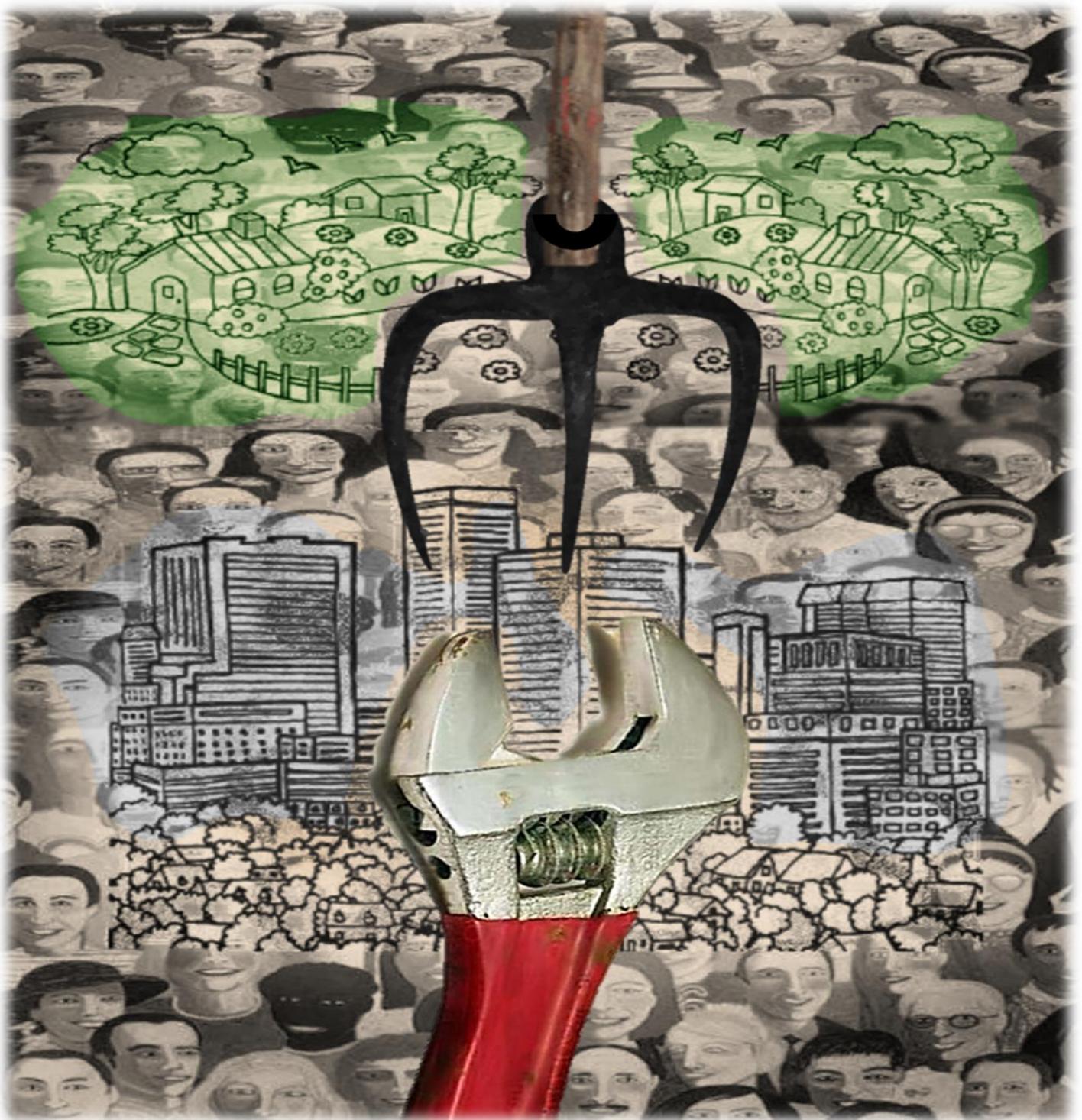


 ALTERNATIVAS  
CUBANAS  
en psicología

Volumen 10. Número 29 /2022

ISSN 2007 – 5847



# Revista Cubana de Alternativas en Psicología.

Revista Alternativas Cubanas en Psicología, Vol 10 Núm 29, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, [www.acupsi.org](http://www.acupsi.org), [info@acupsi.org](mailto:info@acupsi.org). Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-041911383500-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN 2007-5847. Responsable de la actualización de este número, [emotional.com.mx](http://emotional.com.mx), Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 27 de marzo de 2013. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

# Alternativas cubanas en Psicología

Revista cuatrimestral de la  
Red cubana de alternativas en Psicología.  
Volumen 10, Número 29, mayo / agosto 2022

## Comité Editorial

Manuel Calviño (Director)  
Reinerio Arce Valentín  
Patricia Áres Muzio  
Roberto Corral Ruso  
Roxanne Castellanos  
Aurora García Morey

Lourdes Ibarra Mustelier  
Alexis Lorenzo Ruiz  
Daybel Pañellas Álvarez  
Miguel Ángel Roca Perera  
Norma Vasallo  
Bárbara Zas Ros

## Consejo Editorial

Javiera Andrade (Uruguay)  
Javier de Armas (México)  
Edgar Barrero (Colombia)  
Ana Bock (Brasil)  
Rogelio Díaz (México)  
Álvaro Díaz Gómez (Colombia)  
Horacio Foladori (Argentina-Chile)  
Mara Fuentes (Cuba-Canadá)  
Jorge Enrique Torralbas (Cuba)  
Maria da Graça Marchina Gonçalves (Brasil)  
Carlos Lesino (Uruguay)  
Diana Lesme (Paraguay)  
Ericka Matus (Panamá)

Albertina Mitjans (Cuba-Brasil)  
Liliana Morenza (Cuba-Bolivia)  
Mario Molina (Argentina)  
Carolina Moll (Uruguay)  
Marco Eduardo Murueta (México)  
Gustavo Pineda (Cuba-Nicaragua)  
Danay Quintana (Cuba-México)  
David Ramírez (Costa Rica)  
Ana Maria del Rosario Asebey (Bolivia- México)  
Rolando Santana (Cuba-Dominicana)  
Maria Cristina Teixeira (Cuba-Brasil)  
Luís Vazquez (Perú)  
Nelson Zicavo Martínez (Uruguay-Chile)

**I N D I C E**  
**I N D E X**

<b>EDITORIAL</b>	<b>4</b>
EDITORIAL	

***Tribuna***  
***Grandstands***

<b>CONSIDERACIONES SOBRE LA PRÁCTICA DE LA PSICOLOGÍA DEL TESTIMONIO.</b>	<b>5</b>
---	----------

*CONSIDERATIONS ON THE PRACTICE OF  
THE PSYCHOLOGY OF TESTIMONY.*

Lázaro Guillermo Ortega Castillo.

***Mirando a la práctica profesional***  
***Looking at professional practice***

<b>PERCEPCIÓN SOCIAL DEL PROCESO DE INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESCUELAS DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR</b>	<b>16</b>
---	-----------

*SOCIAL PERCEPTION OF THE EDUCATIONAL INCLUSION-EXCLUSION  
PROCESS IN UPPER SECONDARY SCHOOLS*

Mabel Gómez Padrón  
Patricia Batista Sardain

**PROPUESTA DE ACCIONES PARA LA PREVENCIÓN SOCIOCULTURAL DE LA HIPERSEXUALIZACIÓN INFANTIL 30**

*PROPOSAL FOR ACTIONS FOR THE SOCIOCULTURAL PREVENTION OF CHILDHOOD HYPERSEXUALIZATIONH*

Liliet Alonso Ruiz  
Bettsy Rodríguez García  
Ragnia María Fernández Hernández  
Bettsy Bell Bosch Rodríguez

**LIDERAZGO EN LA EMPRESA DE CONSTRUCCIÓN Y MONTAJE DE VILLA CLARA, CUBA 46**

*LEADERSHIP IN THE CONSTRUCTION AND ASSEMBLY COMPANY OF VILLA CLARA, CUBA*

Brayan Deivi Pérez-Leiva  
Elizabeth Jiménez-Puig

**ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL Y DEL TRABAJO EN ZACATECAS, MÉXICO 56**

*ANALYSIS OF THE SITUATION OF THE ORGANIZATIONAL AND WORK PSYCHOLOGIST IN ZACATECAS, MEXICO*

Juan Carlos Espinoza Sandoval

**EFICACIA DE LA TOMA DE PERSPECTIVA SOBRE EL PREJUICIO IMPLÍCITO HACIA PERSONAS SIN HOGAR 64**

*EFFECTIVENESS OF THE PERSPECTIVE TAKING ON THE IMPLIED PREJUDICE TOWARDS HOMELESS PEOPLE*

Carla Fernández  
Abeliet Flores  
Carolina Mora

**¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE LAS EMOCIONES, LA ALIMENTACIÓN Y LA SALUD? 80**

*WHAT IS THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONS, NUTRITION AND HEALTH?*

Samantha Josefina Bernal-Gómez  
Antonio López-Espinoza  
Virginia Gabriela Aguilera-Cervantes  
Fatima Ezzahra Housn  
Tania Yadira Martínez-Rodríguez  
Ana Paola Mora Vergara

**MUERTE Y VIDA DESPUÉS DE LA MUERTE: CREENCIAS CIENTÍFICAS Y RELIGIOSAS. ¿CONFLICTO, COEXISTENCIA O INDEPENDENCIA? 92**

*DEATH AND LIFE AFTER DEATH: SCIENTIFIC AND RELIGIOUS BELIEFS. CONFLICT, COEXISTENCE OR INDEPENDENCE?*

José de Jesús Silva Bautista  
Nallely Venazir Herrera Escoba

**SEXTING; FACTORES DE RIESGO EN ADULTOS ENTRE 18 Y 40 AÑOS 114**

*SEXTING; RISK FACTORS IN ADULTS BETWEEN 18 TO 40 YEARS.*

Angie Geraldine Betancur Sucerquia  
Julio Cesar Correa Galeano  
Laura Valentina Afanador Hernández  
Melissa Sánchez Navarro  
Sarita Baena Tirado  
Valentina Vasco Gaviria  
Sandra Isabel Mejía Zapata

**Los autores 124**

**The authors**

## Editorial

---

### Editorial

Las revistas alternativas, aquellas que no quieren entrar en los círculos hegemónicos de las publicaciones, están (estamos) confrontando muchos obstáculos, directos e indirectos. De una parte, no encontramos fondos de sustentación. Aunque es el menos preocupante de los problemas, no hay duda de que puede llegar a ser determinante. De otra parte, estamos observando una baja en la cantidad de colaboraciones que recibimos.

Este segundo aspecto se relaciona directamente con el tema de la decisión de autonomía que tenemos. Las y los autores, sobre todo desde sus instituciones de pertenencia y desde la construcción de sus currículos, son presionados a publicar en revistas reconocidas, lo que en el imaginario construido por dichos círculos de poder, quiere decir revistas de “alto impacto”, revistas del “grupo uno”, es decir las “santificadas” por los interesados en que se publique solo con determinados metalenguajes, dentro de ciertas temáticas, y sobre todo contenidos “científicos puros”, lo que quiere decir alejados de cualquier ideología (que interesante, ellos mismos no se perciben como imponiendo y defendiendo una ideología) y cualquier posicionamiento político.

Desde Alternativas en Psicología hacemos un llamado, no a abstenerse de publicar en aquellas revistas. Entendemos que esto se hace muy difícil para las y los autores. Pero sí a mantener vivas y productivas las revistas que se comprometen con el hacer y el pensar antihegemónico, cultivando las formas narrativas propias, las problematizaciones que afrontamos en nuestro trabajo, en nuestra vida, día a día.

Alternativas cubanas en Psicología sigue en la batalla, abriendo sus páginas a la diversidad de voces de nuestro continente.

Manuel Calviño  
Director

# CONSIDERACIONES SOBRE LA PRÁCTICA DE LA PSICOLOGÍA DEL TESTIMONIO

Lázaro Guillermo Ortega Castillo.  
Hospital General Docente “Héroes del Baire”. Nueva Gerona, Cuba.

## Resumen

La principal demanda que realizan los sistemas policiales y de justicia del Municipio Especial Isla de la Juventud a la psicología es la evaluación de la credibilidad del testimonio en casos de abuso sexual infantil. Hasta el momento la práctica pericial no coincide de forma adecuada con estándares internacionales. El objetivo de este artículo es proponer la actualización de la metodología empleada para la evaluación del testimonio. Como método de obtención de información se realiza una revisión bibliográfica, teniendo como criterios de selección el abordaje del abuso sexual infantil y la credibilidad del testimonio. El resultado de la tasación documental propone, como protocolo susceptible de adecuación, el Modelo Holístico de Evaluación de la Prueba Testifical. Se concluye que la valoración de la credibilidad del testimonio es un ejercicio científico, efectuado por profesionales de la psicología, que implica alto grado de responsabilidad, profunda preparación y condiciones específicas para su adecuada ejecución.

**Palabras Claves:** *Abuso Sexual Infantil, Credibilidad del Testimonio, Modelo HELPT, Psicología Forense.*

**Abstract:** *The main demand made by the police and justice systems of the Isla de la Juventud Special Municipality to Psychology is the evaluation of the credibility of the testimony in cases of Child Sexual Abuse. Until now, expert practice does not adequately coincide with international standards. The objective of this article is to propose the update of the methodology used for the evaluation of the testimony. As a method of obtaining information, a bibliographic review is carried out, having as selection criteria the approach to child sexual abuse and the credibility of the testimony. The result of the documentary appraisal is proposed, as a protocol that can be adapted, the Holistic Model for the Evaluation of Witness Evidence. It is concluded that the evaluation of the credibility of the testimony is a scientific exercise, carried out by psychology professionals, which implies a high degree of responsibility, deep preparation and specific conditions for its adequate execution.*

**Key words:** *Child sexual abuse, credibility of testimony, HELPT Model, Forensic Psychology.*

## Introducción

La psicología en el ámbito jurídico ha recibido diferentes designaciones a lo largo de la historia, algunas son: Psicología del Derecho, Jurídica, Judicial, Criminológica, Forense, etcétera. Lo cierto es que, el campo de la psicología jurídica, encargada del estudio de los fenómenos psíquicos en el comportamiento legal de las personas, no es un sector hermético, sino que posee zonas adyacentes con otras áreas de la psicología como la forense.

Puesto que un psicólogo forense es un profesional capacitado para prestar asistencia técnica, emitiendo informes psicológicos sobre determinados aspectos emocionales, cognitivos y del comportamiento que interesan al contexto judicial, la puerta de entrada para él será uno de los medios previstos por el procedimiento legal: la prueba pericial.

Para el Dr. Antonio Lucas Manzanero Puebla la psicología forense es aquella aplicada a los tribunales o a aquellas actividades que el psicólogo puede realizar en el foro. Dentro de sus vertientes nos ocupa la psicología del testimonio, la cual equivale a la aplicación de la psicología de los procesos cognitivos para la obtención y valoración de la prueba testifical a través de la evaluación de la atención, percepción, memoria y lenguaje, según la opinión de Manzanero citada por Morales.

El interés por estas evaluaciones se centrará en el peritaje de la credibilidad para casos de Abuso Sexual Infantil (ASI), persiguiendo el objetivo de proponer una metodología adecuada, identificada en el Modelo Holístico de Evaluación de la Prueba Testifical (HELPT), el cual es examinado en este trabajo de revisión.

La pertinencia de esta investigación se sustenta en la inadecuación de la metodología utilizada hasta el momento. La forma en que se trabaja actualmente no tiene en cuenta la incompatibilidad existente entre la actividad psicoterapéutica y la pericial, algo que profundizaremos más adelante, por tanto, urge la revisión de las técnicas empleadas, y este alto nivel de relevancia se justifica en el hecho que exige la correcta realización de la valoración forense, puesto que la ocurrencia de errores por parte de los peritos implicaría condenas injustas o la ausencia de castigos.

En el trabajo de Reyes el fenómeno ASI es definido por Félix López basándose en los conceptos de asimetría de edad y coerción. La primera alude a la diferencia de los participantes en cuanto a experiencias, grado de madurez biológica y expectativas diferentes, mientras que la coerción se entiende como el uso de la fuerza física, la presión y el engaño, y es criterio suficiente para etiquetar la conducta de abuso sexual a un menor. El carácter íntimo y privado, frecuente en casos de esta naturaleza, obliga al tribunal que dicta sentencia a valerse, casi de manera exclusiva, del testimonio de las partes. Por tanto, la evaluación de la credibilidad posee un rol primordial en el proceso penal a la hora de resolver una de sus dificultades cardinales: la insuficiencia probatoria.

No se puede afirmar que la investigación del ASI sea un tema que goce de especial vitalidad en Cuba, amén de la voluntad política del estado, comprometido con el resguardo y salvaguarda de los menores. Sin embargo, es constatable la existencia de diversos materiales realizados por autores cubanos que de forma esencialmente descriptiva, realizan un acercamiento al fenómeno. Algunos de estos trabajos científicos han centrado su atención en la caracterización psicopatológica de los casos, variables socio-demográficas y aspectos médico legales relacionados con los delitos sexuales, mientras que otros ponen énfasis en la prevención, la no re-victimización y la protección legal. Existe una ausencia significativa de estudios que exploren la actividad pericial, y este es un problema medular identificado con anterioridad: la necesidad de una metodología clara para la validación del testimonio.

Regulaciones legales sobre esta labor se encuentran descritas en la Resolución Ministerial no.100 de 2008 del Ministerio de Salud Pública, la cual norma la Metodología para el Funcionamiento de las Comisiones Provinciales de Peritación Psiquiátrica-Forense en el Sistema Nacional de Salud. Atendiendo a lo legislado en el Capítulo VI de la Ley 143 del Proceso Penal de 2021, las diligencias de identificación son facultad de la autoridad competente y la ejecución de desfiles de identidad no está descrita dentro de las funciones de las Comisiones de Peritación mencionadas. El examen exploratorio del menor queda recogido en la Instrucción no. 173, de 7 de mayo de 2003 del Consejo de Gobierno del Tribunal Supremo Popular.

## **Método empleado**

Para la localización de la información se realizaron búsquedas bibliográficas en idioma español en febrero de 2022 en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Scielo, utilizando los descriptores: Psicología Forense, Abuso Sexual Infantil, Credibilidad del Testimonio y Modelo HELPT. También se ejecutaron búsquedas en “Google académico” con los mismos términos.

Se procede a una revisión empleando criterios de selección que no necesariamente conflúan en un mismo trabajo, de modo que los materiales revisados podrían contener uno o varios de los siguientes criterios:

- Publicaciones nacionales sobre abuso sexual infantil.
- Publicaciones sobre validación de testimonio.
- Material actualizado (desde 2018) sobre psicología forense.
- Publicaciones que respetan distinción entre la función asistencial y la pericial.
- Publicaciones sobre técnicas descritas en el Modelo HELPT.

En una primera fase los aspectos que se tuvieron en cuenta fueron: el título, los autores, el resumen y los resultados, procediendo en una segunda fase a la lectura crítica de los documentos. Se examinaron 126 materiales y de ellos se citaron 35 en la bibliografía.

La propuesta original del Modelo HELPT, divide la actuación del psicólogo en dos fases: la inicial dedicada a la evaluación de las declaraciones y otra dedicada a la evaluación de las identificaciones (ver anexo).

En consonancia con lo establecido se expone la propuesta del modelo de forma incompleta. Prescindir del análisis de la segunda etapa no es considerado como elemento de debilidad metodológica para la propuesta realizada, debido a que se trata de dos procesos que no guardan mayor relación entre sí que el compendio de técnicas aplicadas para ambas partes.

## **Aproximación inicial: actuación hasta la fecha**

El acercamiento preliminar a la práctica forense cubana en el contexto de la salud mental se centró en la obra del Dr. Ernesto Pérez González, y atendiendo a lo descrito en ellas para el análisis pericial en niños y niñas, se presentan los informes a tribunales. Según el autor mencionado, los testimonios poseen un grupo de factores psicológicos generales, presentes en cualquier persona, y otros que serán considerados como factores específicos.

### **Factores de carácter general:**

1. Posibilidad perceptual del hecho: evidencia o no de variaciones del estado de la conciencia.
2. Estado emocional: influencia o no por experiencias o conocimientos previos con relación a lo presenciado.
3. Posibilidad de reproducción mediante la memoria: evidencia o no de reproducción mental de lo vivenciado con suficiente grado de detalle y componente de revivencia emocional de lo ocurrido.
4. Posibilidad de conceptualización y lenguaje: existencia o no de elementos que limiten el almacenamiento de la información a nivel intrapsíquico.
5. Mecanismos psicológicos de defensa: presencia o no de cambios voluntarios en la descripción o recodificaciones inconscientes del recuerdo.

### Factores de **carácter específico**:

1. Tiempo transcurrido entre el hecho y su posterior descripción: detección de influencia transformadora de los factores externos y los mecanismos de defensa que utiliza el sujeto para adaptarse a una situación traumática.
2. Influencia de factores externos: evidencia o no de la presencia de modificaciones en el recuerdo como resultado de la sugestión de personas de autoridad, patrones morales macrosociales, o normas impuestas en el entorno microsocioal.
3. Estados morbosos: evidencia o no de trastorno psicológico que pueda influir en la deformidad o posibilidad de expresión del recuerdo.
4. Edad: atendiendo al desarrollo psicológico alcanzado, se determina como positiva o negativa la posibilidad de contar con el mínimo suficiente de recursos psicológicos para dar un testimonio útil.

Cuando interesó contar con índices discriminativos de confiabilidad, los elementos expuestos por Pérez González sirvieron de evaluación de error. Ellos son: Espontaneidad en la descripción, Afecto descriptivo, Contradicciones esenciales, Reacomodo descriptivo, Inducción, Imposibilidad perceptual durante el hecho, Empleo (en la descripción) de elementos referidos a otros, Saltos en la descripción, Inclusión de elementos fantásticos e Irregularidades testimoniales de defensa.

La evaluación de los elementos exhibidos anteriormente es presentada al tribunal en forma de informe pericial, el cual consta de las siguientes partes:

1. Datos administrativos.
2. Procedimientos de exploración empleados.
3. Antecedentes de interés.
4. Hallazgos descriptivos al examen directo.
5. Resumen de los resultados de la psicometría y otros complementarios.
6. Versión de los hechos aportada por el menor a los peritos.
7. Análisis diagnóstico y médico legal.
8. Conclusiones.
  - Diagnóstico clínico según clasificación en uso.
  - Correspondencia Edad Cronológica y Desarrollo Psicológico.
  - Criterio sobre la confiabilidad o utilidad judicial del testimonio.

Las técnicas que usualmente empleamos en consulta se encuentran descritas por González Llana. Algunas de ellas son: Test de Matrices Progresivas de Raven, Entrevista semi-estructurada, Completamiento de frases Rotter, Dibujo Figura Humana de Karen Machover, Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado.

### **Conceptos importantes que se deben conocer**

Un testimonio es un recuerdo sobre el que influyen factores atencionales, perceptivos y de lenguaje y la evaluación de la credibilidad de este debe ser abordado desde la normalidad, ya que el funcionamiento de testigos y víctimas no es patológico. Las intervenciones que vayamos a realizar no deben hacerse desde la psicología clínica, sino desde la psicología forense como especialidad propiamente constituida.

Es fundamental ganar en claridad en los distinguos de la evaluación clínica y la evaluación psicológica forense. Esta última se encuentra con dificultades específicas como: involuntariedad del sujeto, intentos de manipulación de la información aportada (simulación o disimulación), y la influencia del propio proceso legal en el estado mental del sujeto. Echeburúa explica que también, a diferencia de la evaluación clínica, la evaluación forense está sujeta a la restricción temporal de la intervención debido al número limitado de consultas.

Debe aclararse que un informe pericial no finaliza con un diagnóstico acorde a categorías nosológicas universales, como las expuestas en *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* o la *Clasificación Internacional de Enfermedades*, y la razón de esto es que en el ámbito forense el abordaje psicopatológico debe ser descriptivo y funcional antes que categorial.

Existe una generalización de las malas prácticas en el análisis de credibilidad por dos razones fundamentales:

- la falta de preparación, pues muchas veces los profesionales encargados de estas investigaciones no poseen la formación necesaria para enfrentar la tarea, lo que da pie a criterios inadecuados en la aplicación de técnicas.
- las limitaciones de la ciencia, ya que lo que se puede ofrecer no siempre guarda consonancia con las solicitudes que se realizan por parte de las autoridades judiciales y policiales.

Un problema frecuente, incluso entre profesionales, es la confusión de conceptos, y el más habitual es entre veracidad y credibilidad: la verdad es lo opuesto a la mentira, y la mentira implica intencionalidad. La persona que está mintiendo es consciente de que está aportando información falsa que no corresponde con la realidad. La credibilidad es la evaluación subjetiva de las manifestaciones de los testigos, y podemos encontrar diferentes perspectivas, de sujetos distintos y ser todas ellas reales atendiendo a la subjetividad individual de cada testigo. Realidad hace referencia a los hechos tal cual sucedieron, y el ajuste a ella, o sea, la carencia de errores nos remite al concepto de exactitud en un testimonio.

Estas consideraciones nos llevan a apuntar que un testimonio puede ser falso pero creíble, o verdadero pero increíble. Sin embargo, los testimonios falsos existen, y se presentan de dos formas: premeditado, en cuyo caso estaríamos hablando de la mentira propiamente dicha, y no intencional, el cual se refiere a errores o falsas memorias.

Una falsa memoria pueden estar relacionada con problemas de accesibilidad (lo que llamamos olvido), problemas de interferencia (asociados con información post-suceso o contaminación, y con interpretaciones erróneas), y con problemas de capacidad (referente a personas especialmente vulnerables). El origen de las falsas declaraciones puede ser múltiple: imaginaciones, sueños, sugerencias, pensamientos..., y los errores que se cometen tienen su explicación en la naturaleza reconstructiva de la memoria.

En realidad la mentira es difícil de establecer, y una de las razones es que no existen detectores de mentira válidos y fiables. "... detectar la mentira ha sido una de las aspiraciones desde los inicios del desarrollo de las ciencias jurídicas, y se ha intentado esta meta a través de múltiples procedimientos, pero sin encontrar nunca un sustento científico, generalmente porque no son medidores de la mentira, sino de otros fenómenos que consideramos están asociados a ella, como por ejemplo la ansiedad, en el caso del polígrafo..."<sup>26</sup>

## Propuesta de protocolo

El aporte de Manzanero A. L. y González, J. L. denominado Modelo HELPT se considera como propuesta válida de incorporación a nuestra práctica, el mismo se compone de las siguientes fases o partes:

1. Recopilación de información relevante.
2. Planteamiento de hipótesis.
3. Evaluación de capacidades para testificar.
4. Obtención de la declaración.
5. Identificación y análisis de factores de influencia.
6. Análisis de credibilidad.

Con relación a la recopilación de información relevante el contenido fundamental lo encontraremos en los expedientes judiciales. Scott advierte que para esto debemos tener en cuenta la denuncia, las declaraciones de las partes, informes periciales, evidencias y otras cuestiones de la investigación policial que puedan estar disponibles como los reportes pedagógicos. Además posee relevancia toda la información que nos puede aportar el entorno de la víctima, fundamentalmente todo lo referente al contexto en que la víctima contó por primera vez el hecho, lo que nos permitirá crear un primer perfil de la víctima e identificar factores de influencia.

En cuanto al planteamiento de hipótesis en general existe una definida por default: que el relato corresponde a una experiencia vivenciada. De quedarnos con esta hipótesis única incurriríamos en el sesgo confirmatorio, lo que indefectiblemente nos conduce a conclusiones erróneas. Se deben proponer hipótesis alternativas y considerar que el relato pudiera corresponder a una experiencia no real, lo que a su vez ofrece varias posibilidades: error no intencional (debido a falta de competencia, errores inadvertidos o falsas memorias) o pudiera ser una mentira deliberada. Un acercamiento sobre este proceso puede consultarse en Muñoz. Cada hipótesis se evalúa por separado, según nos explica Köhnken:

- ante la falta de competencia se debe evaluar el nivel de desarrollo y habilidades cognitivas, así como la presencia de psicopatologías.
- ante errores inadvertidos se deben evaluar los posibles factores de sesgos del recuerdo y posibles errores de interpretación.
- ante falsas memorias se requiere del análisis del contexto de revelación, las informaciones post-sucesos como posibles contaminantes y los efectos que pueden haber tenido las entrevistas previas. En este sentido el entorno psicoterapéutico, al proporcionar un ambiente de reelaboración, va a considerarse como un efecto negativo.
- ante la mentira deliberada se debe revisar la consistencia de las declaraciones, donde sea susceptible de aplicación se pueden emplear el Statment Validity Assesment (SVA) y el Criteria-Based Content Analisis (CBCA) para analizar las habilidades cognitivas que posibilitan la elaboración de mentira, así como los conocimientos específicos que se posean del caso.

A partir de este punto en algunos casos específicos es necesario evaluar las capacidades para testificar, lo cual no es aplicable a todos los casos, solo cuando se sospecha la presencia de algún déficit cognitivo. Contreras advierte que este tipo de evaluación no es útil realizarla a partir de las tradicionales pruebas de inteligencia, pues estas evalúan capacidades distintas a la necesaria para testificar.

El procedimiento se debe a aplicar en testigos o víctimas especialmente vulnerables, lo que hace referencia a cuatro poblaciones fundamentales: menores de corta edad, personas con discapacidad intelectual, personas con trastornos mentales y ancianos. Como alternativa podemos encontrar el CAPALIST, que se encarga de evaluar capacidades primarias como memoria, atención y percepción, y capacidades específicas como comunicación, interacción social, identificación de estados, capacidad moral, sugestionabilidad, capacidad de consentimiento, capacidad de representación y patologías. Una vez conocidas las características específicas de testigos y víctimas se diseñan o adaptan los procedimientos adecuados para la toma de declaración.

Los protocolos de entrevista que se analizan son referentes a víctimas que deseen colaborar, siendo la entrevista cognitiva el método por excelencia, siempre que estemos tratando con adultos que no formen parte de las poblaciones mencionadas con anterioridad como vulnerables, mientras que cuando trabajamos con menores o poblaciones vulnerables el procedimiento recomendado es el NICHD (National Institute of Child Health and Human Development). Pasamos luego a la obtención del relato donde utilizaremos un formato de Recuerdo Libre, utilizando preguntas abiertas y evitando las sugerencias.

Las aproximaciones clínicas se consideran como métodos erróneos o no adecuados para el entorno pericial, y en este sentido quedan descartada la hipnosis y determinadas pruebas proyectivas como los dibujos, los muñecos anatómicamente correctos y el juego diagnóstico, debido a que los menores tienden a fantasear o fabular y la probabilidad de obtener un relato erróneo es alta.

Manzanero al citar a Khonken expone que no existe ninguna clase de diagnóstico empírico irrefutable según el cual la interpretación de dibujos concretos, como síntomas de abuso sexual, esté justificada. Por ello las interpretaciones propuestas son en su mayoría "...especulaciones inconsistentes basadas en suposiciones de la psicología popular, las cuales permiten sacar más conclusiones sobre la fantasía de la persona que realiza la exegesis, que sobre los posibles hechos vividos por el menor que ha realizado el dibujo..."

Obtenida la declaración es necesario evaluar los factores de influencia, reflejados en diversos errores: los de omisión o falta de información, y los de comisión o de sobre-información. En ambos casos no existe correspondencia con la realidad. Las fuentes de estos errores, que pueden agruparse en factores de estimación y factores del sistema, tienen su base esencial en procesos atencionales, perceptivos y mnémicos. Para mayor profundidad en este asunto se puede consultar a Jiménez Campos.

Llegado este punto estamos en condiciones de tomar decisiones, y se puede analizar la credibilidad a través del CBCA y el SVA, en casos concretos de ASI. El SVA no es una prueba psicométrica sino un procedimiento para la generación y falsabilidad de hipótesis sobre el origen de una declaración. No está concebido para ser aplicado en todos los casos, ni a todas las personas, ni en cualquier circunstancia. Su correcta aplicación requiere de una profunda formación académica, así como claridad en la contemplación de indicaciones y limitaciones.<sup>33</sup>

El engaño intencional es una de las diversas razones para las declaraciones incorrectas, como ya se ha contemplado, y el CBCA sería la técnica por excelencia dedicada a la detección del engaño, si el engaño intencionado fuese la única alternativa. La reducción dicotómica en términos de verdad o mentira conduce a la reducción del SVA a la aplicación del CBCA, confundiéndolo con un medio localizador del artificio, lo que resulta en una aplicación incorrecta de los métodos.

### **Limitaciones y Proyecciones sobre la Práctica Pericial**

Una de las limitaciones que se han evidenciado en estos años de práctica en la actividad pericial es la deuda académica existente en la formación de especialistas. Actualmente, en nuestro país no existe ningún programa de estudios que brinde los conocimientos para desempeñar la Validación de la Credibilidad del Testimonio.

Otro obstáculo, pero esta vez a nivel institucional, es que a pesar de los ingentes esfuerzos de la Sociedad Cubana de Psicología, no se ha materializado la creación de la Sección de Psicología Jurídica, lo cual es un franco desfase con respecto a la ámbito internacional, si se toma en consideración que la inmensa mayoría de los países iberoamericanos posee algún tipo de asociación que integra a este tipo de profesionales.

De manera particular debo señalar algunos inconvenientes medulares en nuestra experiencia pericial:

- El local donde se realizan las exploraciones no posee todos los requerimientos para realizar la actividad pericial.
- Ausencia de recursos ofimáticos, de cómputo, técnicas impresas, grabación de video y/o audio.
- Inexistencia de consulta de seguimiento para casos con estas características.

Si bien se ha declarado la existencia de una deuda académica y la necesidad de contar con este tipo de profesional, vale la pena analizar cuáles serían los beneficios de contar con un programa para la formación y certificación de psicólogos forenses. Superar las limitaciones anteriormente descritas permitiría:

Dar una respuesta profesional de calidad a la demanda social existente certificando su competencia curricular y, con ella, la aptitud de los servicios prestados.

Brindar reconocimiento institucional y social a la labor pericial para aquellos especialistas que cumplan los requisitos de formación y práctica profesional imprescindibles.

Establecer un procedimiento mediante el cual los psicólogos con formación y experiencia obtengan una acreditación que avale su calidad profesional.

En este sentido de la formación académica se han comenzado a dar los primeros pasos en el municipio especial, con la acreditación de un programa en la Universidad “Jesús Montané Oropesa”, que pretende brindar a los cursantes los conocimientos para la realización de peritaje psicológico forense en la evaluación de credibilidad del testimonio judicial infantil en casos de abuso sexual. En este esfuerzo comienzan a imbricarse los exponentes locales de instituciones como Ministerio del Interior, Ministerio de Educación Superior, Ministerio de Salud Pública y Ministerio de Justicia.

Unido a esto se puede nombrar, como logro particular, el contenido reflejado en la Resolución no. 001-2022-REDPSIJU-PPT, que hace alusión al reciente nombramiento del director de la Oficina de Enlace en Cuba de la Red Iberoamericana de Asociaciones Nacionales de Psicología Jurídica y Forense, lo cual permitirá la necesaria conexión con expertos de renombre y experiencia en la materia.

A manera de cierre es pertinente señalar que la COVID-19 creó un contexto donde la presencia de personas en los hogares disminuyó la ocurrencia de hechos de ASI, lo cual guarda relación con la depreciación probabilística del carácter privado del fenómeno, y la disminución de casos atendidos en consulta durante el periodo de pandemia. Sin embargo, me inclino a pensar que la disminución de denuncias no es un medidor confiable de la ocurrencia de casos, pues la

violencia es visible en la misma medida que un iceberg: no estamos seguros de cuanto se oculta bajo la superficie.

## Conclusiones

La valoración de la credibilidad del testimonio en casos de ASI es un ejercicio científico, efectuado por profesionales de la psicología, que sirve de auxilio a los sistemas policiales y de justicia. Implica un alto grado de responsabilidad, una profunda preparación y condiciones específicas para su adecuada ejecución.

El estado actual para la práctica de la Psicología Forense en nuestro territorio no es favorable, situación a la que se le debe prestar primordial atención, especialmente cuando se ha comprobado que es un fenómeno sostenido en el tiempo y que, va en aumento.

## Referencias bibliográficas

Manzanero Puebla AL. Psicología Forense: Definición y Técnicas. In Bordas Martínez J, Cal González JL, González Más JL, Magaz Álvarez R, Manzanero Puebla AL, Otero Soriano JM, et al. *Teoría y Práctica de la Investigación Criminal.*; 2009. p. 313-339. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: <https://researchgate.net/publication/41175765>

Morales Flores N. Los Procesos Cognitivos y sus implicaciones en el ámbito jurídico. *Visión Criminológica-Criminalística*. [Internet]. 2020 Julio-Septiembre. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: [https://revista.cleu.edu.mx/new/descargas/2003/Articulo08\\_.pdf](https://revista.cleu.edu.mx/new/descargas/2003/Articulo08_.pdf)

Manzanero Puebla AL, González JL. Modelo Holístico de Evaluación de la Prueba Testifical (HELPT). *Papeles del Psicólogo*. [Internet]. 2015; 36(2): p. 125-138. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=4630867&publisher=FZ8319>

Reyes, V. S.; Almodóvar, N. S.; Morales, G. N. El tratamiento del abuso sexual infantil en el Centro de Protección a Niños, Niñas y Adolescentes de La Habana. *Revista Sexología y Sociedad*. [Internet]. 2017; 23(2): p.135-149. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en:

<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=78247>

Suñez Tejera, Y.; Vera Denis, W. Valoración del testimonio del menor-víctima de abuso sexual. *Justicia y Derecho*. [Internet]. 2017; 15 (29): p. 53-71. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: [http://www.tsp.gob.cu/sites/default/files/revista/documento/29justiciaderecho\\_0.pdf#page=54](http://www.tsp.gob.cu/sites/default/files/revista/documento/29justiciaderecho_0.pdf#page=54)

Gutiérrez Alarcón BM, Gutiérrez Núñez R, Alarcón Zamora D, Fonseca Roblejo J. Caracterización de la violencia sexual en la Región del Golfo de Guacanayabo de la provincia de Granma. *Revdosdic* [Internet]. 2021; 4(1) Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: <http://www.revdosdic.sld.cu/index.php/revdosdic/article/view/123>

Díaz González, A., Oquendo Cartón, Y.; Batista Ferrer, A. Caracterización del Abuso Sexual en Fémimas de la Provincia Las Tunas, Años 2015 - 2016. *Revista Científica Hallazgos* 21[Internet]. 2018; 3(3) Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/309>

Licourt O'Reilly, Y.; Fabelo Rocheb, J. R.; Bulto de León, I. Características de la situación de abuso sexual infantil en un grupo menores victimizados. *Revista Hospital Psiquiátrico de La Habana*. [Internet]. 2019; 16(2) pp. 1-14. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en:

<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=103224>

González Cuétara, J. M.; Viera Ponce, T; Loy Vera, B.; Martínez Zamora, N.; Espina Fleites, E. A.; Gómez Delgado, R. A. Caracterización de los adolescentes víctimas de delito sexual evaluados en la comisión psiquiátrico-forense infanto-juvenil. *Revista Acta Médica del Centro* [Internet]. 2019; 13 (1) pp. 30-44. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en:

<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=85365>

García Carrazana, J.; Horta Sánchez, M.; Valle Solano, R. El manejo del abuso lascivo en menores. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. [Internet]. 2019; Octubre. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en:

<https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/10/abuso-lascivo-menores.html>

Colombé Echenique, M.; Pozo Martínez, E.; de Armas Mesa, I. El abuso sexual infantil. Su relación con algunos problemas emocionales. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. [Internet]. 2020; Septiembre. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en:

<https://www.eumed.net/rev/caribe/2020/09/abuso-sexual-infantil.html>

Santalla-Corrales, A. Una mirada a la violencia infantil y su repercusión en el desarrollo biopsicosocial del infante. *1ra Jornada de Medicina Familiar*. [Internet]. 2021. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en:

<https://mefavila.sld.cu/index.php/mefavila/2021/paper/viewPaper/149>

Vázquez Seijido, M.; Otero Rodríguez, J. Bases victimológicas para las acciones de prevención victimal del abuso sexual infantil. *Revista Sexología y Sociedad* [Internet]. 2020; 26(2) 119-132. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en:

<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=103650>

Tellez Rodríguez, N. Constructos de la prevención de la violencia infanto juvenil en el contexto cubano. *Revista Sociedad y Tecnología*. [Internet]. 2020; 3(2): p. 11-26. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en:

<http://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/63>

Paz Matos, Y.; Guibert Castillo, D.; Sánchez Matos, P. A. Autocuidado y prevención del abuso sexual en adolescentes. *Revista Granmense de Desarrollo Local*. [Internet]. 2020; 4: p. 684-693. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en:

<https://revistas.udg.co.cu/index.php/redel/article/view/1760>

Alvaré Alvaré, L.; Peláez Mendoza, J. Abuso sexual en la infancia y adolescencia. *Invest. Médicoquir*. [Internet]. 2020; 12 (2). Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: <http://revcimeq.sld.cu/index.php/imq/article/view/637>

Áreas Falcón, Y.; Otero González, D.; Hernández Osorio, M. Validaciones de testimonio en víctimas de violencia sexual, Las Tunas 2014 – 2018. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*. [Internet]. 2021; 12(1) p. 238-251. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en:

<http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascaia/article/view/1162>

Resolución Ministerial No.100 de 2008 del Ministerio de Salud Pública. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: <http://gacetaoficial.gob.cu>

Ley 143/2021 Del Proceso Penal (GOC-2021-1073-O140) Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: <http://gacetaoficial.gob.cu>

Instrucción No. 173, de 7 de mayo de 2003, Consejo de Gobierno del Tribunal. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en:

<http://juriscuba.com/wp-content/uploads/2015/10/Inst.-No.-173.pdf>

Pérez, E. (2008). *El Testimonio Judicial Infantil. Método para su análisis forense*. La Habana: ONBC, pp. 99-135.

González Llana, F. M. (2007). *Instrumentos de Evaluación Psicológica*. La Habana: Ciencias Médicas.

Echeburúa, E.; Muñoz, J. M.; Loinaz, I. La evaluación psicológica forense frente a la evaluación clínica: propuestas y retos de futuro. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. [Internet]. 2011; 11(1): pp. 141-159. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33715423009>

Manzanero, A. L. [AMPJyDP A.C.]. Conferencia Magistral: Modelo Holístico de Evaluación de la Prueba Testifical. (2021, 22 de agosto). [Video]. YouTube. <https://youtu.be/SGqfMI3BOW8>

Luna Salas, F. Fiabilidad de la prueba testimonial: breve análisis desde la psicología del testimonio y los errores de la memoria. *Revista Prolegómenos*. [Internet]. 2021; 24(48): p. 53-67. Recuperado en febrero de 2022.

DOI: <https://doi.org/10.18359/prole.5701>

Vilariño, M.; Formosinho, M.; Cardoso de Jesús, P. R. Obtención del Testimonio y Evaluación de la Credibilidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. [Internet]. 2011; 1(1): p. 599-607. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832342061>

Scott, M.T.; Manzanero, A. Análisis del expediente judicial: Evaluación de la validez de la prueba testifical. *Papeles del Psicólogo*. [Internet]. 2015; 36 (2): p. 139-144. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1133074015000136>

Muñoz, J. M.; González-Guerrero, L.; Sotoca, A.; Terol, O.; González, J. L.; Manzanero, A. L. La entrevista forense: obtención del indicio cognitivo en menores presuntas víctimas de abuso sexual infantil. *Papeles del Psicólogo*. [Internet]. 2016; 37(3): p. 205-216. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77847916008>

Köhnken, G.; Manzanero, A. L.; Scott, M. T. Análisis de la validez de las declaraciones: mitos y limitaciones. *Anuario de Psicología Jurídica*. [Internet]. 2015; 25: p. 13-19. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=315040291003>

Contreras, M. J.; Silva, E. A.; Manzanero, A. Evaluación de capacidades para testificar en víctimas con discapacidad intelectual. *Anuario de Psicología Jurídica*. [Internet]. 2015; 25: p. 87-96. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=315040291012>

Lujan Mattered, M. F.; Beatriz Norry, C. (2020). *Referencia a Niños, Niñas y Adolescentes víctimas de abuso sexual y proceso judicial*. Buenos Aires: Jusbaire, pp. 46-47.

Jiménez Campos, L. P. Técnicas de evaluación del testimonio en psicología forense. Tesis de grado. Facultad de Ciencias de la Conducta. Universidad Autónoma del Estado de México. [Internet]. 2018. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/98764>

Vázquez Mezquita, B. (2007). *Manual de Psicología Forense*. Madrid: Síntesis, pp.180-207. Recuperado en febrero de 2022. Disponible en: <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/36436>

Ortega Castillo, L. G. Resolución N° 001-2022-REDPSIJU-PPT. [Comunicación personal]. 2022, 15 de febrero. *Red Iberoamericana de Asociaciones Nacionales de Psicología Jurídica y Forense*.

# PERCEPCIÓN SOCIAL DEL PROCESO DE INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESCUELAS DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR

**Mabel Gómez Padrón**

*Centro de Estudios Sociopolíticos y de Opinión; La Habana, Cuba*

**Patricia Batista Sardain**

*Facultad de Psicología. Universidad de La Habana; La Habana, Cuba*

## **Resumen:**

El siguiente artículo recoge resultados sobre la caracterización de la percepción social del proceso de inclusión-exclusión educativa que poseen profesores y directivos de enseñanza media superior de La Habana. Se indagó sobre el concepto poseen sobre el proceso, así como el rol que perciben tener en él y las evidencias que reconocen de él en el funcionamiento de sus respectivas instituciones. Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos en esta investigación se siguió una metodología cualitativa fenomenológica de alcance exploratorio-descriptivo, utilizando la entrevista semiestructurada. Los principales resultados indican una visión de la inclusión educativa como proceso que se satisface con los principios básicos de la integración escolar con un abordaje individual centrado en la discapacidad, así como pobre reconocimiento de las posibilidades transformadoras desde el rol de directivo y desde el papel del grupo debido a una limitada comprensión de la influencia de procesos sociales en el aprendizaje.

