancialmente en método y motivo de las de los integrantes del CGH (aquellos que se mantuvieron firmes sobre el reglamento). Todos trabajaron para “negar” las actividades del enemigo y sus aliados, pero las formas de negación (desde la “eliminación” en el diálogo, pasando por la resistencia pasiva, hasta el revisionismo intelectual) se formaron en respuesta a las especificidades de la violencia con la que sus formuladores se encontraron. El CGH reconocía esas diversas comunidades, por lo que pudo reivindicar como propia una amplia gama de respuestas “defensivas” a la gratuidad. Por lo tanto, las acciones de cada agrupación y sus organizaciones representativas respondieron a sus respectivas necesidades de resistir antagonismos específicos, y sirvieron al tiempo a otras comunidades en diferentes situaciones como símbolo de una resistencia universitaria generalizada frente los enemigos de la Universidad.

Durante el largo período de debates, los universitarios habían imaginado de diversas maneras cómo sería su universidad si desaparecían los antagonismos que impedían su permanencia, su reconfiguración. Cualesquiera fueran las especificidades de estas imágenes redentoras, “gratuidad”, “autogobierno”,

---

<sup>10</sup> Norma Ortega, Rodrigo Figueroa y Eloy Rodríguez, ubican dentro de las corrientes políticas más importantes en el momento al CEU, cuya reputación fue puesta en entredicho por sus relación con el Partido de la Revolución Democrática (PRD), la Red de Estudiantes Democráticos (RED), cuya reputación, a pesar de la presencia entre los consejos universitarios estudiantiles, estaba, al igual que la del CE histórico, desacreditada por ser acusada de perredista, la Coordinadora Estudiantil (CE), que estaba compuesta por estudiantes de diversas tendencias y organizaciones, tanto por afiliados al PRD como por militantes del Frente Zapatista de Liberación Nacional (FZLN) y el Comité Estudiantil Metropolitano (CEM), el cual, formado a partir de la Convención Nacional de Estudiantes convocada por el EZLN representaba una corriente radical que sobre todo estaba en contra del Ceneval op. cit, p. 61 y 62

“autonomía”, cada universitario vio un lugar para él en la universidad. Sin embargo, a medida que el proyecto universitario pareció acercarse realmente a su realización, el concepto abstracto de la “Universidad” perdida comenzó a adoptar significaciones específicas.

Las negociaciones del CGH con las autoridades universitarias sobre cuáles serían los puntos del pliego petitorio y cuáles serían acordados, tuvieron como consecuencia que muchos universitarios se sintieran traicionados. Aquellos actores que vieron al CGH aceptar que su lugar de nacimiento nunca sería el acuerdo, acusaron a éste de traicionar a “los universitarios del conflicto”, se mantuvieron allí y fueron relegados a una situación de exclusión permanente. A pesar de que se logró la derogación del RGP, al verse marginados de la decisión, los partidarios de posturas radicales, conservaron la sensación de que la universidad aún seguía “ocupada”.

## Conclusiones

La “Universidad” que prometía redimir el Consejo General de Huelga era necesariamente un lugar que habían compartido los universitarios, cualquier evocación de la vida universitaria anterior a la aprobación del RGP, probablemente evocaba los espacios de representación, los espacios de convivencia académica. Por lo tanto, la universidad como un “espacio de pertenencia” sólo podía ser pensada imaginando un espacio en el cual la comunidad universitaria había vivido como una comunidad que el enemigo con su violencia había creado.

Los acontecimientos del movimiento de 1999 en la UNAM sugieren que –en el caso del “imaginario institucional”- el significante vacío de la “gratuidad” impedida obtiene cierta monumentalidad, lo cual permite que funcione como un “lugar” capaz de generar articulaciones nuevas o vigorizadas de solidaridad universitaria como antagonistas, incluso después de disoluciones parciales de las equivalencias que unieron el bloque universitario.

Aquí el significante de la “gratuidad” perdura; lo que significa, y los antagonismos específicos que lo invocan, se mantienen de manera precaria. Sin embargo, lo relevante es que cuando se evoca el nombre de la universidad en el

lenguaje del imaginario universitario, deriva siempre de un antagonismo percibido como amenazante. Diferentes grupos apelan a diferentes formulaciones de la universidad en respuesta a antagonismos percibidos diferencialmente; sin embargo, el nombre sigue siendo el mismo.

En la institución hay un consenso mucho más claro con respecto al significado de “Autonomía”; allí la “universidad” sigue siendo el point de capiton que provee a un porcentaje cada vez mayor de la población universitaria un indicador del lugar en el cual los antagonismos que los siguen afectando van a ser superados.

