

Revista

PSICOLOGÍA

ISSN 2602-8379 Electrónico

Volumen 5 - Número 8, Enero-Junio, 2021

UNEMI



Revista universitaria de la Facultad Ciencias Sociales,
Educación Comercial y Derecho de la
Universidad Estatal de Milagro
Milagro - Ecuador

<http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi>

Revista Psicología UNEMI

Ciencias Sociales y del Comportamiento.

Vol. 5, Nº 8, enero - junio 2021

Revista semestral, editada por la Universidad Estatal de Milagro, Facultad Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, carrera de Psicología.

INDIZACIÓN:

2602-8379 en línea

REGISTRO:

Latindex 2.0, DOAJ Directory of Open Access Journals, ERIHPLUS, European Reference Index for the Humanities and Social sciences, MIAR Matriz de Información para el Análisis de Revistas

FINANCIAMIENTO:

• Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, UNEMI

Revista Psicología UNEMI.

Es una revista científica de producción semestral dirigida a la población universitaria que difunde conocimiento científico, basados en proyectos de investigación, divulgación de proyectos de vinculación, trabajos originales y arbitrados en la línea de ciencias sociales y del comportamiento con secciones de ciencias relacionadas al bienestar psicológico y salud mental, enmarcados en cualquiera de las áreas de investigación, básica o aplicada, propias de la psicología, psicología social, comunitaria, clínica, educativa, jurídica, deportiva, entre otros y que contribuyan al avance, crecimiento inter-disciplinario de esta, así como a su impacto social.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, siempre y cuando se cite su procedencia. Las opiniones de los autores son de su exclusiva responsabilidad y la revista no se solidariza con doctrinas, ideas o pensamientos expresados en ellos.

Solicitudes, comentarios y sugerencias favor dirigirse a: Universidad Estatal de Milagro, Carrera de Psicología, Revista PSICOLOGÍA UNEMI. km 1.5, vía Milagro a Parroquia Virgen de Fátima o comunicarse por +593-0984396325 - ext. 9169

Dirección electrónica: revistapsicologia@unemi.edu.ec

Envios: <http://ojs.unemi.edu.ec/>

Portada:

Característica:

La propuesta de la revista al lado izquierdo contiene el nombre, el registro ISSN y al lado derecho la palabra psicología en una presentación vertical con fondo celeste azulado verdoso.



Citas Google Scholar

	All	Since 2016
Citations	22	22
h-index	3	3
i10-index	0	0



Administración de la revista:

Directora Revista Psicología UNEMI

Ps. Carmen Zambrano Villalba MSc.

Coordinadora de Soporte a la Investigación CRAI

Lcda. Carmen Hernández Domínguez, Ph.D

Diseño Portada

Lic. Victor Zea Raffo

Gestor Técnico

Ing. Ruth Farías Lema

**COMITÉ
EDITORIAL**

EDITORA PRINCIPAL

MSc. Carmen Zambrano Villalba
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador
czambranov@unemi.edu.ec

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

PhD. Alexis Lorenzo Ruiz
Universidad de la Habana, Cuba
Alexislorenzo64@gmail.com

PhD. María Richaud de Minzi
Pontificia Universidad Católica Argentina
richaudmc@gmail.com

MSc. Paola Ahumada Contreras
Universidad de Chile
Paolaahumada83@gmail.com

PhD. Marmo Julieta
Pontificia Universidad Católica Argentina
julietamarmo@yahoo.com.ar

Dr. Alejandro Chávez Rodríguez
Universidad de Guadalajara, México
cualitativainvestigacionrev@hotmail.com

PhD. Carlos Ramos Galarza
Universidad SEK
ps_carlosramos@hotmail.com

COMITÉ EDITORIAL

MSc. Shirley Arias Rivera
Universidad de Sevilla/universidad Estatal de Guayaquil
shirleyariasrivera@gmail.com

MSc. Yasel Santisteban Díaz
Universidad Estatal de Guayaquil
Yasel83@gmail.com

MSc. Johana Espinel
Universidad Estatal de Milagro
jespinelg@unemi.edu.ec

Dr. Holguer Romero Urréa
Universidad Estatal de Milagro
hrmerou@unemi.edu.ec

PhD. Manuel Cañas
Universidad de Riobamba
mcañas@unach.edu.ec

MSc. Víctor Aldás Rovayo
Universidad técnica de Ambato
vd.aldasr@uta.edu.ec

Contenido

Editorial	05
Somatizaciones y Apoyo Social Funcional percibido en el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por Covid-19, en Buenos Aires, Argentina Paula Agustina Caccia; María Carolina De Grandis; Guadalupe Perez	08
Clima familiar y la relación con la percepción de los niños sobre violencia de género. María Elvira Aguirre-Burneo; Helen Toledo-Sisalima	19
Trayectoria de la (sub) representatividad femenina en la esfera política: La reinención de la mujer Silva Antonia Catharina Ribeiro; Farias Diana Duse Honorato; Losada Analia Veronica	33
Habilidades de pensamiento en el proceso de Examen Nacional para la Educación Superior Aleksandar Tusev; Larreta Mendoza Teresa Sylvania	44
Usos de infogramas como recurso didáctico para potenciar el rendimiento académico de los estudiantes Yoder Manuel Rivadeneira Díaz; Enrique Quinto Saritama; John Alfredo Bustamante Troya; Ivan Rodrigo Congacha Aushay; Yojaner Hernández Peña	54
Burnout y engagement en el análisis organizacional. Contribuciones y desafíos Roxana Graciela Marsollier	62
Normas de publicación.	72