**Palabras claves:** inclusión educativa, diversidad escolar, percepción social, docentes, directivos escolares.

## **Abstract:**

*This article collects results on the characterization of social perception about the educational inclusion-exclusion process possessed by teachers and directors of three upper secondary education in Havana, Cuba. The concept of this process that teachers and directors have, as well as the role they perceive to have in it and the evidence they recognize of it in the operation of their respective institutions, was investigated. To comply with the objectives proposed in this research, a qualitative phenomenological methodology of exploratory-descriptive scope was followed, using the semi-structured interview. The main results indicate a vision of educational inclusion as a process that is satisfied with the principles of school integration, emphasis on an individual approach focused on disability, as well as a poor recognition of the transformative possibilities from the managerial role and from the role of the group due to a limited understanding of the influence of social processes on learning.*

**Key Words:** *educative inclusion, scholar diversity, social perception, teachers, directors.*

## **Marco conceptual**

La garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad es uno de los objetivos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (Organización de Naciones Unidas, 2016). Para lograr una escuela con estas características se hace necesaria la puesta en práctica de acciones que involucren a todos los actores sociales de la comunidad escolar, las cuales se

conviertan en estrategias favorecedoras del desarrollo docente y socioafectivo del estudiantado.

Es por esto que en la actualidad, en el ámbito de la educación se trabaja en base a los principios de la igualdad, la equidad y la justicia social para construir así, una escuela democrática e inclusiva, en la cual la diversidad escolar se perciba como una oportunidad y no como una amenaza (Saad y Nava, 2017). El fin último de este proceso hoy es “ayudar a transformar los sistemas educativos para que todo el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos respecto a ese todos, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad” (Echeita, 2017, p.18).

Ser inclusivos en el contexto escolar supone educar en la diversidad, lo cual conlleva identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales surgen “de la interacción de los estudiantes y sus contextos y pueden encontrarse en todos los elementos y estructuras del sistema” (Muñoz, 2015, p.70). En base a esto, el sistema educativo debe basar su funcionamiento en brindarle a cada escolar lo más conveniente o acorde a sus necesidades, para que así logren un desarrollo integral.

Entendiendo el proceso de inclusión-exclusión educativa como:

Un proceso o conjunto de procesos dinámicos, contextuales, multicausales, multidimensionales y de naturaleza relacional asociado a las potencialidades y dificultades de los sistemas educativos para garantizar equidad y participación plena de todos sus estudiantes. Comprende procesos de desigualdad desde la subjetividad social/grupal que influyen en los manejos institucionales y repercuten en el logro de los objetivos educativos y la socialización dentro de la escuela. (Batista, 2018, p.27)

Podemos afirmar que las estrategias que asume la institución escolar en la estructuración de los procesos educacionales, su concreción en el diseño e implementación de los espacios de formación con el colectivo docente como su principal mediador, así como la forma en que los grupos funcionan y construyen la experiencia educativa son elementos esenciales que intervienen en el proceso de inclusión-exclusión educativa. (Batista, 2019)

El establecimiento de una clase favorecedora para el estudiantado, incluye que el colectivo docente establezca interacciones adecuadas con ellos. El profesorado debe ser capaz de llevar a cabo acciones que no coloquen en posición de desventaja a ningún miembro del grupo y que no prioricen el bienestar de otro por encima del resto. Debe lograr establecer una adecuada convivencia, garantizando así a su desarrollo socioafectivo. En paralelo, a partir de actividades grupales extra docentes se puede lograr la cooperación entre el estudiantado y consecuentemente, un mayor aprendizaje de todos.

En relación a esto, una investigación realizada por Artavia, Astudillo y Chévez (2017) evidencia que existen docentes que deslegitiman o se burlan de las intervenciones en clases de determinados estudiantes y realizan manifestaciones de prejuicios de índole étnico. Estos autores demuestran, además, que es frecuente que docentes utilicen en clases expresiones propias del área, lo cual conlleva a una pobre comprensión del contenido por parte de aquellos escolares que provienen de otras localidades. Estas acciones se traducen en prácticas excluyentes, dificultando el adecuado desarrollo de determinados sectores estudiantiles.

En Cuba, el Sistema Nacional de Educación se encuentra en un proceso de cambio con la puesta en práctica del Tercer Proceso de Perfeccionamiento Educativo, el cual tiene como objetivo fundamental mejorar y actualizar el funcionamiento de las escuelas cubanas. La necesidad de llevar a cabo este proceso se evidenció tras las investigaciones realizadas por

el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), cuyos resultados demostraron la existencia de sobrecarga de planes y programas, insuficiente tiempo para preparación de docentes, contenidos desactualizados, además de repeticiones innecesarias de estos e insuficiente flexibilidad para que la escuela pueda contextualizar el currículo (Navarra, 2017; Rodríguez, 2017; Macías, 2018; Velázquez, 2019). En el marco de esta demanda de la práctica educativa las ciencias sociales han aportado recientemente resultados que actualizan sobre el funcionamiento de los centros escolares.

Las investigaciones llevadas a cabo por Batista (2018) y Torralbas (2017) en este contexto evidencian que existe la tendencia en centros educativos de varios niveles de enseñanza a conformar grupos homogéneos, atendiendo principalmente al rendimiento y aspectos sociodemográficos como el color de la piel, municipio de residencia, nivel económico y ocupación laboral de los padres y madres. Dicha composición repercute luego en la asignación de oportunidades y recursos educativos, con una clara influencia en la autoimagen de los grupos y su funcionamiento.

Los resultados evidencian que, dentro de un mismo grupo, existe trato desigual por parte del colectivo docente hacia el estudiantado, basándose en su disciplina y desempeño académico. De esta manera, quienes se destacan de forma positiva reciben mayores oportunidades de participación en clases, más elogios por sus respuestas, así como menos señalamientos cuando cometen indisciplinas. Cuando tienen peor desempeño académico y/o disciplina suelen ser desvalorizados o rechazados, siendo limitadas sus oportunidades de participación. De forma general el profesorado de las escuelas estudiadas refiere mayormente estrategias asociadas a la docencia, obviando o colocando en un segundo plano el logro de una adecuada socialización del estudiantado (Batista y Torralbas, 2019).

En base a estos resultados, puede afirmarse que docentes y miembros del equipo de dirección llevan a cabo acciones desde un nivel institucional y en el espacio de la clase que impactan negativamente en el desarrollo integral del estudiantado y que, por tanto, dificultan el alcance de una escuela inclusiva.

Esto conlleva a preguntarse: ¿Qué percepción tienen estos agentes educativos sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa? ¿Qué conocimientos poseen sobre ello? ¿Qué rol consideran tener? ¿Con qué recursos teóricos-metodológicos cuentan para su manejo?

De esta manera, el objetivo fundamental de la presente investigación es conocer la percepción social que tienen docentes y miembros del equipo de dirección de la enseñanza media superior sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa. Para ello se asume la definición emitida por Maricela Perera (1999). Esta autora plantea que la percepción social es:

Una dimensión de la subjetividad configurada en el contexto interaccional de los individuos y sus grupos sociales. Contiene significados, que de una forma más o menos consciente, el sujeto confiere al proceso partiendo de la construcción de una concepción propia de dicho objeto, el reconocimiento de evidencias de su funcionamiento y la relación que a partir de esos significados atribuidos establece entre medios y fines de sus acciones respecto a este objeto de percepción. (Perera, 1999, p.10)

Por tanto, el análisis se enfoca en la caracterización de la percepción social que se tiene sobre este proceso, definiendo para ello la descripción del concepto que poseen, el rol que asumen, así como las evidencias que reconocen en el funcionamiento de sus respectivas escuelas.

El presente estudio centra su análisis en el colectivo docente y el equipo de dirección de instituciones escolares de la enseñanza media superior. Dos de estas escuelas, son institutos

preuniversitarios, los cuales “tienen como misión esencial, dirigir científicamente el desarrollo del proceso educativo y consolidar la formación general e integral de los bachilleres, de modo que puedan continuar estudios superiores, en carreras priorizadas territorialmente” (Ministerio de Educación, s.f., p.1). La tercera escuela es un centro de formación pedagógica, la cual se encarga de la preparación del personal docente para satisfacer las exigencias y necesidades de distintos niveles de enseñanza. Este tipo de centro educativo contiene en su plan de estudios asignaturas de perfil pedagógico, así como ejercicios de prácticas para la familiarización y orientación profesional en instituciones educacionales (Varela, s.f; Escandón, 2018).

Así cumple con la demanda emitida por las autoridades educativas en Cuba sobre la necesidad de contribuir desde las ciencias sociales al proceso de perfeccionamiento educacional que se está llevando a cabo, donde la formación docente y la transformación institucional tienen un papel central. Así mismo son resultados que forman parte de la primera etapa diagnóstica para el diseño de un programa de intervención educativa para favorecer la adecuada gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa en centros de enseñanza media y media superior.

### **Metodología empleada**

El análisis se realizó a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada cuyo objetivo principal constituyó indagar sobre la percepción del proceso que tienen miembros del colectivo docente y el equipo educativo, distribuido en seis apartados: Datos generales, información profesional, proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso de inclusión-exclusión educativa, diversidad escolar, relación con la inclusión –exclusión educativa y características de los grupos.

Para ello el análisis se valió de una metodología cualitativa, enfocada en “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 46).

Este enfoque posibilita una mayor profundización en el análisis de los datos, proporcionando una riqueza interpretativa y una contextualización del entorno, el diseño cualitativo que se lleva a cabo es el fenomenológico. Este diseño “pretende reconocer ... el significado de un fenómeno o experiencia” (Bogden y Biklen, 2003 citado por Hernández *et al.*, 2010, p.156), enfocándose así en las experiencias subjetivas que tienen las personas en relación al proceso estudiado. De esta manera, este tipo de diseño permite describir y entender el fenómeno desde el punto de vista de cada participante.

Los participantes fueron 120 docentes y miembros del equipo de dirección de tres centros de enseñanza media superior de La Habana, uno de ellos de formación pedagógica. Las tres escuelas están ubicadas en diferentes municipios de la capital (Tabla 1). Con respecto al sexo, la muestra está conformada por 64 mujeres (53%) y 56 hombres (47%). En relación al color de la piel, existen 54 blancos (45%); 47 mestizos (39%) y 19 negros (16%). En cuanto a la edad, la muestra está conformada por 49 personas de 20 a 29 años (41%); 36 personas de 30 a 39 (30%); 24 personas de 40 a 49 años (20%) y 11 personas de 50 a 60 años (9%).

**Tabla 1. Composición de la muestra**

	Instituto Preuniversitario no.1	Escuela de Formación Pedagógica	Instituto Preuniversitario no.2	Total
<b>Municipio</b>	Plaza de la Revolución	Boyeros	Cerro	<b>3</b>
<b>Profesores</b>	17	59	17	<b>93</b>
<b>Directivos</b>	8	11	8	<b>27</b>
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>70</b>	<b>25</b>	<b>120</b>

## Resultados

La percepción del concepto de proceso de inclusión-exclusión educativa

Los resultados muestran una limitada familiaridad con el proceso de inclusión-exclusión educativa por parte de los diferentes agentes educativos entrevistados. Se muestra poco dominio teórico sobre sus objetivos, alcance y correspondencia con la concepción de educación que está en su base. Además, la mayoría lo asocia exclusivamente a estudiantes con discapacidad, notándose correspondencia con las primeras aproximaciones teóricas de este proceso.

Los colectivos docentes y de dirección reconocen que los conocimientos que poseen provienen de la formación recibida en espacios de preparación y superación. Por tanto, la poca familiaridad con el proceso tiene como base el abordaje que se hace de este en la formación de pregrado y de postgrado: *En la escuela nos hablan de inclusión educativa (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica). Tanto en la preparación como en las superaciones eso está presente (Jefa del Departamento de inglés, Instituto Preuniversitario no.2). En el Varona<sup>1</sup> nos enseñan sobre eso (Profesor Guía del grupo 12mo 5, Instituto Preuniversitario no.1).*

Los resultados indican que la percepción de estos actores educativos se concentra en tres grandes núcleos desde la dimensión conceptual:

- El proceso de inclusión-exclusión educativa relacionado exclusivamente con la atención a las necesidades educativas especiales del estudiantado con algún tipo de discapacidad intelectual, físico-motora o conductual.
- El proceso de inclusión-exclusión educativa que reconoce el derecho universal de la educación enfatizando en la presencia dentro de las escuelas de un estudiantado diverso. Se corresponde con los principios de la integración escolar.
- El proceso de inclusión-exclusión educativa relacionado con la atención a la diversidad y la responsabilidad de la escuela de garantizar oportunidades educativas para todos y todas.

Los representantes del primer grupo afirman que la aceptación y la transmisión de conocimientos como acciones inclusivas deben ir encaminadas al estudiantado con algún tipo de discapacidad intelectual, físico-motora o conductual: *La inclusión educativa es que en las escuelas sean aceptados los estudiantes que poseen alguna necesidades educativas especiales: sordos, ciegos, discapacidad intelectual, autismo, alumnos con limitación física (Jefa del Departamento, Instituto Preuniversitario no.1).*

<sup>1</sup>Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Estos docentes y miembros del equipo de dirección depositan en “el déficit” de los estudiantes la causa de dichas dificultades, limitando la posibilidad de reconocer las barreras para el aprendizaje y la participación derivadas de la propia organización escolar y del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje: *Estos estudiantes tienen una dificultad y hay que ayudarles para que la superen o mejoren*(Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.1). En este primer núcleo conceptual se comprende un abordaje individual de la atención a la discapacidad y por tanto de la inclusión educativa prevista por estos actores. Las estrategias encaminadas a la inclusión se relacionan con la compensación del “déficit” de determinados estudiantes, con poco reconocimiento sobre el papel del grupo y las oportunidades que ofrece en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ellos estas acciones de formación diferenciada deben llevarse a cabo en las llamadas escuelas especiales. Considerando que el estudiantado con discapacidad posee mejores oportunidades de desarrollo en estas instituciones, brindando como argumento que allí se encuentran especialistas con mejor preparación para garantizar su formación y educación: *Pienso que donde mejor ellos pueden aprender y prepararse para la vida es en las escuelas especiales, porque en esas escuelas hay una dinámica preparada precisamente para la formación de estos alumnos. Nosotros no contamos con esa misma preparación* (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.1). *Esos alumnos salen mejor preparados de las escuelas especiales...al menos esa es mi opinión* (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.2).

Solo una pequeña representación de la muestra incorpora a este análisis el planteamiento de la heterogenización de las escuelas regulares como una posibilidad, enfatizando las oportunidades que supone para el estudiantado con necesidades educativas especiales: *La inclusión educativa es el derecho de los estudiantes con necesidades educativas especiales de formar parte de cualquier escuela, un estudiante con necesidades educativas especiales puede ser maestro, puede ser bailarín, deportista, músico* (Profesora Guía, Escuela de Formación Pedagógica).

Los miembros del colectivo docente y equipos de dirección que se conectan con el segundo núcleo conceptual, identifican un sector más amplio de estudiantes en relación a la inclusión educativa. En este caso se trata de la posibilidad de ingreso de estudiantes con diferentes características y su derecho a recibir educación: *Es que todos puedan incluirse en las escuelas, sin distinción de nadie* (Profesor Guía, Instituto Preuniversitario no.1). *Inclusión es que no exoneramos a nadie* (Jefa del Departamento, Escuela de Formación Pedagógica).

Asumen como favorable que la escuela garantice la presencia de todos los estudiantes, sin embargo, consideran que el acceso público y gratuito resulta suficiente para satisfacer las demandas de una escuela inclusiva. Estos agentes educativos poseen una visión muy básica sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa, equiparándolo a las perspectivas de la integración. Tienen dificultades para identificar la necesidad de realizar adaptaciones y construir estrategias que garanticen las oportunidades educativas para todos y todas. La inclusión se asume como resultante natural y espontáneo de las políticas educativas, favorecen el acceso universal a la escuela.

El tercer núcleo conceptual incluye un reducido grupo de entrevistados con una visión más amplia sobre las implicaciones de la diversidad escolar y donde la inclusión emerge como la respuesta para garantizar la satisfacción de los derechos educativos de ella: *La inclusión educativa es aceptar las diferencias de cada uno de los estudiantes que hay en las escuelas, respetarlos a todos* (Jefe de Departamento, Instituto Preuniversitario no.2). *Es que en una escuela existan estudiantes negros, blancos, mestizos, hembras, varones, de padres diversos,*

*de diferente orientación sexual y que, además, se respeten esas diferencias (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica).*

Ofrecen mayor reconocimiento de la diversidad escolar en la definición del proceso de inclusión-exclusión educativa. Se manifiesta con claridad la distinción respecto al segundo núcleo conceptual: si bien en ambos se hace referencia a una escuela inclusiva para todos, en este se logra profundizar en la responsabilidad de la escuela más allá de las garantías de presencia de una población estudiantil diversa.

En este caso la percepción de la inclusión asociada a la diversidad tiene limitaciones comportamentales sobre la creencia de que factores sociales e individuales que caracterizan las poblaciones estudiantiles no influyen en el aprovechamiento docente ni los procesos de socialización formativos que tienen lugar en la escuela. Un sector más pequeño, que reconocen la diversidad asociada a diferencias en los niveles de asimilación del contenido y sí creen necesario incorporar estrategias docentes e institucionales para garantizar equidad en las oportunidades educativas: *Si pretendemos formar a todos bajo los mismos métodos...no estamos formando a nadie...porque es que no hay dos personas iguales en este mundo (Profesor guía, Escuela de Formación Pedagógica).*

En ambos casos, las transformaciones institucionales y docentes se mantienen circunscritas a exigencias de tipo cognoscitivas, dejando a un lado como parte de las responsabilidades de la escuela atender a la influencia de otros factores con igual protagonismo en la formación integral de los estudiantes.

Dentro de este tercer sector de agentes educativos hay varios que le agregan un matiz a su definición del proceso de inclusión-exclusión educativa: incluyen la adaptación a la diversidad como un objetivo de dicho proceso. De esta manera, la conceptualización que realizan sobre el mismo trasciende la aceptación de las diferencias entre los alumnos, siendo una fortaleza en relación al resto. Esta fortaleza se traduce en que este pequeño grupo de agentes educativos serán capaces de pensar sobre la puesta en práctica de acciones necesarias para lograr la atención diferenciada como parte de sus estrategias inclusivas.

En algunos casos se reconoce al grupo como un espacio de socialización, pero no logran verlo como medio para el aprendizaje social y para llevar a cabo prácticas inclusivas. En base a eso, cuando elaboran su definición del proceso de inclusión-exclusión educativa no tienen en cuenta la participación y convivencia de los estudiantes como variables importantes de este proceso.

Los miembros del colectivo docente y los equipos de dirección describen las dinámicas de las relaciones entre los estudiantes: manifestaciones de aceptación, de rechazo, criterios de conformación de subgrupos; así como actividades grupales; pero siempre ubican estos procesos ajenos a la docencia y al aprendizaje. La identificación de su relación con la inclusión educativa está prácticamente ausente. De esta manera, no son capaces de identificar estrategias para que la propia escuela sea un espacio de transformación social.

La percepción del rol dentro del proceso de inclusión-exclusión educativa

Los resultados muestran que existen algunas diferencias con relación a las funciones reconocidas en el ejercicio del rol de docentes en relación con los miembros de los equipos de dirección, constatando que la responsabilidad institucional de cada sujeto es mediatizador en la elaboración de los roles en el proceso.

Una parte del colectivo docente identifica que dentro de sus funciones está utilizar herramientas personalizadas para garantizar que el estudiantado con discapacidad aprenda: *Darle clases acorde a sus capacidades y necesidades (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.2). Debo darles una atención privilegiada para que también puedan aprender ... les pongo ejercicios y tareas que se adapten a ellos, hago como una especie de turnos especiales con ellos para reforzar lo que les falta por aprender (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.1).*

En casos muy puntuales, que no son representativos de toda la muestra, los docentes asumen que deben ajustar sus clases a las necesidades educativas de este sector escolar involucrando al resto del grupo en las actividades: *Cuando tengo en el aula algún estudiante ciego...tal vez no pongo muchos ejemplos visuales...si tengo algún estudiante sordomudo, trato de escribir la mayor parte de las cosas en la pizarra y así en dependencia de la discapacidad que tenga el alumno (Profesora Guía, Escuela de Formación Pedagógica).*

Estos docentes refieren como principales acciones para lograr la calidad de su rol: estudiar sobre las discapacidades y conocer a los alumnos que las poseen. Perciben que es muy importante el vínculo con personas que les ayuden a comprender principalmente psicólogos y psicopedagogos, así como familiares de dichos alumnos: *Es muy útil la ayuda de aquellas personas que tienen una formación amplia en varias necesidades educativas especiales: que me den las pautas claves para interactuar con ellos para cumplir con mi objetivo de lograr su aprendizaje (Profesor guía, Instituto Preuniversitario no.2).*

La colaboración como premisa en el ejercicio del rol no solo se da en la dirección de la complementariedad de los conocimientos y habilidades propios, sino en la posibilidad de apoyar a quienes tienen menos experiencia y formación. Resulta interesante que la colaboración prevista como parte del ejercicio del rol incorpora la preparación personal para favorecer la inclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad, pero en ningún caso para construir estrategias colectivas donde varios docentes aporten a este tipo de objetivos a partir del trabajo en equipo.

Algunos docentes hacen referencia a clases donde los métodos y acciones son comunes para la totalidad de alumnos presentes en el aula sin particularizar en las necesidades emergentes del colectivo estudiantil. Por lo que la construcción de inclusión para la atención a la diversidad se ve limitada por un ejercicio del rol centrado en encontrar fórmulas homogéneas para el aprendizaje: *Darle clases por igual a todos (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.1). Brindarle las mismas oportunidades a todos ... dando mis clases para que todos aprendan por igual (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica). Siendo el mismo profesor con todos (Profesor Guía, Instituto Preuniversitario no.2)*

En correspondencia con los principios de la integración escolar, el estudiantado recibe una enseñanza igualitaria, siendo necesario que todos se adapten a un único diseño docente-educativo. La estrategia fundamental para llevar a cabo su rol con la mayor calidad, es la constante preparación en torno la asignatura o especialidad sobre la cual imparten clases. Consideran que para esto se hace necesaria la ayuda de agentes externos como los espacios de formación de pregrado y postgrado: *Estar constantemente preparado (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.2).El mejor apoyo que tienen los profesores es que los preparen adecuadamente (Profesora Guía, Escuela de Formación Pedagógica). Al darnos preparación y superación para ser buenos profesores, permiten que estemos preparados para enseñarles a todos (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.1).*

Un grupo más pequeño refiere, como parte de sus responsabilidades, lograr el aprendizaje de los estudiantes a partir del reconocimiento de sus diferencias para ajustar el diseño y la ejecución de la clase de acuerdo a sus necesidades. La distinción de estos profesores en relación a la mayoría puede estar mediatizada por una preparación metodológica más actualizada y/o con mayor énfasis en procesos docentes que incluyen la atención diferenciada a los estudiantes: *Atender esas diferencias, adaptarme a ellas ... por ejemplo... a los alumnos menos aventajados les explico más (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica). Ajusto mis clases a los alumnos que tengo enfrente ... ejemplo: yo los textos que les llevo al aula para que traduzcan, para que conozcan el idioma inglés, son textos de temáticas que a ellos le interesan (Profesora Guía, Escuela de Formación Pedagógica).*

Estos docentes mencionan un elemento diferente en cuanto a las condiciones que necesitan para la adecuada ejecución de su rol en el proceso de inclusión-exclusión educativa. Perciben que no solo es importante la constante preparación y superación docente de instancias superiores, sino también una mayor flexibilidad en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje que les facilite la atención diferenciada. Refieren la necesidad de un vínculo entre todos los actores sociales de la escuela, de manera tal que los docentes que mejor conocen al estudiantado o aquellos que tienen una mayor experiencia como docentes puedan convertirse en importantes guías para la puesta en práctica de estrategias que actúen como respuesta a la diversidad en la escuela: *El apoyo más efectivo para los profesores en este proceso, es que, en su propia formación docente, se les incentive en el trabajo con los alumnos teniendo en cuenta su diversidad (Profesora Guía del grupo, Escuela de Formación Pedagógica). Creo que, una mayor flexibilidad de los planes de estudio, darían mayor cobertura a esas diferencias en evaluaciones, en las clases (Profesora Guía, Escuela de Formación Pedagógica). De los profesores guías de otros grupos, que son quienes mejores conocen a los estudiantes de esos grupos (Profesora Guía, Escuela de Formación Pedagógica). De profesores de más experiencia que tal vez nos puedan ayudar, guiar (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica).*

Una limitación importante de gran parte de este segundo grupo, es que, al igual que la mayoría del primer grupo, reducen sus funciones a la transmisión de conocimientos. Son pocas las intervenciones que añaden acciones para lograr una adecuada convivencia de todos los estudiantes como parte de su rol en el proceso: *Lograr que el grupo no rechace a ningún alumno ... si veo que hay algún estudiante que es rechazado, darle un rol importante en el aula, por ejemplo: monitor o monitora, para que el resto como lo va a necesitar se van acercando a él o ella y así lo van a aceptando (Profesora guía, Escuela de Formación Pedagógica)*

En el caso de los miembros del equipo de dirección, se conciben como mediadores que favorecen o no la inclusión en su vínculo con el colectivo docente y otros agentes externos. Los resultados indican que las percepciones de rol de estos actores sociales se concentran en dos grupos:

Un primer grupo percibe que su rol en el proceso de inclusión-exclusión educativa es la exigencia y la supervisión del trabajo del colectivo docente. Estos agentes educativos poseen una visión bastante pasiva del rol que les corresponde en el proceso, ya que lo limitan a un control del adecuado funcionamiento de sus respectivas instituciones: *Yo soy el guía de los profesores de 12, yo lo que debo hacer es exigirles a esos profesores que tengan siempre el mejor vínculo posible con esos alumnos y controlar que lo estén haciendo (Jefe de Grado, Instituto Preuniversitario no.2). Controlar el trabajo como está establecido, así las funciones se cumplen y al final los resultados tienen que ser destacados (Jefe del Departamento, Escuela*

*de Formación Pedagógica). Mi función es asegurarme que todos los profesores de ciencias estén preparados para darle clases a esos estudiantes. Les exijo que se preparen y compruebo eso en las reuniones de departamentales (Jefe de Departamento, Instituto Preuniversitario no.1).*

Desde su visión, el colectivo docente es el responsable de poner en práctica estrategias inclusivas, limitándose ellos a supervisar dicha práctica.

Existe un segundo grupo que muestran una mayor implicación en el proceso de inclusión-exclusión educativa. Ellos perciben que su rol es la orientación a los colectivos docentes sobre cómo llevar a cabo sus respectivas funciones con la calidad requerida. En algunos casos centrado en la población estudiantil con discapacidad y otros de atención a la diversidad en general: *Ayudar a mis profesores a que diseñen clases en las cuales los estudiantes con necesidades educativas especiales tengan oportunidades de aprender (Jefe del Departamento, Escuela de Formación Pedagógica). Resolver cualquier duda o dificultad con respecto a estos estudiantes (Jefa del Departamento, Instituto Preuniversitario no.1). Ayudar a los profesores a interactuar con esos alumnos (Jefa del Departamento, Instituto Preuniversitario no.1). Prepararme, si tengo un alumno ciego, prepararme sobre esa necesidad, si tengo un alumno sordo, prepararme sobre esa necesidad (Jefe del Departamento, Instituto Preuniversitario no.2). Preparándome, estudiando mucho sobre cada una de las necesidades educativas especiales que tengan mis estudiantes (Jefa del Departamento, Instituto Preuniversitario no.1).*

Al igual que una parte de los docentes, el equipo de dirección define al estudiantado como poseedores de necesidades educativas especiales, colocando en ellos el énfasis de las dificultades existentes para lograr que aprendan. Por eso consideran que su preparación y orientación a los maestros debe basarse en las discapacidades individuales y no en el funcionamiento del sistema educativo: *Guiar a mis profesores en el diseño de sus clases, según el grupo, la clase es de una forma u otra (Jefe del Departamento, Escuela de Formación Pedagógica). Pienso que como subdirector docente tengo la función de lograr que mis profesores estén bien preparados para que cada uno de los estudiantes aprendan por igual ... orientándolos (Subdirector docente, Instituto Preuniversitario no.1).*

La percepción funcionamiento del proceso de inclusión-exclusión educativa

La mayor parte perciben que la estrategia principal que se lleva a cabo para favorecer la inclusión es la aceptación de estudiantes con discapacidad como parte de la matrícula, aunque es importante señalar que en ninguno de los dos preuniversitarios se encontraron actualmente estudiantes con estas características y en la Escuela de Formación Pedagógica declararon la limitante de no aceptar todo tipo de discapacidades por la formación especializada que caracteriza la escuela.

Como se refiere en la literatura, desde la práctica, algunos tipos de discapacidad son de más fácil incorporación en la escuela que otros, por tanto, las referencias que ofrecen el colectivo docente y equipo de dirección entrevistado se corresponden con experiencias de inclusión de personas con discapacidad fundamentalmente de tipo físico-motora.

Algunos docentes también reconocen como estrategia de esta dimensión que el equipo de dirección les brinda la oportunidad de asistir a espacios de orientación sobre discapacidades y que realizan vínculos con especialistas en dichas necesidades y con familiares. De esta manera, se evidencia la puesta en práctica del papel de gestor de estos actores sociales en el proceso: *La dirección establece espacios con la familia y con especialistas para que todos*

*estemos lo mejor preparados posibles para interactuar con ellos (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica). La dirección de la escuela cuando hemos tenido alumnos con necesidades educativas especiales permite mayores vínculos con la familia de esos estudiantes con necesidades educativas especiales (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.1). La dirección nos permite asistir a espacios que nos orienten a trabajar con ellos (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.2).*

Según el discurso de estos agentes educativos, también se llevan a cabo estrategias favorecedoras del proceso desde la dimensión de la clase. Dichas estrategias consisten principalmente en ofrecer herramientas que compensen las dificultades de aprender del estudiantado, brindándoles una atención diferenciada para que logren un aprendizaje acorde a los objetivos de cada asignatura: Cuando en esta escuela han estado alumnos con necesidades educativas especiales todos los profesores les hemos dado clases buscando la manera de lograr que aprendan (Profesor Guía, Instituto Preuniversitario no.1).

Esta práctica percibida, basada en compensar la discapacidad individual del estudiante a partir de una clase adaptada a esta, tiene su sustento en lo que anteriormente se explicó sobre la visión de los agentes educativos de alumnos con necesidades educativas especiales y no con barreras en el aprendizaje y la participación.

Existe una característica que distingue a los actores sociales de la Escuela de Formación Pedagógica de este grupo con respecto a los pertenecientes a los institutos preuniversitarios. La presencia de docentes con una formación superior en cuanto a la discapacidad condiciona que el colectivo de este centro perciba que su institución se encuentra más capacitada que el resto para asegurar el desarrollo de un estudiantado con estas características: *Al haber profesores especializados en las discapacidades, se hace más fácil todo el trabajo con ellos (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica).*

Esta visión asociada a las aproximaciones iniciales de la inclusión educativa trae consigo una importante limitación: cuando en el centro no se encuentren estudiantes con discapacidades, este extenso grupo de agentes educativos no será capaz de identificar evidencias del proceso en sus respectivas escuelas.

La mayoría de los docentes reconocen la existencia de dificultades en el espacio de la clase para lograr la adaptación de todo el estudiantado. Según su percepción, los obstáculos provienen de los actores sociales pertenecientes a instancias superiores que realizan un único diseño de enseñanza-aprendizaje, el cual se caracteriza por ser inflexible y por presentar metodologías desfasadas: *Adaptarse a cada uno de ellos es bien difícil y más cuando todos los planes de clases son los mismos, todos tienen que cumplir el mismo objetivo al mismo tiempo, se hace muy difícil ... la inflexibilidad en los planes de estudio...esto dificulta muchas veces el trabajo (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica). Los alumnos de hoy, no son los estudiantes de hace varios años, y seguimos con planes viejos (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica).*

El funcionamiento de la escuela que ellos perciben, se caracteriza por una separación de los espacios y las estrategias destinados a impulsar el aprendizaje de los estudiantes, de aquellos que tienen como objetivo la adecuada socialización. Por ejemplo: la clase se lleva a cabo solo para que el estudiantado adquiera conocimientos y los espacios restantes como turnos de reflexión y debate, matutinos, receso, actividades deportivas y culturales son utilizados únicamente para lograr la existencia de buenas relaciones.

Como se ha evidenciado a lo largo de este capítulo, existen importantes limitaciones que poseen los profesores y directivos en su percepción social sobre el proceso de inclusión-exclusión, las cuales se deben principalmente a un pobre dominio teórico sobre dicho proceso. Esto condiciona que en futuras intervenciones sea necesario brindar una mayor preparación a los agentes educativos acerca de todo lo que conlleva lograr una escuela inclusiva. Sobre esto se profundizará a continuación en la discusión de los resultados.

## **Conclusiones**

Los resultados muestran un conjunto de fortalezas y debilidades contenidas en la percepción social del proceso de inclusión-exclusión-educativa por parte de docentes y directivos de las escuelas de enseñanza media superior que fueron estudiadas.

La principal potencialidad encontrada en la muestra tiene que ver con el reconocimiento de la inclusión como una necesidad educativa, aunque lo que se define por inclusión, la posibilidad de percibir sus evidencias y la responsabilidad asumida desde su rol están muy limitadas por la aproximación teórica y los conocimientos que tienen al respecto los docentes y directivos.

Es por eso que se encuentran mayores fortalezas en el pequeño grupo de docentes que dentro de la Escuela de Formación Pedagógica dominan información más actualizada sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa, llegando a reconocer la posibilidad de adaptar las estrategias docentes a las necesidades de una comunidad escolar diversa y comprender la participación como parte de los objetivos formativos. No obstante, los resultados encontrados en esta misma escuela por Escandón (2018) indican evidencias prácticas sobre la poca aplicación de esta perspectiva en el funcionamiento del centro. La formación particular de este pequeño grupo de docentes al parecer no impacta de forma sustancial en la práctica escolar de la institución en su conjunto. Los propios docentes explican que las limitantes se encuentran en políticas educativas que entorpecen su puesta en práctica.

Las principales debilidades encontradas se corresponden con una comprensión limitada sobre el alcance y la importancia del proceso de inclusión-exclusión educativa. La más relevante, por predominar entre los docentes y directivos, es circunscribir la inclusión a la población estudiantil con algún tipo de discapacidad, limitando el protagonismo de los docentes y la posibilidad de ver evidencias en aquellas escuelas donde en estos momentos no hay estudiantes con estas características. Otra debilidad importante tiene que ver con percibir como obstáculos para la inclusión el supuesto "déficit" propio de la discapacidad y no las barreras para el aprendizaje y la participación, por lo que el rol activo del docente se ve limitado.

Las dificultades para comprender los procesos sociales que intervienen en las dinámicas escolares tiene al menos tres consecuencias como parte de la percepción de la inclusión: limitada capacidad para entender los procesos grupales como medio para desarrollar estrategias inclusivas, por lo que no se trasciende un abordaje individual de estas problemáticas; la no incorporación de los aprendizajes sociales en los objetivos educativos como parte del rol del maestro y su ejercicio durante la clase; y la dificultad para identificar la influencia de las diferencias sociales en la garantía de equidad de oportunidades educativas. Por otro lado, la identificación de la inclusión limitada a los principios básicos de la integración escolar, donde la mera presencia de poblaciones escolares diversas se asume como objetivo, dejando en un segundo plano la necesidad de reconocimiento y participación, restringe las posibilidades de plantearse estrategias realmente inclusivas.

Por otra parte, constituye una fortaleza que docentes y directivos puedan distinguir entre sus funciones con relación al proceso de inclusión-exclusión educativa. No obstante, es una

debilidad que los directivos no logren advertir el potencial transformador de la dimensión institucional, y limiten su rol al control y orientación a los docentes. Otra fortaleza evidente entre los resultados es que los docentes reconocen la necesidad de vínculos colaborativos con sus colegas para el cumplimiento del rol, así como con algunos agentes externos para favorecer la inclusión. Sin embargo, su alcance es limitado pues el vínculo se concibe solo para garantizar una mayor preparación individual y no la construcción colectiva de estrategias inclusivas.

Estos resultados se corresponden con los encontrados por Ramos (2019) en centros de enseñanza media. La integración de ambos resultados reafirma la necesidad de estrategias de formación para docentes y directivos de estos niveles de enseñanza; que incorporen una teoría más completa y actualizada sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa, que fortalezca la asunción de los diferentes roles escolares de acuerdo a sus responsabilidades y posibilidades transformadoras y ofrezca herramientas para reconocer e influir de forma positiva en la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa.

## Referencias bibliográficas

- Artavia, A.; Astudillo, M.; y Chévez, F. (2017). El lenguaje docente como una forma de exclusión educativa en las aulas universitarias. *Folios*. (46), pp. 97-104.
- Batista, P. (2018). Caracterización del proceso de inclusión-exclusión educativa en grupos escolares de enseñanza media y media superior. Tesis presentada en opción al grado académico de Máster en Psicología Educativa. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.
- Batista, P. y Torralbas, J. E. (2019). Construyendo mejores sociedades: los grupos escolares y el proceso de inclusión-exclusión educativa. *Revista Actualidades investigativas en Educación*. 19 (1), pp. 1-18.
- Batista, P. (2019). Indicadores diagnósticos para el estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela cubana. *Revista Universidad*., pp.186-213.  
<https://www.researchgate.net/publication/337801833>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, (46), pp.17-24.
- Escandón, R. (2018). Relación entre los procesos de cohesión grupal y rendimiento en grupos de enseñanza media-superior especializada. Tesis presentada en opción al grado académico de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología de La Universidad de La Habana, Cuba.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. Educación.
- Macías, Y. (2018). Perfeccionamiento educativo prioridad de próximo curso escolar. Agencia Cubana de Noticias. Recuperado de <http://www.acn.cu>
- Ministerio de Educación (s.f.). Enseñanza Preuniversitaria. Recuperado de <http://www.mined.gob.cu>
- Muñoz, M. L.; López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), pp.68-79.
- Navarra, S. M. (2017). Detalles del tercer proceso de perfeccionamiento del Sistema Educativo. *Cubadebate*. Recuperado de <http://www.cubadebate.cu>
- Organización de Naciones Unidas (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe.

- Perera, M. (1999). Aproximaciones conceptuales a la noción de percepción social. Versión Digital.
- Ramos, H. (2019). Caracterización de la percepción social del proceso de inclusión-exclusión educativa de profesores, directivos y familiares de escuelas de enseñanza media. Tesis presentada en opción al grado académico de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.

# PROPUESTA DE ACCIONES PARA LA PREVENCIÓN SOCIOCULTURAL DE LA HIPERSEXUALIZACIÓN INFANTIL

Liliet Alonso Ruiz

Betsy Rodríguez García

Ragnia María Fernández Hernández\*

*Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba*

Betsy Bell Bosch Rodríguez

*Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. Cuba*

## Resumen

La hipersexualización infantil implica un anticipo de la edad en que las niñas se convierten en adultas, adoptando comportamientos estereotipados no congruentes con su edad cronológica y que consecuentemente repercutirán en su desarrollo evolutivo (físico y psicológico). La presente investigación se desarrolla en una Escuela Primaria de la ciudad de Santa Clara, con el objetivo de proponer acciones que contribuyan a la prevención sociocultural de la hipersexualización en las niñas del centro escolar. Se realiza mediante el paradigma de la metodología mixta según la aplicación de métodos, teóricos y empíricos: histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo-deductivo, revisión de documentos, entrevistas y guías de observaciones. Se concluyó que: a pesar de la existencia de proyectos comunitarios, espacios informativos y de reflexión, entre otros, el estado actual de la prevención sociocultural de la hipersexualización de las niñas del grado estudiado, es escaso. No existe conocimiento suficiente acerca de la hipersexualización, prevalecen manifestaciones expresivas, posturas y códigos de vestimentas sexualizados, fundamentalmente en grados posteriores. Se diseñó una propuesta de acciones socioculturales en función de contribuir a la prevención de la hipersexualización de las alumnas del centro escolar, favoreciendo el desarrollo integral y de la sexualidad en la infancia.

**Palabras claves:** hipersexualización infantil, comportamientos estereotipados, prevención sociocultural.

## Abstract

*Childhood hypersexualization implies an anticipation of the age at which girls become adults, adopting stereotyped behaviors that are not consistent with their chronological age and that consequently will have repercussions on their evolutionary development (physical and psychological). This research is carried out in a Primary School in the city of Santa Clara, with the aim of proposing actions that contribute to the sociocultural prevention of hypersexualization in girls in the school. It is carried out through the mixed methodology paradigm according to the application of theoretical and empirical methods: historical-logical, analytical-synthetic, inductive-deductive, document review, interviews and observation guides. It was concluded that: despite the existence of community projects, information and reflection spaces, among others, the current state of sociocultural prevention of hypersexualization of girls in the studied grade is scarce. There is not enough knowledge about hypersexualization, expressive manifestations, postures and sexualized dress codes prevail, fundamentally in later grades. A proposal of sociocultural actions was designed in order to contribute to the prevention of hypersexualization of the students of the school center, favoring the integral development and sexuality in childhood.*

**Keywords:** *childhood hypersexualization, stereotyped behaviors, sociocultural prevention.*

## Introducción

Desde la psicología, la infancia se ha estudiado por disímiles autores con corrientes y enfoques diferentes. Algunos paradigmas más reconocidos lo son: Sigmund Freud y el psicoanálisis donde uno de sus aportes más relevantes ha sido el estudio del desarrollo psicosexual en la infancia, desde las Teorías Psicodinámicas Erik H. Erikson explica el proceso del desarrollo en esta etapa centrándose en los componentes afectivos, en las Teorías Cognitivistas está Jean Piaget quien se destaca en el análisis del desarrollo intelectual en la infancia. A partir de siglo xx hasta la actualidad, como consecuencia de la labor de los movimientos de lucha por los derechos de la infancia y las investigaciones científicas se reconoce una nueva categoría: “los niños y las niñas como sujeto social de derecho”.

La UNICEF en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) , considera por niño y niña a: “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.”(Legendre, 2006a, p. 10 artículo 1). En ella están consentidos los derechos de los niños (as), reconociéndolos como individuos con derecho al pleno desarrollo físico, mental y social, y a expresar libremente sus opiniones. (Legendre, 2006a)

En los últimos años se ha visto una proliferación de conductas hipersexualizadas en las niñas, debido al ataque de información sexualizada que reciben en el entorno familiar, comunitario y social. Se observa un cambio paulatino en la imagen que proyectan los juguetes, las historias que cuentan los dibujos animados en televisión, las prendas de vestir, maquillajes, peinados, en fin, una serie de comportamientos que se han ido normalizando en la sociedad actual y son propios de la edad adulta, constituyendo una amenaza para el desarrollo sano e integral de niños (as). Este fenómeno, llamado hipersexualización infantil, introducido conceptualmente por Greg Bailey en el año 2001, ha sido debatido por estudiosos de las ciencias sociales y psicológicas.

La definición que se asume en la investigación es la planteada en el Informe Bailey (2001), definiéndolo como “la sexualización de las expresiones, posturas o códigos de la vestimenta considerados como demasiado precoces”. (como citó: Cantillo, 2015, p. 169) Constan estudios relacionados con la sexualización de las niñas en los medios de comunicación, tanto en animados y películas como en concursos de belleza y reality shows, otras indagaciones abarcan el campo del marketing donde la imagen infantil se utiliza como forma atrayente para vender en el mercado de la moda.

Investigaciones más profundas, como el informe de la Asociación Americana de Psicología (APA) “Sexualización de las niñas” (2007), abordan elementos importantes como las evidencias de sexualización, las consecuencias individuales y en la sociedad, plantean enfoques para contrarrestar la influencia de este fenómeno. La hipersexualización infantil, ha generado un peligro que afecta máxime a las niñas, directamente su autoestima y autovaloración, y es que ellas integran el ideal del prototipo femenino como objeto sexual pasivo, perpetuando numerosos estereotipos sexistas que acaban por mantener y agravar los problemas de violencia de género y desigualdad. (Tovar, 2020) En ese contexto, la prevención sociocultural constituye una vía de solución factible a realizar.

En Cuba la educación sexual, con apoyo gubernamental, surge como resultado de las profundas transformaciones sociales que ocurrieron con el triunfo de la Revolución. Los principios que rigen la implementación de la política de la educación sexual en Cuba, se sustentan en la concepción científica del materialismo-dialéctico histórico y humanista, con un

enfoque intersectorial y multidisciplinar, trazando estrategias para garantizar su accesibilidad en todo el país.

El Centro Nacional de Educación Sexual (CENESEX), adscrito al Ministerio de Salud Pública, tiene la misión de gestionar la aplicación de la política cubana de educación sexual a partir del Programa Cubano de Educación Sexual (ProNES). El ProNES actualmente se dirige entre otros objetivos, a desarrollar la educación de la sexualidad sin elementos de discriminación sexista, en las diferentes etapas de la vida y como parte de la formación integral del individuo, promoviendo actitudes y conductas favorables al desarrollo de una sexualidad sana, plena, responsable y placentera. (Castro, 2002) Sus acciones son realizadas en interrelación directa con el Ministerio de Educación, la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC), con la participación de otras instituciones del Ministerio de Salud Pública y otros Organismos de la Administración Central del Estado (OACE).

Los programas de estudios de la enseñanza primaria incluyen desde primer grado contenidos relativos a la educación de la sexualidad con enfoque de género. De primero a cuarto mediante la asignatura “El mundo en que vivimos”, en quinto y sexto grado a través de la “Educación Cívica” y “Ciencias Naturales”. En sexto grado se desarrollan tópicos relacionados con la conducta sexual responsable, el cuerpo sexuado, el sistema reproductor, las enfermedades de transmisión sexual (ETS) y el empleo de métodos de protección, acentuando la importancia del uso del condón. Se diseñan actividades evaluativas relativas a estos temas, a través de la realización de trabajos investigativos individuales y en equipos.

El Ministerio de Educación (1997) establece que la educación sexual en la escuela se lleva a cabo por el personal docente que se encuentra frente al aula. La educación de la sexualidad en Cuba constituye una política de Estado. Su introducción y perfeccionamiento continuo en los planes y programas de estudio del Sistema Nacional de Educación es una herramienta útil y necesaria de la que se dispone para potenciar el desarrollo armónico, placentero y responsable de la sexualidad en nuestra población. Aunque han sido muchas las investigaciones científicas en el contexto internacional sobre la hipersexualización infantil y específicamente en las niñas, se muestra un déficit de estudios, con respecto a ello en los contextos educacionales, comunitarios y familiares, lo cual es de medular importancia pues en dichos ámbitos los infantes se desarrollan y pueden evidenciarse los factores causantes de esta tendencia.