### Referencias bibliográficas

Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Critchley, S. y Marchart, O. (compiladores) (2008). *Laclau. Aproximaciones críticas a su obra*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Domínguez, R. (1999) “Le sugieren al Rector que se abra al diálogo” en *Reforma*, México, 19 de abril.

Lacan, J. (2003). *Escritos*. México, D. F.: Siglo XXI.

Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

\_\_\_\_\_ (1996). *Emancipación y diferencia*. Argentina: Ariel.

\_\_\_\_\_ (2006). *La razón populista*. México: Siglo XXI.

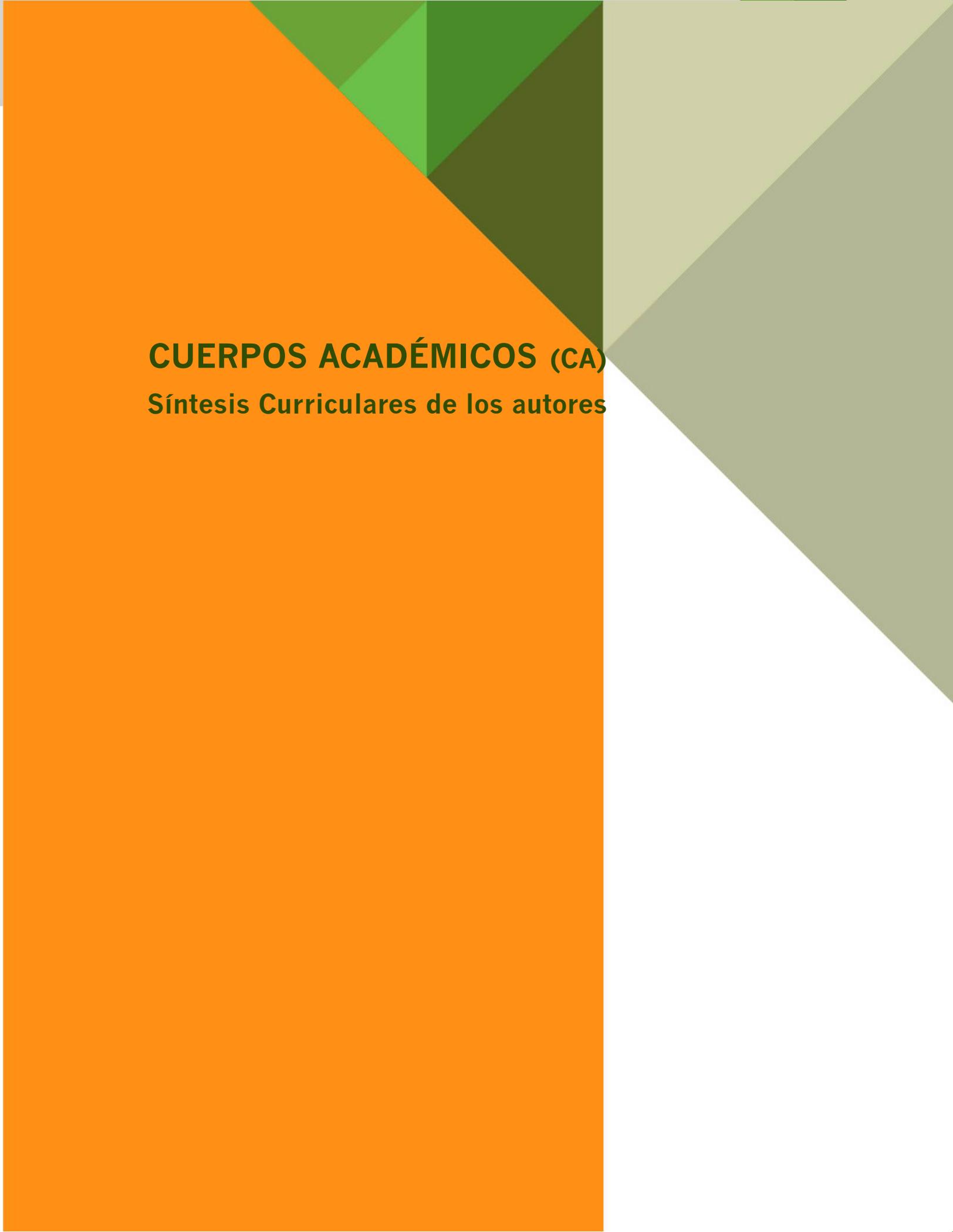
\_\_\_\_\_ (2010). *Misticismo, retórica y Política*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. y Mouffe C. (2010). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Ordorika, I. (2007). *Política Azul y Oro. Historias orales, relaciones de poder y disputa universitaria*. México: UNAM; Plaza y Valdés.