Content

Editorial	05
Somatizations and Functional Social Support perceived in the context of preventive and compulsory social isolation (ASPO) for Covid-19, in Buenos Aires, Argentina Paula Agustina Caccia; María Carolina De Grandis; Guadalupe Perez	08
Family environment and its relationship with the children's perception about gender violence. María Elvira Aguirre-Burneo; Helen Toledo-Sisalima	19
Trajectory of the (sub) female representativity in the political sphere: The reinvention of women Silva Antonia Catharina Ribeiro; Farias Diana Duse Honorato; Losada Analia Veronica	33
Thinking skills in the National Examination process for Higher Education Aleksandar Tusev; Larreta Mendoza Teresa Sylvania	44
Uses of infograms as a didactic resource to enhance the academic performance of students Yoder Manuel Rivadeneira Díaz; Enrique Quinto Saritama; John Alfredo Bustamante Troya; Ivan Rodrigo Congacha Aushay; Yojaner Hernández Peña	54
Burnout and engagement in organizational analysis. Contributions and challenges Roxana Graciela Marsollier	62
Publication Rules.	72

Revista
PSICOLOGÍA
UNEMI

**Bienestar psicológico y confinamiento,
pandemia COVID-19**

Desde que se declaró la pandemia del Covid 19 por la Organización Mundial de la Salud en marzo del 2020, las personas confundidas frente a las medidas y nuevos estilos de vida que debían adoptar como el confinamiento, aislamiento y distanciamiento social, provocaron una serie de desajuste que conllevan a la pérdida del bienestar psicológico. Como se comportan, como sienten y actúan las personas es una de las preocupaciones de los profesionales de la salud mental ya que la mayoría de los casos que asistieron a la consulta tenían cambios de estado de ánimo, depresión, ansiedad por el confinamiento y sus consecuencias como ha sido la pérdida de familiares y amigos.

También el hecho de no salir habitualmente de compras o de esparcimiento hizo que las familias busquen otras alternativas para convivir dentro de su hogar con actividades de teletrabajo, estudios online entre otros. Se ha tenido que reajustar las actividades familiares realizar

cambios en la vida cotidiana para ser llevadera este proceso de confinamiento.

Las preocupaciones de contagiarse o perder la vida de un ser querido son algunas de los pensamientos que invaden a muchos individuos y aumentan el nivel de ansiedad y depresión causando malestar psicológico y deterioro del comportamiento en algunos casos. En este contexto mantener estilos de vida saludable que denoten bienestar psicológico es importante.

Desde la experiencia clínica y desde la academia se realizó una encuesta en la que se está determinando el nivel de malestar psicológico que ha generado el confinamiento en el proceso de pandemia por Covid 19 en el año 2020, se espera que los resultados puedan contribuir para promover la salud y el bienestar especialmente, para evitar que se presenten alteraciones graves en el comportamiento en la población.

MSc. Carmen Zambrano Villalba
Editora Principal
Universidad Estatal de Milagro

Revista
PSICOLOGÍA
UNEMI

Revista **PSICOLOGÍA** UNEMI

**SOMATIZACIONES Y APOYO SOCIAL FUNCIONAL PERCIBIDO
EN EL CONTEXTO DE AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y
OBLIGATORIO POR COVID-19, EN BUENOS AIRES, ARGENTINA**

**CLIMA FAMILIAR Y LA RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN
DE LOS NIÑOS SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO.**

**TRAYECTORIA DE LA (SUB) REPRESENTATIVIDAD FEMENINA EN
LA ESFERA POLÍTICA: LA REINVENCIÓN DE LA MUJER**

**HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN EL PROCESO DE
EXAMEN NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**USOS DE INFOGRAMAS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA
POTENCIAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES**

**BURNOUT Y ENGAGEMENT EN EL ANÁLISIS
ORGANIZACIONAL. CONTRIBUCIONES Y DESAFÍOS**

SOMATIZACIONES Y APOYO SOCIAL FUNCIONAL PERCIBIDO EN EL CONTEXTO DE AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y OBLIGATORIO POR COVID-19, EN BUENOS AIRES, ARGENTINA

Paula Agustina Caccia¹; María Carolina De Grandis²; Guadalupe Perez³

(Recibido en agosto 2020, aceptado en octubre 2020)

¹Lic. En Psicología, auxiliar docente en Universidad Abierta Interamericana y miembro del Laboratorio de Cognición y Políticas Públicas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6244-7105>. ²Lic. En Psicología. Obtuvo la medalla de oro al mejor promedio por la Universidad Abierta Interamericana y el Premio por Publicación Científica siendo estudiante de grado. Docente universitaria en la Universidad Abierta Interamericana y miembro del Laboratorio de Cognición y políticas públicas. Becaria doctoral Conicet. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3666-8427>. ³Estudiante avanzada de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Abierta Interamericana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3575-6636> caccia.pau@gmail.com; carolinadegradis@hotmail.com; guadap.08@gmail.com