En nuestro país, no se han encontrado investigaciones anteriores relacionadas con la temática, aun existiendo instituciones y organizaciones afines a la sexualidad, prevención y educación sexual de la población, lo cual hace pertinente el estudio, debido a las repercusiones sociales que puede generar. Se considera entonces, la necesidad de estudiar esta realidad, en la ciudad de Santa Clara, en una comunidad en la que se evidencia una problemática social, con respecto a las niñas que asisten a la enseñanza primaria, lo que afecta su desarrollo integral e influye en la aparición de comportamientos sexualizados no propios de la edad, expresándose en las formas de vestir, maquillaje, utilización de palabras y expresiones de adultos, temas de conversación con otros niños y niñas que no son acorde a sus necesidades, entre otros ejemplos.

Ante tal contexto, surge como problema científico la siguiente interrogante: ¿Cómo contribuir a la prevención sociocultural de la hipersexualización en las niñas en una Escuela Primaria de la ciudad de Santa Clara?

**Objetivo General:** Proponer acciones que contribuyan a la prevención sociocultural de la hipersexualización en las niñas de una Escuela Primaria de la ciudad de Santa Clara.

### **Objetivos Específicos:**

1. Diagnosticar el estado actual de la prevención de la hipersexualización en las niñas de una Escuela Primaria de la ciudad de Santa Clara.
2. Diseñar acciones socioculturales que contribuyan a la prevención de la hipersexualización en las niñas en una Escuela Primaria de la ciudad de Santa Clara.

### **Población y muestra:**

La población está conformada por 283 estudiantes (matrícula total de la escuela primaria, en el curso 2019-2020) de ellos 143 son niñas. La muestra seleccionada la representaron 29 niñas de los dos grupos de segundo grado del centro escolar, elegidas de forma intencional, por ser un grado donde los niños y niñas ya no son tan pequeños y comienzan a explorar su sexualidad en relación con sus pares y con las demás personas que los rodean.

En esta etapa evolutiva la situación social del desarrollo favorece un mejor acercamiento debido a las condiciones interpsicológicas e intrapsicológicas presentes en este periodo del desarrollo. (Domínguez, 2003). Donde aprenden valores, conductas, formas de hablar, de expresarse, de vestir, que influyen en su desarrollo psicosexual, de la personalidad y emocional, siendo una edad conveniente para trazar una estrategia de prevención secundaria, con el objetivo de contribuir a la prevención de la hipersexualización.

Constituyeron parte de la muestra, dos especialistas: una especialista en educación de la sexualidad, máster en psicología médica; y una especialista en ginecología infantil, máster en atención integrada a la mujer. Además, se contó con cuatro educadores de la escuela primaria: la directora del centro, las dos maestras de segundo grado y la psicopedagoga de la escuela.

### **Metodología aplicada:**

Se utilizó una metodología cualitativa con elementos de la metodología cuantitativa.

### **Métodos utilizados:**

Del nivel teórico:

Histórico-Lógico: para el análisis y contextualización del término hipersexualización infantil.

Analítico-Sintético: para recopilar y comprender mejor la información respecto a la prevención de la hipersexualización en las alumnas estudiadas.

Inductivo-Deductivo: para deducir el estado de la prevención de hipersexualización en las niñas de la escuela, a partir de los resultados obtenidos del análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas a la directora del centro escolar, maestras de los respectivos grupos escogidos, así como a especialistas, y el análisis de las caracterizaciones de la circunscripción y de la escuela primaria.

Del nivel empírico:

Análisis de documentos: se analizaron los documentos relacionados con la caracterización de la escuela primaria, el documento oficial "Modelo de Escuela Primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje" y el "Programa director de promoción y educación para la salud en el Sistema Nacional de Educación".

Entrevistas semiestructuradas: se aplicaron dos modelos, una a informantes claves y otra a especialistas. El primero, para obtener información relevante respecto a la escuela, se interrogó a docentes, y a miembros del consejo de dirección del centro escolar para abordar

acerca del estado de prevención de hipersexualización en las niñas. El segundo modelo, a especialistas en educación de la sexualidad y máster en psicología médica, para determinar el desarrollo psicosexual en la infancia y definir cuáles son las conductas propias de la edad y cuáles precoces. Igualmente, se tuvo presente el criterio de una especialista en ginecología infantil, para constatar la presencia de infecciones y/o enfermedades de transmisión sexual en edades tempranas debido al contacto sexual en la etapa infantil.

Observación participante en los momentos de horario de receso y turnos de educación física dentro la escuela, para determinar las formas de expresión, vestuario, comportamientos y relaciones que establecen las niñas de segundo grado.

### **Diagnóstico del estado actual de la prevención de hipersexualización en niñas de la Escuela Primaria estudiada en la ciudad de Santa Clara.**

Mediante la aplicación de técnicas y métodos empíricos, se diagnostican los elementos relacionados con la prevención de la hipersexualización en niñas estudiadas.

#### **Análisis integral de la revisión de documentos:**

A través de este método aplicado se efectuó el análisis de documentos como:

-Caracterización actual del centro escolar.

-Programa director de promoción y educación para la salud en el Sistema Nacional de Educación.

-Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por los maestros de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje.

Estos documentos no solo brindan elementos correspondientes a la labor de prevención que se realiza en el centro, sino que dejan visible las áreas en las que se centran las principales insuficiencias, donde se puede reforzar el trabajo preventivo, velando siempre por el desarrollo integral de la infancia y fomentando estilos de vida saludables.

*En la caracterización actual del centro escolar, se pudo constatar que existe una preocupación por la formación integral de los alumnos, aunque no se precisa un trabajo intencional que aborde la prevención de la hipersexualización en las niñas. Aspectos claves a analizar para el desarrollo de la presente investigación. En general es positivo el cumplimiento del reglamento escolar, la disciplina es buena y los escolares respetan a maestros y compañeros.*

Dado el contexto complejo social y económico donde está situada la escuela, se identifican, por los maestros, niños (as) con varias vulnerabilidades, que afectan su asistencia, puntualidad, aprendizaje y relaciones dentro del colegio, se señalan doce alumnos con una situación familiar complicada, un caso relacionado con el Sistema de Atención a la Familia (SAF), quince estudiantes acogidos a la Tarea Victoria (misión desarrollada por los Trabajadores Sociales, vinculada a la atención integral de niños, adolescentes y jóvenes menores de 17 años, hijos de reclusos), además de veinte alumnos desaprobadados del curso anterior que se encuentran repitiendo actualmente, situaciones que influyen en el bienestar psicológico del niño (a) y complejizan el sistema de enseñanza-aprendizaje para ellos.

En cuanto a la familia y la comunidad, la escuela mantiene una estrecha relación, los padres apoyan en las actividades del centro, asisten a las Escuelas de Educación Familiar y se comunican con la dirección del colegio ante cualquier inquietud. El trabajo preventivo que se realiza en la escuela cuenta con un consejo de prevención integrado por varios maestros (as),

que funciona teniendo en cuenta los objetivos trazados en el programa director de promoción y educación para la salud en el Sistema Nacional de Educación.

*El programa director de promoción y educación para la salud en el Sistema Nacional de Educación.* Representa una expresión de la voluntad política y la decisión del Ministerio de Educación de integrar al proceso pedagógico en los problemas de salud. Asume en su base teórica el tratamiento de tres conceptos fundamentales: la salud, la promoción de salud y la educación para la salud. (Torres, *et al.*, 2015).

Se analiza partiendo de la necesidad de conocer el grado de implicación del centro escolar estudiado, en el trabajo preventivo, siendo de gran importancia para contribuir a la prevención de la hipersexualización en niñas. El análisis de la información contenida en él, permite corroborar la problemática en estudio, dejando entrever que, aunque se trabajan temáticas vinculadas al amor como la base de las relaciones interpersonales, los roles de género, causas y consecuencias del embarazo precoz y vías para evitarlo, educación nutricional e higiene de los alimentos, educación antitabáquica, antialcohólica, y antidroga, entre otros, se evidencia la inexistencia de una labor en función de la prevención de hipersexualización infantil y específicamente en las niñas de segundo grado de dicha escuela primaria.

En el documento *Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por los maestros de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje*, comúnmente conocido como modelo de escuela primaria, se presenta una caracterización psicopedagógica del escolar primario, pasando detenidamente por los diferentes grados y momentos del desarrollo del escolar primario, así como el trabajo con la familia y la comunidad; aunque se pudiera señalar que no incluye una caracterización del desarrollo psicosexual en la etapa infantil, lo cual constituye un elemento negativo dentro del modelo, pues abordar la sexualidad en la infancia es esencial para contribuir a la formación integral.

A través de la revisión de estos documentos se evidencia la preocupación de la política educacional cubana por favorecer la formación integral de los escolares, sin embargo, no consta un documento que intencione el trabajo de prevención hacia la hipersexualización infantil en este nivel de enseñanza.

### **Análisis integral del diagnóstico de los escolares de segundo grado:**

Para la elaboración del diagnóstico de los escolares estudiados,

se tuvieron presente el análisis de las caracterizaciones elaboradas por las maestras de cada grupo, y sus criterios emitidos en las entrevistas.

El primer grupo se caracteriza, según la maestra describe, por ser niños (as) intranquilos, muy poco participativos en clases, y con problemas en la atención y concentración al hacer tareas y ejercicios. Algunos viven situaciones familiares y sociales complejas que afectan la asistencia a clases y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el grupo se muestra interesado por las actividades culturales, deportivas y recreativas que se realizan en la escuela, participan de forma activa en los matutinos que les corresponden. Los padres se muestran interesados por el aprendizaje y comportamiento de sus hijos (as) y apoyan al grupo en la realización de actividades, así como en las casas de estudio. La participación de los padres en las escuelas de Educación Familiar es positiva, los temas que se han tratado hasta el momento son: la responsabilidad de los padres hacia los hijos, el cumplimiento de las tareas escolares y la presentación de métodos y formas que favorezcan el aprendizaje y el repaso en casa.

La maestra contribuye al trabajo preventivo que se realiza en el centro escolar como parte del programa director de promoción y educación para la Salud en el Sistema Nacional de Educación, primeramente, mediante los contenidos correspondientes en la asignatura “El mundo en que vivimos”, entre los que se tratan: la familia y sus miembros, cambios en los seres vivos desde el nacimiento hasta la muerte, los seres vivos y no vivos, las transformaciones que hace el ser humano en la naturaleza, entre otros contenidos que permiten la reflexión y el intercambio con los escolares. Los círculos de interés son una vía factible para contribuir al trabajo preventivo del centro, aunque específicamente en segundo grado el círculo de interés que existe no se acerca a la prevención, sino que tiene un corte histórico y patriótico.

En el segundo grupo, se identifican por ser niños (as) inquietos, la mayoría comunicativos y expresivos, donde la motivación ante el estudio es primordial. Se muestran interesados por los contenidos de las asignaturas, les gusta aprender y participar en clase. Para lograr la disciplina del grupo necesitan mantener la constante actividad pues de lo contrario se dispersan con facilidad, no obstante, han vencido todos los objetivos de estudio hasta el momento. Son alumnos cariñosos, sencillos, respetuosos, con deseos de aprender y cumplidores ante las exigencias del docente.

En las escuelas de educación familiar de este grupo, los padres se muestran cooperativos y participativos, se han abordado temas importantes y similares a los ya mencionados en el primer grupo, solo que este grupo tiene un contexto diferente donde se requiere un mayor tratamiento con los padres acerca de la comunicación asertiva con los hijos, y la enseñanza de valores como la sinceridad, la humildad y el cumplimiento de los deberes. La maestra contribuye al trabajo preventivo de la escuela mediante la enseñanza de contenidos, en especial, en la asignatura de “El mundo en que vivimos”, la cual persiguen algunos de los contenidos antes mencionados. Asimismo, los círculos de interés forman parte de su labor, aunque el círculo de interés actual “Pequeños educadores” con un corte pedagógico, no es esencialmente preventivo.

Aunque dentro de la escuela existen espacios creados para la prevención, no abordan temáticas relacionadas con la sexualidad, promoción ni educación de salud. Tampoco están dirigidos directamente a la prevención de la hipersexualización de las niñas en este grado. Se evidencia una falta de conocimiento y preparación por parte de las maestras y los familiares con respecto a la problemática identificada.

### **Análisis integral de los criterios de informantes claves:**

A partir de la realización de la *entrevista a la directora del centro escolar (ver Anexo 1)* se evidencia mayor presencia de dichos comportamientos hipersexualizados entre los grados quinto y sexto, donde ya las niñas están entrando casi en la adolescencia y es más común escucharlas conversar sobre novios (as), verlas bailar reguetón, ir a las discoteca-fiestas, algunas ya empiezan a afeitarse las piernas, usan uñas postizas, no juegan tanto a la hora del receso sino que conversan en grupos; sin embargo en los grados más pequeños destaca que sí hay niñas que presentan algunos de los comportamientos citados pero son la minoría y menciona que pueden ser influenciados por las familias pues en esas edades todavía se están sujetos a las enseñanzas de los padres, predominan el juego y la inocencia.

No obstante, enfatiza la importancia de trabajar en la prevención de la hipersexualización de niñas, que incluya el intercambio con los padres, comenzando por los grados más pequeños para contribuir a disminuir los casos de hipersexualización dentro de la escuela y a la vez propiciar el desarrollo sano e integral de los niños (as). Por otra parte, se obtuvo información

primordial en relación al trabajo de prevención y educación para la salud que se lleva a cabo en el centro, a partir de un consejo de maestros responsables para esa tarea. El cual, comienza a partir de las asignaturas propias de cada grado que den facilidades para abordarlas, dígase: “El mundo en que vivimos”, “Ciencias Naturales” y “Educación Cívica”. Se enseñan los contenidos mencionados anteriormente.

Fuera de las asignaturas en clases, los círculos de interés son un medio importante en el trabajo preventivo. De acuerdo con la directora de la escuela, en los grados más pequeños, los círculos de interés tratan la labor e importancia del maestro en la sociedad, la historia de Cuba y sus figuras patrióticas. Específicamente con temas de prevención están en los grados mayores (quinto y sexto grado) donde se encuentran, por ejemplo: “Mejor no comenzar” (sexto grado), donde se trata el alcoholismo como unas de las adicciones más nocivas que enfrenta el ser humano; “Si fumas, te esfumas” (sexto grado) en el cual se da una educación antibáquica, se tratan las consecuencias del tabaco para la persona y para la sociedad, así como el peligro de fumar en edades tempranas.

A pesar de la existencia de espacios y actividades para contribuir a la prevención y formación integral de los escolares, existe un déficit de acciones dedicadas a la prevención de la hipersexualización en niñas, siendo un tema tan importante para apoyar el pleno desarrollo de la infancia.

Refiriéndose a las Escuelas de Educación Familiar, la directora asegura que funcionan adecuadamente. Pese a las complejas situaciones que viven algunas familias, los padres asisten a los encuentros indicados con puntualidad. Los temas que se han tratado en el curso 2019-2020 hasta el momento son: el alcoholismo y sus consecuencias personales y para la sociedad, el tabaquismo: consecuencias en el embarazo y para la sociedad, y el embarazo precoz: causas y consecuencias; importante aclarar que los debates se intencionan en dependencia de la necesidad de cada grado y del contexto particular de cada grupo. Mediante la *entrevista realizada a la psicopedagoga del centro, (Ver anexo 2)* con el objetivo de conocer las características del comportamiento de los niños (as) y específicamente los de segundo grado, se obtuvo que hasta el momento no tienen señalado ningún escolar con conductas de hipersexualización, aunque reconoce que en los grados mayores sí es observable, pero no son tratados como actitudes alarmantes, sino vistas, por los maestros y la psicopedagoga, con normalidad.

Concretamente en segundo grado, aclara que es menos usual observar niñas con esas conductas, aunque sí existen algunos casos que pudieran considerarse hipersexualizadas por la forma de vestir principalmente. No existe ningún espacio donde la psicopedagoga contribuya a la prevención de la hipersexualización en niñas.

*La entrevista con las maestras de segundo grado (Ver Anexo 3)*, contribuyeron a formar el diagnóstico de los alumnos. Ambas refirieron que en ese grado los escolares se caracterizan por mantener un comportamiento disperso donde el maestro debe estar constantemente manteniendo el orden y la disciplina, con dificultades para la concentración en el aula. Les gusta mucho aprender, aunque se necesitan métodos didácticos para captar su atención. En el horario de receso es común ver grupos o tríos de niños (as) jugando según intereses y afinidades, el color de la piel no es un elemento de desigualdad en sus relaciones interpersonales.

De la misma manera comparten meriendas y se citan para hacer las tareas de la escuela o jugar en alguna de sus casas. El rol fundamental en esta etapa es el juego y el uso de los teléfonos móviles para entretenerse. Cuando se hacen actividades culturales en el aula, al

bailar no manifiestan movimientos de pegarse varones con hembras más bien demuestran timidez, a menos que los padres estén presentes e insistan a pegarse y a bailar meneándose y con las manos en la cintura, pero no surge de ellos esa forma provocativa de bailar. Asumiendo lo planteado por las informantes claves, se puede afirmar que, se reconocen la existencia de hipersexualización de niñas en la sociedad actual como un tema preocupante, así como la necesidad de prevención ante este fenómeno.

Sin embargo, no son todas las niñas de segundo grado las que presentan comportamientos hipersexualizados, solo algunas (que principalmente por la forma de vestir y que en ocasiones usan uñas postizas) pueden considerarse como tal.

### **Análisis integral de los criterios de especialistas:**

La *entrevista acordada con la máster en psicología médica (Ver Anexo 4) y Especialista en Educación de la Sexualidad*, contribuyó a entender elementos de la sexualidad en la infancia, explicando que, desde la gestación, en el interior de la madre, ya existen indicios de un sexo biológico. Los niños (as) desarrollan la sexualidad diferente a los adultos, y se construye a través de las relaciones sociales, que incluye los afectos e implica diferentes variantes: culturales (juegos, costumbre y modas) sociales, biológicas e históricas.

En los niños (as) la sexualidad está guiada por la curiosidad, se pueden observar en ocasiones a los varones tocarse el pene e incluso ponerse en erección, y las niñas pueden frotarse con la almohada o con algún juguete, pero lo hacen por descubrimiento propio, no porque sepan cuáles son las funciones de esos órganos. También es común que hagan preguntas sobre cómo nacen los niños (as), es frecuente verlos vestirse con ropas y accesorios de los padres. Las conductas sexuales de las niños (as) están marcadas por los designios de los padres, sobre todo en el género a la hora de vestir: las niñas con sayas y los niños con pantalón, o en los juegos: las niñas con muñecas, los niños con carritos, también aprenden los roles de género: el niño al jugar hace el rol de papá que trabaja y una niña hace el rol de mamá que cuida al bebé, transmitiendo criterios de inequidad de género.

Todavía en la infancia no se puede afirmar que existe una orientación sexual porque en esta etapa es cuando se comienza a construir la sexualidad que forma parte de la personalidad, la cual no se establece prácticamente hasta la juventud, de ahí la importancia de la educación sexual y evitar la enseñanza de criterios erróneos de género u orientaciones sexuales. La principal consecuencia de las actuaciones sexualizadas en la infancia es la transición precoz a la adolescencia, lo cual puede acarrear secuelas psicológicas como baja autoestima, inseguridades, depresión, y la peor es el acto sexual anticipado, lo cual sin conocimientos previo de educación sexual puede generar embarazos no deseados o ITS, aparte de la carga psicológica que conlleva realizar el acto sexual.

La *entrevista dirigida a la especialista en ginecología infantil (Ver Anexo 5)*, máster en atención integrada a la mujer, se diseñó con el objetivo de determinar elementos esenciales para la investigación sobre desarrollo sexual en la infancia. Obteniendo que, en la etapa infantil, las niñas todavía no tienen la maduración física, biológica, ni psicológica que conlleva el establecimiento de relaciones sexuales, y además las consecuencias para la salud mental y física al tener relaciones sexuales pueden ser devastadoras, como por ejemplo el contagio de una ITS, embarazo no deseado, afirmando que se han dado casos de estas índoles. La doctora asevera que la hipersexualización en niñas, puede comenzar con algo tan sencillo como la forma de vestir “de mujercitas”, pero puede terminar en terribles consecuencias para la salud, atentando contra el correcto desarrollo psicológico y sexual que corresponde en esa etapa. Como resumen del análisis de los criterios de las especialistas, se destaca que en la infancia

el desarrollo de la sexualidad está ligado con las enseñanzas de los padres y la sociedad en general, influyendo factores afectivos, culturales e históricos.

### **Análisis integral de los resultados de la observación participante:**

*La observación participante (Ver Anexos 6 y 7)* durante el receso escolar, revela que los juegos entre las niñas y niños de segundo grado fueron diversos, se separaron en pequeños grupos y por afinidades, algunos comieron su merienda juntos, compartiendo entre ellos y con la maestra, y otros merendaron individuales en sus puestos, luego se pusieron a dibujar, a jugar cartas, otros conversaron sobre las tareas que habían dejado, sobre quedar después de la escuela para jugar. Todos se expresaron de forma educada y sociable, ninguno mostró señales de enamoramiento como besitos, darse de las manos, ni los términos de novio y novia. Los turnos de Educación Física fueron fructíferos principalmente para prestar atención al vestuario de las niñas y las formas de expresión con sus compañeros (as).

Entre las pequeñas había algunas con *shorts* cortos y blusitas escotadas, aunque ninguna se mostró con actitudes hipersexualizadas, se mantuvieron haciendo los ejercicios ordenados por la maestra. Las relaciones entre las niñas y niños fueron buenas, estuvieron formando equipos integrados por ambos sexos y realizaron correctamente las actividades, no hubo acercamientos sospechosos entre ellos ni se escucharon conversaciones referidas a novios (as). Además, es importante reconocer que las situaciones desencadenantes de hipersexualización en las niñas está emparejada, con las enseñanzas de los padres, pues son los responsables de comprar la ropa y el calzado de sus hijas, seleccionar las prendas adecuadas para ir a Educación Física, y educarlas sobre cómo se debe vestir una niña, respetando su infancia, imaginación e inocencia.

Dentro de la observación participante hubo un espacio de intercambio de ideas entre los niños y niñas con la investigadora, donde se obtuvo información relevante en relación a los gustos y preferencias musicales, animados y películas, y actividades que realizan en sus tiempos libres, aspectos que determinan la existencia de hipersexualización. Los niños y niñas de segundo grado de la escuela, expresan que la música que escuchan en sus casas son de cantantes reguetoneros nacionales como: Chocolate, El Chulo, El Centenal, Jacobo Forever y El Negrito y el Coquito, y otros internacionales como: Bad Bonny, Ozuna, Wisin, Becky G, Yandel. Solo la minoría mencionó que le gustan las canciones infantiles de Lidis Lamoru, y de la Colmenita. Las canciones mencionadas por los niños (as) como las que más escuchan son: “Yo perreo sola” de Bad Bonny, “Bajanda” del Chulo, “Dile” de Jacobo Forever, “Tusa” de Karol G, entre otras; aunque les da pena bailar en público, sobre todo a los varones. Los animados y películas de su preferencia, en el caso de las niñas son: La princesa Sofía, las Monster High, las Barbie, La Cenicienta, Aladino, La Bella y la Bestia, la Sirenita Ariel, las Bratz y Phineas y Ferd; en el caso de los niños señalaron a: El Chavo, El rayo Mc Queen, Elpidio Valdés, Brave, la Patrulla Canina, entre otros.

Los niños (as) expresaron que en sus tiempos libres les gusta estar con su familia y con sus amigos, sus juegos preferidos fuera de la escuela son: jugar a la maestra, con las barbies, a los escondidos, a los agarrados, al fútbol, a la pelota, a los pistoleros, a las bolas, a los trompos, otros prefieren jugar en la computadora: GTA, Call of Duty, detectives; o con los teléfonos móviles y las tabletas.

Mediante análisis integral de la observación participante se puede plantear que las niñas de segundo grado no están mayormente hipersexualizadas, aunque en el vestuario de educación física se detectó en la minoría el uso ropa inadecuada, pero no se constató ningún otro comportamiento o expresión sexualizada. Teniendo en cuenta esta situación, se fundamenta

la idea aún más de diseñar una estrategia de prevención secundaria, donde se enfoque el problema para evitar la aparición de nuevos casos mediante estrategias educativas y acciones socioculturales.

### **Análisis integral de los resultados de la triangulación de métodos.**

A partir de la triangulación de la información obtenida de diferentes métodos y fuentes, se puede llegar a las siguientes conclusiones diagnósticas:

Las niñas estudiadas presentan expresiones de hipersexualización, pues algunas, para los turnos de educación física utilizan pantaloncitos muy cortos y blusas escotadas. Además de que están expuestas a ambientes hipersexualizantes (familia, escuela, grupo, televisión, etcétera) reflejado en el tipo de música y programas que consumen y que son de su preferencia.

Sin embargo, afirmado por la directora y maestras del centro, en grados posteriores como quinto y sexto, si es común observar a las niñas con comportamientos hipersexualizados, lo cual ratifica la necesidad de diseñar una estrategia de prevención, donde, luego de materializado el problema, se realicen acciones para contribuir a la disminución de la hipersexualización comenzando desde los más pequeños (donde se empiezan a evidenciar los efectos de la cultura sexualizante que los rodea) para asegurar una infancia feliz y desarrollo integral.

En el centro escolar poseen poco conocimiento y preparación en cuanto a la hipersexualización infantil y sus consecuencias, pues lo identifican como una realidad de la sociedad actual pero no como una amenaza para la infancia. El trabajo de prevención que se lleva a cabo en el centro incluye muy pocas acciones que reflejan temas de sexualidad, la mayoría son en torno al medio ambiente, el alcoholismo y el tabaquismo.

También se puede señalar que concretamente en segundo grado las acciones de prevención que se cumplen son muy escasas, y ninguna aborda temas de sexualidad, lo cual es una debilidad para los grupos y para el centro, dada la importancia que tiene entender la sexualidad como un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida, que abarca varios elementos como la personalidad, las identidades y los papeles de género, los gustos y preferencias, la formas de actuar y pensar, el sexo, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Una educación de la sexualidad desde las edades temprana prepara a los niños (as) para convertirse en hombres y mujeres felices.

### **Propuesta de acciones para la prevención sociocultural de la hipersexualización en las niñas de segundo grado de una Escuela Primaria en la ciudad de Santa Clara.**

A partir de la caracterización sociocultural desarrollada y el análisis de los instrumentos aplicados, se evidencia la necesidad de proponer acciones socioculturales que permitan el involucramiento tanto de docentes, alumnos y padres, en la prevención de la hipersexualización de las niñas de segundo grado de este centro escolar. En aras de velar por el adecuado cumplimiento de dicha propuesta se estima conveniente designar como responsable general a la directora del centro. La siguiente propuesta de acciones socioculturales, diseñada para ser implementada durante el periodo de un curso escolar, tiene como **objetivo general**: contribuir a la prevención de la hipersexualización de las niñas de segundo grado de una Escuela Primaria en la ciudad de Santa Clara. A partir de este objetivo general se contemplarán entonces los siguientes **objetivos específicos**:

1. Capacitar a las maestras del centro escolar en el tema de la hipersexualización infantil.
2. Insertar en el currículo escolar docente y extradocente de segundo grado de la escuela, actividades de educación sexual.
3. Promover el conocimiento sobre la hipersexualización infantil en las madres y padres de los grupos de segundo grado a partir de las Escuelas de Educación Familiar.

Teniendo en cuenta estos objetivos específicos se proponen las siguientes acciones socioculturales:

**Acción # 1:** Intercambio con especialistas en psicología y docentes del centro mediante la proyección de un video-documental sobre las consecuencias de la hipersexualización infantil. **Objetivo específico:** Capacitar a los docentes del centro sobre el tema de la hipersexualización infantil de las niñas. **Lugar:** Biblioteca del centro escolar. **Responsable (s):** Jefe del Consejo de Prevención del centro. **Participantes:** Personal docente del centro **Tiempo (periodización):** Semestral. **Forma de evaluación:** PNI (positivo, negativo e interesante)

**Acción # 2:** Reuniones metodológicas sobre la clase como vía para la promoción de la educación sexual saludable. **Objetivo específico:** Capacitar a los docentes del centro sobre el tema de la hipersexualización infantil de las niñas. **Lugar:** Biblioteca del centro escolar. **Responsable (s):** Jefe del Consejo de Prevención del centro **Participantes:** Personal docente del centro escolar. **Tiempo (periodización):** Semestral **Forma de evaluación:** Entrevista.

**Acción # 3:** Propuesta de la asignatura "Sexualidad en la infancia" para segundo grado. **Objetivo específico:** Insertar en el currículo escolar docente y extradocente de segundo grado de la escuela actividades de educación sexual. **Lugar:** Dirección del centro escolar. **Responsable (s):** Departamento Directivo del centro escolar. **Participantes:** Personal docente del centro **Tiempo (periodización):** Anual. **Forma de evaluación:** Entrevista.

**Acción # 4:** Diseño de círculos de interés relacionados con la sexualidad en la etapa escolar. **Objetivo específico:** Insertar en el currículo escolar docente y extradocente de segundo grado de la escuela actividades de educación sexual. **Lugar:** Aulas docentes. **Responsable (s):** Jefe del Consejo de Prevención del Centro y maestros principales de cada grado **Participantes:** Personal docente y alumnos del centro. **Tiempo (periodización):** Semestral. **Forma de evaluación:** PNI (positivo, negativo, interesante).

**Acción # 5:** Conformación de un banco de temas a debatir en turnos de biblioteca, relacionados con la formación de valores, género y autoestima, en la edad escolar. **Objetivo específico:** Insertar en el currículo escolar docente y extradocente de segundo grado de la escuela actividades de educación sexual. **Lugar:** Aulas docentes. **Responsable (s):** Jefe del Consejo de Prevención del Centro y maestros principales de cada grado. **Participantes:** Personal docente del centro **Tiempo (periodización):** Mensual **Forma de evaluación:** Entrevista.

**Acción # 6:** Promoción de la música infantil en las clases de Educación Artística. **Objetivo específico:** Insertar en el currículo escolar docente y extradocente de

segundo grado de la escuela actividades de educación sexual. **Lugar:** Aulas del centro escolar **Responsable (s):** Maestras de Educación Artística **Participantes:** Maestras de Educación Artística y escolares **Tiempo (periodización):** Semanal **Forma de evaluación:** Observación participante

**Acción # 7:** Creación de talleres literarios para el análisis de obras infantiles con contenido educativo, en los turnos de Biblioteca. **Objetivo específico:** Insertar en el currículo escolar docente y extradocente de segundo grado de la escuela actividades de educación sexual. **Lugar:** Biblioteca. **Responsable (s):** Maestras de Educación Artística y bibliotecaria. **Participantes:** Maestras de Educación Artística y escolares. **Tiempo (periodización):** Semanal **Forma de evaluación:** Observación participante.

**Acción # 8:** Inclusión de temáticas relacionadas con la hipersexualización infantil y sus consecuencias, entre los temas a tratar en los encuentros de Escuelas de Educación Familiar. **Objetivo específico:** Promover el conocimiento sobre la hipersexualización infantil en las madres y padres de los grupos de segundo grado a partir de las Escuelas de Educación Familiar. **Lugar:** Aulas del centro escolar. **Responsable (s):** Dirección del centro escolar y maestras principales. **Participantes:** Maestras principales y madres y padres de los escolares. **Tiempo (periodización):** Trimestral **Forma de evaluación:** Entrevista.

**Acción # 9:** Encuentros con especialistas en psicología para abordar la sexualidad sana en la etapa infantil. **Objetivo específico:** Promover el conocimiento de la hipersexualización infantil de las niñas en las madres y padres de los grupos de segundo grado a partir de las Escuelas de Educación Familiar. **Lugar:** Aulas del centro escolar. **Responsable (s):** Dirección del centro escolar, Consejo de Prevención del centro escolar y maestras guías. **Participantes:** Especialistas en psicología, maestras guías y madres y padres de los escolares **Tiempo (periodización):** Semestral **Forma de evaluación:** Entrevista.

**Acción # 10:** Divulgación de folletos, tarjetas e imágenes, relacionadas con la hipersexualización infantil y sus consecuencias. **Objetivo específico:** Promover el conocimiento de la hipersexualización infantil en las madres y padres de los grupos de segundo grado a partir de las Escuelas de Educación Familiar. **Lugar:** Aulas del centro escolar. **Responsable (s):** Consejo de Prevención del centro escolar y maestras guías. **Participantes:** Especialistas en psicología, maestras guías y madres y padres de los escolares. **Tiempo (periodización):** Semestral. **Forma de evaluación:** Entrevista.

## Conclusiones

A pesar de la existencia de proyectos comunitarios, espacios informativos y de reflexión, círculos de interés al interior de la escuela primaria estudiada y en especial de cada uno de los grupos del centro, el estado actual de la prevención sociocultural de la hipersexualización de las niñas de segundo grado de dicho colegio es insuficiente. El diagnóstico realizado reveló que no existe conocimiento suficiente acerca de la hipersexualización en las niñas, prevalecen las manifestaciones de expresiones, posturas y códigos de vestimentas sexualizados, sobre todo en niñas de grados posteriores, lo que se traduce de cierta forma en legitimación en la socialización y el sistema de relaciones sociales. La propuesta de acciones fue diseñada en

función de contribuir a la prevención sociocultural de la hipersexualización de niñas de segundo grado del centro escolar, favoreciendo el desarrollo integral y de la sexualidad en la infancia.

### **Referencias bibliográficas**

Cantillo, C. (2015). Imágenes infantiles que construyen identidades adultas. Los estereotipos sexistas de las princesas Disney desde una perspectiva de género. Efectos a través de las generaciones y en diferentes entornos: digital y analógico Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Castro, E. M. (2002). El Programa Nacional de Educación Sexual en la estrategia cubana de desarrollo humano. *Sexología y Sociedad*.

Domínguez, L. (2006). *Psicología del Desarrollo Problemas, Principios y Categorías* Tamaulipas, México: Interamericana de Asesoría y servicios S.A. del C.V.

Domínguez, L. (2003). Edad Escolar. Situación social del desarrollo en la edad escolar. In E. F. Varela (Ed.), *Psicología del Desarrollo del Escolar. Selección de lecturas*. Tomo I. La Habana.

Legendre, M. (2006a). Convención sobre los derechos del niño In U. C. ESPAÑOL (Ed.).

Legendre, M. (2006b). Convención sobre los derechos del niño. Retrieved from Madrid:

Torres, M. A. (2015). Programa director de promoción y educación para la salud en el Sistema Nacional de Educación, La Habana: Pueblo y Educación.

Tovar, H. (2020). Hipersexualización infantil Retrieved from Academia.edu website: [https://www.academia.edu/39107859/Hipersexualizacion\\_infantil](https://www.academia.edu/39107859/Hipersexualizacion_infantil)

## **ANEXOS**

**Anexo #1: Guía de entrevista semiestructurada a la directora del centro escolar. Objetivo: caracterizar la situación actual de la prevención de la hipersexualización infantil en el centro escolar.**

Cuestionario: ¿Se han observado comportamientos relacionados con la hipersexualización infantil en el centro escolar? (Como, por ejemplo: formas de hablar y de expresarse con términos y frases de mayores, conversaciones sobre enamoramientos, novios, o sobre cuestiones que no deberían preocuparle a esa edad, formas de llevar el uniforme dígame sayas cortas, pantalones muy ajustados, uso de maquillaje como labios pintados, unas postizas, pelo teñido o betas, uso de aretes en el caso de los varones, entre otras, formas de vestirse para la educación física dígame shorts muy cortos, blusitas cortas o escotadas, quizás con algún mensaje en la ropa, cuando se realiza una actividad extraclase, ya sea cultural, deportiva o de recreación. ¿Cómo es el comportamiento de las niñas y niños? ¿Se ha fijado en la forma de bailar de las niñas y niños del centro escolar en alguna actividad recreativa? ¿Ha visto, o escuchado entre las niñas y niños conversaciones sobre besarse? ¿En qué grado (s) escolar (es) considera usted que son más comunes estos comportamientos? ¿Por qué? ¿Cómo es la relación de las familias de los escolares con la escuela? ¿Son satisfactorios los encuentros de Escuelas de Educación Familiar? ¿Qué temas se han abordado hasta el momento? ¿Cómo es la participación de los padres? ¿Cómo se realiza el trabajo preventivo del centro? ¿Qué temáticas abarcan las acciones de prevención que se realizan dentro del centro? ¿Dentro del trabajo preventivo del centro escolar se incluyen acciones para contribuir a la prevención de la hipersexualización infantil?

**Anexo #2: Guía de entrevista semiestructurada a la Psicopedagoga del centro escolar. Objetivo: conocer las características del desarrollo de los niños (a) y específicamente los de segundo grado.**

Cuestionario: ¿Cómo es el desarrollo de los niños y niñas en la etapa escolar? ¿Cuáles son sus comportamientos más comunes dentro de la escuela? ¿Conoce la hipersexualización infantil? ¿Se ha percatado de la existencia de comportamientos hipersexualizados en las niñas del centro? ¿Y específicamente en segundo grado? ¿Cree que en el centro se realizan acciones para contribuir a la prevención de la hipersexualización de las niñas?

**Anexo #3: Guía de entrevista semiestructurada a las maestras de segundo grado. Objetivo: caracterizar el comportamiento de los escolares de segundo grado dentro del centro escolar.**

Cuestionario: ¿Cómo es el comportamiento de los escolares dentro del aula? ¿Ha observado algún comportamiento hipersexualizado entre las niñas del grupo? ¿Qué actividades hacen durante el horario de receso? ¿Cómo se muestra el comportamiento de los escolares cuando se realizan actividades culturales? ¿Cómo es la relación entre los padres de los escolares y la escuela? ¿Qué acciones se realizan dentro del aula para contribuir al trabajo preventivo del centro? ¿Existe alguna actividad dedicada a la prevención de la hipersexualización de las niñas? ¿Cómo es la asistencia y comportamiento de los padres y madres en los encuentros de las Escuelas de Educación Familiar? ¿Qué contenidos han abordado hasta el momento?

**Anexo # 4: Guía de entrevista semiestructurada a la especialista en educación de la sexualidad, máster en psicología médica. Objetivo: caracterizar el comportamiento en la infancia con relación a la sexualidad.**

cuestionario: ¿Cómo es la sexualidad en la infancia? ¿Cuáles comportamientos de las niñas y niños relacionados con la sexualidad son considerados normales, y cuales son considerados precoces? ¿Cómo es el desarrollo psicosexual en la infancia? ¿Conoce la hipersexualización infantil? ¿Cuáles cree que sean comportamientos que expresen una hipersexualización en la infancia? ¿Tiene alguna experiencia, como psicóloga infanto-juvenil, de algún caso relacionado con la hipersexualización infantil? ¿Cuáles cree usted, que puedan ser las causas de esta hipersexualización en la infancia? ¿Cuáles cree usted, que puedan ser las consecuencias psicológicas que pueden traer la hipersexualización en las niñas y niños? ¿Cree que la familia, la escuela y el entorno comunitario tienen un papel importante en el desarrollo integral de la infancia? ¿Existe alguna consulta de Educación Sexual en la infancia?

**Anexo 5: Guía de entrevista semiestructurada a la especialista en ginecología infantil, master en atención integrada a la mujer. Objetivo: Determinar las consecuencias negativas del desarrollo sexual inadecuado en la infancia.**

Cuestionario: ¿Cuál es su especialidad? ¿Entre qué edades están las niñas y niños que atiende usted en la consulta? ¿Cómo debe ser el desarrollo sexual en la infancia? ¿Tiene algún caso de niñas enfermas por contacto sexual directo, o sea, que la enfermedad no sea transmitida mediante el embarazo? ¿En qué edades es más frecuente encontrar niñas o niños con enfermedades de este tipo? ¿Cuáles pueden ser las consecuencias para la salud psicológica y física de la niña o niño que contraiga alguna de estas enfermedades? ¿Se ha dado algún caso de embarazo en la infancia? ¿Cómo reaccionan los padres al conocer que su niña o niño tiene alguna de estas enfermedades por contagio sexual? ¿Cuál es el tratamiento que se les da a esos niñas y niños? ¿Reciben atención psicológica? ¿Existe alguna consulta de educación sexual en la infancia?

**Anexo #6: Guía de observación participante en horario de receso en el centro escolar. Objetivo: constatar la presencia de hipersexualización en las niñas de segundo grado de dicha escuela.**

Los aspectos a observar incluyen: comportamiento de las niñas, juegos que realizan, temas de conversación entre ellos, relaciones con el grupo de iguales o con otros, presencia de relaciones de noviazgo, formas de expresión, posturas que adoptan.

**Anexo #7: Guía de observación participante en turnos de educación física de segundo grado en el centro escolar. Objetivo: constatar la presencia de hipersexualización en las niñas de segundo grado de dicha escuela.**

Los aspectos a observar incluyen: vestuario de las niñas, sus comportamientos, relaciones con el grupo de iguales o con otros, presencia de relaciones de noviazgo, formas de expresión, posturas que adoptan.

# LIDERAZGO EN LA EMPRESA DE CONSTRUCCIÓN Y MONTAJE DE VILLA CLARA, CUBA

**Brayan Deivi Pérez-Leiva**

**Elizabeth Jiménez-Puig**

*Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara, Cuba*

## **Resumen**

El liderazgo, independientemente de la diversidad de teorías que lo explican, es concebido como un proceso natural de influencia; necesario para determinar las acciones de la gestión organizacional, para guiar a las instituciones y recursos humanos hacia objetivos estratégicos. El presente estudio tuvo como objetivo describir el liderazgo en la Empresa de Construcción y Montaje de Villa Clara, Cuba. Se empleó un paradigma cuantitativo, de diseño transversal y descriptivo, mediante la encuesta *Análisis del liderazgo en la empresa*. La muestra estuvo constituida por la directiva general y ocho directivos funcionales. El procesamiento se realizó mediante la estadística descriptiva; llevándose a cabo el análisis de frecuencia basado en las modas de respuestas. Los resultados sugieren la existencia de un conjunto de dimensiones que mostraron congruencias entre las percepciones de los directivos funcionales y la directiva general: *visión; compromiso; sinceridad; conocimiento de sí mismo; y entusiasmo*. Las dimensiones que expresaron diferencias (*interés; capacidad para aprender y hacer aprender; competencias; ambición; y liderazgo*), no mostraron un alto grado de contradicción. Como limitación del estudio, cabe señalar el tamaño muestral, sin posibilidad de aumentarse dada la estrategia de muestreo seleccionada ante la estructura organizacional.

**Palabras clave:** liderazgo, dimensiones, evaluación

## **Abstract**

*Leadership, regardless of the diversity of theories that explain it, is conceived as a natural process of influence; necessary to determine the actions of organizational management, to guide institutions and human resources towards strategic objectives. The present study aimed to describe the leadership in the Villa Clara Construction and Assembly Company. A quantitative, cross-sectional and descriptive design paradigm was used, through the survey Analysis of leadership in the company. The sample consisted of the General Board of Directors and 8 Functional Directors. The processing was carried out using descriptive statistics; being carried out the analysis of frequency based on the modes of responses. The results suggest the existence of a set of dimensions that showed congruence between the perceptions of the Functional Directors and the General Directive: vision; commitment; sincerity; self-knowledge; and enthusiasm. The dimensions that expressed differences (interest, ability to learn and do, skills, ambition, leadership), did not show a high degree of contradiction. As a limitation of the study, the sample size should be pointed out, without the possibility of increasing it given the selected sampling strategy given the organizational reality.*

**Keywords:** leadership, dimensions, evaluation

## Introducción

El campo constituido por el liderazgo es muy diverso e incluye un amplio espectro de teorías, definiciones, descripciones y filosofías. Se trata de uno de los temas más estudiados dentro de la psicología social de las organizaciones; el esfuerzo por obtener una comprensión científica del liderazgo es un fenómeno relativamente reciente (Peiró, 2005).

El liderazgo es entendido como un constructo complejo. No consta hasta el momento de una definición específica y ampliamente aceptada. A pesar de la evidente variedad es posible encontrar algunas características comunes entre las diferentes perspectivas, y es que el liderazgo puede ser definido como un proceso natural de influencia que ocurre entre una persona –el líder– y sus seguidores. Además, existe consenso en suponer que dicho fenómeno es necesario para guiar a las organizaciones y recursos humanos hacia objetivos estratégicos. Dada la importancia de este fenómeno, se requiere para las situaciones de cambio e inestabilidad que rodean a las organizaciones de hoy (Antonakis, Cianciolo, & Sternberg, 2004).

Del mismo modo que resulta complejo arribar a una conceptualización del liderazgo, se encuentran diversas dificultades en su evaluación. Evaluar el liderazgo no es un trabajo simple. Su estudio debe apuntar a identificar y describir las diferentes dimensiones que pueden estar vinculadas con él; ya sean cognitivas, conductuales, o de personalidad. Es cierto que se han hecho investigaciones y estudios que pretendían medir, y determinar este fenómeno, pero la realidad es que casi todos ellos se han basado en concepciones concretas del liderazgo. Alonso y Pastor (2010), sistematizaron las perspectivas teóricas existentes sobre el liderazgo, e intentaron proyectar una perspectiva más completa del fenómeno. Para ello, definen un conjunto de dimensiones que resultan necesarias en la evaluación del liderazgo:

*Interés por las personas que lidera:* el líder se preocupa de verdad por las personas que lidera, las respeta, trata de ponerse en su lugar y de hacer lo posible por su bien. Les motiva, les apoya.

*Visión de futuro:* el líder es un referente que da a los seguidores una imagen de lo que va a pasar, cuando hay incertidumbre, nadie sigue a alguien que no sabe a dónde va. Pero sí siguen a alguien que es capaz de establecer un rumbo, un objetivo a largo plazo, y que sabe transmitir esa necesidad de trabajar para lograrlo.

*Capacidad de aprender y hacer aprender:* el líder siempre necesita aprender porque los retos a los que se enfrenta cambian continuamente, y al mismo tiempo hacer que sus seguidores aprendan. Valorar la importancia de formarles y enseñarles, porque son una parte importante. Y no olvidarse de ellos concentrándose solo en sí mismo.