Ortega, N., Figueroa, R. y Eloy R. (1999). *El CGH visto desde dentro en Moreno H. y*

- Amador C. (1998). UNAM. *La huelga del fin del mundo*. México: Planeta.
- Panizza, F. (compilador) (2009). *El populismo como espejo de la democracia*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Reglamento General de Pagos (1999) *Documento aprobado por el H. Consejo Universitario en su sesión ordinaria del 15 de marzo de 1999*.
- Rodríguez, A., E. (2005). *Vuelta al laberinto de la modernidad. Análisis de momentos clave del diálogo en el movimiento estudiantil de 1999*. México: SEP/UNAM.
- Varela, P., G. (1996). *Después del 68: respuestas de la política educativa a la crisis universitaria*. México: UNAM/Miguel Ángel Porrúa.



**CUERPOS ACADÉMICOS (CA)**  
**Síntesis Curriculares de los autores**

### **Dra. en Ed. Martha Díaz Flores**

Profesor Tiempo Completo Definitivo, Coordinadora de la Unidad de Planeación Facultad de Química, Universidad Autónoma del Estado de México. marfalda08@gmail.com

### **M en PE Ana Margarita Arrizabalaga Reynoso**

Profesora Tiempo Completo Definitiva, Coordinadora de Evaluación y acreditación de los programas educativos de la Facultad de Química, Universidad Autónoma del Estado de México. amarrizabalagar@uaemex.mx

### **M en I Esther Contreras Lara Vega**

Profesor de Tiempo completo definitivo, Líder del cuerpo académico de Evaluación Educativa en el Área de la Química y Responsable del Área de Cómputo de la Facultad de Química, Universidad Autónoma del Estado de México. mecontreras I@uaemex.mx

### **Mtra. En Admón. María del Rosario Espinosa Rivera**

Química Farmacéutica Bióloga y Maestra en Administración. Profesora de asignatura (área de Química) en el Plantel Cuauhtémoc de la Escuela Preparatoria Q.F.B., profesora de asignatura del área de química del Plantel Cuauhtémoc-UAEM y responsable técnico del proyecto, Investigadora de la UAEM. roesri.2011@gmail.com.

### **Mtra. en Educ. Sara Griselda Sánchez Mercado**

Química y M. en Educación, profesora de Tiempo Completo de la Dirección de Estudios del Nivel Medio Superior-UAEM, corresponsable en el proyecto.saragriselda@yahoo.com.

### **Mtro. En Admón. Martín José Chong Campuzano**

Investigador en el Plantel Cuauhtémoc-UAEM, colaborador del proyecto, Lic. en Sociología y Maestro en Administración Educativa, profesor de asignatura en la Facultad de Ingeniería y en el Plantel Cuauhtémoc de la Escuela Preparatoria (área de Metodología de la Investigación). Investigador de la UAEM.martinchong\_1964@yahoo.com.mx.

### **Lic. en Fil. Jesús Abraham López Robles**

Lic. en Filosofía, profesor de asignatura del área de ciencias sociales en el Plantel Cuauhtémoc-UAEM, colaborador del proyecto, Investigador de la UAEM,unbornjuice@gmail.com.

### **M.E.S María Magdalena Villegas Carstensen**

Profesora de TC de la Dirección de Estudios del Nivel Medio Superior-UAEM, área de matemáticas, colaboradora del proyecto, correo: mmvillegasc@gmail.com.

### **Dra. Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán**

Doctora en ciencias sociales por el colegio mexiquense, maestra en psicología clínica por la Universidad Autónoma del Estado de México, psicóloga por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, donde también tiene a cargo la Coordinación de Investigación. Cuenta con el Reconocimiento Nacional de perfil deseable (perfil Promep) otorgado por la Secretaría de Educación Pública. Líder del cuerpo académico en consolidación “Vulnerabilidad, Educación y Sustentabilidad”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I, reconocimiento otorgado por el consejo nacional de ciencia y tecnología. Desarrolla estudios en materia de violencia, poder y conflicto sobre género, grupos vulnerables y trabajo. Fue coordinadora estatal de los centros de atención al maltrato intrafamiliar y sexual en la procuraduría general de justicia del