*Competencias:* los líderes no deben olvidar que por mucho interés que muestren en las personas, o por mucha visión de futuro que tengan, se les exige responsabilidad y trabajo, tomar decisiones, cumplir objetivos, solucionar problemas, realizar cambios si son necesarios. Engloba la parte profesional del líder, sus obligaciones como pieza clave en una organización.

*Compromiso:* hay que tener un fuerte nivel de compromiso con los objetivos y con los seguidores, y ello exige, esfuerzo, constancia, autodisciplina. Así como saber transmitir el compromiso a sus trabajadores para con sus obligaciones.

*Sinceridad:* el líder ha de ser sincero consigo mismo y con sus seguidores, nadie sigue a un mentiroso, ha de hacer lo que dice que va a hacer, ha de tener credibilidad, lo cual muchas veces supone un reto.

*Ambición:* el líder ha de ser ambicioso, ha de anhelar conseguir objetivos atractivos, ha de sacrificarse por ello, y ser capaz de asumir riesgos. Con esto no se quiere decir, por ejemplo, que arriesgue la compañía por un capricho, sino que, si se presenta una oportunidad e intentar conseguirla entraña dificultad, no hay que desestimarla por el temor a abandonar una situación estable.

*Conocimiento de sí mismo:* significa conocer las propias necesidades, debilidades, fortalezas, y así averiguar hasta dónde se puede llegar. Tener claro lo que se busca, lo que se quiere. Una persona no puede liderar a nadie si no se lidera a sí mismo, lo cual no es posible si uno no se conoce a fondo.

*Entusiasmo:* es un estado de entrega, de máximo interés por las cosas. El transmitir entusiasmo supone contagiar ganas de hacer las cosas, positividad, ilusión, lo cual favorece enormemente el ambiente laboral. Las personas admiran, envidian a los que transmiten entusiasmo. No quiere decir que no se acepten los contratiempos, o las malas noticias, ni consiste en una situación de evasión de la realidad, sino que supone una manera de afrontar las circunstancias. El líder ha de ser capaz de transmitir este estado.

*Liderazgo:* dimensión que hace referencia al proceso de influir en otros y apoyarlos para que trabajen con entusiasmo en el logro de objetivos comunes. El líder ha de conseguir que su equipo *le siga*, que confíe en él, que realice las tareas con convicción porque realmente cree en lo que este dice, y no tanto en hacerlo *porque es mi jefe y por eso me pagan*.

### **Contexto de investigación**

La Empresa de Construcción y Montaje de Villa Clara (ECMVC), fue creada el 1 de diciembre del 2016 a partir de las Resoluciones 117/2016 del MEP y 265/2016 de la OSDE de Construcción y Montaje GECONS, como resultado del reordenamiento del Grupo Empresarial de la Construcción de Villa Clara, a través de la fusión de las siguientes entidades: Grupo Empresarial de la Construcción; Empresa Constructora de Obras de Arquitectura e Industriales no.1; Empresa Constructora de Obras de Arquitectura no. 44; Empresa de Hormigón; Empresa de Transporte de la Construcción; Empresa de Servicio a Trabajadores; y Capacitación.

La organización tiene como *misión* “brindar servicios de construcción y montaje, con calidad, rapidez y precios atractivos, para sus clientes”. Desde su *visión* pretende “implantar un Sistema Integrado de Gestión, en los Servicios de Construcción de Obras de Arquitectura e Industriales, con calidad y racionalidad, alcanzando un desempeño administrativo y organizacional eficiente y eficaz, apoyado en nuestros recursos humanos, motivados y comprometidos con el desarrollo de nuestro país”.

La organización actualmente se encuentra insertada en el *programa* “Villa Clara con todos”, que desarrollan la dirección del Partido y el Gobierno en el territorio. Este proyecto constituye una idea magistral y un concepto muy ambicioso, que persigue, desde su integralidad, el mejoramiento humano y la elevación de la calidad de vida de la población; y desde el cual la empresa se encuentra inmersa desde la ejecución de numerosos objetos de obra, algunos ya

concluidos y otros en procesos según cronograma. En este sentido, el ejercicio del liderazgo reviste especial importancia para la adecuada gestión organizacional que se requiere.

En la Empresa de Construcción y Montaje de Villa Clara se han realizado investigaciones de satisfacción y motivación laboral; de elementos que configuran la competencia *trabajo en equipo* para el Consejo de Dirección, entre otros. No obstante, se constató la presencia de vacíos importantes en el estudio de las relaciones verticales entre la Directiva General (DG) y los Directivos Funcionales (DF); así como la necesidad de investigar el liderazgo desde el marco referencial de la alta dirección. Por tal motivo, el presente estudio se orientó a describir el liderazgo en la Empresa de Construcción y Montaje de Villa Clara.

## **Materiales y métodos**

### ***Diseño del estudio y participantes***

Se desarrolló una investigación cuantitativa, transversal, y descriptiva mediante encuestas (León & Montero, 2015), en noviembre de 2021. La población diana estaba compuesta de una DG y 9 DF que se subordinan a ella. En este caso, la población coincidió con la muestra a seleccionar. Por ende, el muestreo fue intencional y no probabilístico. Se plantearon los siguientes criterios para su selección.

#### *Criterios de inclusión:*

- Desempeñarse como directivo general o directivo funcional de la Empresa de Construcción y Montaje de Villa Clara.
- Ofrecer su consentimiento a participar en la investigación.

*Criterio de exclusión:* encontrarse en período de licencia o vacacional, que implique que no se encuentren laborando en la organización en el momento en que se desarrolla la investigación.

*Criterio de salida:* no completar las sesiones de evaluación.

Tras la aplicación de los criterios de inclusión, se contaba con una DG y 9 DF. A raíz de la aplicación del criterio de exclusión, quedó excluido un Directivo Funcional que se encontraba en período vacacional. Por ende, la muestra investigativa final quedó compuesta por la DG de la organización y 8 DF (Directivo de Cuadros, Directivo de Negocios, Directivo de Operaciones, Directivo de Economía, Directivo de Capital Humano y Perfeccionamiento, Directivo de Equipos, Directivo Técnico y Directivo de Energía).

### ***Instrumento de recogida de información***

#### *Encuesta “Análisis del liderazgo en la empresa”*

*Objetivo:* evaluar la situación general de liderazgo, visto desde la perspectiva de cada integrante de la organización (Alonso & Pastor, 2010).

*Descripción:* el cuestionario se compone de preguntas cerradas por la rapidez y comodidad de su registro y la mayor estandarización de las respuestas. Consta de 47 ítems agrupados en 10 dimensiones definidas para la evaluación de la categoría *liderazgo* (*interés; visión; capacidad para aprender y hacer aprender; competencias; compromiso; sinceridad; ambición; conocimiento de sí mismo; entusiasmo; y liderazgo*). El instrumento tiene un destinatario doble, ya que se pretenden alcanzar dos objetivos: los trabajadores (en este caso, los DF) evalúan a

sus responsables directos y, en segundo término, la autoevaluación de los responsables (DG en cuestión). En su proceso de validación para población española, obtuvo altos niveles de confiabilidad (*Alpha de Cronbach* > 0.7) (Alonso & Pastor, 2010). El instrumento no se encuentra validado en población cubana; precisamente por ello, se decidió realizar un análisis de confiabilidad para la muestra específica que se investiga, mediante el empleo del coeficiente *Alpha de Cronbach*. Los valores del *Alpha* serán mucho más confiables, mientras sus valores se acerquen más a la unidad 1 (Cervantes, 2005). Para la presente muestra investigativa, el valor del coeficiente fue de 0.94, indicando altos niveles de confiabilidad.

*Calificación:* para la medición de las preguntas se recurre a la utilización de la escala de medición Likert, uno de los procedimientos más aplicados en la investigación social. Generalmente dispone de cinco categorías de respuesta para cada ítem, en este caso, “*siempre*”, “*casi siempre*”, “*normalmente*”, “*a veces*” y “*casi nunca*”. Las puntuaciones (1, 2, 3, 4, 5, o a la inversa, 5, 4, 3, 2, 1) se asignan en conformidad con el significado de la respuesta para la actitud que miden.

### **Procedimientos estadísticos**

El procesamiento se realizó mediante el paquete estadístico SPSS para Windows, versión 25.0. Los resultados se analizaron mediante la estadística descriptiva; llevándose a cabo el análisis de frecuencia basado en las modas de respuestas posibles a alcanzar en cada dimensión (Field, 2009). Con este análisis, se obtuvo la descripción de las respuestas ofrecidas por la DG de la organización en cuanto a su autopercepción, y la percepción que poseen cada uno de DF que se subordinan a ella.

### **Procedimientos éticos e investigativos**

La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. El acceso a la muestra se llevó a cabo por mediación de la psicóloga de la organización, y se tuvo en cuenta el consentimiento de los directivos para su participación. La muestra investigativa fue informada previamente de los objetivos que se perseguían en la investigación. La recolección de la información se realizó por medio de una encuesta, de forma autoadministrada, y siendo su tratamiento confidencial. La comunicación de los resultados se realizó en función de las tendencias generales que explicaron la percepción del liderazgo, no particularizando en las respuestas individuales de los directivos.

### **Resultados**

Como se aprecia en la Tabla 2, existieron un conjunto de dimensiones en las cuales coincidió la autopercepción de la DG y la percepción de los DF (*visión; compromiso; sinceridad; conocimiento de sí mismo; y entusiasmo*). No obstante, hubo valores en los cuales, la mayor frecuencia de respuestas de los DF, no resultó coherente con la autopercepción de la DG.

**Tabla 2.** Análisis descriptivo de las modas estadísticas por dimensiones

<b>Dimensiones</b>	<b>DG</b>	<b>DF</b>
<i>Interés</i>	Mod.=1 (“Siempre”)	Mod.=1 (“Normalmente”)
<i>Visión</i>	Mod.=1 (“Siempre”)	Mod.=1 (“Siempre”)
<i>Capacidad para aprender y hacer aprender</i>	Mod.=1 (“Siempre”)	Mod.=1 (“Normalmente”)
<i>Competencias</i>	Mod.=1 (“Siempre”)	Mod.=1 (“Normalmente”)
<i>Compromiso</i>	Mod.=1 (“Siempre”)	Mod.=1 (“Siempre”)
<i>Sinceridad</i>	Mod.=1 (“Siempre”)	Mod.=1 (“Siempre”)
<i>Ambición</i>	Mod.=1 (“Siempre”)	Mod.=1 (“Normalmente”)
<i>Conocimiento de sí mismo</i>	Mod.=1 (“Siempre”)	Mod.=1 (“Siempre”)
<i>Entusiasmo</i>	Mod.=1 (“Siempre”)	Mod.=1 (“Siempre”)
<i>Liderazgo</i>	Mod.=1 (“Normalmente”)	Mod.=1 (“Siempre”)

Leyenda: DG (Directiva General); DF (Directivos Funcionales); Mod. (moda estadística)

Fuente: SPSS 20.0

Pese a no ser demasiado alto el grado de incongruencia entre las modas estadísticas, las cuales se movieron hacia la opción de respuesta “normalmente”, resulta interesante el análisis en función de los ítems afectados por incongruencias en cada una de las dimensiones. De esta manera, en la dimensión referida al *Interés*, mientras que la DG asumió que siempre muestra un alto grado de interés para con sus subordinados, los DF difirieron en este criterio. Los ítems mayormente afectados estuvieron referidos al grado de atención que brinda hacia las necesidades de los empleados, la medida en que anima a los demás en la toma de decisiones, el grado de conocimiento y valoración de sus empleados, el grado de comunicación interpersonal, el grado de cercanía y accesibilidad, la medida en que comparte información, y el grado de consulta en las decisiones que toma como líder (Ver Tabla 3).

**Tabla 3.** Análisis de las modas estadísticas ítem a ítem. Dimensión 1: Interés

	<i>Mod.</i>									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
DG	1	1	1	1	2	1	1	1	5	1
DF	3	1	2	3	3	1	3	1	2	3

Leyenda: Mod. (moda); DG (Directiva General); DF (Directivos Funcionales).

Fuente: SPSS 20.0

En cuanto a la dimensión *capacidad para aprender y hacer aprender*, mientras que la DG valoró que, en su mayoría, siempre cuenta con la misma, los DF difirieron esencialmente en 5 de los ítems que comprende esta dimensión. Estos fueron: medida en que considera que su formación es adecuada, capacidad y voluntad para formar, enseñar y explicar, el grado en que reconoce sus defectos, y la medida en que corrige y mejora sus defectos (Ver Tabla 4).

**Tabla 4.** Análisis de las modas estadísticas ítem a ítem.

Dimensión3: Capacidad para aprender y hacer aprender

	<i>Mod.</i>				
	P13	P14	P15	P16	P17
DG	3	1	1	1	4
DF	2	3	3	2	3

*Leyenda: Mod. (moda); DG (Directiva General); DF (Directivos Funcionales).*

Fuente: SPSS 20.0

En el caso de la dimensión referida a las *competencias*, se vieron afectados todos los ítems. De igual manera, la DG autopercebíó que, de forma general las posee, mientras que los DF valoraron la existencia de incongruencias en cuanto a la capacidad para tomar decisiones, el cumplimiento de objetivos como líder, la capacidad para la persuasión y negociación, la eficiencia como líder, la capacidad de comunicación y organización, la voluntad para realizar cambios, y la capacidad para administrar dichos cambios (Ver Tabla 5).

**Tabla 5.** Análisis de las modas estadísticas ítem a ítem. Dimensión 4: Competencias

	<i>Mod.</i>									
	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27
DG	5	1	1	1	1	1	1	1	5	1
DF	3	2	1	1	2	3	3	4	3	4

*Leyenda: Mod. (moda); DG (Directiva General); DF (Directivos Funcionales).*

Fuente: SPSS 20.0

La *ambición* fue otra de las dimensiones que se vio afectada con igual grado de incongruencia entre las modas estadísticas. De esta manera, resultaron incompatibles los ítems referidos al grado de ambición por los objetivos que persigue, y el grado de riesgo que está dispuesta a asumir (Ver Tabla 6).

**Tabla 6.** Análisis de las modas estadísticas ítem a ítem. Dimensión 7: Ambición

	<i>Mod.</i>		
	P38	P39	P40
DG	1	5	1
DF	2	4	1

*Leyenda: Mod. (moda); DG (Directiva General); DF (Directivos Funcionales)*

Fuente: SPSS 20.0

La última dimensión que resultó afectada por la incongruencia, fue el *liderazgo*. Contrario a los resultados anteriores, en este caso, fue la respuesta de la DG la que se movió hacia valores de “*normalmente*”, mientras que los DF asumieron la opción de respuesta “*siempre*”. No obstante, esta dimensión hace referencia al grado de seguimiento del líder y el grado de complacencia con el líder. Por ende, fueron los DF quienes plantearon que “*siempre*” siguen y complacen a su líder; mientras que DG percibió que lo hacen “*normalmente*” (Ver Tabla 7).

**Tabla 7.** Análisis de las modas estadísticas ítem a ítem. Dimensión 10: Liderazgo

	Mod.		
	P46	P47	P48
DG	1	3	3
DF	1	2	1

Leyenda: Mod. (moda); DG (Directiva General); DF (Directivos Funcionales)

Fuente: SPSS 20.0

Independientemente de aquellas dimensiones que no mostraron incongruencias, de manera general, se observó en los resultados una tendencia de la DG a las opciones de respuesta que indicaron una autopercepción *casi perfecta* con respecto a su ejercicio del liderazgo (“*siempre*”). Mientras, la percepción de los DF, aun cuando no puede ser catalogada de *negativa*, evidenció que dicho ejercicio del liderazgo podría no tener características de perfección, como planteara la DG.

## Discusión

El análisis descriptivo del liderazgo en la Empresa de Construcción y Montaje de Villa Clara, indica la existencia de un conjunto de dimensiones que mostraron congruencias entre las percepciones de la DG y los DF: *visión; compromiso; sinceridad; conocimiento de sí mismo; y entusiasmo*. Por otra parte, las dimensiones que expresaron inconsistencias (*interés; capacidad para aprender y hacer; competencias; ambición; y liderazgo*), no mostraron un alto grado de contradicción.

Alonso y Pastor (2010), en una investigación que siguió la misma lógica para el análisis del liderazgo, en una empresa del sector de automoción, encontraron que la *conciencia que se tiene en la organización*, tanto la que proviene de responsables o jefes, como la que proviene de trabajadores, es bastante coincidente. Pero algunas conductas relacionadas con el *interés* por las personas, la *capacidad de aprender y hacer aprender*, el *compromiso* y el *entusiasmo*, son llevadas a la práctica por los responsables con una frecuencia mucho más alta que lo que juzgan sus supervisados. De ahí que, son elementos comunes entre ambos estudios: las contradicciones no tan elevadas, las coincidencias entre las percepciones referidas a la *visión*, la *sinceridad* y el *conocimiento de sí mismo*, y las discrepancias en cuanto al *Interés* y a la *capacidad para aprender y hacer aprender*. No obstante, las dimensiones *competencias, ambición, liderazgo, compromiso* y *entusiasmo*, no se comportaron de igual forma entre ambos

estudios. Las diferencias entre ambas investigaciones pudieran deberse a las particularidades de los participantes (roles, funciones, etc.) y de los contextos organizacionales.

Por otra parte, Cortés (1999), en una empresa de servicios financieros, halló diferencias significativas entre la autoevaluación de los líderes respecto a sus propias prácticas de liderazgo y la evaluación de sus supervisados respecto a las mismas prácticas. Las diferencias más importantes se apreciaron en las prácticas de *apoyo y orientación, reconocimiento y motivación, y desarrollo de recursos humanos*. Ello no resulta consistente con los resultados encontrados en la presente investigación; lo que pudiese explicarse por los tamaños muestrales diferentes entre ambos estudios, así como por la operacionalización conceptual de las dimensiones que estructuran los instrumentos de recogida de información empleados.

Cetina, Ortega, y Aguilar (2010), estudiaron la evaluación de las habilidades directivas desde la percepción de los subordinados en dos organizaciones del sector productivo; y encontraron que los jefes evaluados obtuvieron de manera general, una calificación neutral por parte de sus subordinados, también en las dimensiones *legitimidad y liderazgo*. Ello resulta coherente con los valores otorgados por los DF para evaluar a la DG de la Empresa de Construcción y Montaje de Villa Clara; principalmente porque las dimensiones que expresaron *distancias perceptivas* se sustentaron en incongruencias basadas en la neutralidad (opción de respuesta "normalmente").

En la presente investigación, se encontraron una serie de congruencias y leves inconsistencias entre las percepciones del liderazgo por parte de los participantes. Ello no desecha la necesidad de educar preventivamente en el ejercicio del liderazgo a la alta dirección de la empresa.

El tamaño muestral empleado pudiera configurarse como posible limitación. Es importante destacar que, con arreglo a la estructura organizacional de la alta dirección, y a la estrategia de muestreo empleada, no fue posible coleccionar una muestra más amplia. Por tratarse de una investigación que no busca la representatividad estadística ni la generalización de resultados a gran escala empresarial; los resultados expuestos solo pueden ser tomados en consideración, al referirse a la muestra con la cual se investigó.

## Referencias bibliográficas

Alonso, A., & Pastor, A. (2010). *Análisis y medición del liderazgo en una empresa del sector Automoción y propuestas de desarrollo*. (Proyecto de fin de carrera: Ingeniería Industrial), Universidad de Zaragoza, España.

Antonakis, J., Cianciolo, A., & Sternberg, R. (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Cervantes, V. H. (2005). Interpretaciones del Coeficiente Alpha de Cronbach. *Avances en Medición*, 3, 9-28.

Cetina, T., Ortega, I., & Aguilar, C. (2010). Habilidades directivas desde la percepción de los subordinados: un enfoque para el estudio del liderazgo. *Psicoperspectivas; Individuo y Sociedad*, 9(1), 124-137.

Cortés, J. E. (1999). Factores de liderazgo y competitividad en una empresa de Servicios Financieros. *Revista ABANTE*, 2(1), 71-96.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS (and sex, and drugs, and rock'n'roll)*. Londres: SAGE Publications.

León, O. G., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4ta ed.). Madrid: McGraw Hill.

Peiró, J. (2005). Liderazgo en la organización. In *Psicología de la organización 2* (Vol. 1, pp. 157-185). La Habana: Félix Varela.

# ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL Y DEL TRABAJO EN ZACATECAS, MÉXICO

**Juan Carlos Espinoza Sandoval**

*Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas". Zacatecas, México*

## **Resumen**

El rol que desempeña el psicólogo organizacional y del trabajo dentro de las organizaciones públicas y privadas es importante para el desarrollo y funcionamiento de estas. Conocer que están haciendo y como lo están llevando a cabo, permite generar un diagnóstico que muestre las áreas de oportunidad así como los obstáculos que impiden el desarrollo de este profesional. Se realizó un estudio cuantitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo, con un diseño no experimental, con el objetivo de conocer la situación actual en la cual se encuentra el psicólogo organizacional y del trabajo en Zacatecas, México. Los resultados muestran que las actividades principales que desempeñan son el reclutamiento y selección de personal, capacitación y evaluación psicométrica. Es importante generar espacios y vínculos para promover aquellas áreas donde puede intervenir la psicología organizacional y del trabajo.

Palabras clave: psicólogo organizacional, actividades principales, situación actual

## **Abstract**

*The role played by the organizational and work psychologist within public and private organizations is important for their development and operation. Knowing what they are doing and how they are carrying it out, allows us to generate a diagnosis that shows the areas of opportunity as well as the obstacles that impede the development of this professional. A quantitative study was carried out, with an exploratory-descriptive scope, with a non-experimental design, with the objective of knowing the current situation of the organizational and work psychologist in Zacatecas, Mexico. The results show that the main activities they perform are recruitment and selection of personnel, training and psychometric evaluation. It is important to generate spaces and links to promote those areas where organizational and work psychology can intervene.*

**Keywords:** *organizational psychologist, main activities, current status*

La psicología organizacional y del trabajo, se ha ganado el reconocimiento en los últimos años de las organizaciones públicas y privadas por las funciones que realiza al interior de ellas; actividades que tienen que ver con el reclutamiento y selección de personal, capacitación, diagnóstico e intervención en factores de riesgo psicosocial.

En la república mexicana, el interés hacia esta disciplina ha despertado mayor interés en los estados con mayor desarrollo económico, por ejemplo; Jalisco, Nuevo León, Puebla, Querétaro y la CDMX, principalmente.

En cuanto al estado de Zacatecas, se puede decir que, el psicólogo organizacional y del trabajo (POT) ha tenido buena aceptación, sobre todo en empresas con mayor nivel de consolidación y desarrollo, que están familiarizadas con las tareas que este efectúa. Lamentablemente se le

ha encasillado en funciones como reclutamiento y selección de personal y capacitación, lo que no le ha permitido explorar otras áreas de oportunidad, como lo es el diagnóstico del clima organizacional, estrés laboral, acoso laboral, compromiso organizacional, por mencionar algunos fenómenos.

De acuerdo al Observatorio laboral (2021), en la actualidad hay 331, 267 psicólogos ocupados, de los cuales el 27.9% corresponde a hombres y el 72.1% a mujeres, con un ingreso promedio mensual a \$10, 814.00 pesos.

Por otro lado, Data México (2021) reporta una ocupación para el estado de Zacatecas de 1, 630 psicólogos, con un ingreso promedio de \$6,304.00 pesos mensuales, muy por debajo de la media nacional para esta profesión, inclusive a nivel general, el Observatorio laboral (2021) tiene un registro de 108, 467 profesionistas, con un ingreso mensual promedio de \$10,894.00 pesos.

En este sentido, es importante conocer la realidad actual del POT, ¿Qué actividades esta desempeñado en este momento? ¿Cuáles son las áreas de oportunidad con las que cuenta? ¿Qué competencias necesita desarrollar?

El presente documento tiene por objetivo conocer algunos estudios empíricos encaminados a conocer el estado del arte del psicólogo organizacional y del trabajo, así como el rol que desempeña hoy, posteriormente hacer una revisión teórica sobre la definición de la psicología organizacional y del trabajo y por último, describir los resultados de un cuestionario que se aplicó a 37 profesionistas del área para conocer las principales funciones que realizan.

Enciso y Perilla (2004), llevan a cabo una revisión acerca de la psicología organizacional en Colombia partiendo de su origen, desarrollo, estado actual y su proyección en el futuro, con el fin de determinar los conocimientos, habilidades y actitudes que deben conformar el Perfil del Psicólogo Organizacional, para que sea competitivo en el siglo XXI.

Mencionan que la labor del psicólogo organizacional es lograr sincronizar la función de los empleados con la estrategia productiva y las metas propuestas de la compañía, y por otro lado la formación del psicólogo organizacional debe enfocarse en el desarrollo del ser, el saber y el saber hacer en el contexto y para ello debe estar abierto a nuevas formas de trabajo y de contratación como lo es el *outsourcing*, volviéndose empresario y socio estratégico de las empresas, generando su propio trabajo y el de otros y posibilitando mayor competitividad a las empresas y mejor calidad de vida a las personas siendo así un agente de cambio.

Para Santana (2007), el psicólogo debe incidir en las organizaciones con una perspectiva de cambio que genere beneficios en todas las partes de una manera sustentable y responsable. Hace hincapié en la necesidad de literatura acorde a la realidad latinoamericana, que permita a los estudiantes de grado y postgrado generar conocimiento acorde a las necesidades del contexto.

También considera importante el trabajo conjunto con otros profesionales afines, así como; identificar, desarrollar y divulgar metodologías de trabajo que permitan llegar a la eficiencia y eficacia tan marcada en lo que va del siglo, junto con justicia social, trabajo decente y responsabilidad social.

De acuerdo a Arias (2014) la proliferación de investigaciones en los últimos años referentes a las actitudes de los trabajadores, se han enfocado en temas como: satisfacción en el trabajo,

compromiso, justicia, agotamiento ocupacional (*burnout*), acoso (*mobbing*), etc., que solo han constituido diagnósticos en vez de intervenciones para intentar cambiar las situaciones encontradas.

Siguiendo con Arias (2014), menciona que hay un divorcio, entre los psicólogos y los directivos, estos últimos, centran su atención en la producción, ventas, flujo de efectivo, cumplimiento de metas, mientras los segundos no han logrado demostrar como pueden influir en los temas de interés para los segundos.

Para Gómez (2016) la formación del psicólogo organizacional es precaria, ya que no responde a las necesidades y exigencias en los campos de aplicación, lo que ocasiona que el profesional carezca de argumentos adecuados frente a los directivos.

En opinión de Orejuela y Murcia (2016), la POT debe centrarse en el estudio de la globalización, ya que ha estado alterando la relación hombre-trabajo, sin dejar de lado los aspectos sociales. Lo cual solo puede hacerse a partir del redimensionamiento de su objeto, pues el ambiente de trabajo no está ahora limitado por el espacio físico, en este momento ya trasciende los muros de las empresas y de la dimensión del espacio de trabajo entendida como empleo.

Por su parte, Uribe (2016) define la psicología del trabajo como un campo de la psicología aplicada, relacionada con el desarrollo y aplicación de principios científicos en el lugar de trabajo. En este sentido, se ocupa de dos actividades dentro de las organizaciones: la industrial, de gestión o de personal, y la de desarrollo, organizacional, o de recursos humanos.

De acuerdo a Cabrera *et al.*, (2010), el psicólogo dentro de las organizaciones estudia los procesos psicológicos que ocurren en instituciones, agrupaciones, comunidades, asociaciones y demás; es decir, en aquellos contextos en los que grupos de personas se relacionan bajo ciertos principios normativos.

Agrupar las funciones del POT en tres áreas; la administrativa, que tiene que ver con tareas relacionadas con aspectos financieros, de infraestructura y organización; capacitación, la cual se encarga de brindar entrenamiento a las personas que laboran dentro de una empresa o institución para desarrollar competencias técnicas o genéricas; reclutamiento y selección de personal, el cual consiste en realizar entrevistas a los aspirantes a ocupar algún puesto dentro del centro de trabajo.

Para Enciso y Perilla (2004) la POT debe apuntar hacia la fundamentación, diseño y gestión de los diferentes procesos que permitan una mayor eficacia de los grupos y de las organizaciones y su meta principal debe dirigirse a la salud psicológica en el contexto organizacional; al equilibrio entre la vida personal y la vida profesional.

Álvarez (citado en Enciso y Perilla, 2004) señala cuatro factores asociados al papel del POT, en primer lugar los criterios tradicionales de organización formal del trabajo, basados en una mentalidad mercantilista; en segundo lugar, la división jerárquica del trabajo; en tercer lugar, el énfasis en la labor del psicólogo de selección de personal; y por último, las particularidades de la población a la cual se dirige la acción del psicólogo. Lo que le lleva a concluir que la práctica se aleja de los métodos científicos y profesionales de la psicología.

Por su parte, Peiró (2013) define la Psicología del Trabajo de las organizaciones y los recursos humanos, como la disciplina científica y la actividad profesional que estudia y contribuye a

mejorar los fenómenos del comportamiento humano, individual y colectivo involucrados en la actividad laboral y todos los procesos psicosociales que intervienen en el desarrollo del trabajo.

En cuanto a los campos de aplicación de la POT, se encuentran la salud laboral y prevención de riesgos laborales, asesoramiento y orientación laboral y profesional, cambio, desarrollo y transformación organizacional, gestión de recursos humanos y formación y desarrollo, por mencionar algunos.

Continuando con Pereda *et al.*, (2008), definen la psicología del trabajo como el estudio de la conducta humana en el trabajo, con el objetivo de optimizar el rendimiento, la satisfacción y la seguridad de las personas.

También mencionan que las instituciones donde puede desempeñarse el POT; son empresas, organismos públicos, consultoras de organización, empresas de trabajo temporal, consultor o asesor privado, centros académicos y de investigación y sindicatos y organizaciones empresariales.

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo, bajo un diseño no experimental. La muestra que se utilizó fue no probabilística. El cuestionario estuvo compuesto por 30 ítems y se les hizo llegar a los participantes a través de correo electrónico y WhatsApp.

Se recabó la información de 37 participantes, de los cuales, la edad promedio fue de 28 años, el 75.7% corresponde a mujeres (28 mujeres) y el 24.3% a hombres (9 hombres).

En la tabla 1 se muestra la distribución de las generaciones que participaron, en la cual se puede observar, que la generación correspondiente al 2019 es la que reporta mayor número de participantes.

**Tabla 2. Egresados participantes en el estudio**

Año de egreso	Egresados	%
2004	1	2.7 %
2005	2	5.4 %
2006	3	8.1 %
2008	4	10.8 %
2010	2	5.4 %
2011	1	2.7 %
2015	1	2.7 %
2017	3	8.1 %
2018	4	10.8 %
2019	16	43.2 %
Total	37	

*Nota.* Datos obtenidos por el autor

En cuanto a la escolaridad el 78.4% cuenta con grado de licenciatura; con estudios de maestría el 8.1%; de igual manera, un 8.1% cuenta con especialidad; mientras que el 2.7% tiene doctorado y otro 2.7% sin titularse.

Al momento del estudio, el 83.8% estaba trabajando y el 16.2% se encontraba desempleado. En este sentido, al momento de egresar, el 62.2% demoró menos de seis meses en encontrar empleo, el 13.5% tardó de seis meses a un año, mientras que el 24.3% pasó más de un año.

Por otro lado, el 70.3% menciona estar realizando actividades acordes a su perfil, mientras que el 29.7% no lo hace.

De las actividades que están realizando los participantes, el 29.7% se desempeña en el sector público, el 62.2% en lo privado y el 8.1% en el sector informal.

En cuanto al ingreso percibido, el 40.5% percibe un salario que va de los \$5,000.00 a los \$10,000.00; el 16.2% tiene un salario inferior a los \$5,000.00; mientras que el 24.3% recibe de \$10,000.00 a \$15,000.00; por último el 18.9% reportó un ingreso superior a \$15,000.00 pesos mensuales.

Siguiendo con la estructura organizacional, el 27% ocupa puestos gerenciales, 48.6% se desempeña en el nivel medio, el 8.1% como operativo, con el mismo porcentaje se encuentran trabajadores por su cuenta y ventas (Tabla 2).

**Tabla 3. Nivel de puesto ocupado**

Puesto	Frecuencia	%
Gerencia	10	27.0 %
Mando medio	18	48.6 %
Operativo	3	8.1 %
Trabajo por mi cuenta	3	8.1 %
Ventas y hogar	3	8.1 %
Total	37	

*Nota.* Datos obtenidos por el autor

Hay que mencionar que el 86.5% labora en el estado de Zacatecas, mientras que el 16.2% se distribuye en estados como Aguascalientes, CDMX, Coahuila, Jalisco y Nuevo León.

Entre las actividades que desempeñan dentro de sus puestos de trabajo, se encuentran las siguientes: 54.1% realiza actividades de reclutamiento y selección; 40.5%, capacitación; 10.8%, altas y bajas del seguro social; 2.7%, manejo de nómina; 40.5% evaluación psicométrica; 32.4% evaluaciones de clima organizacional y el 8.1% realiza actividades de docencia.

Por otro lado, se realizaron una serie de preguntas encaminadas a conocer la percepción que tienen los psicólogos sobre su trabajo dentro de la organización. La tabla 3, muestra una de las preguntas que se hicieron, la cual demuestra falta de consenso en cuanto a la percepción que se tiene sobre el reconocimiento que se recibe.

**Tabla 4. ¿En mi trabajo reconocen la función del psicólogo dentro de las organizaciones?**

	Frecuencia	%
Totalmente en desacuerdo	2	5.4 %
En desacuerdo	8	21.6 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	27.0 %
De acuerdo	9	24.3 %
Totalmente de acuerdo	8	21.6 %
Total	37	

*Nota.* Datos obtenidos por el autor

La tabla 4 permitiera, suponer, al menos en este caso, que las organizaciones, no tienen puestos especialmente diseñados para que los ocupen los psicólogos, particularmente los POT.

**Tabla 5. El puesto que ocupo está diseñado para un POT**

	Frecuencia	
Totalmente en desacuerdo	7	18.9 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	29.7 %
De acuerdo	8	21.6 %
Totalmente de acuerdo	11	29.7 %
Total	37	

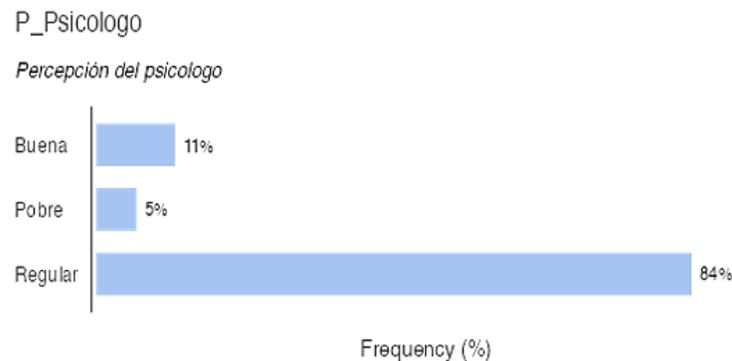
*Nota.* Datos obtenidos por el autor

Siguiendo con el análisis de resultados, la figura 1, muestra de manera general, la percepción de la que hablamos en párrafos anteriores, aquella que se refiere a la que tienen los psicólogos sobre su importancia dentro de las organizaciones.

Los resultados muestran que la percepción del POT es regular, esto nos quiere decir, que no haya un conocimiento claro por parte de las organizaciones acerca de las actividades que los psicólogos pueden realizar dentro de las organizaciones y cuáles son las contribuciones que estos pueden aportar al desempeño de esta.

Se puede mencionar que el rol del psicólogo organizacional y del trabajo, en el que se llevó a cabo este reporte, aún no está claro del todo. Las funciones que desempeñan, aunque son importantes, para el buen funcionamiento de la organización, siguen estando limitadas únicamente al reclutamiento y selección de personal, capacitación y evaluación psicométrica, dejando de lado el diagnóstico e intervención de factores de riesgo psicosocial.

Figura 1. Percepción del psicólogo dentro de la organización



Nota: Datos obtenidos por el autor

Es importante que se promuevan espacios y se generen vínculos para dar a conocer, el aporte que puede llevar a cabo la psicología de las organizaciones y del trabajo que coadyuve a la mejora de procesos, al aumento de la productividad y mejora de la calidad de los productos y servicios de las organizaciones públicas y privadas.

Para finalizar, el desarrollo de nuevas competencias, como el uso de las tecnologías se vuelve indispensable para el POT, y más aún, después de que se recurrió al teletrabajo como alternativa durante la pandemia. Lo cierto es, que el uso de estas herramientas llegaron para quedarse y seguirán evolucionando y la psicología de las organizaciones y del trabajo, tendrá que adaptarse a estas formas de trabajo y también estar atento a la influencia que tenga en la relación hombre-trabajo.

## Referencias bibliográficas

- Arias, L. F. (2014). Estado actual de la Psicología del Trabajo y las Organizaciones en México: un ensayo crítico. *Informació Psicològica*, 108, 82–96. <https://doi.org/10.14635/ipsic.2014.108.7>
- Cabrera, R., Hickman, H., y Mares, G. (2010). Perfil profesional del psicólogo requerido por empleados en entidades federativas con diferente nivel socioeconómico en México. *Enseñanza e investigación en psicología*, 15(55), 257–271.
- Data México. (2021). *Psicólogos: Salarios, diversidad, industrias e informalidad laboral*. <https://datamexico.org/es/profile/occupation/psicologos>
- Enciso, E., y Perilla, L. E. (2004). Visión retrospectiva, actual y prospectiva de la Psicología Organizacional. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(04), 5–22.
- Gómez, M. A. (2016). Sobre la psicología organizacional y del trabajo en Colombia. *Revista colombiana de ciencias sociales*, 7(7), 131–153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5454161>
- Observatorio laboral. (2021). *Ciencias Biológicas | OLA*. <https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Biologia.html>
- Obsevatorio laboral. (2021). *Panorama profesional por estados*.

[https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Panorama\\_profesional\\_estados.html](https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Panorama_profesional_estados.html)

Orejuela, J., y Murcia, M. del P. (2016). Psicología organizacional y del trabajo. De la administración científica a la globalización: una historia de desafíos. En J. J. Orejuela, V. Andrade, & M. Villamizar (Eds.), *Psicología de las organizaciones y del trabajo: Apuestas de investigación II: Vol. I* (pp. 27–42). Bonaventuriana.

Peiró, J. M. (2013). La aproximación psicológica al trabajo en un entorno laboral cambiante. En J. M. Peiró (Ed.), *Introducción a la psicología del trabajo* (pp. 9–54). Ediciones CEF.

Pereda, S., Berrocal, F., y Alonso, M. A. (2008). *Psicología del trabajo*. Síntesis.

Santana, S. (2007). Psicología del trabajo y de las organizaciones : estado del arte , retos y desafíos en América Latina. *Perspectivas en psicología*, 10, 1–9.

[http://datateca.unad.edu.co/contenidos/301136/ACCION\\_PSICOSOCIAL\\_Y\\_TRABAJO/Unidad\\_1\\_De\\_la\\_Psicología\\_Organizacional\\_a\\_la\\_acción\\_Psicosocial\\_y\\_trabajo/TEMA\\_2-Psicología del trabajo en AL.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/301136/ACCION_PSICOSOCIAL_Y_TRABAJO/Unidad_1_De_la_Psicología_Organizacional_a_la_acción_Psicosocial_y_trabajo/TEMA_2-Psicología_del_trabajo_en_AL.pdf)

Uribe, J. F. (2016). Breve historia/Psicología del trabajo en México: historia y desarrollo a 100 años de su inicio. En J. F. Uribe (Ed.), *Psicología del Trabajo: Un entorno de factores psicosociales saludables para la productividad* (pp. XXIX–LI). Manual Moderno.

# EFICACIA DE LA TOMA DE PERSPECTIVA SOBRE EL PREJUICIO IMPLÍCITO HACIA PERSONAS SIN HOGAR

Carla Fernández

Abeliet Flores

Carolina Mora

Universidad Central de Venezuela

## Resumen

Se evalúa la eficacia de la toma de perspectiva o toma de conciencia como una técnica para la reducción del prejuicio implícito hacia la comunidad de personas sin hogar. Para esto, se empleó una muestra de 20 participantes, con edades comprendidas entre los 18 y 30 años, controlando las variables autoestima, posición de poder y práctica con el Test de Asociación Implícita (IAT). Los participantes fueron distribuidos en dos grupos de investigación. Uno de ellos fue expuesto a un relato breve que daría lugar a la toma de perspectiva, mientras al otro se le presentó un relato breve no relacionado al tópico del sinhogarismo. Se tomaron medidas post-test de latencia para las respuestas a través del IAT, el cual presentó imágenes y términos referentes al grupo estigmatizado en cuestión. Los resultados arrojaron que no es posible dar cuenta de diferencias significativas entre las mediciones del grupo control y el grupo experimental, a pesar de que se encontraron medias ligeramente diferentes entre ellos. Múltiples variables que afectan la eficacia de la toma de perspectiva son propuestas y explicadas a profundidad.

**Palabras clave:** sinhogarismo, actitudes, toma de perspectiva, prejuicio implícito, IAT, autoestima, poder

## Abstract

*The effects of the use of perspective taking, also called consciousness-raising, are evaluated as a technique for reducing the implicit prejudice towards the community of homeless people. For this task, a sample of 20 participants, with ages between 18 and 30 years old was delimited, while controlling the variables self-esteem and power. Participants were distributed into two research groups, in which one of them was exposed to a brief story that will serve the function of perspective taking, while the other was is presented with a short story not related to the topic of homelessness. The response latencies were measured through the Implicit Association Test (IAT), which is a test that presents images and terms referred to the stigmatized group mentioned. The results showed that it is not possible to account for significant differences between the measurements of the control group and the experimental group, in spite of the slightly differences on the means found among them.*

**Keywords:** homelessness, attitude, perspective-taking, implicit prejudice, IAT, sel esteem, power

## Introducción

El término *sinhogarismo* se refiere a la condición desde la cual es insostenible, por parte de un ser humano, su alojamiento permanente o prolongado en un espacio destinado a ser habitado.

Por tanto, un individuo o persona es denominada *sin hogar* al encontrarse desprovista del acceso a una residencia en condiciones aptas, por causas que pueden adjudicarse a diferentes razones de índole social y/o económico, como el desempleo; o personal, como la violencia intrafamiliar (Felipe, 2015).

No obstante, la conceptualización para las personas sin hogar puede resultar mucho más compleja de acuerdo a las condiciones que les rodeen; por lo que son cuatro categorías las mencionadas por FEANTSA (2005 c.p. Felipe, 2015; Gobierno de España, 2015) a este respecto:

- Personas sin techo: se mantienen en la intemperie, sin acceso a refugios; o en albergues durante la noche.
- Personas sin vivienda: tienen acceso a alojamientos temporales o a largo plazo, designados a personas sin hogar.
- Vivienda insegura: se encuentran en alojamientos sin derecho a ocupación, bajo amenaza de evacuación o en estadía temporal con familiares/amigos.
- Vivienda inadecuada: se alojan en espacios inhabitables o sobrepoblados (caravanas o cabañas).

Muchas de las consideraciones en torno al *sinhogarismo* están estrechamente relacionadas con otro fenómeno social, el del prejuicio; este se entiende como la serie de actitudes negativas de naturaleza cognitiva, afectiva y conductual, por parte de uno o varios miembros de la sociedad, dirigidas a las personas que se consideran parte de un determinado grupo, por el solo hecho de pertenecer a él (Baron & Byrne, 2005).

El prejuicio puede ser englobado en dos formas principales: el *prejuicio implícito*, cuya presencia e influjo en las percepciones del individuo son sutiles e incluso refutadas por el mismo sujeto, ya que la persona puede no ser consciente de que lo tiene y es desencadenado automáticamente frente al objeto de su actitud negativa; y el *prejuicio explícito*, que es reconocido por la persona (Dovidio, Esses, Glick & Hewstone, 2013).

Ahora bien, en el marco de conocimientos sobre las personas sin hogar, son remarcables las consecuencias que acarrea el pertenecer a este grupo determinado, y la habitualidad con la que son víctimas de creencias y prácticas perjudiciales para su bienestar emocional y físico (*The Wesley Report*, 2018).

La población comúnmente señala a las personas sin hogar de modos desfavorables, incluso cuando se refutan los argumentos para tales señalamientos. Un ejemplo de esto se observa cuando son denominados como adictos a las drogas o al alcohol, aunque estudios realizados indiquen que la mayoría de los individuos en condición de *sinhogarismo* son hombres y mujeres desempleados que no presentan ningún tipo de adicción (*National Coalition for the Homeless*, 2009 c.p. Foster, Hilton, Embry, Pires & Ahmed, 2014; Fink & Tassman, 1992 c.p. Foster & cols, 2014); o cuando se les designa peyorativamente con enfermedades mentales, cuando solo una minoría, alrededor de un 15 a 26% de este colectivo, ha sido diagnosticado con un desorden mental (Fink & Tassman, 1992; Kinsey, 2014).

No obstante, una encuesta realizada por el *Wesley Report* (2018) indica que son frecuentes las atribuciones en la población, con relación al *sinhogarismo*, que adjudican esta condición al desempleo (40%), la accesibilidad a una vivienda (36%), la violencia doméstica (32%) o un

quiebre en la dinámica familiar (31%). Mientras que, en una menor proporción, se consideran como posibles causantes: el *gambling* o adicción a apostar (18%), y la acumulación de deudas (17%). Esto demuestra que parte de la población atribuye la situación de muchas personas sin hogar a causas internas o propias de su comportamiento.

Del mismo modo, un reporte llevado a cabo por el Centro Nacional de Leyes sobre la Falta de Vivienda y la Pobreza (2017) afirma la prevalencia en Estados Unidos de constantes violaciones en los derechos civiles, políticos, socioculturales y económicos hacia las personas sin hogar por parte de las autoridades, así como de los ciudadanos. Dicha aseveración se refleja, por ejemplo, en la penalización de personas sin hogar por acudir a centros de alojamiento para solicitar asistencia o a la destrucción violenta de campamentos donde estas se alojan. Además, se encuentran las manifestaciones abiertas de prejuicio y discriminación hacia este colectivo, especialmente cuando sus miembros a su vez pertenecen a otros grupos subvalorados, como afroamericanos, personas con discapacidad, miembros de la comunidad LGBTQ, e individuos que escapan de un contexto de violencia.

De acuerdo a la misma fuente (Centro Nacional de Leyes sobre la Falta de Vivienda y la Pobreza, 2017), en Estados Unidos el gremio de las personas sin hogar se encuentra conformado por un porcentaje significativo de personas negras, quienes suponen el 12% de la población general. También el 40% de los jóvenes pertenecientes a la comunidad LGBTQ se hallan en situación de *sinhogarismo*, así como personas que presentan una discapacidad de cualquier tipo. Dichas cifras son alarmantes y permiten dar cuenta de que esta problemática se extiende a un número grande de individuos que además son rechazados socialmente debido a otras características que les distinguen.

La situación de las personas sin hogar en el contexto venezolano es aún más preocupante, puesto que a diferencia de otros países de la región, en Venezuela no se cuentan con instituciones gubernamentales dedicadas solo al apoyo de esta comunidad, como albergues o centros de atención para personas y niños en situación de calle. También presentan muchos problemas para recibir atención médica en centros de salud, pues son excluidos precisamente por su condición de calle, y no existe a nivel de administración pública una política que exprese que los funcionarios como policías o bomberos deban prestar ayuda o asistir a personas sin hogar (Globovisión, 2016).

Sumado a esto, son pocas las investigaciones recientes llevadas a cabo con la finalidad de reducir el prejuicio hacia las personas sin hogar. Una de estas fue realizada por Hotchin, West & Wood (2016) quienes intentaron disminuir el prejuicio utilizando la técnica del contacto imaginado, es decir, la interacción social mentalmente simulada con una o más personas sin hogar (Amaya, Borrero & Bustamante, 2017). Los participantes fueron cuestionados con relación a su nivel de sesgo inicial hacia las personas *sin hogar*, lo que permitió establecer cuantitativamente dos niveles de prejuicio explícito inicial: alto y bajo. La investigación determinó que contar con un sesgo explícito inicial más bajo contribuía a la eficacia de la técnica y por lo tanto, a la reducción del prejuicio.

De otro modo, la literatura muestra que una de las técnicas más utilizadas para disminuir el prejuicio hacia distintos colectivos ha sido la denominada *toma de perspectiva* o *toma de conciencia*, que consiste en una estrategia o procedimiento cognitivo mediante el cual se pretende relacionar al individuo con un determinado exogrupo (González, 2011). Por lo general el colectivo predominante al que pertenece una persona se denomina endogrupo, mientras

que el colectivo ajeno a este y que es víctima de prejuicio, se denomina exogrupo (Baron y Byrne, 2005). En la *toma de perspectiva* se pretende conseguir la comprensión de los modos de pensar, sentir y actuar del otro. Esta estrategia también permite el reconocimiento de características reales y no estereotipadas del exogrupo, y de elementos comunes entre el observador y el sujeto que es objeto de prejuicio (González, 2011).

Autores como Álvarez, Jiménez, Palmero & González (2014) realizaron una investigación experimental en España donde utilizaron la toma de perspectiva con la finalidad de reducir el prejuicio en personas mayores. Se encontró que la intervención resultó efectiva, aunque no demostró ser una estrategia tan potente como se esperaba en principio. Además, Todd, Bodenhausen, Richeson & Galinsky (2011) elaboraron una investigación haciendo uso de la toma de perspectiva para disminuir el prejuicio implícito hacia personas afroamericanas, en la cual se obtuvo un aumento de las conductas de aproximación hacia estas personas por parte de los participantes, así como un nivel de prejuicio implícito menos elevado, posterior a la intervención.

Así mismo, Batson, Polycarpou, Harmon-Jones, Imhoff, Mitchener, Bednar, Klein & Highberger (1997) también llevaron a cabo una investigación compuesta por tres experimentos, utilizándose en uno de ellos una técnica de toma de perspectiva para conocer si las actitudes de los participantes hacia un miembro de un grupo estigmatizado (en este caso, un hombre sin hogar), se tornaban más positivas, según la condición en la que se presentaba la intervención (de baja o de alta empatía). Los resultados obtenidos demostraron una mejoría en las actitudes de los participantes hacia la persona sin hogar, así como hacia el grupo estigmatizado en general, más allá de la condición en la que se presentara la toma de perspectiva.

Cabe destacar, que la toma de perspectiva es susceptible a la influencia de variables que alteran sus efectos. Una de estas variables es la autoestima, designada como un sistema organizado y más o menos estable, compuesto por “contenidos múltiples acerca de sí mismo”; su función consiste en mediar los comportamientos a través de procesos evaluativos y el uso de la autoconciencia. Se tiene que una baja autoestima por parte de una persona produciría resultados contraproducentes para la toma de perspectiva, puesto que el individuo no lograría aproximarse al *otro* de forma positiva debido a sus autovaloraciones negativas (Correa, Saldívar & López, 2015; Galinsky & Todd, 2014).

Otra variable que puede afectar los resultados obtenidos a partir de la toma de perspectiva es la posición de poder que posean los individuos. Galinsky & Todd (2014) afirman que las personas en posiciones dominantes tienden a presentar una mayor dificultad para relacionarse con los otros, debido a que dependen en menor medida de las valoraciones de quienes le rodean y en este sentido podrían sentirse menos motivados a llevar a cabo el proceso de toma de perspectiva.

Aun así, la toma de perspectiva se considera apropiada para la reducción del prejuicio hacia personas sin hogar porque a diferencia de otras tácticas, promueve los pensamientos gratos, al tiempo que inhibe el acceso y activación de los estereotipos (González, 2011). A raíz de ello, se ha comprobado la efectividad que presenta la estrategia para incidir considerablemente en aspectos como las nuevas consideraciones positivas de los miembros de un endogrupo hacia varios integrantes de un exogrupo, los comportamientos no verbales hacia miembros de un exogrupo, el *rapport* durante intervenciones entre individuos de distintos grupos sociales y las actitudes de ayuda (Galinsky & Todd, 2014).

De esta manera, las investigaciones mencionadas y, de forma particular, aquella elaborada por Hotchin, West & Wood (2016), permiten reconocer la necesidad que existe de abordar la problemática del prejuicio implícito, específicamente en el campo de estudio correspondiente a las personas sin hogar. La evidencia teórica que apoya el uso de estrategias para la reducción de las actitudes negativas indirectas y de activación automática (Baron y Byrne, 2005) hacia esta comunidad es escasa y resulta insuficiente para un correcto abordaje del sinhogarismo.

Es por tanto, que la consecuente investigación tiene como finalidad comprobar los efectos de la toma de perspectiva sobre el prejuicio implícito hacia las personas sin hogar. La técnica será llevada a cabo controlando los posibles efectos que las variables *posición de poder*, *autoestima* y *práctica con el Test de Asociación Implícita (IAT)* puedan ejercer sobre la técnica.

Por otro lado, es necesario exponer la relevancia de este planteamiento, puesto que vislumbrar los beneficios, a corto y largo plazo, enlazados a la reducción del prejuicio implícito hacia las personas sin hogar no solo sustenta la investigación actual, sino que impulsa al desarrollo de más conocimientos en el área.

Así, se tiene que la presente investigación podría contribuir al establecimiento de un método eficaz y además poco demandante en cuanto a recursos y materiales para la reducción de las actitudes negativas hacia las personas sin hogar; de modo que puedan conformarse mecanismos específicos que permitan a estas personas en estado vulnerable, la posibilidad de sentirse apoyados, no solo a nivel institucional, sino genuinamente por los miembros de la sociedad.

De la misma manera, a través de la difusión del conocimiento sobre la realidad de las personas sin hogar, el cual es solo uno de los múltiples aspectos que contempla esta investigación, se contribuye a la concientización de la problemática del *sinhogarismo*, al ofrecer una visión real y no estereotipada de este fenómeno (*The Wesley Report*, 2015).

Más aún, la investigación vigente permite calibrar a nivel experimental el alcance de la toma de perspectiva o toma de conciencia como una estrategia para la disminución del prejuicio implícito; siendo este de mayor complejidad y menor comprensión, debido a las pocas pruebas recabadas y dificultades metodológicas para aproximarse e intervenir sobre sus efectos (Galinsky & Todd, 2014).

## **Marco metodológico**

### **Objetivo**

Comprobar los efectos de la toma de perspectiva como técnica para la reducción del prejuicio implícito hacia las personas sin hogar.

### **Variable Independiente**

#### **Toma de perspectiva**

Consiste en una estrategia o procedimiento cognitivo mediante el cual se pretende relacionar al individuo con un determinado exogrupo, permitir el reconocimiento de características reales y no estereotipadas, así como elementos comunes entre ambos, por medio de la comprensión de los modos de pensar, sentir y actuar del otro (González, 2011).

Se llevó a cabo un procedimiento de presencia/ausencia para la manipulación de la variable independiente (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), en la que solo un grupo fue expuesto a la intervención basada en la toma de perspectiva. Posterior a las instrucciones generales dictadas a los participantes, se presentó un estímulo conformado por una historia breve con respecto a las vivencias de una persona sin hogar, sobre la que cada sujeto respondió un conjunto de 5 preguntas en un período de 15 minutos aproximadamente.

## **Variable Dependiente**

### **Prejuicio implícito hacia las personas sin hogar**

Se refiere a las actitudes negativas o en extremo positivas de carácter cognitivo, afectivo y conductual, en torno a las personas sin hogar; cuya presencia e influjo en las percepciones del individuo son desconocidas e incluso negadas por este. Dichas actitudes son desencadenadas automáticamente una vez que los individuos se ven expuestos al objeto del prejuicio (Dovidio & cols., 2013).

Se evaluó dicha variable por medio de las puntuaciones arrojadas por el Test de Asociación Implícita o IAT, obtenidas a partir de las latencias de respuesta de los participantes ante las distintas fases del programa (Castillo, Escolar, González, Jimenez, Palmero, Rico, Sánchez & Torre, 2017).

## **Variables Controladas**

### **Edad**

Conceptualizada como el período de tiempo que ha vivido una persona desde su nacimiento hasta el presente (Real Academia Española, 2001), la edad supone una variable necesaria de controlar puesto que la toma de perspectiva es un proceso que requiere la capacidad del individuo para considerar activamente los estados mentales de un sujeto externo, y relacionarse con sus formas de pensar y actuar; lo cual es posible cuando los individuos alcanzan cierta edad y son capaces de reflexionar sobre sí mismos y el contexto que les rodea (Galinsky & Todd, 2014). Esta variable fue controlada a través del método de eliminación (McGuigan, 1996), excluyendo de la muestra y por lo tanto de las condiciones experimentales a sujetos menores de edad.

### **Autoestima**

Se refiere a la unificación de las comprensiones y juicios valorativos que tiene un individuo respecto a sí mismo, así como a las actitudes de aceptación o rechazo hacia su persona (Rosenberg, 1965). Es entendida como un aspecto que interfiere entre la toma de perspectiva y sus efectos ulteriores. Se encuentran autores (González, 2011; Galinsky & Todd, 2014) que destacan el papel que cumple la autoestima sobre la efectividad de esta técnica, quienes justifican que la transferencia de valoraciones positivas de parte del *self* hacia el otro se ve considerablemente dificultada cuando la autoestima del individuo es baja. Tal argumentación supuso la necesidad de controlar la incidencia de dicha variable sobre la toma de perspectiva por medio del método de eliminación, en la muestra utilizada para el análisis de los resultados, excluyendo de la muestra a aquellos individuos que obtuvieron puntuaciones bajas en la escala de autoestima de Rosenberg (McGuigan, 1996).

## Posición de poder

Es entendida en términos generales como un aspecto que sirve al individuo para la obtención de aquello que busca o desea; y en el ámbito interpersonal, como el vínculo entre dos personas, en el cual el primero consigue del segundo “un comportamiento que este de otra manera no habría realizado” sin su influencia (Cattáneo, 2016, p. 2). Galinsky & Todd (2014) afirman que personas en posiciones de poder o miembros de grupos dominantes suelen tener mayores dificultades para realizar la técnica de toma de perspectiva u obtener resultados positivos. Dado que la posición de poder incide negativamente en la eficacia de la toma de perspectiva, se otorgó a todos los participantes una hoja de datos sociodemográficos, previo a la sesión experimental, en la cual se pidió que respondieran sí o no sobre su pertenencia a algún cargo público o su aspiración a ello. De este modo, la variable fue controlada por medio del método de eliminación, excluyendo a aquellos sujetos que respondían de forma afirmativa (McGuigan, 1996).

## Práctica con el IAT

Comprende el uso del Test de Asociación Implícita, compuesto por categorías de imágenes y palabras que no poseían relación alguna con la investigación, de modo que los participantes contaran con una sesión de práctica para utilizar dicho instrumento, a fin de familiarizarse con su funcionamiento y fases que comprende. La importancia de esta variable radicó en la necesidad de evitar resultados ineficaces en la medición del prejuicio implícito, a raíz de factores como la confusión o el uso equívoco de los aspectos que comprende el IAT, y fue controlada por medio del método de constancia de condiciones (McGuigan, 1996).

## Tipo de Investigación

Se trató de una investigación cuasi-experimental, puesto que se llevó a cabo la manipulación intencional de una variable independiente o VI (toma de perspectiva); se midió el efecto que la VI produjo sobre la variable dependiente o VD, en este caso, el prejuicio implícito hacia las personas sin hogar; y se controlaron las variables extrañas que pudieron potencialmente incidir en la relación VI-VD, siendo estas la autoestima, la posición de poder y la práctica con el IAT (Hernández, Fernández & Baptista, 2010; Kerlinger & Lee, 2002). Por otro lado, se llevó a cabo un proceso de selección de los participantes para que cumplieran con las especificaciones requeridas de la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2010; Kerlinger & Lee, 2002).

## Diseño de investigación

La investigación consistió en un diseño cuasi-experimental de dos grupos: un grupo control y un grupo experimental. El primer grupo se vio expuesto a la técnica de toma de perspectiva a través de un relato acerca de la realidad de las personas sin hogar, mientras que el otro fue expuesto a una actividad no relacionada con el *sinhogarismo*. La aplicación de la VI se llevó a cabo en una única ocasión y tuvo una duración de 15 minutos. Se recurrió a la medición post-test inmediatamente después de la intervención, con la finalidad de evitar la sensibilización de los sujetos a una evaluación pre-test que pudiera generar variaciones en los resultados obtenidos.

Gráficamente, se representaría de la siguiente manera según Hernández, Fernández & Baptista (2010):

$$\begin{array}{ccc} G^1 & X & 0^1 \\ G^2 & - & 0^2 \end{array}$$

## **Muestra**

En la investigación participaron 20 hombres y mujeres estudiantes de la Universidad Central de Venezuela, de entre 18 y 30 años de edad, residentes del Área Metropolitana de Caracas, no vinculados a cargos o posiciones de poder y con niveles de autoestima promedio.

## **Muestreo**

Se llevó a cabo un procedimiento para muestreo de tipo no probabilístico, por cuotas, seleccionando a aquellos estratos que cumplieran con las características pertinentes para controlar las influencias sistemáticas que las variables posición de poder y autoestima pudieran generar en el análisis de datos (Kerlinger & Lee, 2002).

## **Instrumentos**

### **Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES)**

Fue utilizada una adaptación al español del instrumento construido de inicio por Rosenberg, denominada Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES). Se trata de un inventario que evalúa la concepción que tienen los individuos para consigo mismos, así como otros objetos relacionados. Abarca dos dimensiones referidas a las actitudes que tiene la persona hacia sí misma: a) positivas, que se refieren a una apreciación favorable de estima y reconocimiento de las propias habilidades, imagen y valía; y b) negativas, que se refieren a las apreciaciones desfavorables y de disminución de estas mismas habilidades, imagen y valoración. Consta de 10 ítems dispuestos en una escala Likert de 4 puntos, que va desde totalmente en desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (4), encontrándose 5 ítems positivos para una dimensión y 5 ítems negativos o inversos para la otra dimensión. La RSES se corrige asignando los valores correspondientes a cada ítem, de acuerdo a la respuesta que se haya otorgado, a través de una sumatoria de lo obtenido y con una plantilla impresa del test. Los resultados fluctúan entre una puntuación de 10 y 40, y se contrastan de acuerdo a las normas propuestas por Rosenberg (1965), quien establece que un puntaje más cercano a 10 supone una autoestima con tendencia a lo bajo, y una calificación más cercana a 40 permite asumir una tendencia a la autoestima alta.

Para su adaptación, fue llevado a cabo un procedimiento de validación por parte de expertos con el uso de un formulario cuyo contenido presentaba una forma de evaluación de los ítems en cuanto a redacción, pertenencia a la dimensión, y relevancia. Como resultado de dicha evaluación, fueron modificados los ítems 1, 2, 3, 7 y 10 de la escala.

### **Test de Asociación Implícita (IAT) de Greenwald, McGhee & Swart**

Es concebido como una medida para la evaluación de procesos mentales implícitos, en la que se utilizan las latencias de respuesta, a fin de determinar la fuerza de las asociaciones entre estímulos o categorías (Tosi, Ledesma, Poó, Montes & López; 2018). El IAT se basa en el

supuesto de que, al presentar al individuo una información o estímulo que requiere de una contestación inmediata, es posible desencadenar respuestas automáticas que pueden ser indicadores de prejuicio implícito a partir del tiempo de respuesta, ya que este se basa en las asociaciones y elaboraciones previas hechas por el mismo individuo en torno al estímulo. En cuanto a sus dimensiones, estas radican en la ausencia de prejuicio hacia el exogrupo cuando la dirección es positiva (menores tiempos de respuestas), y la existencia de prejuicio en caso de encontrar un valor con dirección negativa (mayores tiempos de latencia).

La prueba presenta una medida de intervalo, y se encuentra conformada por 50 ítems, separados en categorías de imágenes (personas con hogar y personas sin hogar) y categorías de palabras (buenas y malas); presentados en 5 fases, a las cuales debe responderse utilizando las letras E o I del teclado, según sea el caso. Las fases 3 y 5 representan el bloque compatible y el bloque incompatible, que resultan fundamentales para la evaluación de los tiempos de respuesta. El IAT se corrige por medio de las puntuaciones automatizadas y ofrecidas por el programa, que surgen del cociente obtenido entre el promedio de respuestas en los bloques compatible e incompatible y las latencias resultantes en ambas fases. Esto determina direcciones positivas o negativas según sea el caso (Tosi & cols, 2018).

Para construir el IAT usado en esta investigación fue elaborado un cuestionario corto para conocer aquellos calificativos comunes que serían los más indicados y representativos para la categorización de las personas sin hogar, por parte de individuos con características similares a la muestra utilizada. El cual ofreció términos que, acompañados de la búsqueda teórica, formaron parte del IAT. Además, se llevó a cabo una validación por parte de 3 expertos teóricos que permitió evaluar las distintas categorías de imágenes y palabras, con respecto a su estandarización y correspondencia con las características del exogrupo y endogrupo, de forma adaptada al contexto venezolano en cuanto a lenguaje y visualización de las imágenes.

### **Estadísticos**

Una vez que se contó con las puntuaciones correspondientes de cada grupo, obtenidos a partir de la intervención, se llevó a cabo un contraste de medias utilizando el estadístico de prueba  $t$  para muestras relacionadas (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

### **Condiciones ambientales**

La ejecución para la técnica de toma de perspectiva se realizó en una sala de computación, con condiciones de iluminación y ventilación adecuadas, equipada con sillas y equipos individuales para que los participantes de cada grupo pudieran llevar a cabo la tarea de manera cómoda y aplicada. A su vez, se invitó a los participantes a estar en óptimas condiciones de sueño y alimentación para un mejor desempeño en la actividad.

### **Procedimiento**

En la fase experimental, se seleccionaron los dos grupos de forma no aleatoria. A cada participante se le hizo entrega de una hoja que mostraba una historia con relación a un tema específico junto con 5 preguntas abiertas con relación a ese mismo tema, otorgando un período de tiempo de 15 minutos para responderlas. El grupo control elaboró la actividad sobre los agujeros negros (tema no relacionado); mientras que el grupo experimental lo hizo sobre las vivencias de una persona sin hogar. Esto último dio lugar a la intervención, con el uso de la toma de perspectiva.

A ambos grupos se les ofrecieron las instrucciones y disposiciones necesarias para la ejecución del IAT en los computadores una vez terminada la actividad. Cabe destacar que al grupo experimental se le hizo entrega del inventario de autoestima (RSES) una vez culminada la evaluación con el IAT. Para finalizar, se les reveló a todos los participantes el objetivo real del estudio y fue agradecida su colaboración.

### Aspectos éticos de la investigación

Con la finalidad de garantizar un quehacer ético a lo largo de la investigación, se enmarcaron los siguientes aspectos planteados por Kerlinger & Lee (2002), y Coolican (1997): 1) Se garantizó la participación voluntaria de los participantes, respaldada por un consentimiento informado que además les otorgaba la libertad para abandonar el estudio en cualquier etapa de este, con la finalidad de velar por el bienestar individual. 2) Se evitó intencionalmente informar a los participantes sobre los objetivos esenciales de la investigación para un mejor manejo de los resultados, aislando potenciales fuentes de sesgo, y para preservar la veracidad de estos. 3) Aspectos como la ausencia de repercusiones negativas de índole física o mental a causa de la participación fueron notificadas y aseguradas. 4) Todas las respuestas proporcionadas por los participantes se manejaron de forma anónima para estrictos fines de investigación. 5) Una vez finalizado el procedimiento experimental, se reveló a cada participante toda la información referente a los propósitos esenciales de la investigación con la finalidad de favorecer la transparencia.

### Resultados

Se presentan los estadísticos descriptivos del grupo experimental y el grupo control de la presente investigación, así como los resultados obtenidos al compararlos, a través de la prueba *t* para muestras relacionadas.

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos.*

	N	Media	Desv. típ.	Varianza
Grupo Control	10	.6938	.5679	.323
Grupo Experimental	10	.5377	.5665	.321

Puede apreciarse en la tabla 1 que para el grupo control, con un total de 10 participantes ( $n=10$ ) se obtuvo una media en la evaluación post-test del IAT de  $\bar{x} = .6938$ , una desviación típica o DT= .5679 y una varianza asociada  $S = .323$ ; mientras que con respecto al grupo experimental, compuesto por 10 participantes ( $n=10$ ), se obtuvo una media de  $\bar{x} = .5377$ , una DT= .5665 y una  $S = .321$ . Como es posible observar, se cuenta con una diferencia entre las medias del grupo control y experimental, siendo la de este último de un valor más bajo. Para comprobar si dichas diferencias eran estadísticamente significativas, se estudió el comportamiento de la distribución, así como la existencia de homocedasticidad entre los grupos.

Tabla 2

*Prueba de normalidad para la distribución de puntajes del IAT.*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	GI	Sig.
IAT	.987	20	.990

Con el objetivo de establecer si el comportamiento de la muestra utilizada se asemeja a la de una distribución normal, se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. Esta prueba arrojó un resultado de  $W = .987$ ,  $p > .005$ , con un nivel de significación asociado igual a  $.990$ , lo cual indica que la diferencia entre la distribución teórica y empírica no es significativa estadísticamente, y que por lo tanto, la muestra utilizada para la investigación se comporta de manera normal.

Tabla 3

*Prueba de homogeneidad de la varianza.*

Instrumento	Estadístico de Levene	Sig.
IAT	,051	,823

Para conocer si existe igualdad de varianzas entre el grupo control y el grupo experimental, se aplicó la prueba de Levene, la cual arrojó una significación de  $p = .856 > .05$ . Este resultado comprueba que dichas varianzas son iguales, por lo que existe homocedasticidad entre ambas distribuciones.

Por tanto, conociendo que existe homocedasticidad entre el grupo control y el grupo experimental, y que la muestra observada se ajusta a una distribución normal, se procedió a utilizar la prueba *t* para muestras relacionadas para verificar si existían diferencias estadísticamente significativas entre dichos grupos de investigación.

Tabla 4

*Prueba T de Student para muestras relacionadas*

	Prueba T para la igualdad de medias		
	T	GI	Sig. (bilateral)
IAT	,636	9	,540

Una vez aplicada la Prueba T de Student, esta arrojó un valor de  $t(9) = .636$ ,  $p > .05$ . Lo anterior deja en evidencia que aunque surgieron diferencias entre las medias del grupo experimental y el grupo control, tales diferencias encontradas no son estadísticamente significativas.

## Discusión de resultados

En correspondencia con los resultados encontrados a partir del análisis cuantitativo de los datos que suministró la muestra de participantes, se observa que las diferencias encontradas entre el grupo experimental y el grupo control, no presentan significación estadística. En este sentido, existen una serie de variables importantes a considerar, las cuales además de explicar las posibles causas de la falta de eficacia de la técnica para la intervención del prejuicio implícito hacia las personas sin hogar, ofrecen un nuevo marco de intervención a partir de los diferentes factores encontrados como determinantes a este respecto.

En principio, las actitudes desfavorables hacia las personas sin hogar son un factor que persiste desde hace décadas y que se encuentra fuertemente arraigado en la sociedad. Concretamente, los comportamientos que demuestran prejuicio, como las expresiones de discriminación, han sido visibilizados y reportados por fuentes como el Centro Nacional de Leyes para el Sinhogarismo y la Pobreza (2017), institución que da cuenta de la criminalización de esta problemática incluso en países desarrollados como Estados Unidos, en el que individuos que se enfrentan a esta situación de precariedad son multados por la ley, o llevados a la justicia.

Por su parte, en España se llevó a cabo un estudio a personas sin hogar, en el que fueron entrevistados 339 individuos, con la finalidad de conocer las formas de discriminación llevadas a cabo en su contra, y en cuyos relatos verbales se revelaron experiencias con ciudadanos comunes; tales como sentirse ignorados, recibir miradas desagradables, ser atacados con piedras o fuego mientras duermen, ser víctimas de burlas y bromas (Felipe, 2015).

De tal modo que, es verosímil afirmar que el prejuicio hacia las personas sin hogar es, no solo un elemento marcado en la sociedad, en el que son objeto de repudio en algún punto de su condición, sino que la problemática ha persistido durante décadas en una cantidad importante de países y comunidades (Centro Nacional de Leyes para el Sinhogarismo y la Pobreza, 2017; Felipe, 2015). Este es un factor que permitiría explicar la razón por la cual la toma de perspectiva puede no tener un impacto considerable sobre el prejuicio, ya que tal y como Galinsky & Todd (2014) mencionan, un fuerte arraigo de las actitudes negativas por la sociedad hacia un grupo estigmatizado, puede disminuir la efectividad de la técnica de toma de conciencia debido a que el sesgo persistente dificulta el ejercicio de relacionarse con el otro.

Adicionalmente, dichos autores establecen que las características correspondientes al exogrupo suponen un segundo aspecto o causa que puede incidir en la eficacia de la toma de perspectiva para la reducción del prejuicio implícito. Galinsky & Todd (2014) indican que aquellas característica del grupo estigmatizado que se perciben alta y negativamente estereotipadas por el endogrupo entorpecen la efectividad de la técnica. En el caso de la presente investigación, las imágenes de personas sin hogar mostradas en el IAT reflejaban acciones como dormir en parques o plazas, las cuales paradójicamente no solo podían coincidir sino estimular el estereotipo en torno a este colectivo, y por lo tanto generar resultados contradictorios e insospechados. Como posible solución para este caso, se sugiere emplear imágenes de personas sin hogar para el IAT con un bajo nivel estereotípico, por ejemplo, evitando mostrar a estos individuos en la ejecución de actividades que son rechazadas socialmente, como pedir dinero o dormir en lugares públicos; así como omitir imágenes en las cuales la apariencia de dichas personas sea desaliñada o sucia en exceso.

Por otro lado, la toma de perspectiva supone una técnica que requiere de una gran comprensión de las circunstancias en las que se encuentra un individuo ajeno a la persona, por lo que una duración limitada para esta estrategia puede resultar contraproducente para llevar a cabo tal objetivo. De lo anterior se infiere que un tiempo de duración de cerca de 15 minutos para el empleo de la técnica no permite a los participantes comprender y relacionarse en profundidad con el relato sobre la persona sin hogar; ya que el tiempo delimitado para la duración de la técnica es un factor que influye considerablemente sobre su eficacia.

También, se tiene que la experiencia subjetiva y los sentimientos experimentados por la persona sin hogar (sentimientos de profunda tristeza o sin sentido) comprenden un aspecto importante para obtener los resultados que se esperan de la técnica; y es posible que una mera descripción o énfasis sobre los hechos acontecidos a la persona (la pérdida de la vivienda o del empleo, por ejemplo), poco promuevan una aproximación empática. Galinsky & Todd (2014) afirman que la empatía es uno de los efectos logrados por la técnica y se considera primordial para disminuir las actitudes y consideraciones desfavorables hacia las personas sin hogar. Por tanto, se recomienda que la toma de perspectiva destaque los sentimientos y emociones más que los hechos experimentados por las personas sin hogar.

Otra variable estrechamente relacionada con la anterior es la modalidad en la que se presenta la toma de perspectiva, la cual tiene dos implicaciones relevantes. Por un lado, existen diferencias individuales en cuanto a aquellas modalidades sensoriales que desencadenan o dan lugar a procesos mentales básicos como la atención y emoción, los cuales a posteriori influyen sobre otros más complejos como la reflexión y la empatía; por el otro, dependiendo de la modalidad de presentación del relato a través de la toma de perspectiva, sea audio o video, es posible acentuar más vívidamente la magnitud de las experiencias y sentimientos vividos por la persona sin hogar, perteneciente al grupo estigmatizado. De esta manera, la interacción entre cómo se desempeñan estos procesos mentales básicos y complejos individuales y aquellas modalidades de presentación que puedan contener mayor o menor estimulación (audio, relato escrito o video) harán el proceso de toma de perspectiva más o menos efectivo según sea el caso (Batson & cols., 1997; Galinsky & Todd, 2014). Así, se recomienda la evaluación previa, sobre todo de aquellos procesos mentales complejos como la reflexión, y el empleo de materiales altamente estimulantes como los materiales audiovisuales.

A nivel procedimental, se tiene que a pesar del control ejercido sobre la variable de práctica con el IAT, existe la posibilidad de que los participantes requirieran de un entrenamiento aún más prolongado sobre su funcionamiento, debido a la complejidad que el instrumento presenta para ser ejecutado correctamente. Dicho funcionamiento también se ve comprometido como consecuencia de la confusión generada en el bloque incompatible y la fatiga que en general produce atender a las fases del IAT (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Por consiguiente, se recomienda para futuras investigaciones un entrenamiento más persistente y separado en el tiempo para que esto desemboque en la reducción de la fatiga generada por la complejidad del instrumento, a fin de garantizar un desempeño óptimo por parte de los participantes.

Hechas las consideraciones anteriores, futuras investigaciones deben considerar el control de las variables sugeridas como generadoras de efectos adversos para la técnica de toma de perspectiva, tales como la presentación del grupo estigmatizado de forma estereotipada, el tiempo de duración para el empleo de la técnica, el nivel de emocionalidad involucrado en el relato, y la modalidad en la que este sea presentado. En cuanto al procedimiento, se deberá

tomar en cuenta aspectos como un entrenamiento prolongado y minucioso para el uso de tests similares al IAT.

## Conclusiones

La presente investigación expone que, aunque los resultados obtenidos por el uso de la toma de perspectiva no hayan sido significativos para dar cuenta de la efectividad de la técnica, permiten comprobar que efectivamente, existe en la sociedad un influjo de actitudes negativas inconscientes hacia las personas sin hogar, lo que permite no solo dar espacio a mayores discusiones sobre las causas, en este caso del prejuicio implícito hacia personas sin hogar y en cuanto a estas visiones negativas en general; sino dar lugar a propuestas y medidas que mejoren la calidad de vida de las comunidades y de aquellos que son blanco de prácticas perjudiciales (Centro Nacional de Leyes para el Sinhogarismo y la Pobreza, 2017; Baron & Byrne, 2005).

A la luz de los elementos que se han descrito, se tiene que una primera aproximación al abordaje de la problemática del sinhogarismo debe ser, en los ámbitos social y legal, a través de la incorporación de regulaciones de índole público por parte del Estado, para otorgar mayor apoyo a los ciudadanos con respecto a la adquisición y manutención de una vivienda, bien sea propia o rentada. Dicho aspecto, junto al desempleo, han sido una de las principales causas en muchos países por la cual los individuos se encuentran sin hogar en lapsos variables de tiempo, y debe ser controlado, en cada nación, por los entes gubernamentales a cargo de los servicios de los ciudadanos (Centro Nacional de Leyes para el Sinhogarismo y la Pobreza, 2017).

Además, es necesario establecer lineamientos para la protección de personas sin hogar principalmente por parte de las autoridades estatales y entes públicos, incluyendo intervenciones de carácter psicológico y social similares a la contemplada por la presente investigación, ya que la criminalización de estos individuos y los actos de discriminación, como la destrucción de los campamentos de dicha comunidad suponen un factor determinante para desencadenar el rechazo por parte de la sociedad hacia la agrupación de individuos sin hogar, y además contribuyen al arraigo de visiones peyorativas hacia ellos. Esto dificulta la reducción del prejuicio explícito y, sobre todo, del implícito (Baron & Byrne, 2005; Centro Nacional de Leyes para el Sinhogarismo y la Pobreza, 2017).

Se vislumbra, por medio de la investigación actual, que las estrategias utilizadas para la reducción del prejuicio hacia las personas sin hogar requieren de un abordaje de la problemática del sinhogarismo que tome en cuenta la fuerte y negativa carga estereotípica que presenta este colectivo; considerando apropiado hacer énfasis en su experiencia subjetiva y en los aspectos que le hacen ser parte de la sociedad, y no meramente un miembro de un grupo estigmatizado (Galinsky & Todd, 2014).

Por último, se considera relevante mencionar que las personas sin hogar son individuos comunes que, a raíz de la acumulación de diversas circunstancias que en su gran mayoría son de origen externo a ellos, pierden un espacio propio y seguro. Es importante que en la sociedad se realcen estrategias eficazmente delimitadas y de apoyo hacia las personas en esta situación, así como propuestas gubernamentales para la solución de hechos sociales que llevan a miembros de las poblaciones a quedar desprovistos de cualquier ayuda. Aunque los individuos en situación de sinhogarismo no han experimentado prejuicio directo por parte de todos los miembros de la sociedad, ello no disminuye la importancia y urgencia de normas

rigurosas que valoricen la condición humana, y permitan una evolución personal y social de cada individuo.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, J., Jiménez, A., Palmero, C., y González, H. (2014). The fight against prejudice in older adults: perspective taking effectiveness. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 137-147.
- Amaya, N., Borrero, J., y Bustamante, E. (2017). Influencia del contacto imaginado sobre el prejuicio implícito en niños hacia niños con síndrome de down. *Rev Elec Psic Izt*, 20(1), 280-29.
- Ayala, A. (2012). *La utilización del Test de Asociación Implícita en los procesos electorales*. México: UNAM.
- Baron, R. y Byrne D. (2005). *Psicología Social* (10 ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Batson, C., Polycarpou, M., Harmon-Jones, E., Imhoff, H., Mitchener, E., Bednar, L., Klein T., y Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 105-118.
- Castillo, C., Escolar, C., González, J., Jimenez, A., Palmero, C., Rico, I., Sánchez, A. y Torre, T. (2017). Combatiendo el prejuicio en personas mayores desde la formación. *Revista INFAD de Psicología*, 1(2), 41-60.
- Cattáneo, G. (2016). *Definiciones de Poder*. Tucumán: UNSTA.
- Centro Nacional de Leyes del Sinhogarismo y la Pobreza. (2017). *Violations of the human rights of persons experiencing homelessness in the United States*. Obtenido de <https://nlchp.org>
- Coolican, H. (1997). *Métodos de Investigación y Estadísticas en Psicología*. (2ª Edición) Ciudad de México: Manual Moderno.
- Correa, F., López, A., y Saldívar, A. (2015). Autoconcepto y estados emocionales: su relación con la motivación en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(2), 173-183.
- Dovidio, J., Hewstone, M., Glick, P. y Esses, V. (2013). *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. London: SAGE Publications.
- European Federation of National Associations Working with the Homeless. (2005). *ETHOS - Taking Stock*. Bruselas: FEANTSA.
- Felipe, M. (2015). *Estudio sobre las personas sin hogar de la ciudad de Valencia. Características, necesidades y propuestas de intervención*. Valencia: Ajuntament de València. Recuperado el 18 de mayo de 2019, de <https://www.valencia.es/ayuntamiento/bienestarsocial.nsf>
- Fink, P. y Tassman, A. (1992). *Stigma and mental illness*. Washington: American Psychiatric Pub.
- Foster, A., Hilton, S., Embry, F., Pires, C., Ahmed, A. (2014). Measuring attitudes towards people with mental illness and people who are homeless: is a joint instrument needed? *Nova Science Publishers*, 223-250.
- Galinsky, A. y Todd, A. (2014). Perspective-taking as a strategy for improving intergroup relations: evidence, mechanisms, and qualifications. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(7) 374-387.
- Gobierno de España. (2015). *Estrategia Nacional Integral para Personas Sin Hogar 2015-2020*. Madrid: Gobierno de España.
- González, H. (2011). *La toma de perspectiva en el control del sesgo intergrupar: variables moduladoras de tipo individual y pautas pedagógicas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

- Globovisión. [Globovisión Videos]. (13 de junio de 2016). ONG: En Venezuela no existen albergues para personas sin hogar [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ONNuJPxVvO4&t=546s>
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta ed.). México, México: McGraw-Hill.
- Hotchin, V., West, K., y Wood, C. (2017). Imagined contact can be more effective for participants with stronger initial prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 47(5), 282-292.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. (4ta Ed.). México: McGraw-Hill.
- Kinsey, R. (2014). *Homelessness stigma as a function of military and trauma status: an experimental study*. Ohio. Obtenido de <https://etd.ohiolink.edu>
- Matulic, M. (2015). *Procesos de inclusión social de las personas sin hogar en la ciudad de Barcelona: relatos de vida y acompañamiento social*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- McGuigan, F. (1996). *Psicología Experimental*. (6ta Ed.). México, D.F: Prentice Hall.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85.
- Real Academia Española*. (2001). Obtenido de <https://dle.rae.es/>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton.
- Santiago, J., & Cante, F. (2009). Intuición, sesgos y heurísticas en la elección. *Cuadernos de Economía*, 28(50), 1-34.
- Schuhl, J., Lambert, E., y Chatard, A. (2019). Can imagination reduce prejudice over time? A preregistered test of the imagined contact hypothesis. *Basic and Applied Social Psychology*, 41(2), 122-131
- Todd, A., Bodenhausen, G., Richeson, J., y Galinsky, A. (2011). Perspective taking combats automatic expressions of racial bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(6), 1027.
- Tosi, J., Ledesma, R., Poó, F., Montes, A., y López, S. (2018). El Test de Asociaciones Implícitas (Implicit Association Test). Una Revisión Metodológica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1 (46), 175-187.
- Turner, R., Hewstone, M., y Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(3), 369
- The Wesley Report. (2018). *Perceptions of homelessness in Australia. How to make our compassion count*. Wesley Mission. Obtenido de <https://www.wesleymission.org.au>

# ¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE LAS EMOCIONES, LA ALIMENTACIÓN Y LA SALUD?

**Samantha Josefina Bernal-Gómez**  
**Antonio López-Espinoza**  
**Virginia Gabriela Aguilera-Cervantes**  
**Fatima Ezzahra Housn**  
**Tania Yadira Martínez-Rodríguez**  
**Ana Paola Mora Vergara**

*Instituto de Investigaciones en Comportamiento Alimentario y Nutrición, Universidad de Guadalajara, Zapotlán el Grande, Jalisco, México.*

## **Resumen**

Los seres humanos se encuentran expuestos a estímulos que tienen consecuencias conductuales y psicológicas. La percepción de emociones es un ejemplo de lo anterior. A su vez, el cómo actúen los organismos ante la percepción de las emociones dependerá en primera instancia de la connotación que reciban estas. Es decir, si son consideradas positivas o negativas. Posteriormente, sobre las respuestas que generan las emociones tendrán injerencia la historia de aprendizaje y las características socioantropológicas y biológicas del organismo. Un tema de interés es conocer ¿cuál es el papel de las emociones en la alimentación? Debido a que ambos fenómenos guardan una estrecha relación con la salud. Así pues, el presente artículo presenta una respuesta a dicho cuestionamiento, describe desde la perspectiva del comportamiento alimentario cómo influyen las emociones y la motivación en los procesos de la alimentación, además de señalar cuáles son las implicaciones que se observan sobre la salud.

**Palabras clave:** Emociones, motivación, comportamiento, alimentación y salud.

## **Abstract**

*Human beings are exposed to stimuli that have behavioral and psychological consequences. Emotion perception is an example of the above. In turn, the way organisms act before the perception of emotions will depend in the first instance on the connotation that they receive. That is, if they are considered positive or negative. Subsequently, on the responses generated by emotions, the learning history and the socio-anthropological and biological characteristics of the organism will interfere. An interesting topic is knowing what is the role of emotions in food? Because both phenomena have a close relationship with health. Thus, this article presents an answer to this question, describes from the perspective of eating behavior how emotions and motivation influence eating processes, in addition to pointing out what are the implications observed for health.*

**Key words:** Emotions, motivation, eating, behavior and health.

## Planteamiento del problema

Las emociones son factores psicológicos que modifican algunos aspectos de la alimentación, como el apetito; lo que se refleja tanto en incrementos como en disminuciones de la ingesta de alimentos y bebidas. La relación existente entre las emociones percibidas y los efectos sobre el consumo de alimentos y bebidas se observa principalmente en la ingesta de los alimentos grasos y dulces, denominados palatables. El consumo de este tipo de alimentos tiene como consecuencia la modificación de la composición corporal y el estado de salud. Por ejemplo, en aquellos individuos que las emociones incrementan la ingesta alimentaria, existirá un aumento de peso corporal, con alta probabilidad de desarrollar sobrepeso u obesidad; mientras que en aquellos que la respuesta es una disminución en la ingesta, se identifica reducción del peso corporal, incluso generando excesiva delgadez y el posible desarrollo de anorexia. En ambos casos, es decir, en el aumento o disminución del peso corporal, existe el riesgo de desarrollar enfermedades crónico-degenerativas, además de acrecentar la probabilidad de desarrollar trastornos de la conducta alimentaria. De manera que, es común identificar información que asocie las emociones con las condiciones de salud-enfermedad. Aunado a ello, los efectos son diferenciales con respecto al género, los estilos de afrontamiento aprendidos, es decir, la forma de reaccionar ante determinada emoción percibida y las propiedades de los alimentos, tanto las características organolépticas como el valor psicoemocional que reciben (Crockett, Myhre, y Rokke, 2015; López-Espinoza *et al.*, 2011; Pascual, Etxebarria, y Echeburúa, 2011; Peña Fernández y Reidl Martínez, 2015; Pontes Torrado, García-Villaraco Velasco, y Hernández Galiot, 2015; Rojas Ramírez y García-Méndez, 2017; Roosen, Safer, Adler, Cebolla, y Van Strien, 2012; Sánchez Benito y Pontes Torrado, 2012; Silva, 2008, 2009; Wertmann *et al.*, 2014).

Desde la perspectiva del comportamiento alimentario, conceptualizado como “todo lo que hacen los organismos para alimentarse” (López-Espinoza y Martínez Moreno, 2012, p. 55), en el proceso de la alimentación participan componentes fisiológicos, psicológicos y sociales, los cuales interactúan en dicho proceso. Como resultado de esta interacción, los alimentos adquieren diversos significados. Por ejemplo, la creación de dichos populares como “somos lo que comemos”; “las penas con pan son menos” demuestra que los alimentos son fundamentales en la identidad cultural y son un medio para realizar intercambios afectivos. De manera que no solo cumplen la función de nutrir y saciar una necesidad fisiológica, como lo es el hambre, sino que también son considerados como elementos con valor emocional que motivan, modulan y regulan el comportamiento alimentario (Aranceta Bartrina, Serra Majem, y Rodríguez-Santos, 2008; Carrasco Henríquez, 2007; Castellanos, 2013; Contreras Hernández y García Arnaiz, 2005; Counihan, 1999; Counihan y Kaplan, 2004; Consejo Europeo de Información sobre la Alimentación [EUFIC], 2015; Pilcher, 2001; Saavedra & Dattilo, 2012).

En función de las consecuencias emocionales y las condiciones ambientales que se presentan antes, durante y después del consumo de un alimento o bebida, se establecerán asociaciones que determinan el cómo se alimenta un organismo en futuras ocasiones. Por ejemplo, cuando el consumo de un alimento o bebida genera emociones positivas, es probable que se incremente su consumo y se prolongue el tiempo del episodio de ingesta; no obstante, cuando estos (i.e., alimento o bebida) generan emociones negativas, es esperable el efecto contrario (Finkelstein y Fishbach, 2010). Considerando lo anterior, desde la perspectiva del comportamiento alimentario, el presente documento tiene como objetivo analizar el efecto que

las emociones y la motivación que tienen sobre la alimentación y cómo ello repercute en el estado de salud.

### **Motivación y emoción: Los motores del organismo**

A través de la historia, el ser humano ha intentado generar respuestas a las constantes interrogantes que surgen respecto a la manera en que los organismos sienten, perciben y se relacionan con su medio. El porqué de responder ante ciertos estímulos, como si se tratara de una fuerza extraña que los mueve o impulsa a hacerlo, es de interés para las ciencias de la conducta. Conductualmente, esa fuerza recibe el nombre de motivación. Derivada del latín *motivus*, que significa causa del movimiento, motivación indica activación motora y ha sido conceptualizada como “algo” que causa la conducta, un “fenómeno mental” o como un conjunto de impulsos internos, necesidades y deseos que causan y mantienen conductas específicas (Bolles, 2006; Escobar Briones y Aguilar Roblero, 2002; Martín y Pear, 2008; Mora de la, 1977).

Para que un organismo se comporte, es decir, emita alguna conducta, es necesario esté motivado para cubrir alguna necesidad (p. ej., cubrirse del frío o escapar del calor), de manera que este movimiento va dirigido al cumplimiento de una meta, es decir, la satisfacción de esa carencia percibida. Una vez que se ha cumplido el objetivo, se presenta la emoción, la cual, en función de la interpretación de las consecuencias, puede ser positiva o negativa. Si es placentera se considera positiva, pero si es displacentera /aversiva recibirá la connotación de negativa. Adicionalmente, la conexión entre la motivación y la emoción se establece en un sentido un tanto metafórico como “el motor del organismo” (Mayor Martínez, 1998).