Estado de México. Entre sus obras y artículos publicados se encuentran, el libro “mujeres cautivas entre el amor y el odio” editado por editorial academia española, 2011; libro “violencia laboral, una realidad incómoda” editado por la Universidad Autónoma del Estado de México, 2010; capítulo “Discriminación de género” investigadoras de educación superior”, en el libro Bienestar social y democracia editado por la universidad autónoma metropolitana y Miguel Ángel Porrúa, 2011; capítulo “El filicidio, una expresión siniestra de la violencia” en el libro democracia en el estado de México, fortalezas y debilidades, editado por Miguel Ángel Porrúa, Universidad Autónoma del Estado de México, LVII Legislatura del Estado de México 2011; los capítulos “Dimensiones de la violencia contra las mujeres en México”, “La violencia contra las mujeres”, en el libro Por eso la maté, editado por Miguel Ángel Porrúa y la Universidad Autónoma del Estado de México 2010. Ponente invitada en eventos académicos de corte local, nacional e internacional. Presidente de la asociación civil “Juntos por un mejor presente”, colectivo enfocado en la atención de problemas de violencia social, familiar, escolar y laboral, para el desarrollo personal, la mejora del bienestar y la convivencia social en pos de la paz. [delgadilloleonor@gmail.com](mailto:delgadilloleonor@gmail.com)

### **Mtra. en P.E.E.S. Leonor González Villanueva**

Candidata a doctor en Ciencias Políticas y Sociales por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos, Maestra en Planeación y Evaluación de la Educación Superior y Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México. Reconocimiento al Perfil PROMEP. Líneas de Investigación: Políticas Educativas, Movimientos estudiantiles y Procesos identitarios en educación. Producción de capítulos de libros, artículos para revistas y artículos para memorias en extenso. Participante como ponente en congresos, coloquios y seminarios de carácter internacional y nacional. Tutora de estudiantes de licenciatura y posgrado, integrante de comités de evaluación de posgrado. gveleonor@gmail.com

### **Dr. en Ant. Francisco José Argüello Zepeda**

Doctor en antropología por la Université Laval, Canadá; maestro en antropología social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia; licenciado en economía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación se centran en la sustentabilidad, abarcando las áreas de la antropología rural, educación ambiental y ética económica. Es miembro fundador del Cuerpo Académico “Vulnerabilidad, Educación y Sustentabilidad”. Miembro SNI nivel I. Ha publicado diversos artículos sobre debates ambientales y sociales. Ha colaborado como autor y coautor en diversas publicaciones: Educación ambiental y globalización: modelos interdisciplinarios en la UAEM, Cuadernos de investigación No. 30, por la Universidad Autónoma del Estado de México (2004); entre otros. farguello2010@hotmail.com

### **Dr. en Educ. Arturo Enrique Orozco Vargas**

PhD in Educational Research with Concentration in Human Development and Family Studies from University of North Texas. Master of Science in Educational Psychology with Concentration in Human Development and Family Studies also from University of North Texas, apoyado en ambos posgrados como becario de CONACYT Especialista en psicoterapia sistémica por el Centro para el desarrollo y la investigación de la psicoterapia sistémica. Licenciado en psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta. Ha publicado diversos artículos, entre los que se encuentra, Domestic violence in Mexico: Perspectives of Mexican counselors (2012) en el Journal of comparative family Studies. Ha participado como ponente en eventos académicos nacionales e internacionales, como lo es; Domestic violence in Mexico, International Conference on Parent Education and Parenting (2010). Su tema de investigación es la violencia en grupos vulnerables como la familia, adolescentes, inmigrantes. En la docencia ha participado como profesor a nivel superior. dr.enrique.orozco@hotmail.com

### **M. en .E.F. Magdalena Velázquez Velázquez**

Maestra en Estudios de la Familia y Licenciada en psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx. Ha realizado diplomados y Cursos en áreas tanto educativas como de atención psicoterapéutica como: Diplomado en Competencias digitales, cursos del manejo del SSPS, redacción de artículos científicos, curso en tutoría, diplomado en Atención psicoterapéutica de víctimas de violencia sexual y familiar, de relaciones humanas, atención a los adolescentes, terapia de juego, curso en Victimología. Ha participado como dictaminadora para la Revista de Psicología Nueva Época 2, ha escrito un capítulo en el libro Entre el amor y la Violencia con el tema Acoso Sexual una negociación desleal, en la Crestomatía Elementos Sociopsicológicos de victimología y ha sido compiladora en los libros electrónicos: La Intervención de la Psicología en la Investigación, Educación y Humanidades Agendas de Investigación de la Des.

magdisvel@gmail.com

### **Lic. José Arce Valdez**

Maestrante de Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México, licenciado en psicología por la misma Universidad. Responsable del área de vinculación digital, implementador y facilitador en Insex A.C., profesor de educación secundaria en áreas sociales. Orientador educativo. Capacitador. Entre su producción se cuenta la siguiente: “La elección real e ideal de pareja: un estudio con parejas establecidas”. Revista interamericana de Psicología/ Interamerican journal of Psychology. Vol.41, No.3. (2007: 305 – 311); “El autoconcepto en mujeres heterosexuales y en mujeres homosexuales” Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México. Año 1, Número 1. México ((2009: 28-37); “La elección real e ideal en dos culturas: México y Argentina” Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. 13, No. 2. (2008: 261-277); “El sentido de vida en hombres y mujeres”. XI Congreso Mexicano de Psicología Social (Compilación). No. 1. Asociación Mexicana de Psicología Social. México. (2006: 17-23); “El enamoramiento en adolescentes: un análisis por sexo”. XI Congreso Mexicano de Psicología Social (Compilación). No. 2. Asociación Mexicana de Psicología Social. México. (2006: 826-832). pepe.arcev@gmail.com

### **Lic. Fabiola Benítez Quintero**

Licenciada en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente estudia la Maestría en Psicología por la misma universidad. Ha participado en el desarrollo de proyectos de investigación en Psicología. Elaboración y presentación de talleres, simposios y conferencias. Evaluación psicológica por medio de pruebas y técnicas psicológicas y atención psicoterapéutica oportuna a mujeres y niños víctimas de violencia familiar y sexual, adquiriendo experiencia de trabajo durante 30 meses de actividad laboral en las Unidades de Atención a Víctimas del Delito de la Procuraduría General de Justicia del Estado de México. Entre sus publicaciones se cuentan el artículo “El autoconcepto en mujeres heterosexuales y en mujeres homosexuales” Nueva Época. Año I, Número I. Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México. (pp. 27- 37). Ponente en congresos, simposios y foros con respecto a temas relacionados con género y sexualidad. [fabiola\\_jego@hotmail.com](mailto:fabiola_jego@hotmail.com)

### **Mtra. Angélica García Marbella**

Maestría en derecho y Licenciatura, Formación de Mediación – Conciliador, Autora en coparticipación con Manuel Morales y Pedro Troche en el artículo “Parental styles and social limits: a preliminary study. An extensión of the RPR-México”. (31 de Enero 2006), Autora del artículo “Influencia del marketing electoral en la alternancia política del municipio de Toluca” publicado en el número 29 de la Revista Espacios Públicos (2010).

### **Mtra. María Magdalena del Ángel Antonio**

Profesor de Tiempo Completo Interino de la Facultad de Ciencias de la Conducta, Doctorante de Ciencias de la Educación, Maestra en Intervención Familiar Facultad de Ciencias de la Conducta (UAEM), Licenciatura en Trabajo Social por Universidad Nacional Autónoma de México.

### **Lic. Daniel Alberto Fabila Reyes**

Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU-UAEM), Centro Interdisciplinario de Capacitación y Orientación Profesional S.A. México. Psicólogo por la Facultad Ciencias de la Conducta, UAEM. Miembro de la Association for Psychological Science (APS), con sede en Washington, D. C. en Estados Unidos. Investigador independiente y apoyo para el Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU-UAEM). Miembro fundador del Centro Interdisciplinario de Capacitación y Orientación Profesional S.A. Apoyo al desarrollo de organizaciones a través de la consultoría de procesos. Perito certificado en psicología forense y criminal (CIEF-PGJ Edo. México). Ponencias y conferencias en Universidades nacionales y extranjeras con temas referentes a la identidad, proyecto de vida, entre otras. dafr21@yahoo.com.mx

### **Dr. José Antonio Vírveda Heras**

Es doctor en Filosofía (Psicología y Pedagogía) Universidad de Salzburgo, Austria, Maestría en Teología, Universidad de Innsbruck, Austria y especialización en Psicología del trabajo en la Universidad Iberoamericana, cuenta con formación psicoanalítica en el círculo de la Psicología Profunda de Salzburgo (I. Caruso) y Formación en Terapia Familiar en la Clínica psiquiátrica de Viersen Alemania. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, así como del Tecnológico de Monterrey, es director de la Coordinación de Posgrado en la Universidad Iberoamericana y editor de la Revista Psicología Iberoamericana. Nueva Época y pertenece al Comité Editorial de la Revista de la Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM, de la Revista Internacional PEI: por la Psicología y la Educación Integral; Comité Editorial de la Revista Psicología y Ciencia Social de Iztacala. Es conferencista a nivel nacional e Internacional.