Las emociones son descritas como procesos afectivos o factores psicológicos asociados con cambios en el comportamiento de los organismos, respuestas ante estímulos internos y externos que implican a su vez consecuencias a nivel conductual (p. ej., respuesta motora), fisiológico (p. ej., asociaciones cerebrales, activación de las neuronas) y cognitivo (p. ej., evocación de recuerdos y generación de fantasías). La intensidad en la que se presenten dependerá a su vez de factores cognitivos, genéticos, temperamentales, hábitos, condicionamientos, edad, género, cultura, entre otros. Desde esta perspectiva, las emociones son el resultante de la motivación; si la motivación es lo que genera la conducta, entonces la emoción es lo que la dirige (López-Espinoza *et al.*, 2011; Breva Ascencio y Pena Garijo, 1998; Carrera y Fernández-Dols, 1998; Escobar Briones y Aguilar Robledo, 2002; Mayor Martínez, 1998; Navarro Arias, 1999).

Al ser percibidas, las emociones generan diversos cambios en el organismo; de manera interna, se producen modificaciones en los neurotransmisores, la secreción de adrenalina, la circulación sanguínea, la respiración, la tensión muscular, la actividad gastrointestinal y la temperatura; mientras que a nivel conductual se identifica el movimiento (actividad en general), secreciones (p. ej., sudor y lágrimas), ruborización y diversas expresiones faciales (dependientes de la emoción experimentada); a nivel cognitivo se identifica la interpretación del hecho y una posible evocación de recuerdos (Ben-Zeev, 1987; Damasio *et al.*, 2000).

Existen perspectivas en las que se establece que las emociones son aprendidas, debido a que la percepción de una emoción genera disrupciones homeostáticas ante las cuales los recursos energéticos se movilizan. En función de las consecuencias se emiten diferentes respuestas: si es grata se pretende que perdure, pero si es desagradable la conducta se dirige a evitar o escapar de la situación generadora. La categorización de esa emoción dependerá precisamente de la historia de aprendizaje del individuo, de la experiencia, en la que el sujeto

es capaz de identificar estados de bienestar y de malestar ante determinadas situaciones y atribuirles una connotación positiva o negativa a las emociones percibidas (Ben-Zeev, 1987; Cofer, 2000; Young, 1961). En este sentido, la relación entre las emociones y el comportamiento alimentario responde a una asociación estímulo-repuesta, influida a su vez por elementos biopsicosociales, en el que elementos como las estrategias de afrontamiento son fundamentales en ello.

### **Estrategias de afrontamiento emocional**

Las estrategias de afrontamiento, también identificadas en la literatura como estilos de afrontamiento, han sido propuestas como respuestas cognitivas o conductuales que forman parte de un proceso dinámico que tiene el organismo con el objetivo de reducir o eliminar las consecuencias fisiológicas y conductuales de situaciones generadoras de malestar, denominadas estresores (Castellanos, Guarnizo, y Camargo, 2011; Lazarus y Folkman, 1984). Los estresores son estímulos o situaciones presentes en la vida cotidiana del organismo que generan malestar emocional y psicológico, en este sentido, las estrategias de afrontamiento tienen como papel afrontarlas y buscar alternativas para reducir la generación de estas.

Existen diferentes tipos de estrategias de afrontamiento, en función de su efectividad para reducir el estrés, la ansiedad y en general las emociones negativas, pueden clasificarse en: adaptativas y desadaptativas y, a su vez, en: (a) estrategias de compromiso de control primario; (b) de control secundario; y (c) afrontamiento de la separación (Connor-Smith y Compas, 2002). Las estrategias de afrontamiento adaptativo son las respuestas compatibles con la vida que brindan un efecto de “amortiguación”, mientras que las desadaptativas generalmente son respuestas ineficaces que ponen en riesgo al organismo (Morales, 2018). Autores como Calderón (2012), señalaron que el afrontamiento se puede categorizar en: (1) centrado en el problema; (2) relacionado con los demás y el medio; e (3) improductivo. En el primero de ellos se identifican principalmente las conductas dirigidas a solucionar el problema; las segundas a la búsqueda de apoyo en las redes sociales (i.e., familia, amigos, entre otros); y las terceras son respuestas de evitación (p.ej., no resolución, ignorar la situación). El cómo reaccionen los organismos ante las situaciones en las que se presenten emociones negativas dependerá de su historia de exposición ante ello (i.e., los antecedentes que tiene de respuestas cuando percibe un malestar), a los recursos ambientales y a sus propios recursos psicológicos y fisiológicos (Morales, 2018).

Particularmente, con relación a la alimentación, se presentan con mayor frecuencia las estrategias de afrontamiento improductivas, es decir, aquellas en las que no se afronta el problema, centradas en la emoción, en las que se buscan distractores (p.ej., comida) para ignorar el malestar emocional percibido. Por lo que, ante estas respuestas poco adaptativas, es necesario llevar a cabo un proceso de educación emocional para modificarlo y con ello contribuir a la preservación de la salud. Tema que será abordado más adelante en el presente manuscrito.

### **Las emociones y su relación con el comportamiento alimentario y la salud**

Las respuestas conductuales desadaptativas pueden tener como consecuencia el desarrollo de enfermedades psicológicas y fisiológicas. A inicios del siglo pasado se consideró que los trastornos psicósomáticos podían ser explicados a partir de la comprensión del rol de las emociones en los procesos digestivos (Cannon, 1909). Recientemente, ha sido posible asociar patologías del sistema digestivo con la experimentación de emociones negativas generadas

por estímulos estresores y las estrategias de afrontamiento desadaptativas. En este sentido, las respuestas conductuales que son poco adaptativas ante la percepción de emociones desagradables, se consideran un factor de riesgo para la salud (Buzzi, 2013; Fernández Lucas, 2018).

Si bien, la alimentación obedece a una relación hambre-saciedad o necesidad-satisfacción, existen otros aspectos involucrados en este proceso. La alimentación es un constructo multifactorial en el que las emociones representan uno de los factores socioculturales que en mayor medida motivan la conducta alimentaria (Aranceta Bartrina *et al.*, 2008; Peña Fernández y Reidl Martínez, 2015). En este sentido, la alimentación es un aspecto importante en el sistema emocional y a su vez este sistema emocional es considerado un modulador en el proceso de la alimentación, específicamente en la conducta de consumo. Por lo que, la alimentación y el sistema emocional se rigen por una relación de influencia bidireccional (Rojas Ramírez y García-Méndez, 2017).

El consumo alimentario funge como mecanismo regulatorio ante intensidad o duración de las experiencias emocionales, en los que destacan comer y beber ante problemas y situaciones agobiantes (p. ej., para evitar decir lo que se siente, al percibir enojo, tristeza). De esta manera, cuando se modifica el consumo alimentario, también lo hace el estado de ánimo, ya sea antes, durante o después del episodio de alimentación. Así pues, el vínculo entre la alimentación y las emociones tiene consecuencias diversas y variadas. Las emociones agradables percibidas durante la alimentación, son reforzadores que incitan y prolongan el consumo de ciertos alimentos, de manera que así se podrán experimentar sensaciones placenteras. En esta asociación entre alimentación y emoción, el contexto es determinante. Se ha comprobado que la alimentación simbólicamente representa una demostración de afecto y cariño, por ejemplo, en algunas culturas la comida es fundamental en las celebraciones o situaciones en las que se pretende externar algún afecto, por lo que la alimentación recibe la connotación de bienestar y armonía. También, los alimentos y bebidas pueden utilizarse para consolar a las personas, llenar algún vacío emocional, compensar aburrimiento y disminuir el malestar emocional o simplemente fungir como un distractor (Devonport *et al.*, 2017; Peña Fernández y Reidl Martínez, 2015; Rojas Ramírez y García-Méndez, 2017).

Otro factor determinante en las consecuencias observadas de la relación entre emoción-motivación-alimentación, es el rol de género. En las mujeres, el estrés y la culpa son los principales estados emocionales responsables de la modificación de la conducta alimentaria; mientras que en los hombres, lo son el aburrimiento y la ansiedad (Devonport *et al.*, 2017). Adicionalmente, las mujeres son más susceptibles a modificar la ingesta alimentaria como afrontamiento a las emociones negativas, atribuyendo esto a la presencia de mayores niveles de estrés como consecuencia de la experimentación de una mayor sensación de compromiso, lo que las vuelve una población más vulnerable en la que se han establecido las siguientes asociaciones: A mayor nivel de estrés, mayores emociones negativas; a mayores emociones negativas, mayor disrupción alimentaria; a mayor disrupción alimentaria, mayor probabilidad de presentar alimentación emocional. Considerando que la alimentación emocional incrementa el riesgo de sobrepeso, obesidad y trastornos de la conducta alimentaria, entonces también en las mujeres es mayor el riesgo de presentar alguno de estos padecimientos (Carmilleri *et al.*, 2014; Cin Cin y Man Chow, 2014; Péneau, Ménard, Méjean, Bellisle, y Hercberg, 2013; Sánchez Benito y Pontes Torrado, 2012).

De manera general, el incremento en el consumo de alimentos y bebidas palatables, es decir, aquellos que son grasos y/o dulces, además de altamente calóricos (p. ej., helado, chocolate, galletas, papas fritas), son preferidos en la experimentación de malestar emocional. Quizás, esto se deba a que evolutivamente los organismos responden positivamente ante estos sabores, mientras que los sabores amargos favorecen a la experimentación de emociones negativas, por lo que suelen evitarse. Al presentarse estas respuestas conductuales con regularidad, las personas pueden desarrollar un comer emocional, esto es, la habituación en la utilización del alimento y la bebida ante la percepción de emociones desagradables (Aranceta Bartrina *et al.*, 2008; Carmilleri *et al.*, 2014; Crockett *et al.*, 2015; Devonport *et al.*, 2017).

Por otra parte, una consecuencia alarmante para el sector salud de la relación entre las emociones, la alimentación y la salud es que al presentarse patrones de restricción, privación o sobrealimentación, existe afectación al control del peso corporal y ello se asocia con el desarrollo de enfermedades crónico degenerativas no trasmisibles, además de incrementar la probabilidad de desarrollar trastornos de la conducta alimentaria. Por ejemplo, las personas que suelen presentar conductas de sobreingesta alimentaria y atracones ante la percepción de emociones negativas como la tristeza, el enojo y la ansiedad tienen mayor probabilidad de desarrollar bulimia nerviosa, mientras que aquellos que se restringen o privan de consumir alimentos ante estas emociones, suelen desarrollar anorexia nerviosa (Bersh *et al.*, 2017; Crockett *et al.*, 2015; Cruzat Mandich y Cortez Carbonell, 2008; Dohle, Hartmann, y Keller, 2014; Fernández Lucas, 2018; Jiménez-Cruz y Silva-Gutiérrez, 2010; Peña Fernández y Reidl Martínez, 2015; Pelletier, Dion, Slovinec-D'Angelo, y Reid, 2004; Pontes Torrado *et al.*, 2015; Rojas Ramírez y García-Méndez, 2017; Roosen *et al.*, 2012; Silva, 2008, 2009). A las personas que suelen tener este tipo de respuestas alimentarias en las que las emociones son el factor determinante, suelen denominarse comedores emocionales.

### **Comedores emocionales**

Definida por Rojas Ramírez y García-Méndez (2017), la alimentación emocional es “comer por apetencia pero sin hambre fisiológica, en respuesta a acontecimientos tanto positivos como negativos, con la finalidad de evitar, regular, enfrentar o mejorar la experiencia emocional” (p. 90), lo cual explica un tipo de respuesta entre comida, emociones y estilos de afrontamiento. Sin embargo, existen otras respuestas conductuales como la privación y restricción alimentaria, en los que se observa que a pensar de que un organismo perciba la necesidad fisiológica del hambre, por la falta de apetencia se produzca un proceso de inanición. Entonces, aunado a la sobreingesta, este tipo de respuestas tienen como resultado el surgimiento de los denominados comedores emocionales (Bersh *et al.*, 2017; Fernández Lucas, 2018; Sánchez Benito y Pontes Torrado, 2012).

Así pues, los comedores emocionales son personas que consumen alimentos y bebidas en cantidades excesivas como consecuencia de las emociones experimentadas en determinado momento, máxime cuando estas son percibidas como negativas, debido a que otorgan atributos a los alimentos y a las bebidas, estos representan un escape al displacer/malestar e incluso una búsqueda de placer/bienestar suelen responder incrementando la ingesta alimentaria con el objetivo de disminuir el nivel del malestar emocional percibido, a pesar de no presentar ninguna señal fisiológica de hambre, debido a ello tienden por último a confundir las señales fisiológicas características del hambre y las señales fisiológicas producidas en las situaciones generadoras de malestar. De manera que, ante situaciones perturbadoras tienen

dificultad para discriminar entre las emociones percibidas y la sensación de hambre. Es decir, podrían simplemente estar experimentando hambre o estar estresados, pero debido al aprendizaje generado se produce una generalización (Cin Cin y Man Chow, 2014; Rojas Ramírez y García-Méndez, 2017).

### **Educación emocional, una propuesta para la salud**

Calderón en 2012 (p. 6) señaló que es necesario “fortalecer las competencias emocionales de la conciencia y regulación emocional”. El proceso mediante el cual se obtiene lo anterior, ha sido denominado como educación emocional, la cual tiene como objetivo el propiciar conductas saludables y mejorar la calidad de vida. La educación emocional implica, de acuerdo a Bisquerra (2007, p. 243): (a) adquirir conocimiento sobre las propias emociones; (b) identificar las de los demás; (c) desarrollar habilidad de controlar las emociones propias; (d) prevenir los efectos perjudiciales consecuencia de las emociones negativas; (e) desarrollar competencias emocionales; y (f) desarrollar la habilidad de automotivarse.

En este proceso de educación emocional, se pretende proveer al organismo de los recursos necesarios para identificar, conocer, manejar, regular y expresar las emociones propias, fomentando estilos de afrontamiento adaptativos. En este sentido, a partir de ello podría disminuirse el riesgo de desarrollar padecimientos como el comer emocional, es decir, que la comida no fuese vista como un escape para no enfrentar las situaciones generadoras de malestar, pero que también privarse de ella no sea opción. Lo cual, aunado a la educación en alimentación y nutrición, sería una estrategia para mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.

### **Conclusiones**

Históricamente, el estudio del binomio motivación-emoción ha sido fundamental para la comprensión de diversos fenómenos conductuales; incluso para la conceptualización de la psicología en sí misma. Determinar por qué un organismo actúa de cierta manera ante condiciones específicas se ha vuelto la insaciable búsqueda de diversos científicos. Así, comprender qué motiva a un organismo a alimentarse como lo hace, comiendo o no comiendo ciertos alimentos y bebidas en distintas situaciones frente estímulos particulares, ha sido una de las tareas del estudio del comportamiento alimentario. Por lo que en el presente documento se pretendió generar una aproximación teórica-conceptual sobre la relación que existe entre los procesos psicológicos internos (i.e., motivación y emoción) y la conducta alimentaria observable.

La motivación y la emoción son componentes dinámicos de la conducta, de manera que, más allá de las necesidades fisiológicas como el hambre, la sed o la termorregulación, diversos elementos ambientales motivan a un organismo para emitir conductas alimentarias. Es necesario considerar que con base en los recursos psicológicos con los que cuente y la evaluación que se realice sobre la situación, el organismo buscará en su ambiente lo necesario para la satisfacción de las necesidades percibidas, estas necesidades pueden ser fisiológicas, pero también psicológicas y sociales. A partir de la carencia identificada, se generan impulsos, los cuales dirigen la emisión de conductas específicas; así pues, el organismo decidirá cómo satisfacerlas y las condiciones ambientales propiciarán la percepción de diferentes emociones, las cuales influyen en el cómo se elicitó la conducta.

Las emociones son el resultante de la evaluación de sensaciones internas ante la interpretación de experiencias externas. Se expresan por medio de cambios conductuales y fisiológicos. Se espera que un organismo con estrategias de afrontamiento adaptativas no presente afectaciones en su alimentación producto de la percepción de emociones negativas o de la experimentación de emociones positivas; contrario a aquel organismo con estilos desadaptativos, cuya probabilidad de emitir conductas alimentarias poco saludables es mayor. Así pues, la percepción de emociones negativas propicia modificaciones en la conducta de consumo, puede afectar a la población en general pero se presenta con mayor frecuencia en las personas con sobrepeso y obesidad –inclusive, es probable encontrar más comedores emocionales con estas características–. También, se ha demostrado que las mujeres son más susceptibles que los hombres a presentar cambios en su alimentación ante el malestar emocional. Debido a ello, es posible concluir que existe influencia bidireccional entre diversos estados emocionales y la alimentación, lo cual a su vez tiene efecto en la salud. En este sentido, tomando como referencia que los organismos son seres biopsicosociales, los programas de educación en alimentación deberían considerar que la vulnerabilidad emocional produce fallos en la regulación, lo que genera susceptibilidad para desarrollar patrones alimentarios inadecuados y por tanto poco saludables; por lo que es necesario y recomendable que las estrategias del sector salud para controlar los patrones alimentarios inadecuados involucren la educación emocional, entrenamiento para controlar impulsos y promuevan estilos de afrontamiento saludables.

Por otro lado, es importante considerar que el ser humano, al tener características biopsicosociales, se ve influido diariamente por diversos estímulos biológicos, psicológicos y sociales; situaciones en las que el contexto genera ciertos efectos, pero solo en cierto tipo de población. Por ejemplo, la percepción de emociones negativas afecta distinto a niños, adolescentes, adultos y adultos mayores, ya que cada grupo cuenta con recursos propios de la etapa en la que se encuentra. Por ello, valdría la pena cuestionarnos y respondernos en futuras aproximaciones teóricas y experimentales, ¿cuál es el papel de las diferentes estrategias de afrontamiento, en cada grupo de edad, sobre el manejo de emociones y cómo esto repercute en las conductas de consumo? Considerando que se ha demostrado un efecto diferencial de las emociones sobre la alimentación en hombres y mujeres, también valdría la pena caracterizar las variaciones en las respuestas alimentarias en función del grupo de edad, así como evaluar el efecto que estos tiene sobre la composición corporal y algunos indicadores de la salud. También, podrían evaluarse los diferentes contextos laborales, cómo se presenta esta relación emoción-estrategias de afrontamiento-alimentación-salud, en función del puesto y labor que se desempeña. Por ejemplo, analizar el consumo de alimentos poco saludables en la oficina y su relación con la comida rápida, el tiempo y dinero; asimismo, evaluar propiedades que alimentos adquieren, no solo sus características organolépticas, sino el efecto confort que incita su consumo debido a que ofrecen un momento placentero en medio de caótico y estresante día laboral.

Finalmente, es importante mencionar que el estudio de las emociones, los estilos de afrontamiento, las respuestas alimentarias y cómo todo esto impacta en los indicadores de salud, permite no solo categorizar y caracterizar las relaciones causales de los estados de enfermedad, sino también, la comprensión de que el comportamiento alimentario es todo lo que hacen los organismos para alimentarse, por lo que cada conducta, cada fenómeno, cada emoción, afecta al organismo en sí mismo, a su contexto y a las respuestas de los otros; por

lo que generar cambios mediante la educación en alimentación y la educación emocional, así sea iniciando con pequeños grupos, podría ser la clave para la transformación social y la mejora en los indicadores de salud.

## Referencias bibliográficas

- Aranceta Bartrina, J., Serra Majem, L., & Rodríguez-Santos, F. (2008). *Psicología y Nutrición* (1ed). España: Elsevier Masson.
- Beagler, H. E. (1937). Effect of emotions on gastro-intestinal tract (Tesis doctoral, University of Nebraska Medical Center). Recuperada de <https://digitalcommons.unmc.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1485&context=mdtheses>
- Ben-Zeev, A. (1987). The nature of emotions. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 52(3), 393-409. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/4319927>
- Bolles, R. C. (2006). *Teoría de la motivación: Investigación experimental y evaluación* (3ed). México: Trillas.
- Bresch, A., Rullmann, M., Luthardt, J., Becker, G. A., Reissig, G., Patt, M., Ding, Y. S., Hilbert, A., Sabri, O., & Hesse, S. (2017). Emotional eating and In Vivo Norepinephrine transporter availability in obesity: A [11C] MRB PET pilot study. *International Journal of Eating Disorders*, 50(2), 152-156. doi: 10.1002 / eat.22621
- Breva Ascencio, A. & Pena Garijo, J. (1998). Emoción y salud. En E. G. Fernández-Abascal, F. Palmero Cantero, M. Chóliz Montañés, & F. Martínez-Sánchez (Eds), *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción* (pp. 231-250). Madrid: Pirámide.
- Buzzi, A. E. (2013). Walter Bradford Cannon: pionero y mártir de la Radiología. *Revista Argentina de Radiología*, 77(1), 63-70. doi: 10.7811/rarv77n109
- Calderón, M. (2012). *Aprendiendo sobre emociones: Manual de educación emocional* (milteimedia). Disponible en [https://drive.google.com/file/d/11u3vRy9u1xjANnzx8rqO0tY8IA379M4S/view?fbclid=IwAR0E0KxcNwLT2qzin0Co2XMT\\_kUIRbXJb0mYicqheYKCADI-9jesKqrjsrY](https://drive.google.com/file/d/11u3vRy9u1xjANnzx8rqO0tY8IA379M4S/view?fbclid=IwAR0E0KxcNwLT2qzin0Co2XMT_kUIRbXJb0mYicqheYKCADI-9jesKqrjsrY)
- Castellanos, R. (2013). Lección de cocina. En (Autor), *Álbum de familia*. México: S. A Joaquín Mortiz.
- Carrasco Hénriquez, N. (2007). Desarrollos de la antropología de la alimentación en América Latina: hacia el estudio de los problemas alimentarios contemporáneos. *Estudios Sociales*, 15(30), 79-101. Recuperado en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-45572007000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572007000200003)
- Carrera, P. & Fernández-Dols, J. M. (1998). Conceptos cotidianos de emoción. En E. G. Fernández-Abascal, F. Palmero Cantero, M. Chóliz Montañés, & F. Martínez-Sánchez (Eds), *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción* (pp. 141-149). Madrid: Pirámide.
- Carmilleri, G. M., Méjean, C., Kesse-Guyott, E., Andreeva, V. A., Bellisie, F., Hercberg, S., Péneau, S. (2014). The associations between emotional eating and consumption of energy-dense snack foods are modified by sex and depressive symptomatology. *Journal Nutrition*, 144(8), 1264-1273. doi: 10.3945/jn.193177

- Cin Cin, T. & Man Chow, C. (2014). Stress and emotional eating: The mediating role of eating dysregulation. *Personality and Individual Differences*, 66, 1-4. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.033>
- Cofer, C. N. (2000). *Motivación y emoción* (5ed). México: Limusa.
- Connor-Smith, J. K., y Compas, B. E. (2002). Vulnerability to social stress: Coping as a mediator or moderator of sociotropy and symptoms of anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 26, 39–55. Disponible en doi: <https://doi.org/10.1023/A:1013889504101>
- Consejo Europeo de Información sobre la Alimentación [EUFIC] (2015). El estrés y la ingestión de alimentos. Disponible en <https://www.eufic.org/es/healthy-living/article/stress-and-food-intake>
- Contreras Hernández, J., & Gracia Arnáiz, M. (2005). La alimentación humana: Un fenómeno biocultural. En Autores (Eds.), *Alimentación y cultura: Perspectivas antropológicas* (pp. 21-41). España: Arnaiz.
- Couninhan, C. (1999). *The Anthropology of Food and Body* (Introduction). Routledge: New York, London.
- Counihan, C. M. & Kaplan, S. L. (2004). *Food and Gender. Identity and Power*. New York: Routledge.
- Crockett, A. C., Myhre, S. K., Rokke, P. D. (2015). Boredom proneness and emotion regulation predict emotional eating. *Journal of Health Psychology*, 20(5), 670-680. doi: 10.1177/1359105315573439
- Cruzat Mandich, C. V. & Cortez Carbonell, I. M. (2008). Expresión emocional, afecto negativo, alexitimia, depresión y ansiedad en mujeres jóvenes con trastornos de alimentación: una revisión teórica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18(1), 5-17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2819/281921796001.pdf>
- Damasio, A. R. (2004). Emotions and Feelings: A Neurobiological Perspective. En A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Studies in emotion and social interaction. Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (pp. 49-57). New York, NY, US: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511806582.004>
- Damasio, A. R., Grabowski, T. J., Bechara, A., Damasio, H., Ponto, L. L., Parvizi, J., Hichwa, R. D. (2000). Subcortical and cortical brain activity during the feeling of self-generated emotions. *Nature Neuroscience*, 3(10), 1049-1056. doi: 10.1038/79871
- Dohle, S., Hartmann, C., & Keller, C. (2014). Physical activity as a moderator of the association between emotional eating and BMI: evidence from the Swiss Food Panel. *Psychology & Health*, 29(9), 1062-1080. doi: 10.1080/08870446.2014.921419
- Fernández Lucas, L. M. (2018). Influencia de las emociones en la conducta alimentaria (Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperada de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684855/fernandez\\_lucas\\_lidia%20mariatfg.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684855/fernandez_lucas_lidia%20mariatfg.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Devonport, T. J., Nicholls, W., & Fullerton, C. (2017). A systematic review of the association between emotions and eating behaviour in normal and overweight adult populations. *Journal of Health Psychology*, 1, 1-22. doi: 10.1177/1359105317697813
- Escobar Briones, C. & Aguilar Roblero, R. (2002). ¿Qué son las conductas motivadas? Una breve historia. En C. Escobar Briones & R. Aguilar Roblero (Eds.), *Motivación y conducta: sus bases biológicas*. México, D. F.: Manual Moderno
- Finkelstein, S. R. & Fishbach, A. (2010). When healthy food makes you hungry. *Journal of Consumer Research*, 37(3), 357-367. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.1086/652248>
- Gross, J. J. & Feldman Barrett, L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: one or two depends on your point of view. *Emotion Reviews*, 3(1), 8-16. doi: 10.1177/1754073910380974

- Jiménez-Cruz, B. E. & Silva-Gutiérrez, C. (2010). Riesgo para trastorno alimentario, ansiedad, depresión y otras emociones asociadas a la exposición de imágenes publicitarias. *Anales de Psicología*, 26(1), 11-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16713758002>
- Morales, F. M. (2018). Estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 289-294. Disponible en <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1228>
- Lazarus, R. S. & Folkman, R. S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- López-Espinoza, A., Martínez Moreno, A. G., Aguilera Cervantes, V. G., De la Torre-Ibarra, C., Cárdenas-Villalvazo, A., Valdés Miramontes, E., Macías Macías, A., Santoyo Telles, F., & Barragán Carmona, M. (2011). Género, interacción social y consumo de alimento: "El efecto Eva". *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 2, 10-23. Recuperado de <http://journals.iztacala.unam.mx/index.php/amta/article/view/166>
- Madsen, K. B. (1980). Teorías de la motivación. En J. A. Gras (eds.). *Wolman Manual de Psicología* (pp. 19-93). Barcelona: Prentice Hall.
- Martin, G. & Pear, J. (2008). *Modificación de la conducta qué es y cómo aplicarla* (1ed). México: Pearson Prentice Hall.
- Martínez Selva, J. M., & Sánchez Navarro, J. P. (2016). Estados emocionales y preferencias alimentarias: aspectos psicobiológicos y aplicados. En A. López-Espinoza & A. G. Martínez Moreno (Eds.), *La Educación en Alimentación y Nutrición* (pp. 196-207). México: Mc Graw Hill Education.
- Mayor Martínez, L. (1998). Atribuciones causales y procesos afectivo-motivacionales. En E. G. Fernández-Abascal, F. Palmero Cantero, M. Chóliz Montañés, & F. Martínez-Sánchez (Eds), *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción* (pp. 79-95). Madrid: Pirámide
- Mora de la, J. G. (1977). *Psicología del aprendizaje. Teorías*. México, D. F.: Editorial Progreso, S. A. de C. V. Navarro Arias, R. (1999). *Las emociones del cuerpo* (1ed). México: Pax.
- Pascual, A., Etxebarria, I., & Echeburúa, E. (2011). Las variables emocionales como factores de riesgo de los trastornos de la conducta alimentaria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(2), 229-247. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33716996003>
- Pelletier, L., Dion, S. C., Slovinec D'Angelo, M. E., & Reid, R. D. (2004). Why do you regulate what you eat? Relationships between forms of regulation, eating behaviors, sustained dietary behavior change, and psychological adjustment. *Motivation and Emotion*, 28(3), 245-277. doi: 10.1023/B:MOEM.0000040154.40922.14
- Peña Fernández, E. & Reidl Martínez, L. M. (2015). Las emociones y la conducta alimentaria. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 2185-2193. Recuperado de [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas\\_ip/2015/articulos\\_c/Acta\\_Inv\\_Psicol\\_2015\\_5\(3\)\\_2182\\_2193\\_Las\\_Emociones\\_y\\_la\\_Conducta\\_Alimentaria.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas_ip/2015/articulos_c/Acta_Inv_Psicol_2015_5(3)_2182_2193_Las_Emociones_y_la_Conducta_Alimentaria.pdf)
- Péneau, S., Ménard, E., Méjean, C., Bellisle, F., & Hercberg, S. (2013). Sex and dieting modify the association between emotional eating and weight status. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 97(6), 1307-1313. doi: 10.3945/ajcn.112.054916
- Pilcher, J. M. (2001). *¡Vivan los tamales! La comida y la construcción de la identidad mexicana*. México: Ediciones de la Reina Roja.
- Pontes Torrado, Y., García-Villaraco Velasco, A., & Hernández Galiot, A. (2015). A strategy for weight loss based on healthy dietary habits and control of emotional response to food. *Nutrición Hospitalaria*, 31(6), 2392-2399. doi: 10.3305/nh.2015.31.6.8736
- Rojas Ramírez, A. T. & García-Méndez, M. (2017). Construction of a Scale of Emotional Eating. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 45(3), 85-95. Recuperado de <https://doi.org/10.21865/RIDEP45.3.07>

- Roosen, M. A., Safer, D., Adler, S., Cebolla, A., & Van Strien, T. (2012). Group dialectical behaviour therapy adapted for obese emotional eaters; a pilot study. *Nutrición Hospitalaria*, 27(2), 1141-1147. doi: 10.3305/nh.2012.27.4.5843
- Saavedra, J. M. & Dattilo, A. M. (2012). Factores alimentarios y dietéticos asociados a la obesidad infantil: Recomendaciones para su prevención antes de los dos años de vida. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(3), 379-385. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/363/36325041013.pdf>
- Sánchez Benito, J. L. & Pontes Torrado, Y. (2012). Influencia de las emociones en la ingesta y control de peso. *Nutrición Hospitalaria*, 27(6), 2148-2150. doi: 10.3305/nh.2012.27.6.6061
- Silva-Gutiérrez, C. & Sánchez-Sosa, J. J. (2006). Ambiente familiar, alimentación y trastornos de la conducta alimentaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 173-183. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020649003>
- Silva, J. R. (2008). Sobrealimentación inducida por la ansiedad, parte II: Un marco de referencia neurocientífico para el desarrollo de técnicas psicoterapéuticas y programas de prevención. *Terapia Psicológica*, 26(1), 99-115. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082008000100009>
- Silva, J. R. (2009). Un modelo psicobiológico de la sobrealimentación inducida por estrés. *Revista de Psicología*, 18(2), 43-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/264/26412983003.pdf>
- Werthmann, J., Renner, F., Roets, A., Huibers, M. J. H., Plumanns, L., Krott, N., & Jansen, A. (2014). Looking at food in sad mood: Do attention biases lead emotional eaters into overeating after a negative mood induction? *Eating Behaviours*, 15, 230-236. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.eatbeh.2014.02.001>
- Young, P.T. (1961). *Motivation and Emotion: A survey of the determinants of human and animal activity* (1ed). New York: John Wiley & Sons, Inc.

# MUERTE Y VIDA DESPUÉS DE LA MUERTE: CREENCIAS CIENTÍFICAS Y RELIGIOSAS ¿CONFLICTO, COEXISTENCIA O INDEPENDENCIA?

**José de Jesús Silva Bautista**  
**Nallely Venazir Herrera Escoba**

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.  
CDMX, México

## **Resumen**

La historia del pensamiento humano es, en gran parte, la historia de las explicaciones que se han ido dando acerca del origen del universo, la naturaleza humana y el propio papel del ser en el mundo; explicaciones que se han fundamentado básicamente en una serie de respuestas religiosas, filosóficas y científicas. Dichas respuestas tienen como base el sistema de creencias que el ser humano posee y han generado una narrativa dominante que rodea la relación entre la religión y la ciencia, la cual ha sido impulsada por el supuesto de que estas instituciones se encuentran en un conflicto inevitable consecuencia de sus afirmaciones contradictorias sobre la realidad. Creer es una constante universal, ordinariamente se relacionaba la creencia con la religión, sin embargo, la creencia se revela como condición ontológica del ser humano. Desde la psicología social el presente trabajo propone un estudio sobre creencias hacia la muerte y la vida después de la muerte presentes en habitantes de la Ciudad de México, esto con el fin de conocer si existe conflicto, coexistencia o independencia entre creencias religiosas y científicas hacia estos fenómenos. Para la consecución del objetivo, se aplicó la escala de Silva, Herrera y Corona (2017) y se realizó el análisis estadísticos de Correlación de Pearson. Los resultados indican la inexistencia de conflictos entre las creencias religiosas y científicas hacia la muerte y la vida después de la muerte, marcando así una independencia entre ellas.

**Palabras clave** creencia; vida; muerte; ciencia; religión

## **Abstract**

*The history of human thought is, to a large extent, the history of the explanations that have been given about the origin of the universe, human nature and the role of being in the world; explanations that have been based basically on a series of religious, philosophical and scientific answers. These responses are based on the belief system that the human being possesses and have generated a dominant narrative that surrounds the relationship between religion and science, which has been driven by the assumption that these institutions are in an inevitable conflict as a consequence of his contradictory claims about reality. Believing is a universal constant, belief was ordinarily related to religion, however, belief is revealed as an ontological condition of the human being. From Social Psychology, the present work proposes a study on beliefs towards death and life after death present in inhabitants of Mexico City, this in order to know if there is conflict, coexistence or independence between religious and scientific beliefs towards these phenomena. To achieve the objective, the Silva, Herrera and Corona (2017) scale was applied and the Pearson Correlation statistical analysis was performed. The results indicate the non-existence of conflicts between religious and scientific beliefs towards death and life after death, thus marking an independence between them.*

**Keywords:** belief; lifetime; death; science; religion

## Introducción

La muerte, como existencia final e inevitable del hombre, trasciende más allá de un hecho biológico, pues trae consigo importantes repercusiones desde los puntos de vista psicológico, antropológico, moral, social, filosófico, religioso, etc. El carácter misterioso de la muerte y los sufrimientos que normalmente la preceden, han impresionado al hombre de todas las épocas (Walker, 1985; Giraldo, 1987). Una situación ante la cual la neutralidad o la indiferencia resultan muy difíciles, después de todo, la muerte es un enigma que se siente más que se piensa.

A diferencia de otros seres vivos, el ser humano está provisto del saber de su fin irremediable y al mismo tiempo, se resiste a este acontecimiento. En consecuencia, se subleva ante la muerte y trata de afirmar su existencia más allá de la vida real (Hernández, 2006; Málishev, 2003).

Al remitirnos al pensamiento psicológico del ser humano, nos encontramos que diversos son los procesos que lo llevan a evaluar de determinada manera estos acontecimientos, entre sus emociones, actitudes, motivaciones, pensamientos e ideas, se encuentran también las creencias que este posee.

Crear es una constante universal, por ello, la creencia se revela como una condición ontológica del ser humano (De la Pienda, 1999; Torres, 2002). Es una condición inicial subjetiva que explica un conjunto de comportamientos aparentemente inconexos; y al entender la causa como condición inicial, la creencia es una causa del comportamiento, por consecuente, creer implica tener una serie de expectativas formuladas a modo de hipótesis, que regulan las acciones y las relaciones del sujeto con el mundo (Olson y Zanna, 1987; Villoro, 1996). En *The Oxford Companion to Philosophy* (1995) se plantea que, debido a que las creencias implican un despliegue de conceptos, a menos que el individuo entienda lo que es un determinado objeto, este podrá creer o no en él; por ello, Rokeach (1968, como se citó en, Pajares, 1992) afirmó que las creencias son grandes presunciones acerca de uno mismo y de la realidad física y social; "... unas simples proposiciones conscientes o inconscientes inferidas desde de lo que las personas dicen o no, capaces de existir antes de lo dicho" (p.113). Asimismo, destaca tres componentes de la creencia: un componente cognitivo, que representa conocimiento; un componente afectivo, capaz de provocar emoción; y un componente conductual, activado cuando lo requiere la acción.

Al tomar en cuenta las características citadas por este autor, Pepitone (1991) propone cuatro funciones básicas que engloban algunos de estos elementos. La primera función alude a una parte emocional, las creencias sirven directamente para manejar las emociones; la segunda función posee un carácter cognitivo, donde estas dan estructura cognoscitiva, la cual proporciona un sentimiento de control sobre la vida; la tercera refiere a un sentido de la moral, aquí las creencias funcionan para regular la distribución de la responsabilidad moral entre la persona y el grupo; y por último, la función de grupo, donde las creencias promueven la solidaridad del grupo al darle a las personas una identidad común; sobre esta última función, Pajares (1992, pp. 317-318) sostiene que las creencias:

... ayudan a las personas a identificarse entre sí y a formar grupos y sistemas sociales. En el plano social y cultural, proporcionan elementos de la estructura de los valores, el orden, la dirección y valores compartidos. En el punto personal como socio/cultural, los sistemas de creencias pueden reducir la disonancia y la confusión, incluso cuando la disonancia se justifica lógicamente por las creencias inconsistentes que uno sostiene. Esta es una razón por la que adquieren dimensiones emocionales y se resisten al cambio. Las personas crecen cómodas con sus creencias, y estas creencias se convierten en su “yo”, por la misma naturaleza de sus creencias las personas llegan a ser identificados y comprendidos, son de su propiedad.

Una creencia constantemente inculcada en los primeros años de vida, cuando el cerebro es más impresionable, parece adquirir casi la naturaleza de un instinto; la mayor parte de las veces se mantienen inmutables frente a las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la enseñanza o la experiencia; se adquieren a través de procesos de aprendizaje asociativo; pero también, tienen un origen cultural, en tanto se construyen en formatos de interacción social (Darwin, 2002; Nespore, 1987; Pajares, 1992).

Del amplio abanico de creencias que conforman el pensamiento y dan pauta al comportamiento humano, Pepitone (1991) y De la Piedad (1999) reconocieron al menos dos grandes categorías: natural-material y sobrenatural (religioso y secular). Estas creencias se clasifican de acuerdo a sus propiedades conceptuales, basándose tanto en la observación común como en la intuición.

Las creencias de orden natural-material “... se refieren a aquello que existe en el mundo material o aquello que puede ser definido como material en algún nivel de análisis. La categoría incluye creencias científicas y creencias sobre la historia y la sociedad” (Pepitone, 1991, p.64). Ahora bien, hablar de creencias científicas es contemplar las implicaciones de la definición de ciencia.

La ciencia se entiende según Gould (2000, 2006), como la búsqueda objetiva de la verdad; como aquella que “intenta documentar el carácter objetivo del mundo natural y desarrollar teorías que coordinen y expliquen tales hechos” (p.12). “El magisterio de la ciencia cubre el mundo empírico: de qué está hecho el universo (realidad) y por qué funciona de la manera que lo hace (teoría)” (p.14). Es un intento para descubrir, por medio de la observación y el razonamiento basado en la observación, los hechos particulares acerca del mundo primero, luego las leyes que conectan los hechos entre sí, y que (en casos afortunados) hacen posible predecir los acontecimientos futuros (Russell, 2012).

Bajo este contexto, Estany (2001) sostiene que la ciencia es la fuente más importante de adquisición de conocimiento, una garantía para la justificación de las creencias que mantiene el ser humano, y expresa que “si la justificación es una noción epistémica fundamental y uno de los requisitos para que podamos afirmar que tenemos conocimiento de algo, la ciencia tiene que jugar un papel importante en el apoyo a nuestras creencias. La ciencia es considerada como el producto cultural que más garantías proporciona para justificar nuestras creencias y el que más verdades proporciona. Lo cual no quiere decir que sea el único que proporciona conocimiento, pero no hay otro producto cultural cuya finalidad intrínseca y primordial sea la

de proporcionar conocimiento sobre la realidad” (p.95).

En la conceptualización de las creencias científicas también se considera la noción de ciencia que propone Olivé (2011), quien a través de lo que él llama sistema de acción intencional, describe a la ciencia como un complejo de acciones humanas realizadas por agentes intencionales, orientados por representaciones que van desde creencias hasta complejos modelos y teorías científicas, cuya estructura es de orden normativo-valorativo. Por valorativo, el autor refiere que, un valor en la ciencia quiere decir que existe algún objeto que se considera valioso porque tiene una cierta característica, y esa característica depende de las creencias que se mantengan con respecto a la ciencia.

Lo anterior significa, que las personas que aceptan cierta teoría es porque creen que es precisa, coherente, amplia, simple y fecunda de acuerdo con los intereses teóricos que tienen en ese momento. En este sentido, para Olivé (2011) las teorías científicas además de ser instrumentos de predicción son formas de mirar el mundo, que afectan tanto a las creencias como a las expectativas generales del sujeto que las acepta; y como consecuencia, a sus experiencias y concepciones de la realidad.

Por otra parte, el ser humano vive a diario diferentes sucesos personales, ambientales y socio-culturales, procesos que, la mayor parte de las veces involucran reflexiones existenciales. Aun cuando la ciencia es uno de los conocimientos más certeros hoy en día, este muchas veces no responde a preguntas que son de orden más espiritual; por ello, dentro del sistema de creencias que posee el ser humano, se encuentran aquellas que se basan en la experiencia emocional y a las cuales se adhiere fuertemente, hasta el punto de que las mantiene incluso ante evidencias en contra (Gastélum, 2010; Páez, Morales y Fernández, 2007); estas creencias son de tipo religioso y se asientan sobre dos aspectos importantes.

El primero hace referencia a la función que cumple la religión en la búsqueda de la verdad eterna y absolutamente cierta en la explicación del mundo como se conoce, así como en los libros sagrados o sagradas escrituras donde se encuentra su principal soporte, y los cuales solo pueden mantenerse intactos si se les acepta como un todo (Russell, 2012). El segundo, es que las creencias religiosas se fundamentan en actos de fe; en objetos y lugares sagrados; en eventos sobrenaturales tales como la inmortalidad, resurrección, reencarnación y la trascendencia; así como en una variedad de dioses, ángeles y otras entidades y poderes espirituales que se localizan fuera del campo de lo material; versan sobre la obediencia en leyes divinas, los milagros, la eficacia del rezo y el destino del espíritu en vidas posteriores (Fernández, 2006; Pepitone, 1991).

De acuerdo con Darwin (2002, p.47) “el sentimiento de la devoción religiosa es muy complejo: compónese de amor, de una sumisión completa a un superior misterioso y elevado, de un gran sentimiento de dependencia, de miedo, de reverencia, de gratitud, de esperanza para el porvenir, y quizás también de otros sentimientos. Emoción tan compleja no la podrá sentir ningún ser que no hubiese llegado a alguna superioridad de facultades morales e intelectuales.

Las creencias religiosas son capaces de dar verdadera universalidad al espíritu humano; cuyas funciones son el facilitarle al sujeto una visión integral de la realidad así como el darle sentido y significado al mundo. Una vida religiosa que implica creer en ciertos dogmas y una cierta

manera de sentir los fines de la vida humana, le ayuda al hombre a disminuir los sufrimientos de la humanidad, los problemas del destino humano y a tener mayor esperanza de que en el futuro tendrá las mejores posibilidades de su especie (Ornelas, 2009; Russell, 2012; Schleiermacher, 1990).

La necesidad de dotar de significado a todo lo que es y acontece ha llevado al ser humano a necesitar de algunos valores por los cuales regirse, valores que deben ofrecer una respuesta a los interrogantes supremos sobre la vida y la muerte. Por ello, el sociólogo norteamericano Yinger (1957, como se citó en, Scharf, 1974) refiere que la religión es quien responde a esta necesidad, proporcionándole al hombre valores absolutos que ningún conjunto de conocimientos empíricos ni sistemas científicos puede otorgarle, debido a que:

... la religión es un sistema de creencias y prácticas por medio de las que un grupo o pueblo se enfrenta con los interrogantes últimos de la vida humana. Es la negativa a capitular ante la muerte, a conformarse con el fracaso, a resignarse a que la hostilidad divida las asociaciones humanas (p.47).

En este sentido, los sujetos que poseen una base firme de creencias religiosas pueden directamente o a través de intervenciones espirituales, controlar hasta cierto grado tanto los eventos de sus vidas como su propio destino. Estas creencias, la mayor parte de las veces se encuentran incorporadas en las ideologías y existen dentro de organizaciones más o menos estructuradas. Se forman a través de un proceso de internalización individual; sin embargo, no pueden individualizarse por completo, dado que todo sistema religioso se origina a partir de la continua actividad social de interpretar la realidad. Constituyen el fundamento justificativo de la acción humana, a pesar de que en ocasiones es difícil dar cuenta de aquello que se cree (Fernández, 2006; Pepitone, 1991; Scharf, 1974).

En tal contexto, la obediencia a la autoridad, la fidelidad irreflexiva a un dogma, el operar sobre el reino de los fines, los significados y los valores humanos, así como, el extenderse sobre cuestiones de significado último y de valor moral, constituyen para Gould (2000, 2006) el principal fundamento de la religión. Y dentro de los numerosos elementos que la conforman, Dios, el alma y la inmortalidad constituyen el gran marco de la creencia religiosa (Leuba, 1921).

Las creencias religiosas no solo procuran calmar ansiedades ante las fuerzas incontrolables de la naturaleza, sino que le dan credibilidad a los sistemas éticos y morales, al asociarlos con la voluntad de Dios. Pero ninguna de estas ilusiones posee una prueba que sea realmente creíble.

La necesidad de creer en Dios no solo representa un fenómeno social y cultural, sino también antropológico, un fenómeno que echa sus raíces en la estructura misma del ser humano. Sin embargo, para el ser humano no es posible satisfacer esa necesidad sin autoengaño, encontrándose así en una contradicción entre necesidad y factibilidad (Tugenhadt, 2004). Por ello, las creencias religiosas contienen deseos que carecen de evidencia que las avale.

La creencia en la existencia de un Creador omnipotente y benevolente, se fundamenta en que este revela a sus criaturas el conocimiento de sus decretos, revela a cada corazón humano lo que es recto y lo que es malo, a través de él se pueden explicar los milagros verdaderos y permite conferir a todo acontecimiento en el mundo un sentido de trascendencia. Él es la

perfección misma. Es el alfa y el omega, el principio y el fin, la piedra del fundamento y la clave de la bóveda, la plenitud y lo plenificante. Es él quien consume y quien da a todo su consistencia (Ornelas, 2009; Pepitone, 1991; Russell, 2012; Teilhard, 1968).

Las atribuciones que se le hacen a este Creador omnipotente, según Kant (1969), se dan porque el hombre no puede realizar él mismo la idea del bien supremo, de modo que, encuentra en sí el deber de trabajar en ello y se conduce a creer en la cooperación u organización de un soberano moral del mundo por la cual es posible este fin, abriéndose ante él el abismo de un misterio acerca de lo que Dios hace en esto. Para este autor, no se trata de saber qué es Dios en sí mismo, sino qué es para el humano como ser moral. En este sentido sostiene que:

... la universal fe religiosa verdadera es: 1) la creencia en Dios como el creador todo poderoso del cielo y la Tierra, esto es: moralmente como legislador santo; 2) la creencia en él, el conservador del género humano, como gobernante bondadoso y sostén moral del mismo; 3) la creencia en él, el administrador de sus propias leyes santas, esto es: como juez recto (p. 140).

Este planteamiento expresa únicamente el comportamiento moral de Dios hacia la humanidad, y fuera de ello no se puede conocer más sobre él. Ante esta creencia, Darwin (2002, pp.45-46) considera que:

... no existe ninguna prueba de que el hombre haya estado dotado primitivamente de la creencia en la existencia de un Dios omnipotente. Por el contrario, hay demostraciones convincentes, suministradas, no por viajeros, sino por hombres que han vivido mucho tiempo con los salvajes, de que han existido y existen aún numerosas razas que no tienen ninguna idea de la Divinidad ni poseen palabra que la exprese en su lenguaje.

De opinión similar es el físico Einstein (como se citó en, Reuters, 2012, p. 2), quien en una carta escrita a mano expresa sus puntos de vista sobre la religión, Dios y el tribalismo:

La palabra Dios para mí no es nada más que la expresión y producto de la debilidad humana; la Biblia, una colección de honorables, pero aun así leyendas primitivas que, sin embargo, son muy infantiles. Ninguna interpretación, por sutil que sea, puede (para mí) cambiarlo.

Al respecto, Tugendhadt (2004) afirma que no solo no hay ninguna razón para creer en un ser tal, sino que justo el que el hombre lo necesite de modo tan manifiestamente perentorio, constituye una razón contraria muy evidente de que la fe en Dios equivaldría a lo que, si se tratará de asuntos empíricos, se llamaría una alucinación. Con todo y eso, es igual de comprensible que, a pesar de la evidencia contraria, centenares de millones de personas creen en Dios, pues resulta más natural tomar esa necesidad por una razón que por todo lo contrario.

Bajo lo expuesto, cabe señalar que independientemente de que se trate de creencias científicas o religiosas, el ser humano vive en función de ellas (De la Pienda, 1999). A modo de ejemplo, las creencias que se tienen sobre el origen de la vida, la muerte y la vida después de la muerte han generado cambios en la manera de problematizar, visualizar y comprender

los hechos y situaciones cotidianas. Estas creencias han trascendido épocas históricas y conflictos ideológicos. Su solidez responde a necesidades e intereses particulares dentro de un contexto histórico-social. Un aspecto relevante sobre el tema es el interés que despierta a los investigadores la posible relación entre las explicaciones científicas y religiosas a estos fenómenos. La cuestión principal se ha centrado en si estas dos creencias pueden o no conciliarse, ya que las diferencias en torno a sus respectivas pretensiones y prácticas son completamente diferentes.

### **Conceptualización de la Muerte**

Al hablar de la muerte intervienen varios rasgos característicos que exaltan el sentido y el significado que posee este enigma para el hombre. El miedo a la muerte es un aspecto relevante a la hora de tratar el tema. Es debido a este miedo, a este temor incesante por no saber que pasará después, que no se puede pensar en la plenitud de la vida, en su disfrute y goce, sino que siempre está la incertidumbre de pensar en la muerte como aspecto perverso y maléfico que daña la vida (Mejía, 2012). Desde una visión filosófica Epicuro (2007, p. 125) plantea:

Acostúmbrate a pensar que la muerte no es nada para nosotros. Porque todo bien y todo mal residen en la sensación, y la muerte es privación del sentir. Por lo tanto, el recto conocimiento de que nada es para nosotros, la muerte hace dichosa la condición mortal de nuestra vida; no porque le añade una duración ilimitada, sino porque elimina el ansia de inmortalidad. Nada hay, pues, temible en el vivir para quien ha comprendido rectamente que nada hay temible en el no vivir. ... Así que el más espantoso de los males nada es para nosotros, puesto que mientras somos la muerte no está presente, y cuando la muerte se presenta ya no existimos. En nada afecta, pues, ni a los vivos ni a los muertos, porque para aquellos no está y estos ya no son ... . El sabio, en cambio, ni rehúsa la vida ni le teme el no vivir, porque no le abruma el vivir, ni considera que sea algún mal el no vivir.

En este sentido, cuando existimos la muerte no está presente, y cuando ella está presente ya no existimos; así que, no debería haber motivo tal para temerle a algo que no estará presente mientras se exista en este mundo. Ahora bien, ¿cuáles son las concepciones de muerte según la ciencia?

Desde la concepción medica-biológica, Montiel (2003, p. 60) señala que se define a la muerte de la siguiente manera: "la muerte se produce al cesar las funciones fundamentales: actividad cardiaca y actividad respiratoria, estas traen consigo el cese de las funciones cerebrales y con esto termina toda la existencia", es decir, se habla de una muerte biológica. Estar biológicamente muerto significa que por lo menos el cerebro ha cesado completa e irrevocablemente de funcionar. Esto consiste en la detención completa y definitiva, irreversible de las funciones vitales, en especial del cerebro, corazón y pulmones; a la pérdida de la coherencia funcional sigue la abolición progresiva de las unidades tisulares y celulares. La muerte opera, pues a nivel de la célula, del órgano, del organismo y, en última instancia, de la persona en su unidad y especificidad (Louis-Vicent, como se citó en Castro, 2008, p. 32). La muerte biológica es la muerte cerebral (la muerte central) y al final la muerte de todo el organismo (la muerte total)" (Küng y Walter, 1997).

En México de acuerdo con La ley General de Salud (2009) Titulo XIV: Donación, trasplantes y pérdida de la vida, Capítulo IV: Pérdida de la vida, Artículo 343, la pérdida de la vida ocurre cuando se presentan la muerte encefálica o el paro cardíaco irreversible. La muerte encefálica se determina cuando se verifican los siguientes signos (p.104):

- I. Ausencia completa y permanente de conciencia;
- II. Ausencia permanente de respiración espontánea, y
- III. Ausencia de los reflejos del tallo cerebral, manifestado por arreflexia pupilar, ausencia de movimientos oculares en pruebas vestibulares y ausencia de respuesta a estímulos nociceptivos.

Por su parte, la Asociación Médica Mundial (2018) a través de la Declaración de Sidney sobre la certificación de la muerte y la recuperación de organos señala que la muerte es un proceso gradual a nivel celular, en la que la capacidad de los tejidos para contrarrestar la falta de oxígeno varía, pero desde un punto de vista clínico y filosófico, la muerte no tiene que ver con la preservación o no de células aisladas, sino con la desaparición de las características inherentes al ser humano.

El punto principal de lo anterior no está en la simple declaración de muerte, sino en la determinación del llamado punto de no retorno que marca el momento en que cesa irreversiblemente toda posibilidad de recuperación, el límite más allá del cual se desecha toda esperanza de retorno a la vida.

La muerte del cuerpo, particularmente del cerebro, se ve entonces como el fin absoluto de cualquier forma de actividad consciente. Ante ello, la inevitabilidad, la irreversibilidad y la permanencia de la muerte crean ansiedad en todos los individuos en algún momento de la vida (Niemiec & Schulenberg, 2011).

La ansiedad ante la muerte es un constructo multidimensional con dos componentes principales: ansiedad de muerte existencial (el miedo a la aniquilación) ansiedad a la muerte tangible (el destino del cuerpo) (Benton, Christopher, y Walter, 2007; Cicirelli, 2002). Es importante tener en cuenta que la ansiedad ante la muerte no significa que una vida no haya sido bien vivida o que el individuo no ama la vida; sin embargo, evitar la muerte es una de las formas más comunes de lidiar con los temores que esta genera (Furer y Walker, 2008).

Hoy en día, el ser humano consciente o inconscientemente, elige entre una variedad de formas para evitar o postergar la muerte. Las creencias sobre determinados avances científicos son la mejor alternativa para ello. Entre las más comunes se encuentran la prevención del envejecimiento, la clonación molecular y la preservación criogénica.

*Aumento de longevidad y prevención del envejecimiento.* Uno de los mayores misterios de la naturaleza es el envejecimiento. Se trata de un proceso que todo ser vivo sin excepción alguna padecerá en el futuro, donde las células y moléculas ya no se duplican de la misma forma a través de los años (Olguín, 2018). De acuerdo con Susana Castro, investigadora del Instituto de Fisiología Celular de la UNAM (como se citó en, Olguín, 2018) existen muchos mitos sobre las formas de prevenir el envejecimiento, pero la mayoría son mentiras. Resalta que es importante descartar que no existen fórmulas secretas para prevenir el envejecimiento. No

obstante, es evidente que la medicina actual tiene progresos indiscutibles: se han erradicado algunas enfermedades, se ha logrado establecer el tratamiento de otras que antes se consideraban incurables, se ha podido mantener la salud y controlar padecimientos crónicos, así como mejorar la calidad de vida de cientos de miles de seres humanos (Rivero y Martínez, 2011). Entre los tratamientos más comunes se encuentran: la medicina regenerativa, los tratamientos con células madre, las terapias genéticas, la impresión 3D de órganos, la nanotecnología molecular, los medicamentos antienvjecimiento, la regeneración de tejidos, los tratamientos con hormonas de crecimiento, etc.

*Clonación molecular.* De acuerdo con Castañeda (2004) el proceso de clonación molecular biológicamente hablando se define como el “Conjunto de células o población de individuos originados de una sola célula o individuo al que son genéticamente idénticos” (p.2). Por definición se trata de un tema delicado porque es un proceso biotecnológico complicado y apasionante con usos potenciales positivos y negativos (sociales, políticos, económicos, legales, éticos y religiosos) (Iraburu, 2013). Con los avances de la ciencia, el conocimiento y la tecnología, en un futuro no muy próximo será viable clonar humanos, pero por el momento esa posibilidad aún se puede considerar lejana a la realidad, pues el proceso de manipulación genética sería muy largo y se tendrían que enfrentar dilemas bioéticos (Boletín UNAM-DGCS-055, 2018).

Por último, la *preservación criogénica*. Quien decide de esta manera conservar su cadáver no tiene más que contratar los servicios de la compañía de preservación criogénica, y al declarársele legalmente muerto, esta envía un equipo especializado para mantener la sangre fluyendo por el cuerpo, quienes envuelven en hielo e inyectan varios químicos para reducir la formación de coágulos sanguíneos y daños al cerebro. El cuerpo sin vida, pero ya tratado, se traslada a las instalaciones criogénicas, en donde se enfría por encima del punto de congelación del agua. Se le sustrae la sangre que se reemplaza con una solución para preservar los órganos, y se le inyecta una solución crioprotectora para intentar reducir la formación de cristales en órganos y tejidos cuando el cuerpo sea enfriado a -130C. El paso final es colocar el cuerpo en un contenedor que es sumergido en un tanque de nitrógeno líquido que se mantiene a -196C. ¿Cuál es la finalidad de esta excéntrica y costosa decisión? La esperanza de que la futura nanotecnología pueda reparar esos daños y puedan vivir sin problemas en el futuro (*BBC Mundo*, 2013).

Como se puede percibir, el ser humano es la única especie que se ve acompañada toda su vida por la idea de la muerte. Por ello, Malishév (2003) plantea que esta no es solo un hecho que acaece inevitablemente en el orden necesario de los procesos naturales, sino una posibilidad siempre presente y conexas con todas las otras posibilidades de la vida. En cierto sentido, la vida es el arte de administrar la muerte, alejar su llegada inminente intentando sortear los peligros que acechan al ser humano.

#### *Vida después de la muerte*

Como negación de la vida, la muerte es algo que directamente impacta, es lo que cada ser humano toma en consideración por la simple razón que representa el final de su existencia. Desde la postura Cristiana, el entendimiento de la muerte, se centra en la expectativa de que se procede a un encuentro con Dios quién juzga los hechos de la vida y cuyo destino es la

eternidad (Jonte-Pace & Parsons, 2001a, b). De acuerdo con Von Wobeser (2015) Cristo promete a sus seguidores la vida eterna, en compañía suya y de Dios Padre, a la vez que amenaza a quienes se apartan de él con el castigo eterno.

En el Juicio Final se espera la resurrección de todos los muertos, justos y pecadores. Los que hayan hecho el bien resucitarán para la vida, y los que hayan hecho el mal, para la condenación. La verdad será puesta al desnudo (catecismo, 2008 como se citó en Ramos, 2015) puesto que Jesús clamó y dijo: “El que me rechaza, y no recibe mis palabras, tiene quien lo juzgue; la palabra que he hablado, ella le juzgará en el día postrero. Porque yo no he hablado por mi propia cuenta, el Padre me envió, el me dio el mandamiento de lo que he de decir, y de lo que he de hablar. Y sé que su mandamiento es vida eterna” (Juan 12:48, 49, 50 RVR1960). Los creyentes merecedores del reino de Dios no fallecerán: “Porque no pueden ya más morir, pues son iguales a los ángeles, y son hijos de Dios. Porque Dios no es Dios de muerto, sino de vivos, pues para él todos viven” (Lucas 20:36, 38 RVR1960).

En este sentido, la vida terrenal es solo transitoria, pues la existencia plena comienza después de la muerte; con ello, la idea de la inmortalidad se convierte en una de las piedras angulares del cristianismo.

La creencia religiosa sobre el fenómeno de la trascendencia e inmortalidad se fundamenta en lo que Díez (2010, p.143) alude “... como aquello que hace sospechar un desconocimiento, es decir, un ocultamiento del hecho de tener que morir y una ceguera que se apoya en la creencia donde parece reflejarse una incredulidad pueril en la propia muerte”. En otras palabras, aquella imposibilidad absoluta de morir, o bien, el paso de una vida mortal a otra inmortal. Estas creencias pueden explicarse si se alude a la resurrección de Jesucristo: la victoria de Cristo sobre la muerte.

La creencia en la inmortalidad se refuerza en la idea de que el hombre está conformado por cuerpo y alma, dos entidades distintas que coexisten en la vida de una persona y se separan al momento de la muerte. Mientras el alma se concibe como un ente espiritual, el cuerpo se considera impuro, corruptible y perecedero. Al momento de la muerte, el alma viaja al más allá, a uno de los sitios asignados por Dios, mientras el cuerpo se queda en la tierra, sujeto a un proceso de descomposición (Von Wobeser, 2015).

Para Artigas (2005), el hombre es un ser de la naturaleza pero, al mismo tiempo, la trasciende. Comparte con los demás seres naturales todo lo que se refiere a su ser material, pero se distingue de ellos porque posee unas dimensiones espirituales que le hacen ser una persona. En el hombre existe una dualidad de dimensiones, las materiales y las espirituales, en una unidad de ser, porque la persona humana es un único ser compuesto de cuerpo y alma. Además, afirma que el alma espiritual no muere y que está destinada a unirse de nuevo con su cuerpo al fin de los tiempos.

La Iglesia afirma, junto con la espiritualidad del alma humana, su inmortalidad: cuando el hombre muere, el alma espiritual continúa su existencia. La inmortalidad del alma humana ha sido afirmada en diferentes ocasiones por el Magisterio de la Iglesia y el Concilio Vaticano II. Para estas instituciones resulta imposible imaginar el estado del alma humana separada del cuerpo, porque nuestra imaginación necesita datos sensibles que, en ese caso, no poseemos.

Pero, por el mismo motivo, tampoco podemos imaginar a Dios, y esto no afecta en absoluto a su realidad: tenemos la capacidad de conocer las realidades espirituales, remontándonos por encima de las condiciones materiales (Artigas, 2005; Von Wobeser, 2015).

La muerte, por lo tanto, se relaciona con las acciones morales de los seres humanos, se ha resaltado la existencia de la salvación del alma por medio de las buenas acciones y la búsqueda del perdón de los pecados (Gómez-Gutiérrez, 2011).

Ante lo anterior, Darwin (2002) como Siegel (1980) sostienen que existe evidencia clara que muestra que los factores emotivos pueden contribuir poderosamente a la creencia de las personas en la vida después de la muerte.

Contraria a las posturas de una vida eterna, Hawking a través de su comentario en *The Guardian* en 2012 (como se citó en, DPA y AFP, 2015) refuta esta idea al exponer que él no cuenta con la vida después de la muerte:

“Veo el cerebro como una computadora que deja de trabajar cuando sus componentes dejan de funcionar. No hay vida después de la muerte para las computadoras estropeadas; es un cuento para la gente que tiene miedo a la oscuridad y, ¿cómo se traduce e interpreta eso para la gente cuyo hardware aún funciona? Debemos sacar el máximo valor de nuestros actos”.

En resumen, se presentan dos posturas principales: por un lado la reflexión científica que plantea una utilidad o función oculta de la muerte, muchas veces expresada en términos de ventaja selectiva basada en mecanismos de evolución; y por otro lado, la postura religiosa donde la muerte se asume como una fatalidad arbitraria, impuesta contra nuestra voluntad. La muerte se percibe no como la conclusión de un ciclo, sino como una posibilidad siempre presente en la existencia humana (Klarsfeld y Revah, 2002).

El ser humano es la única especie que se ve acompañada toda su vida por la idea de la muerte. En su esencia la muerte es un fenómeno enigmático y contradictorio (Málishév, 2003). En efecto, ¿qué otra cosa podría significar la muerte, si no el fin natural de todo ser vivo?

Como se observa, teóricamente el elemento principal de análisis en estos fenómenos son las creencias. Sean estas creencias científicas hacia la muerte o creencias religiosas específicamente sobre la existencia de Dios, el alma y la vida después de la muerte, estas han generado a lo largo de la historia cambios en la manera de problematizar, visualizar y comprender hechos y situaciones cotidianas. Por ello, desde la psicología social surgió la necesidad de investigar si existe conflicto, coexistencia o independencia entre las creencias científicas y religiosas que tienen habitantes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México hacia estos fenómenos de la realidad.

## **Materiales y métodos**

### **Participantes**

Se eligió una muestra de tipo no probabilístico intencional integrada por 913 habitantes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, de los cuales el 49.8% son hombres y 50.2% son mujeres; el 46.4% son solteros mientras que el 53.6% son casados. En cuanto a la edad el

22.7% se coloca entre los 18 a 30 años, el 26% entre los 31 a 45 años, el 28.9% tiene de 46 a 60 años y el 22.5 % tiene una edad de 61 años en adelante. De la muestra seleccionada el 57.3% tiene únicamente escolaridad básica mientras que el 42.7% restante cuenta con el grado académico de doctorado. El 71.3% del total de la muestra es creyente en Dios, en un Ser Superior o en alguna otra divinidad, mientras que el 28.7% no lo es.

### **Instrumento**

El instrumento que se utilizó para medir las creencias acerca de la muerte y la vida después de la muerte fue la escala de Silva, Herrera y Corona (2017), la cual se encuentra distribuida en tres factores que representan las creencias científicas y creencias religiosas sobre estos temas.

**FACTOR 1. Religión: Vida después de la muerte.** El contenido de este factor alude a la diversidad de creencias hacia eventos sobrenaturales tales como la inmortalidad, resurrección y la trascendencia; poderes espirituales que se localizan fuera del campo de lo material; en leyes divinas, el destino del alma en vidas posteriores y la vida eterna.

**FACTOR 2. Muerte: Avances científicos.** El contenido de este factor apunta al hecho de que la muerte es un fenómeno de la realidad ineludible, donde los avances de la ciencia como la modificación genética, los estudios sobre el envejecimiento o la clonación pueden llegar a ser una herramienta para postergar la muerte indefinidamente.

**FACTOR 3. Ciencia: Conceptualización de la Muerte.** Aquí se presentan las creencias científicas cuyo fundamento se basa en lo médico-biológico para determinar la muerte. Morir significa la pérdida irreversible de las funciones vitales, el fin de la existencia del ser humano, de la existencia de todo ser vivo sobre la Tierra.

El instrumento está constituido en estos factores por 32 reactivos con una escala de respuesta tipo Likert de cinco intervalos (*1= Totalmente en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4= De acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo*). La confiabilidad del instrumento presenta un valor del coeficiente alpha de Cronbach de .867 y una varianza total explicada de 59.862%.

### **Procedimiento**

La escala fue aplicada en universidades, parques, comercios y lugares concurridos de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. En primera instancia se contactó a los posibles participantes haciéndoles mención de los objetivos, características, condiciones del estudio y la confidencialidad de la información brindada en caso de aceptar. Una vez aceptando ser partícipe, cada uno de los aplicadores procedió a dar lectura a las instrucciones de llenado del instrumento asegurando que los participantes comprendieran por completo lo solicitado. Los participantes respondieron la escala en un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos y la aplicación total de la escala se llevó a cabo en un período aproximado de cinco semanas. Una vez recolectada la información, se procedió al análisis estadístico de los datos obtenidos.

### **Resultados**

#### **Correlación de Pearson**

El resultado muestra la existencia de correlaciones significativas entre los tres factores de estudio (Ver, Tabla 1).

**Tabla 1. Correlación de Pearson por FACTORES**

	<b>FACTOR 1.</b>	<b>FACTOR 2.</b>	<b>FACTOR 3.</b>
	Religión: Vida después de la muerte	Muerte: Avances Científicos	Ciencia: Concepto de muerte
<b>FACTOR 1.</b>	1	-.138**	-.358**
Religión: Vida después de la muerte			
<b>FACTOR 2.</b> Muerte:		1	.251**
Avances Científicos			
<b>FACTOR 3.</b> Ciencia:			1
Concepto de muerte			
** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)			

El Factor 1. Religión. Vida después de la muerte, con un valor de coeficiente  $r = -.138$  (\*\*) presenta una correlación negativa *Muy Baja* con el Factor 2. Muerte: Avances científicos. Asimismo, con un valor de coeficiente  $r = -.358$  (\*\*) indica una correlación negativa *Moderada* con el Factor 3. Ciencia Concepto de muerte.

Al establecer una correlación negativa entre el Factor 1. Religión: Vida después de la muerte y los Factores 2. Muerte: Avances científicos y 3. Ciencia Concepto de muerte, se reafirma lo que Gould (2000), Russell (2012) y Schleiermacher (1990) sostienen al decir que la falta de conflicto entre la ciencia y la religión se debe a la falta de coincidencia entre sus respectivos ámbitos de competencia. Así, mientras que la ciencia se encarga de dar explicación a la constitución empírica del universo, la religión aborda la búsqueda de valores éticos adecuados y el significado espiritual de la vida. Por su parte, Fernández (2006) plantea que la ciencia y la religión son plenamente compatibles, y se adscribe a la idea de que por sí misma, la práctica de la ciencia ni aleja al hombre de Dios, ni lo acerca a él.

Bajo este contexto, las personas que creen en una vida después de la muerte no mantienen la creencia cuyo fundamento se basa en una definición médico-biológica sobre la muerte y sobre los avances científicos para evitarla. Estas incluyen no solo cuestiones prácticas relativas a procedimientos biomédicos específicos, sino también cuestiones morales más generales como principios religiosos consagrados por el tiempo, tales como la inviolabilidad de la vida humana (Harrison, 2017).

Estas personas creen en la postura cristiana sobre el entendimiento de la vida después de la

muerte, centran su expectativa en el encuentro con Dios en una vida eterna (Jonte-Pace & Parsons, 2001a,b; Von Wobeser, 2015). Creen en un juicio final donde se espera la resurrección de todos los muertos, justos y pecadores. Para ellas, las personas que hayan hecho el bien resucitarán para la vida y los que hayan hecho el mal, para la condenación (Ramos, 2015). La vida terrenal se vuelve algo transitorio, pues consideran que la existencia plena comienza después de la muerte; con ello, la idea de la trascendencia e inmortalidad se convierte en una de sus piedras angulares, después de todo, creen que el hombre está conformado por cuerpo y alma, dos entidades distintas que coexisten en la vida de una persona y se separan al momento de la muerte (Von Wobeser, 2015). En este sentido, consideran que el hombre es un ser de la naturaleza pero, al mismo tiempo, la trasciende. Comparte con los demás seres naturales todo lo que se refiere a su ser material, pero se distingue de ellos porque posee dimensiones espirituales que le hacen ser una persona (Artigas, 2005).

Las creencias religiosas sobre la vida después de la muerte que mantienen algunas personas ponen de manifiesto que los procesos y principios de la ciencia se encuentran muy lejos de tomar en cuenta aquellas dimensiones espirituales esenciales de la vida, tan fundamentales para el bienestar humano (Fernández, 2006; Scharf, 1974). Después de todo, es esta dimensión de la vida la que libera las capacidades creativas del interior de la conciencia humana, la que salvaguarda su esencia y le brinda de significado (Ornelas, 2009; Schleiermacher, 1990). Para Yinger (1957, como se citó en, Scharf, 1974) las creencias religiosas sobre la vida y la muerte son las que responden a esta necesidad, proporcionándole al hombre valores absolutos que ningún conjunto de conocimientos empíricos ni sistemas científicos puede otorgarle. La ciencia, no es suficiente para responder a todas las preguntas importantes: el sentido de la vida humana, la realidad de Dios, la posibilidad de una vida después de la muerte, y muchas otras interrogantes espirituales caen fuera del alcance del método científico. La ciencia no es el único camino del conocimiento. La visión espiritual del mundo ofrece otro camino para encontrar la verdad (Collins, 2007).

Por otra parte, las personas que mantienen creencias científicas sobre la muerte, aceptan los fundamentos dados por la ciencia porque creen que son precisos, coherentes, amplios, simples y fecundos de acuerdo a sus intereses. Para ellas, la muerte biológica es la muerte cerebral (la muerte central) y al final la muerte de todo el organismo (la muerte total)" (Küng y Walter, 1997). El punto principal de lo anterior está en la determinación del llamado punto de no retorno que marca el momento en que cesa irreversiblemente toda posibilidad de recuperación, el límite más allá del cual se desecha toda esperanza de retorno a la vida. Se puede pensar que por ello, consideran que los avances científicos son la mejor alternativa para postergar la muerte, entre los más destacados se encuentran la prevención del envejecimiento, la clonación molecular y la preservación criogénica. Por lo anterior, Estany (2001) considera que la ciencia no solo es el producto cultural cuya finalidad intrínseca y primordial es el de proporcionar conocimiento sobre la realidad sin recurrir a la intervención de fuerzas misteriosas, sino que además es una garantía para la justificación de las creencias que mantiene el ser humano.

Por último, el Factor 2. Muerte: Avances científicos con un coeficiente  $r = .251 (**)$  presenta una correlación positiva *Baja* con el Factor 3. Ciencia Concepto de muerte.

La correlación positiva entre el Factor 2. Muerte: Avances científicos y el Factor 3. Ciencia Concepto de muerte, indica que las personas que creen en la concepción medica-biológica de la muerte como aquella que se produce al cesar las funciones fundamentales tales como la actividad cardiaca, actividad respiratoria y el cese de las funciones cerebrales (Montiel, 2003) consideran viables algunos tratamientos científicos para alejar su llegada. En tal caso, creen en la medicina regenerativa, los tratamientos con células madre, las terapias genéticas, los medicamentos antienvjecimiento, la regeneración de tejidos, los tratamientos con hormonas de crecimiento, etc.

Esta correlación apunta a la conceptualización de las creencias científicas que propuso Olivé en el 2011. Este autor a través de lo que él llama sistema de acción intencional, describe a la ciencia como un complejo de acciones humanas realizadas por agentes intencionales, orientados por representaciones que van desde creencias hasta complejos modelos y teorías científicas, cuya estructura es de orden normativo-valorativo. Lo anterior significa, que las personas que aceptan cierta teoría científica es porque creen que es una forma objetiva de mirar el mundo. En este caso, la concepción médico-biológica sobre la muerte y los avances científicos para postergarla afectan tanto a las creencias como a las expectativas generales del sujeto que las acepta; y como consecuencia, a sus experiencias y concepciones de la realidad.

## **Discusión**

Hoy en día, estar enterado del estado de las cosas, encontrar explicaciones a los hechos y fenómenos que rodean y de los que forma parte el ser humano, satisface no solo la demanda social sino también la necesidad de creer en algo, de encontrar sentido a lo que ocurre, principalmente en una época en que los grandes volúmenes de información a los que se tiene acceso han derivado en escenarios de incertidumbre. En este sentido, las creencias forman parte de un cúmulo de elementos y experiencias que simplifican la explicación de un hecho, cosa o fenómeno y que pueden ser difundidos con mucha facilidad por su relación con los valores compartidos (Castrillón, 2019). Ante ello, el ser humano dirige su comportamiento de la manera que mejor se ajuste a las condiciones socioculturales en las que se encuentra inmerso e intenta ofrecer a través de sus creencias una serie de respuestas a las preguntas de cómo funciona y cuál es el sentido del mundo y de él mismo. No obstante, la disyuntiva de creer en la ciencia, en la religión o en ambas trae consigo una serie de controversias que aumentan cuando se centralizan en temas que muchas veces resultan delicados de tratar, tales como la muerte y la vida después de la muerte.

Las creencias que se tienen hacia estos fenómenos han generado cambios en la manera de problematizar, visualizar y comprender hechos y situaciones cotidianas. Estas creencias han trascendido épocas históricas y conflictos ideológicos. Su solidez responde a necesidades e intereses particulares dentro de un contexto histórico-social. Un aspecto relevante sobre el tema es el interés que despierta la posible relación entre las explicaciones científicas y religiosas a estos fenómenos. La cuestión principal se ha centrado en si estas dos creencias pueden o no conciliarse, ya que las diferencias en torno a sus respectivas pretensiones y prácticas son completamente diferentes. Esta diferencia ha traído consecuencias en las decisiones y acciones del ser humano, donde muchas veces este se ha visto obligado a elegir

una versión de la realidad, generando en algunos casos fuertes conflictos de índole sociopolítico (Scheitle, 2011).

Cuando triunfó la teoría evolucionista sobre otras teorías, implicó la ruptura definitiva entre ciencia y religión (Bowler, 1985) y con ello la cuestión de los debates y confrontaciones que se han suscitado. Como ejemplo, se encuentra la controversia que la Teoría de la Evolución de Charles Darwin (Darwin, 2003), provocó entre el público creyente en otras teorías (el punto central de esta controversia tiene sus orígenes en el famoso debate de Oxford en 1860 entre el obispo Wilberforce y Thomas Huxley). La base con la que se sostiene esta teoría es precisamente las ideas plasmadas en el libro *El origen de las especies* (Darwin, 2003).

Dentro de los debates suscitados en Estados Unidos sobre la polémica de esta teoría, se encuentra el caso particular de los años 80 cuando un grupo de instituciones (Mormones y Testigos de Jehová) que se autocalificaban de científicos exigieron que en las escuelas públicas se dedicaran igual tiempo a la enseñanza de su propia teoría creacionista que el que se le dedicaba a la teoría Darwinista (Laudan, 1996). Otro ejemplo, es el suscitado en el estado de Tennessee (sur) de Estados Unidos, donde cristianos conservadores que promueven la Teoría del Diseño Inteligente (Dembski, 2005) y defensores de la ciencia libraron una nueva batalla, en torno a un proyecto de ley que se encuentra inspirado en los dictados del Discovery Institute de Seattle (estado de Washington, noroeste) que permitiría cuestionar en las escuelas públicas la teoría de la evolución de Darwin (AFP, 2012).

En los casos anteriores, de acuerdo con Pepitone (1991) y Castrillón (2019) compartir creencias refuerza la pertenencia de grupo, un elemento que ha sido necesario a nivel evolutivo para el desarrollo de la humanidad. Estar de acuerdo concilia y acerca, sin embargo, también aferrarse a creencias puede implicar severos daños en lo individual y lo colectivo –la resistencia a la vacunación, por ejemplo– podría ser parte de un proceso adaptativo y podría responder a esa necesidad humana de integrarse a un grupo y poseer elementos y saberes en común.

Las creencias científicas o religiosas que se tienen sobre fenómenos tan fundamentales para el ser humano como son la vida y la muerte, o bien, sobre diversas problemáticas sociales como el tabaquismo, el aborto, la eutanasia, las cuestiones de género, la pobreza, la donación de órganos, etc. conducen a plantear la idea de su valor como guías orientadoras del comportamiento humano. Después de todo, las creencias proporcionan a la humanidad enfoques conceptuales y pragmáticos que ejercen una influencia profunda en su conducta y en sus perspectivas. Al respecto, Harrison (2017) plantea que existen diferentes maneras de afrontar, discutir, evaluar y estudiar las creencias científicas y religiosas, donde debe generarse un interés por las mutuas interacciones entre la ciencia y la religión en el pasado, así como por las formas en las que sus relaciones pasadas influyen en el presente.

En psicología social las creencias se constituyen como uno de los constructos más importantes de la investigación para conocer el comportamiento y el pensamiento del ser humano, debido a que estas constituyen los mejores indicadores de decisiones individuales, regulan las acciones y las relaciones del sujeto con su mundo (Olson y Zanna, 1987; Pajares, 1992; Villoro, 1996), trayendo consigo no solo una sociedad sometida a grandes cambios, sino a una transformación de los modos de vida, marcada por intereses y valores particulares a corto

plazo, los cuales están provocando problemas en la forma de percibir el mundo y la sociedad actual.

En el caso de esta investigación, los resultados indican que no existe una correlación positiva entre las creencias científicas hacia la muerte y las creencias religiosas sobre la vida después de la muerte, es decir, no existe una coexistencia. Todo lo contrario, si bien, no se puede establecer la existencia de un conflicto, sí se puede marcar una independencia entre ellas.

La correlación de independencia entre creencias científicas y creencias religiosas hacia la muerte y la vida después de la muerte puede llegar a renovar el interés por el diálogo entre ciencia y religión. Después de todo, hoy en día los avances científicos y tecnológicos en las ciencias biomédicas proponen y generan desafíos enormes a las posiciones morales tradicionales, muchas de las cuales se basan en perspectivas religiosas. Las nuevas tecnologías reproductivas, la investigación con células madre, la posibilidad de clonación humana, junto con la incrementada capacidad de mejoramiento humano y la prolongación de la vida, presentan a los pensadores morales y religiosos grandes dilemas éticos. En ocasiones, las nuevas políticas médicas y técnicas terapéuticas han encontrado resistencia por parte de ciertos grupos religiosos, situación que ha fomentado nuevos modos de pensar sobre el significado de las creencias y valores religiosos tradicionales y sobre cómo llevarlos a la práctica en estos contextos (Harrison, 2017).

Hablar sobre la muerte y la vida después de la muerte vía las creencias científicas y religiosas, es explorar cómo el ser humano aborda la muerte en general, y cómo encuentra o atribuye un significado a ella. Por ejemplo, para Grof (2012) las creencias en el viaje póstumo del alma, la vida después de la muerte o la reencarnación suelen ser ridiculizadas como productos de la ilusión de personas que no pueden aceptar el obvio imperativo biológico de la muerte, cuya naturaleza absoluta ha sido científicamente probada más allá de cualquier duda razonable. Mientras que para Dawkins (*BBC News Mundo*, 2019), la creencia generalizada sobre la vida después de la muerte entre las culturas humanas es un intento de consolar a quienes han perdido a sus seres queridos y abordar nuestro deseo natural de sobrevivir.

Resulta importante advertir que la asociación entre la creencia hacia la presencia de determinados elementos y el comportamiento, es válida solo para aquellos sujetos para los cuales estas creencias forman parte importante de sus vidas. Así, las diferentes creencias que se tienen sobre la muerte o la vida después de la muerte intensifican el impacto en un comportamiento determinado. Después de todo, no hay magia en el origen de la vida, la muerte o la vida después de la muerte, pero sí estamos ante fenómenos extraordinariamente intrincados y con profundas implicaciones, tanto científicas como religiosas, sin dejar de lado las filosóficas (Ruiz-Mirazo y Moreno, 2015).

## **Conclusión**

La relación entre creencias científicas y creencias religiosas hacia la muerte y la vida después de la muerte necesita entenderse a la luz de los avances en las áreas del conocimiento y la reflexión humana. De acuerdo con Harrison (2017), muchas de las afirmaciones que se hacen respecto al conflicto, la coexistencia o independencia entre las creencias científicas y religiosas afectan de manera directa cuestiones relativas al diálogo entre ambas. Es habitual escuchar a

sus máximos exponentes que la ciencia y la religión constituyen cosmovisiones mutuamente incompatibles, dado que la primera es la encarnación de la razón, mientras que la segunda lo es de una fe crédula y poco fiable. La religión, bajo esta visión dualista del mundo, es la causa principal de los males de la sociedad moderna. La ciencia, en contraste, es presentada como el principal motor del progreso y, por ende, como la esperanza futura del mundo.

En términos generales, el ser humano asume en su vida cotidiana una versión de esa realidad, por ello, sus creencias pueden verse como un substrato conceptual que juega un papel importante en su pensamiento y acción. Estas le permiten manejarse en el mundo; forman la base de la vida, el terreno sobre que acontece; en ellas se vive, se mueve y se es. No hay conducta que no se encuentre constituida por ellas (Ortega y Gasset, 1968; Pepitone, 1991). Ante ello, resulta de gran importancia que dentro de los objetivos de la educación se fomente su discusión y verificación en la medida de lo posible.

## Referencias bibliográficas

- AFP. (2012). Ley en Estados Unidos permitirá cuestionar la teoría de Darwin. En, *La Jornada* [en línea]. Recuperado el 11 de abril, 2012, en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/04/10/>
- Angarita, Consuelo y De Castro, Alberto. (2002). Cara a Cara con la Muerte: Buscando el Sentido. *Psicología desde el Caribe*, 9: 1-19.
- Argue, Amy; Johnson, David., & White, Lynn. (1999). Age and Religiosity: Evidence from a Three-Wave Panel Analysis. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 38 (3), 423- 435.
- Artigas, Mariano. (2005). La espiritualidad del ser humano. Texto inédito. *Seminario del CRYF*. Pamplona, España.
- Asociación Médica Mundial (2018). *Declaración de Sidney de la Asociación Médica Mundial sobre la certificación de la muerte y la recuperación de órganos*. Recuperado de: <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-sidney-de-la-amm-sobre-la-certificacion-de-la-muerte-y-la-recuperacion-de-organos/>
- Bauman, Zygmunt. (2007). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona. Paidós.
- BBC Ciencia. (2010). Cómo influye la religión en los médicos. *BBC*. [En línea]. Recuperado de: [https://www.bbc.com/mundo/ciencia\\_tecnologia/2010/08/100826\\_medicos\\_religion\\_men](https://www.bbc.com/mundo/ciencia_tecnologia/2010/08/100826_medicos_religion_men)
- BBC Mundo, (2013). La verdad sobre la vida después de la muerte congelada. [en línea]. Recuperado desde: [https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/09/130822\\_criogenia\\_congelamiento\\_muerte\\_cc\\_h\\_finde](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/09/130822_criogenia_congelamiento_muerte_cc_h_finde)
- BBC News Mundo. (2019). Richard Dawkins: el sexo, la muerte y el significado de la vida. *BBC Extra* [en línea]. Recuperado desde: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-48642696>
- Benton, J., Christopher, A. & Walter, M. (2007). Death anxiety as a function of aging anxiety. *Death Studies*, 31: 337–350.
- Boletín UNAM-DGCS-055. (2018). *La clonación humana, aún lejos de ser una realidad: académicos de la UNAM*. [Blog]. Recuperado desde: [http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2018\\_055.html](http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2018_055.html)

- Bowler, P. J. (1985). *El eclipse del darwinismo*. Barcelona: Labor.
- Castañeda, María de Jesús. (2004). La Clonación. *Revista Digital Universitaria*, 5 (2): 1-12.
- Castrillón, Luis. (2019). El menosprecio del conocimiento científico. *Letras Libres*, año XXI, 245: 22-25.
- Castro, María. (2008). *Tanatología. La familia ante las enfermedades y la muerte*. México: Trillas.
- Cicirelli, V. (2002). Fear of death in older adults: Predictions from terror management theory. *Journal of Gerontology*, 57, 358–366.
- Collins, Francis. (2007). *¿Cómo habla Dios? La evidencia científica de la Fe*. Madrid: Temas de Hoy, S.A.
- Darwin, Charles. (2002). *El Origen del Hombre* (1ª. Reimpresión). México: Panamericana.
- \_\_\_\_\_. (2003). *El Origen de las especies*. Madrid. Alianza.
- De la Pienda, Jesús. (1999). Filosofía de las creencias. *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*, XXXVII (92): 239-248.
- Díez, Ricardo. (2010). Volver al “suelo de creencias”. *Pensamiento y Cultura*, 13 (2), 141-155. DOI: 10.5294/pecu.2010.13.2.3
- DPA y AFP (2015). De ser necesario, Hawking recurriría a la eutanasia. En, *La Jornada en línea*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/06/05/mantener-a-alguien-vivo-contra-su-deseo-la-mayor-indignidad-hawking-6598.html>
- Epicuro. (2007). *Obras*. Madrid: Tecnos.
- Estany, Anna. (2001). *La fascinación por el saber. Introducción a la teoría del conocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Estany, Anna. (2001). *La fascinación por el saber. Introducción a la teoría del conocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Evely, Louis. (1980). *Hombre moderno ante la muerte*. Salamanca: Sigüeme.
- Fernández, Antonio. (2000). *Los científicos y Dios* (2ª. Ed.). Oviedo: Nobel.
- Fernández, Marta. (2006). *Creencia y Sentido en las Ciencias Sociales*. Ponencia presentada en la sesión privada extraordinaria de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, Argentina.
- Furer, P. & Walker, J. (2008). Death anxiety: A cognitive-behavioral approach. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 22, 167–182.
- García, Carolina. (2013). Una niña amish enferma de leucemia no será forzada a someterse a quimioterapia. *El País* [En línea]. Recuperado de: [https://elpais.com/sociedad/2013/12/07/actualidad/1386433164\\_612603.html](https://elpais.com/sociedad/2013/12/07/actualidad/1386433164_612603.html)
- Gastélum, Melina. (2010). Una Aproximación a la Epistemología Pluralista Basada en las Teorías de la Mente. En, J. Duran y Israel Grande-García (Eds.), *Psicología y Ciencias Sociales* (pp. 29-47). México: UNAM, FES-Z.
- Gervais, Will and Norenzayan Ara. (2012). Analytic Thinking Promotes Religious Disbelief. *Science*, 336, 493- 496.
- Giraldo, Cesar. (1987). *Medicina Forense*. Colombia: Educacional.
- Gómez-Gutiérrez, J. (2011). La reacción ante la Muerte en la Cultura del Mexicano Actual. *Investigación y Saberes*, 1(1), 39-48.
- Gould, Stephen. (2000). *Ciencia versus religión. Un falso conflicto*. Barcelona: Crítica.

- \_\_\_\_\_. (2006). *Ocho cerditos. Reflexiones sobre historia natural*. Barcelona: Critica.
- Grof, Stanislav (2012). The Experience of Death and Dying: Psychological, Philosophical and Spiritual Aspects. *Maps Buletin*, XX (1), 9-13.
- Harrison, Peter. (2017). *Cuestiones de ciencia y Religión. Pasado y presente*. Madrid: SalTerrae/ Universidad Pontificia Comillas.
- Hernández, Flor. (2006). El significado de la muerte. *Revista Digital Universitaria*, 7 (8), 1-7.
- Herrera, Adela. (2010). Reflexiones sobre la vejez y la muerte. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 2 (2), 33-46. DOI:10.5460/jbhsi.v2.2.26788
- Honderich, T. (Ed.) (1995). *The Oxford Companion to Philosophy*. New York: Oxford University Press.
- Iraburu, María. (2013). *Sobre la clonación*. Conferencia pronunciada en Pamplona, el 29 de agosto de 2006, en el Curso de actualización para profesorado "Ciencia, Razón y Fe" organizado por el Instituto Superior de Ciencias Religiosas de la Universidad de Navarra.
- Jonte-Pace, Diane & Parsons, William. (2001a). *Religion and Psychology: mapping the Terrain*. EUA: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (2001b). *The varieties of religious experience*. Cambridge, WA: Harvard University Press.
- Kant, I. (1969). *La Religión dentro de los límites de la mera razón*. Madrid: Alianza.
- Kimball, Spencer. (2006). *Enseñanzas de los presidentes de la Iglesia*. E.U.A: Intellectual Reserve, Inc.
- Klarsfeld, Andre y Revah, Frederic. (2002). *Biología de la muerte*. España: Complutense.
- Küng, Hans y Walter, Jens. (1997). *Morir con dignidad. Un alegato a favor de la responsabilidad*. Madrid: Trotta.
- La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días. (2003). *El Matrimonio Eterno: Manual para el alumno*. E.U.A: Intellectual Reserve, Inc.
- Larson E, Witham L. (1998). Leading scientists still reject God. *Nature*, 394 (6691), 313.
- Laudan, Larry. (1996). *Beyond positivism and relativism: theory, method and evidence*. Oxford: Westview Press.
- Legare, C; Evans, M; Rosengren, K; & Harris, P. (2012). The Coexistence of Natural and Supernatural Explanations Across Cultures and Development. *Child Development*, 83 (3), 779-793.
- Leuba, James. (1921). *The belief in God and Immortality*. Estados Unidos: The Open Court Publishing Company.
- Ley General de Salud (2009). *Título XIV: Donación, trasplantes y pérdida de la vida*. Recuperado de: [http://docs.mexico.justia.com/federales/ley\\_general\\_de\\_salud.pdf](http://docs.mexico.justia.com/federales/ley_general_de_salud.pdf)
- Lungu, Ovidiu; Potvin, Stéphane; Tikász, András & Mendrek, Adrianna. (2015). Sex differences in effective fronto-limbic connectivity during negative emotion processing. *Psychoneuroendocrinology*, 62: 180-188. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2015.08.012.
- Málishev, Mijaíl. (2003). El Sentido de la Muerte. *Ciencia Ergo Sum*, 10 (1), 51-58.
- Mejía, Diana. (2012). La concepción de la muerte en Epicuro. *Escritos*, 20 (45): 457-464.
- Miclea, M. & Macavei, B (2006). An empirical investigation of the relationship between religious beliefs and negative emotions. *Cognition, Brain, Behavior*, 10 (4): 625-635.

- Montiel, Juan. (2003). El pensamiento de la muerte en Heidegger y Pierre Theilhard de Chardin. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 8: 59-72.
- Moody, Raymond. (2009). *Vida después de la vida*. Madrid: Edaf.
- Moore, Keith. (2013). *La voluntad de Dios es sanar*. E.U.A: Faith Life
- Nature Editorial. (2005). Dealing with design. *Nature*. 434, 1053.
- Nespor, Jan. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.
- Niemiec, Ryan & Schulenberg, Stefan. (2011). Understanding death attitudes: the integration of movies, positive psychology, and meaning management. *Death Studies*, 35: 387-407. DOI: 10.1080/07481187.2010.544517
- Olguín, Michel. (2018). ¿Se puede detener el envejecimiento?. *UNAM Global de la comunidad para la comunidad* [blog]. Recuperado desde: <http://www.unamglobal.unam.mx/?p=46537>
- Olivé, L. (2011b). El conocimiento en la ciencia, la tecnología y la cultura. En, L. Olivé y R. Tamayo, *Ciencia, Tecnología y Sociedad. Temas de ética y epistemología de la ciencia (diálogos entre un filósofo y un científico)* (pp. 89- 105). México: Fondo de Cultura Económica.
- Olson, James y Zanna, Mark. (1987). Actitudes y Creencias. En, Daniel Perلمان y P. Cosby (Eds.), *Psicología Social* (pp. 71-91). México: Trillas.
- Ornelas, M. (2009). La Sociología de la Religión de Niklas Luhmann. En, N. Luhmann, *Sociología de la Religión* (pp. 9-29). México: Herder.
- Ortega y Gasset, J. (1968). *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Páez, D; Morales, J. y Fernández, I. (2007). Las creencias básicas sobre el mundo social y el yo. En, J. Morales; M. Moya y I. Cuadrado (Coord.), *Psicología Social* (pp. 195-211). España: Mc Graw-Hill /Interamericana.
- Pajares, Frank. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pepitone, Albert. (1991). El mundo de las creencias: un análisis psicosocial. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 7 (1), 61-79.
- Pérez - Agote y Santiago. (2005). *La situación de la religión en España a principios del siglo XXI*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ramos, J. (2015). Geografía del más allá. *Vita Brevis, INAH*, 6:108-124.
- Reina-Valera. (1960). (RVR1960). *Santa Biblia, Antiguo y Nuevo Testamentos. Sociedades Bíblicas en América Latina*. USA: National Publishing Company.
- Reuters. (2012). La palabra Dios es la expresión y producto de la debilidad humana. En, *La Jornada en línea*. Recuperado el 04 de octubre de 2012, desde: <http://www.jornada.unam.mx/2012/10/04/ciencias/a02n1ciencias/a02n2cie>.
- Rivero, Octavio y Martínez, Luis. (2011). La medicina actual. Los grandes avances y los cambios de paradigm. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 54 (2): 21-32.
- Ruiz-Mirazo, Kepa y Moreno, Álvaro. (2015) Reflexiones sobre el origen de la vida: algo más que un problema 'evolutivo'. *MÉTODE Science Studies Journal*, 87:55-63. DOI: 10.7203/metode.6.4997
- Russell, Bertrand. (2012). *Religión y Ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scharf, B. (1974). *El Estudio Sociológico de la Religión*. Barcelona: Seix Barral.

- Scheitle, C. (2011). U.S. College Students' Perception of Religion and Science: Conflict, Collaboration, or Independence? A Research Note. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 50 (1), 175–186.
- Schleiermacher, F. (1990). *Sobre la Religión*. España: Tecnos.
- Siegel, Ronald. (1980). The Psychology of Life After Death. *American Psychologist*, 35 (10), 911-931.
- Silva, Jesús; Herrera, Venazir y Corona, Rodolfo. (2017). Scientific and Religious Beliefs about the Origin of Life and Life after Death: Validation of a Scale. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (6): 995-1007. DOI: 10.13189/ujer.2017.050612
- Silva, Jesús, Herrera, Venazir y Corona, Rodolfo. (2018). Psychological Study on the Origin of Life, Death and Life after Death: Differences between Beliefs According to Age and Schooling. *Universal Journal of Educational Research*, 6 (6), 1175 – 1186. DOI: 10.13189/ujer.2018 060607.
- Teilhard, P. (1968). *Ciencia y Cristo*. España: Taurus.
- Tornstam, L. (2003). *Gerotrascendencia from young old age to old old age* [Online]. Suecia: Uppsala University. Recuperado de: <http://www.soc.uu.se/publications/fulltext/gtransoldold.pdf>
- Torres, Cristina. (2002). *Estudio sobre las creencias en torno a la vida y la muerte en un grupo de mexicanos adultos*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Tugenhardt, E. (2004). *Egocentricidad y Mística*. Barcelona: Gedisa.
- Villoro, Luis. (1996). *Creer, saber, conocer* (9ª. Ed.). México: Siglo XXI.
- Von Wobeser, Gisela. (2015). *Cielo, infierno y purgatorio. Durante el Virreinato de la Nueva España*. México: UNAM.
- Walker, Arthur. (1985). *Cerebral death*. 3rd ed. Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Zuckerman, M; Silberman, J. & Hall, J. (2013). The Relation Between Intelligence and Religiosity: A Meta-Analysis and Some Proposed Explanations. *Personality and Social Psychology Review*, 20 (10), 1-30.

### **Agradecimiento**

Esta investigación fue realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la DGAPA- UNAM con clave "IN 303316".

# SEXTING: FACTORES DE RIESGO EN ADULTOS ENTRE 18 Y 40 AÑOS

**Angie Geraldine Betancur Sucerquia**  
**Julio Cesar Correa Galeano**  
**Laura Valentina Afanador Hernández**  
**Melissa Sánchez Navarro**  
**Sarita Baena Tirado**  
**Valentina Vasco Gaviria**  
**Asesora: Mg. Sandra Isabel Mejía Zapata**  
*Universidad Católica Luis Amigó Medellín – Colombia*

## **Resumen**

El objetivo de esta investigación formativa, consistió en comprender los factores de riesgo que tiene la práctica del Sexting en adultos jóvenes de la ciudad de Medellín, para ello se tuvo como fuente de información seis adultos, entre los 18 y 40 años de edad, se tiene como criterios de inclusión, que al momento tuvieran pareja; sin distinción en cuanto a identidad de género o sexual. El enfoque del estudio es cualitativo, de corte fenomenológico. Para ello se aplicó como instrumento una entrevista a profundidad, enfocada en cuatro categorías de análisis: factores de riesgo, medios virtuales, población y Sexting. Uno de los resultados más relevantes radica en que, como riesgo máximo de la práctica del Sexting se puede presentar asociado con el comportamiento suicida, producto de la difusión y el escarnio público, cuando este material es difundido. Se concluye que, si bien hay referentes de índole internacional, nacional y local, amerita mayor profundidad en cuanto a su comprensión por parte de investigadores sociales.

**Palabras clave:** Sexting, factores de riesgo, población, medios virtuales

## **Abstrac**

*The objective of this formative research consisted of understanding the risk factors that the practice of Sexting has in young adults in the city of Medellín, for this, six adults, between 18 and 40 years of age, were used as a source of information. Its inclusion criteria are that at the moment they had a partner; without distinction regarding gender or sexual identity. The focus of the study is qualitative, phenomenological in nature. For this, an in-depth interview was applied as an instrument, focused on four categories of analysis: risk factors, virtual media, population and Sexting. One of the most relevant results is that, as the maximum risk of the practice of Sexting, there can be an association with suicidal behavior, a product of dissemination and public derision, when this material is disseminated. It is concluded that, although there are references of an international, national and local nature, it deserves greater depth in terms of its understanding by social researchers.*

**Key Words:** Sexting, risk factors, population, virtual media

## Introducción

El mundo históricamente ha atravesado por diversos paradigmas que han sido determinantes para la humanidad, uno de los que ha marcado un antes y después, es el de la revolución tecnológica, sin duda el siglo XXI, ha sido una época de transición que posiciona a la tecnología en primer lugar, tomando un papel protagónico en el modelo de interacción de la sociedad. Su implementación denota desarrollo, progreso e innovación en una serie de aspectos que han impactado de manera transversal las dinámicas existentes. Con el surgimiento de internet, modernos dispositivos electrónicos, aplicaciones de mensajería, redes sociales entre otros medios virtuales han favorecido las condiciones de la comunicación, aportando una serie de posibilidades antes desconocidas que permiten establecer contacto con cualquier parte del mundo en segundos.

Se hace relevante identificar cómo se comporta en materia contextual el fenómeno de la tecnología y su auge, en Colombia, el 69% de la población es usuaria activa de internet, desde enero del 2019 a enero 2020 el número de usuarios creció un 2.9%, es decir, un millón de nuevas personas. En promedio las personas pasan 9 horas 10 minutos usando Internet desde cualquier dispositivo tecnológico. Siendo los teléfonos inteligentes (*smartphones*) el 93% más usado por las personas en comparación con PC 's, tabletas, TV's. (Medina, 2020). Lo anterior comporta un panorama que permite reconocer el acceso tecnológico de la población y por ende la posibilidad de estar inserto en las prácticas modernas que de ella devienen.

La tecnología expone gran auge en la sociedad actual, favoreciendo las interrelaciones online, acortando distancias, aspectos que pueden ser considerados como ventajas significativas, sin embargo, se revela otra cara, el acceso generalizado ha marcado una serie de desventajas tanto a nivel relacional como personal, en tanto cabe la posibilidad de exponerse a situaciones peligrosas que inician por la virtualidad y pueden llegar a materializarse en el plano real. Dentro de las prácticas que han surgido, se hará alusión al sexting, comportamiento cada vez más popular entre personas de diferentes edades. La tecnología propone espacios para nuevas formas de conducta sexual, este fenómeno surge para denotar el envío de imágenes, como fotografías y vídeos, explícitamente sexuales de sí mismo (a) o de otros. (Menjívar, 2010).

En varias investigaciones se ha evidenciado por sus resultados, que esta experiencia puede acarrear riesgos para las personas a partir de fenómenos asociados a su práctica, tales como: el *cyberbullying*, relacionado con el acoso en el ciberespacio, el *grooming* establecido como "acoso y abuso sexual online, implican a un adulto que se pone en contacto con un niño, niña o adolescente con el fin de ganarse poco a poco su confianza para luego involucrarle en una actividad sexual". (Save the Children, 2019, parr. 1); y la sextorsión o "la amenaza o chantaje de enviar o publicar imágenes o videos con contenido sexual de una persona. Esto puede hacerse a través de teléfonos móviles o internet" (Romero, 2017, p. 31). Lo anterior puede traer consigo asuntos que propenden en muchos casos afectaciones psicológicas. Según Mejía (2014) "establecer el desarrollo de casos de estrés postraumático, con síntomas psicósomáticos, depresión, ansiedad, ideación e intento suicida o promover dudas de identidad sexual" (p. 218).

Otras consecuencias que se pueden evidenciar, tienen que ver con la forma de esta, según Ochoa y Aranda (2019) “Una mala práctica del sexting puede llegar a ocasionar daños en la percepción de la imagen de la persona, así mismo la autoestima; esto se ve en especial en las mujeres jóvenes debido al peso que tiene en estas los estereotipos de belleza”. (p. 37). En tanto se configura como una vitrina, para el reconocimiento y relacionamiento sexual con el otro, no escapa de los estándares sociales y los patrones de belleza asociados al fantaseo sexual.

La práctica del sexting puede traer consigo la aparición de conductas delictivas como el grooming y la sextorsión; entendiéndose grooming según texto de Moreno (2019), como: “El acoso ejercido por un adulto y se refiere a las acciones realizadas deliberadamente para establecer una relación y un control emocional sobre un niño o una niña con el fin de abusar sexualmente del menor” (p. 59). Y la sextorsión según Romero (2017), como: “la amenaza o chantaje de enviar o publicar imágenes o videos con contenido sexual de una persona. Esto puede hacerse a través de teléfonos móviles o internet” (p. 31).

Se logró identificar como una de las consecuencias más nefastas, puede llegar hasta el comportamiento suicida, la Organización Mundial de la Salud (OMS) revela que más de 800.000 personas mueren cada año por suicidio, siendo la segunda causa de fallecimientos entre personas de 15 a 29 años de edad, si bien el sexting no es la única causa, llamó la atención de los investigadores el caso de Jessica Logan de 18 años de edad, quien se suicidó tras ser víctima de cyberbullying y acoso de parte de desconocidos luego de haber sido expuesta públicamente con imágenes de contenido sexual.

Según Fajardo, *et al.* (2013), desde el campo de la salud mental, debe tenerse en cuenta aquellos aspectos que complejizan la práctica del sexting, principalmente entre jóvenes y adolescentes, siendo “la inconsciencia del riesgo potencial, la brecha generacional, la sexualidad precoz e inmediatez de las comunicaciones” (p. 524), cuestiones relevantes en materia de comprensión del fenómeno y sus implicaciones. Asimismo la mediación y asuntos educativos en torno a este. Desde la psicología se hace imprescindible investigar al respecto bajo un monitoreo acucioso a fenómenos de la conducta y el moderno ejercicio de la sexualidad humana como el sexting, promoviendo la comprensión universal de las manifestaciones comportamentales propiamente dichas, analizando la singularidad y la forma particular como se presenta en diversos entornos. Se evidencia una necesidad inminente, de pensar, desde la psicología, una clínica de la virtualidad y sus efectos en los individuos.

El fenómeno del sexting y sus consecuencias asociadas vienen presentando una incidencia bastante significativa en el campo de la salud mental de los individuos, dado el inadecuado manejo de las nuevas tecnologías, la falta de formación y educación en mediaciones tecnológicas. A partir de esto, la psicología se ha interesado en investigar a profundidad cómo esta práctica trae consigo implicaciones para quien la lleve a cabo ya que a pesar de que sea *voluntaria*, en cuanto el sexting, muchas personas desconocen los riesgos que sugiere su práctica.

## Sexting, de la excitación al ego

Con respecto al sexting, pueden encontrarse definiciones desde diversos autores, todas ellas apuntan a una misma conceptualización dando lugar al sexting como el envío y/o recibo de mensajes con contenido sexual-erótico, estos pueden consistir en imágenes, fotos o videos; son exclusivamente virtuales y su envío se realiza por medio de internet, canales como las apps, de mensajería o de redes sociales; utilizando smartphones u otros dispositivos como las tablets o las computadoras. El sexting de acuerdo a una de las informantes “Me hace referencia la palabra a enviar contenido sexual y recibir también a eso me hace alusión la palabra” (I.1, 2021). Otro informante refiere “Lo que sé, es que es tener sexo virtual, compartir imágenes, videos, más que todo eso” (I.2, 2021). Se encontró acuerdo en las entrevistas con la definición del tema según lo encontrado en las investigaciones de punta.

Entre los hallazgos se logra identificar una inminente necesidad de diferenciación por parte de los informantes, entre sexting y pornografía, permitiendo clarificar que en el sexting hay intercambio de contenido pornográfico, pero, en la pornografía propiamente, se hace referencia al hecho de mostrar una actuación sexual explícita por medios gráficos y con un carácter comercial. “La pornografía es un acto sexual, hecho para la venta en público; el sexting no lo es, es algo más personal, nunca se está buscando esa intención, eso no llega a muchas personas, sino a una persona y no se está obteniendo beneficio monetario” (I. 5, 2021).

Al respecto otro informante expresa; “La diferencia es radical, la pornografía tiene que ver con una industria muy alejada de la realidad, no cuenta una historia, creo que el sexting tiene que ver con hacer la historia en función de que es lo que quiero comunicarte y que me comuniquen, ya sea por medio de imágenes o texto; es una interacción real más allá, en el sexting se pueden asumir roles para tomarse fotos con disfraces o lo que sea, pero tiene que ver con un código que hay entre quien envía y quien recibe ese mensaje, son dos cosas realmente diferentes” (I. 4, 2021).

Al indagar sobre la práctica del sexting se encuentran diferentes motivaciones que animan a los informantes a utilizar esta forma de interacción y aunque la pareja se tiene ahí, físicamente, en cualquier momento se buscan aventuras, digámoslo así, es más que todo por esa experiencia, el hecho de tomarte una foto, hacer un video y verlo a través de eso (sexting), aunque ya conozcas a la persona” (I. 2, 2021). “Con mi pareja actual, ha sido porque nos hemos dejado de ver una o dos semanas, inicia por expresiones como: *me haces falta, te quiero ver*, las veces que lo hemos hecho ha empezado con una foto de la cara, y me dice; *te quiero ver más, muéstrame que pijama tienes*, se empieza así, luego me dice *extraño mucho besarte los senos*, una cosa siempre va llevando a la otra” (I. 1, 2021). Se reconoce para el caso cierta gradualidad en la práctica que resulta estimulante en ausencia del otro, reconociendo además que la crisis actual por la pandemia ha incentivado sustancialmente el sexting por los estados de confinamiento.

Otras variaciones en cuanto a las motivaciones que se pudieron encontrar triangulando la información fueron: “Lo hago porque, me excita, me gusta sentir la confianza de esas personas, y cuando me piden que envíe algo me gusta sentir que se estimulan pensando en mí” (I. 4, 2021). “Puede ser que de pronto esté con mi pareja en algún momento específico y nos quedemos con ganas de vernos, de estar juntos, lo que propicia esa situación. Se aprovecha

para mandarnos fotos y decirnos todo lo que nos queremos hacer” (I. 3, 2021). Son múltiples las motivaciones tras la práctica del sexting sin embargo se logra extraer la confianza, la consumación del deseo, incluso el ego al saberse deseable.

### **Factores de riesgo, de la presión social al comportamiento suicida**

Esta categoría permite evidenciar la información y conciencia que se puede tener frente a los riesgos que genera el sexting, las personas entrevistadas convergen en varios aspectos, que pasan de sutiles pero preocupantes a devastadores: “Un riesgo que se pudiera considerar es la expansión del contenido, que se salga fuera de las dos personas” (I.5, 2021). Asimismo, otro de los informantes dijo que: “las consecuencias pueden llegar hasta una extorsión o a un tipo de manipulación por ese estilo” (I.2, 2021). Algunos de los entrevistados manifestaron incluso haber sido víctimas como lo refiere la informante: “Yo tuve un novio, duré como año y medio con él, fui muy confiada y le mandé como dos fotos, en ese tiempo éramos más niños y el muy inescrupuloso la mandó a los amigos, así me conocieron algunos de ellos” (I.1, 2021). “Hace mucho tiempo, aunque no fue un contenido explícito, yo le había mandado unas fotos sexys a un novio, pero no fue el quien las utilizó. Una amiga, una supuesta amiga que tenía la contraseña de mi correo se encargó de difundir esas fotos a todos mis contactos. Entonces sí, fui víctima” (I.6, 2021).

A la pregunta por la experiencia emocional la anterior informante responde: “Mal, porque son fotos que le llegaron a mis hermanos, a mucha parte de mi familia, a mis amigos, hasta a un loco, uno que vivía detrás de mí, un man que yo ni sabía que le gustaba tanto y en el momento que le llegan esas fotos me empieza a decir, *mira la clase de puta que sos y a mí no me pones cuidado, no me paras bolas*. La gente pensaba que había mandado las fotos, yo decía es ilógico como voy a mandarlas yo desde mi correo. A mí me dio muy duro, porque es obvio, quedé expuesta, (I.6, 2021) En la misma vía de las consecuencias que se generan en esta práctica: “Creo que hay gente que se puede suicidar por un mal uso del sexting y creo que la vida prevalece sobre cualquier otra consecuencia, así que es claramente la máxima” (I. 4, 2021).

Lo anterior configura la más compleja situación, en general derivada del acoso o la extorsión, en cuanto a la relación de la práctica del sexting con la conducta suicida los informantes mencionaron: “Definitivamente es una posible consecuencia, creo que el acceso a tanta tecnología y la falta de acompañamiento por parte de adultos responsables, sobre todo en jóvenes para quienes la aceptación social es más fuerte, es más importante es un cóctel, para incrementar la posibilidad de suicidios o al menos de querer hacerse daño, más allá de que lo logren o no” (I.4, 2021), “Porque si exponen algo de tu intimidad y además de eso generan una sensación social sobre sí y un juicio general sobre sí en sus círculos sociales cercanos, eso puede llevar a una persona a querer quitarse la vida” (I.4, 2021), Indudablemente una práctica que al inicio es vista como erótica, excitante y placentera, bajo circunstancias adversas, en tanto se realiza de manera indiscriminada o con personas que no se tiene la seguridad y confianza requerida, termina siendo devastadora, teniendo impacto significativo, hasta llegar incluso a contemplar el comportamiento suicida.

## **Medios virtuales, para usos y gustos**

Esta categoría permite identificar cuáles son los dispositivos o las redes sociales más usadas para practicar sexting, las personas entrevistadas coinciden en que la red social que más se utiliza para practicar sexting es el WhatsApp, como lo afirman los informantes “El medio virtual por donde más se practique sexting es WhatsApp en Latinoamérica, en otros países por mensajes de texto, diría que WhatsApp, Instagram y Snapchat son muy importantes” (I.3, 2021). “yo diría que es WhatsApp” (I. 1, 2021), Otro entrevistado menciona que el dispositivo más utilizado para realizar sexting, es el celular: “En su momento, con el auge del internet todo era por webcam, con la camarita redondita, era una bolita, (ríe). Ahora es el celular, literal, es el único medio” (I. 2, 2021)

Otro de los hallazgos tiene que ver con la diversidad de aplicaciones y plataformas, a las cuales se les atribuyen determinadas propiedades o usos funcionales, a la hora de recurrir a ellas, como lo refiere el informante 2, quien indica que hay diversos medios para llevar a cabo la práctica del sexting “Son muchos, realmente, puedes hacerlo desde una red social, como Twitter que es tan movida en cuanto eso, y tan permisible, como en Facebook que también tiene video y llamadas, o está WhatsApp porque creo que las aplicaciones para citas como Tinder, Badoo o Grinder son más para pasar de la virtualidad a lo físico”.

## **Generalidades poblacionales y sexting**

Esta categoría permite evidenciar el género con el cual se identifican los informantes, su orientación sexual, permitiendo determinar además las creencias de los participantes sobre cuál género practica más frecuentemente el sexting y cuál consideran que es la edad más prevalente en la práctica.

En cuanto a la relación género y frecuencia, uno de los informantes expresa “No creo que haya un género que lo practique más, porque la confianza no depende de que seas hombre o mujer y el tema del sexting tiene que ver con confianza, no depende con que género o sexo te identifiques” (I. 4, 2021); La confianza es un aspecto diferenciador, que determina cierta homogeneidad en la práctica del sexting, es allí donde radica el riesgo o la seguridad, que al parecer se media bajo el cumplimiento de esta condición.

Otro aspecto a resaltar en relación del sexting y el género en la narrativa de los informantes es que: “El sexting lo practican más los hombres, hay algunos que se dedican nada más que a mandar fotos y a decirle cochinadas a las niñas, sin habérselas pedido; pienso que lo pueden practicar mas ellos” (I. 3, 2021). Se resalta la práctica como predominio de una cultura machista y hegemónica que ejerce dominancia sobre la mujer, asimismo, otro informante refiere: “Creería que nosotros los hombres somos más atrevidos al momento de enviar este tipo de contenidos, porque somos un poco más machistas, no tenemos temor de que se replique una foto mostrando el pene, no va a tener tanto impacto como la foto de una mujer” (I. 5, 2021), “Es conocido que el lívido del hombre se activa más seguido que el de la mujer o dura más, no sé los ciclos de las mujeres en cuanto al lívido sexual, pero el hombre prácticamente está listo, se puede decir que a diario, entonces, de pronto la mujer pueda tener más autocontrol en ese sentido” (I. 2, 2021). Lo anterior permite reconocer que, en cuanto al género, se parte de las características tanto socioculturales como fisiológicas, indicando determinantemente que no

solo es una práctica más asumida por hombres, sino además su legitimación y menor censura para realizar sexting.

Pasando a otra cuestión, en cuanto a la edad más frecuente para la práctica del sexting uno de los informantes menciona que: “En la actualidad, no es que sea lo más adecuado pero la gente empieza con esto desde muy temprana edad prácticamente desde los 14, 15 años o hasta menos, para mí la edad más adecuada debe ser cuando uno tenga madurez sexual con estos temas” (I. 3, 2021). “Creería que 23 años en adelante, igual en la adolescencia, más que todo las mujeres son más precavidas con estas cosas, porque para las mujeres adultas es más fácil” (I. 5, 2021). Para finalizar otro de los informantes manifiesta “Tiene que ver con la edad en la que se accede a herramientas tecnológicas que permitan hacerlo, porque la sexualidad está ahí, y en la medida en que el entorno te permite desarrollarla, vas a buscar la forma, ya se accediendo a porno o si se tiene con quien establecer ese tipo de comunicación como el sexting” (I. 4, 2021). Si bien la edad, en este caso para el inicio en el sexting no es legible, se resaltan aspectos que coinciden con su práctica, como el alcance de la madurez y el acceso a la tecnología, lo que indica que especialmente y de acuerdo a esto último, podría darse desde muy temprana edad, en tanto los nativos digitales nacen inmersos en ella.

## **Metodología**

### **Diseño y lugar de estudio**

La investigación de tipo formativo, se guía desde el paradigma cualitativo, que se caracteriza por tener una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los humanos, es decir, va buscando interpretar lo que se va captando (Hernández *et al.*, 2014). El enfoque utilizado es el fenomenológico, en el que se representa la estructura profunda del mundo vivido, hace visible la experiencia consciente, reflexionando acerca de los orígenes de lo vivido (Husserl, 1970 citado en Zuluaga *et al.*; 2018). Tal investigación se llevó a cabo en la ciudad de Medellín, entre agosto del 2020 a mayo del 2021.

### **Participantes**

En el presente estudio se trabajó con 6 adultos, hombres y mujeres entre los 18 y 40 años de edad que actualmente tienen pareja, sin excluir por su identidad de género ni orientación sexual. Asimismo, que tenga acercamiento a la práctica del sexting. La muestra se establece por conveniencia.

### **Instrumento**

Para esta investigación se utilizó el instrumento de la entrevista a profundidad que de acuerdo a Taylor *et al.*, (2008) es entendida como un diálogo entre el investigador y los informantes cara a cara, con el fin de comprender la perspectiva que tienen los informantes sobre sus experiencias o situaciones expresadas con sus propias palabras. La entrevista que se realizó va direccionada a cuatro categorías iniciales: factores de riesgo, medios virtuales, población y sexting. En total se contó en el instrumento con 20 preguntas, las que fueron sometidas a revisión por pares y un experto, para tener en cuenta su claridad y pertinencia, Asimismo y teniendo en cuenta los aspectos éticos de la investigación se aplicó un consentimiento informado previo.

## Plan de trabajo

Para realizar la investigación se dio inicio a un rastreo teórico a partir de revistas de psicología y educación, estudios empíricos, revistas sobre tecnología, derecho y política, para ello se utilizaron bases de datos como Scielo, EBSCO, Google Académico, Scopus, entre otras; seguido de la recolección se procedió a codificar la información obtenida a través del programa Atlas.ti, permitiendo categorizar la información de manera más organizada y precisa; se realiza matriz de principios asociacionistas que sirve para contrastar, detectar semejanzas y contigüidades de la información rastreada. Se realizaron entrevistas a profundidad teniendo en cuenta que es un tipo de entrevista que permite un diálogo abierto entre el investigador y los participantes, posteriormente se elabora matriz analítica permitiendo la triangulación y análisis de la información tanto documental como lo evidenciado a partir de las entrevistas.

## Discusión

En esta investigación se evidenció que el concepto de sexting es comprendido por las personas entrevistadas, manifestando con claridad que el sexting consiste en enviar o recibir imágenes o videos que muestran un contenido sexual-erótico, como lo ha indicado el texto de Rodríguez *et. al.* (2019). Mayormente son imágenes tipo fotografía autorretrato (*selfie*); las personas entrevistadas indicaron que el medio virtual preferido son los smartphones a través de WhatsApp, como lo informó Tort y Lorente (2020).

La tecnología fomenta nuevas maneras y espacios para la conducta sexual como también el hecho de tener un acceso tan generalizado aumenta la probabilidad de exponerse a situaciones peligrosas dentro de la virtualidad como lo expresa Menjivar Ochoa (2010).

En la entrevista a los informantes, una respuesta generó sorpresa, por la variedad en ella, se trata de que uno de los informantes expresó que el género no es un factor relevante en la práctica del sexting, dos personas indicaron que los hombres son los mayores practicantes, otras personas indicaron que el género no es un distintivo, lo que es contrario a lo que investigaciones anteriores como la registrada en el texto de Chacón *et. al.* (2019), en la que encontraron que son las mujeres las que más practican sexting enviando contenido, generando así un contraste con los resultados hallados por Morelli *et al.*, 2016, informando que “en términos generales los datos con los que se cuenta hasta el momento parecen apuntar a una mayor prevalencia de hombres implicados, en comparación con las mujeres, tanto en el caso del ejercicio de esta conducta de forma moderada o altamente frecuente”.

Dentro de los efectos positivos que puede generar la práctica del sexting en las relaciones de pareja se puede evidenciar fortalecimiento en la comunicación, la confianza y la seguridad en sí mismo, como lo menciona, Stasko y Geller, citados en Gonzalez *et al.* 2018, practicar sexting puede ser un posible factor protector que puede aumentar la satisfacción en una pareja.

Se evidenció que el sexting puede ser tomado como una forma de compartir intimidad y seducir a la pareja, transmitiendo confianza a través de este contenido, aun así, si el contenido explícito no se maneja de manera discreta puede ocasionar la distribución de este y con ello consecuencias irremediables como el suicidio, esto también lo indicó Hernández en el 2013.

Siendo el suicidio una de las máximas consecuencias negativas en la práctica del sexting, también se evidencia otra consecuencia negativa que genera daños en la percepción de la imagen y el autoestima mayormente en las mujeres la cual se encuentra sujeta a estándares y prototipos de belleza según Ochoa y Aranda en el 2019, y esto concuerda con las opiniones de los entrevistados, cinco de ellos indicaron que la práctica del sexting podría llevar a una conducta suicida, en caso de que sus fotos y contenido sea divulgado.

## Conclusiones

Se puede concluir que el sexting consiste en el envío de imágenes con contenido sexual, a través de las redes sociales, aunque se presentan diferentes motivos, se encuentra que el vivir experiencias nuevas es el motivo más reconocido por los participantes.

Concluyendo sobre los factores de riesgo, se encuentra que la difusión del contenido es uno de los riesgos que además de ser más frecuentes y afectar el entorno social pueden tener como consecuencia la conducta suicida reconocida por los participantes como una de las máximas consecuencias que puede ocasionar esta práctica.

En relación a lo expuesto, podemos concluir que el WhatsApp es el medio de comunicación más usado para la práctica del sexting por la facilidad y variedad en cuanto a los servicios de mensajería que incluye videollamadas en tiempo real, envío de imágenes y videos, ¿seguido de instagram? que ofrece el envío de vídeos y fotos con acceso limitado en cuanto a la duración de tiempo y número de veces que se puede ver al contenido por el receptor y luego son eliminadas de manera permanente.

Se concluye que el sexting, su práctica, efectos y consecuencias son un tema expedito, sobre el cual urge una mirada desde la investigación social, que permita claridad en este fenómeno para poder comprender y acompañar.

## Referencias bibliográficas

- Alonso Ruido, P. (2017). Evaluación del fenómeno del Sexting y de los Riesgos emergentes de la Red en adolescentes de la Provincia de Ourense (Doctoral dissertation, Análise e intervención psicosocioeducativa) [http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/786/Evaluaci%3%b3n\\_del\\_fen%3%b3meno\\_del\\_sexting.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/786/Evaluaci%3%b3n_del_fen%3%b3meno_del_sexting.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Chacón-López, H., Caurcel-Caraa, M. J., & Romero-Barrigab, J. F. (2019). Sexting en universitarios: relación con edad, sexo y autoestima. *Revista Suma Psicológica*, 26(1), 1-8.
- Fajardo, M., Gordillo, M. y Regalado, A. (2013). Sexting: nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *Revista de Psicología*, vol.1(núm. 1), pp. 521-534. Universidad de Extremadura. Mérida, España.
- González Rivera, J. A., Veray Alicea, J., Adorno Rondón, D., Meléndez Dones, L. O., González Rodríguez, A., Lugo Loyola, G., & Rivera Del Valle, Y. (2018). La práctica del sexting y la satisfacción en la relación de pareja: un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Psicología*

Iztacala, 21(3). <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol21num3/Vol21No3Art6.pdf>

Hernández, M. P., & Mateo, C. M. (2013). Sexting, sextorsión y grooming. <https://laesienjuego.com.ar/wp-content/uploads/2020/06/Sexting-sextorsion-y-grooming-1.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista Lucio, M. D. P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-hill.

Medina, R. K. (2020, 4 septiembre). Estadísticas de la situación digital de Colombia en el 2019 y 2020. <https://branch.com.co/marketing-digital/estadisticas-de-la-situacion-digital-de-colombia-en-el-2019-y-2020/>

Mejía Soto, G. (2014). Sexting: una modalidad cada vez más extendida de violencia sexual entre jóvenes. *Perinatología y reproducción humana*, 28(4), 217-221. <http://www.scielo.org.mx/pdf/prh/v28n4/v28n4a7.pdf>

Menjívar Ochoa, M. (2010). El sexting y l@s nativ@s neo-tecnológic@s: apuntes para una contextualización al inicio del siglo XXI. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10117/17969>

Morelli, M., Bianchi, D., Baiocco, R., Pezzuti, L., & Chirumbolo, A. (2016). Sexting, psychological distress and dating violence among adolescents and young adults. *Psicothema*, 28(Número 2), 137-142. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/11169>

Moreno, A. (2019). Grooming en la adolescencia. <https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/367839/TFG-MORENO-2019.pdf?sequence=1>

Ochoa, A., y Aranda, C. (2019). Sexting signo de identidad juvenil en la sociedad digital.

Rodríguez, C., y Durán, M. (2019). Conductas sexuales de riesgo en la era digital: análisis del fenómeno sexting en la población adulta joven española. *Revista Fuentes*, 21 (1), 39-49. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/88557/10.12795-revistafuentes.2019.v21.i1.03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Romero, M. (2017). Tecnología y pornografía infantil en Colombia, 2013 - 2015: Interpretación desde un enfoque victimológico. *Revista criminalidad*, 59 (I): 27-47 <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v59n1/1794-3108-crim-59-01-00027.pdf>

Save the Children. (2019). Grooming, qué es, cómo detectarlo y prevenirlo. Retrieved 27 February 2021, from <https://www.savethechildren.es/actualidad/grooming-que-es-como-detectarlo-y-prevenirlo>.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. Métodos cuantitativos aplicados, 2, 194-216.

Tort, E. G., & Lorente, L. M. (2020). Redes sociales y sexting: canales de difusión en jóvenes adultos universitarios. Las redes sociales como herramienta de comunicación persuasiva, 453. [https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Antonio-Aspron-Ramirez/publication/339390354\\_Exploracion\\_de\\_la\\_presencia\\_de\\_Necesidades\\_y\\_Satisfactores\\_en\\_la\\_literatura\\_de\\_Medios\\_Digitales/links/5e4eedf1299bf1cdb93917c9/Exploracion-de-la-presencia-de-Necesidades-y-Satisfactores-en-la-literatura-de-Medios-Digitales.pdf#page=453](https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Antonio-Aspron-Ramirez/publication/339390354_Exploracion_de_la_presencia_de_Necesidades_y_Satisfactores_en_la_literatura_de_Medios_Digitales/links/5e4eedf1299bf1cdb93917c9/Exploracion-de-la-presencia-de-Necesidades-y-Satisfactores-en-la-literatura-de-Medios-Digitales.pdf#page=453)

Zuluaga, P. A. M., Cogollo-Ospina, S. N., Palacio, N. M. D., Torres, S. C., Vallejo, G. A. C., Piedrahita, J. S. C., ... & Ocampo, M. A. L. (2018). Situaciones y retos de la investigación en Latinoamérica. Universidad Católica Luis Amigó.

## Los autores

### **Laura Valentina Afanador Hernández**

[laura.afanadorhe@amigo.edu.co](mailto:laura.afanadorhe@amigo.edu.co)

Estudiante del programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigo. Medellín, Colombia.

### **Liliet Alonso Ruiz**

[alonsoruililiet@gmail.com](mailto:alonsoruililiet@gmail.com)

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba

### **Virginia Gabriela Aguilera-Cervantes**

[virginia.aguilera@cusur.udg.mx](mailto:virginia.aguilera@cusur.udg.mx)

Doctora, Profesora Investigadora Instituto de Investigaciones en Comportamiento Alimentario y Nutrición, Universidad de Guadalajara, Zapotlán el Grande, Jalisco, México.

### **Sarita Baena Tirado**

[sarita.baenati@amigo.edu.co](mailto:sarita.baenati@amigo.edu.co)

Estudiante del programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigo. Medellín, Colombia.

### **Patricia Batista Sardain**

[patricia.batista@psico.uh.cu](mailto:patricia.batista@psico.uh.cu)

Doctora en Ciencias psicológicas. Profesora Titular. Jefa del departamento de Formación básica. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana; La Habana, Cuba

### **Betsy Bell Bosch Rodríguez**

Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. Cuba

**Angie Geraldine Betancur Sucerquia**

angie.betancursu@amigo.edu.co

Estudiante del programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigo. Medellín, Colombia.

**Samantha Josefina Bernal-Gómez**

samantha.bernal@cusur.udg.mx

Maestra, Profesora en la Universidad de Guadalajara. Instituto de Investigaciones en Comportamiento Alimentario y Nutrición, Universidad de Guadalajara, Zapotlán el Grande, Jalisco, México.

**Julio Cesar Correa Galeano**

julio.correaga@amigo.edu.co

Estudiante del programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigo. Medellín, Colombia.

**Brayan Deivi Pérez-Leiva**

brayandeiviperezleiva@gmail.com

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara, Cuba

**Juan Carlos Espinoza Sandoval**

juancarlos.espinoza@uaz.edu.mx

Docente-investigador. Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. Zacatecas, México

**Fatima Ezzahra Housni**

Fatima.housni@cusur.udg.mx

Doctora, profesora investigadora Universidad de Guadalajara. Instituto de Investigaciones en Comportamiento Alimentario y Nutrición, Universidad de Guadalajara, Zapotlán el Grande, Jalisco, México.

**Ragnia María Fernández Hernández\***

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba

**Carla Fernández**

Universidad Central de Venezuela

**Abeliet Flores**

Universidad Central de Venezuela

**Mabel Gómez Padrón**

Centro de Estudios Sociopolíticos y de Opinión; La Habana, Cuba

**Nallely Venazir Herrera Escobar**

las.tres.palabras@hotmail.com

Licenciada, Académica de Asignatura. Área Psicología Social de la FES Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México UNAM

**Elizabeth Jiménez-Puig**

elizabethjp@nauta.cu

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara, Cuba

**Antonio López-Espinoza**

Doctor, Profesor investigador C- Universidad de Guadalajara. Instituto de Investigaciones en Comportamiento Alimentario y Nutrición, Universidad de Guadalajara, Zapotlán el Grande, Jalisco, México.

**Tania Yadira Martínez-Rodríguez**

tymartinezr@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Comportamiento Alimentario y Nutrición, Universidad de Guadalajara, Zapotlán el Grande, Jalisco, México.

**Sandra Isabel Mejía Zapata**

sandra.mejiaza@amigo.edu.co

Magister docente del programa de Psicología, asesora trabajo de grado, Universidad Católica Luis Amigo. Medellín – Colombia

**Ana Paola Mora Vergara**

anapaola.moravergara@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Comportamiento Alimentario y Nutrición, Universidad de Guadalajara, Zapotlán el Grande, Jalisco, México.

**Carolina Mora**

Universidad Central de Venezuela

**Lázaro Guillermo Ortega Castillo.**

azaroguillermootegacastillo@gmail.com

Hospital General Docente “Héroes del Baire”. Nueva Gerona, Cuba. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-42950835>

**Betsy Rodríguez García**

bettsyrg@gmail.com

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba

**Melissa Sánchez Navarro**

melissa.sanchezna@amigo.edu.co

Estudiante del programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigo. Medellín, Colombia.

**José de Jesús Silva Bautista.**

las.tres.palabras@hotmail.com

Doctor, Profesor de Carrera Tiempo Completo Definitivo Titular “B”. Area Psicología Social de la FES Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México UNAM.

**Valentina Vasco Gaviria**

valentina.vascoga@amigo.edu.co

Estudiante del programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigo. Medellín, Colombia.



Alternativas cubanas en Psicología es una publicación cuatrimestral de la Red cubana de Alternativas Cubanas en Psicología, que se propone esencialmente mostrar el hacer y el pensar de los psicólogos y psicólogas cubanos en toda su diversidad y riqueza, en las diferentes regiones del mundo en las que crece y toma perfiles particulares sin renunciar a su identidad. Profesionales comprometidos con el desarrollo de una Psicología “con todos y para el bien de todos”.

Se trata de una revista científica y profesional, que incluye diferentes secciones dirigidas a los profesionales de la psicología, de las disciplinas afines y a todos aquellos interesados en la psicología.

La revista tiene un Consejo Editorial y un Comité Editorial. Para la publicación de la revista, se trabaja también con un comité de evaluadores externos, designado específicamente por el Consejo Editorial y Comité Consultor, para la elaboración de cada número. Estos tres grupos velan por la calidad formal y de contenido de la revista. Garantizan que solo se publiquen trabajos debidamente arbitrados por profesionales de alto nivel y de probada capacidad para el ejercicio de la valoración de calidad.

Alternativas cubanas en Psicología se publica en versión digital, en formato pdf con el ánimo de que sea fácilmente distribuida. Su uso con fines profesionales, científicos, académicos, está permitido. Está asociada al dominio <http://www.acupsi.org>. Se pueden establecer links desde otros dominios, hospedarla en redes o páginas sin fines de lucro.

La revista se hace gracias a la acción mancomunada y desinteresada de los psicólogos y psicólogas cubanos que contribuyen de diferentes modos a su publicación. Asimismo cuenta con el apoyo y el auspicio de instituciones profesionales y científicas de psicología de nuestro continente.

Siendo que el trabajo de los psicólogos y psicólogas cubanos se integra y apoya en el trabajo de muchos profesionales y académicos de la psicología de toda la América Latina, la revista publica también trabajos de profesionales de otros países que evidencien una comunidad con el hacer y pensar de los cubanos.

### **Normas Editoriales**

Los interesados en presentar artículos para su publicación deben enviar sus propuestas al Coordinador Editorial a alguna de las siguientes direcciones: [manolo.calvino@gmail.com](mailto:manolo.calvino@gmail.com); [manuelc@psico.uh.cu](mailto:manuelc@psico.uh.cu) Los artículos deberán enviarse por correo electrónico como archivo adjunto en Word de versión reciente.

En la primera hoja deberá incluirse: Título (Mayúscula, Arial 16; longitud máxima de 15 palabras); Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s); Dirección electrónica del o los autores en pie de página. Entidad o Institución a la cual pertenece/n, centrado; Ciudad y País de residencia. Deberá integrarse al inicio un resumen no mayor de 200 palabras, palabras clave, con versiones en español e inglés. Asimismo, deben consignar título, y de 3 a 5 palabras clave en los dos idiomas.

En coherencia con la diversidad expresiva de los diferentes modos de hacer y pensar la psicología, La revista aceptará formas narrativas diversas, siempre y cuando sean formalmente adecuadas y rigurosas.

Solo se publicarán trabajos en español y en portugués.

Los trabajos deberán tener un máximo de 20 hojas, incluyendo tablas, figuras y bibliografía, en letra Arial de 12 puntos, a espacio y medio. Formato Carta (21,59 x 27,94), con márgenes de 2 cm por los cuatro bordes (superior, inferior, izquierda, derecha). Todas las páginas estarán numeradas incluyendo bibliografía, ilustraciones, gráficas, tablas y anexos.

Para la normalización de las citas en el texto y notas al pie de página consultar el Manual de Normalización de Trabajos Científicos en el sitio de la BVS ULAPSI

(<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualCitacoesTextoNotasPagina.pdf>)

Para la normalización de las referencias consultar el Manual en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualReferencias.pdf>)

Cada artículo recibido será enviado a dos consultores integrantes del Comité de Evaluación Externo, expertos en la temática y de países distintos al del/los autor/es del artículo propuesto, a quienes se les solicitará leer los trabajos validándolos respecto a su cumplimiento de las normas editoriales y mostrando su relevancia en torno a la pertinencia en el cumplimiento de los objetivos de la revista. En caso de disparidad de decisiones entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer árbitro.

Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de estos.

Si el artículo no resulta aprobado los evaluadores expresarán sus observaciones a los autores, las cuales las harán llegar de manera confidencial y personal.

Deben enviarse preferentemente artículos inéditos. Cuando se solicita la publicación en la revista de un artículo ya publicado en otro medio, los autores deberán hacer saber esto al conocimiento del Comité Editorial, y testimoniar el acuerdo de la editora que ya lo publicó. El Comité Editorial analizará y resolverá si es o no conveniente la publicación de dicho material.

La presentación del trabajo no implica necesariamente su publicación. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

Las opiniones vertidas en los artículos no serán responsabilidad de la revista, ni de los miembros del Comité Editorial o el Comité Consultor, ni de las instituciones involucradas en su publicación, sino exclusivamente del/los autor/es.





 ALTERNATIVAS  
**cuBanas**  
en psicología