Resumen: El objetivo fue indagar si existen relaciones significativas entre el Apoyo Social Funcional percibido y las Somatizaciones en el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) por Covid-19. Se trató de un estudio descriptivo, correlacional y transversal. Se utilizó el Inventario SCL-90-R y la Escala de Apoyo Social Funcional Duke-Unk-11. Además, se indagaron factores laborales, efectos económicos, exposición a noticias, búsqueda de información, entre otros. Con una muestra de 497 sujetos (Femenino=329) de entre 18 y 80 años (Media=39.9), se confirmó una relación negativa entre el apoyo social, confidencial y afectivo, y las somatizaciones. El género fue la variable que mayor tamaño del efecto arrojó sobre las somatizaciones (.848) y la ansiedad fóbica (.559), el ser de género femenino tiene un efecto fuerte y moderado sobre esas variables respectivamente. Asimismo, a mayor exposición a noticias sobre Covid-19 mayor es la ansiedad fóbica. Aquellos que vieron reducidos sus ingresos económicos presentaron mayor nivel de somatizaciones e ideación paranoide, y una menor percepción de apoyo social. Finalmente, quienes trabajaron fuera del hogar puntuaron más en ideación paranoide y menos en apoyo social funcional. Se concluye que cuando las personas perciben más apoyo, tienden a presentar menor malestar en el contexto actual.

Palabras Clave: Apoyo Social Funcional – Somatizaciones – Covid19

SOMATIZATIONS AND FUNCTIONAL SOCIAL SUPPORT PERCEIVED IN THE CONTEXT OF PREVENTIVE AND COMPULSORY SOCIAL ISOLATION (ASPO) FOR COVID-19, IN BUENOS AIRES, ARGENTINA

Abstract: The objective was to investigate whether there are significant relationships between perceived Functional Social Support and Somatizations in the context of preventive and compulsory social isolation (ASPO) by Covid-19. It was a descriptive, correlational and cross-sectional study. The SCL-90-R Inventory and the Duke-Unk-11 Functional Social Support Scale were used. In addition, labor factors, economic effects, exposure to news, search for information, among others, were investigated. With a sample of 497 subjects (Female = 329) between 18 and 80 years of age (Mean = 39.9), a negative relationship between social, confidential and affective support and somatizations was confirmed. Gender was the variable with the largest effect size on somatizations (.848) and phobic anxiety (.559), being female has a strong and moderate effect on these variables, respectively. Likewise, the greater the exposure to news about Covid-19, the greater the phobic anxiety. Those who saw their economic income reduced presented a higher level of somatizations and paranoid ideation, and a lower perception of social support. Finally, those who worked outside the home scored more in paranoid ideation and less in functional social support. It is concluded that when people perceive more support, they tend to present less discomfort in the current context.

Keyword: Functional Social Support - Somatizations - Covid19

I. INTRODUCCIÓN

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) se denomina COVID-19 a una enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente. Tanto este nuevo virus como la enfermedad que genera eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019. Actualmente es una pandemia que afecta a países de todo el mundo. La gravedad no es únicamente el virus en sí mismo, sino la rapidez de contagio a la población y la llegada a los grupos de riesgo en poco tiempo, lo que pone en evidencia una inadecuada capacidad de respuesta de los servicios sanitarios de urgencia ante una alta demanda (Urzúa et al., 2020). Debido a esto, gran cantidad de países han optado por decretar cuarentena obligatoria, en muchos casos, por tiempo indefinido.

En Argentina específicamente, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), por decreto 297/2020, inició el 19 de marzo de 2020. Esto implicó un cambio en la rutina, obligando a las personas a permanecer en sus residencias habituales y a abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo, limitándose a su vez, el desplazamiento por vías, rutas y espacios públicos. Tal como explican Etchevers et al. (2020) en su relevamiento del impacto psicológico de la cuarentena en 2068 sujetos de Argentina, cuanto más extensa es, más implicancias psicológicas conlleva, hallándose que un 70% de los encuestados manifiesta malestar psicológico, de los cuales un 5 % presenta riesgo de padecer un trastorno mental.

Independientemente de la extensión del aislamiento, la población general presenta efectos psicológicos por la pandemia, predominando molestias de tipo ansioso y depresivo, y disminución de emociones positivas asociadas a problemas de sueño, consumo de sustancias psicoactivas, efectos físicos y percepción de la pérdida de salud Altena et al., 2020; Huarcaya-Victoria, 2020; Ramírez-Ortiz et al., 2020; Xiang et al., 2020).

A su vez, debido a las percepciones distorsionadas de riesgo y al miedo que esto genera, aumenta la Ansiedad Fóbica, entendida como el malestar que alude a una respuesta persistente de miedo irracional

y desproporcionada en relación con el estímulo que la provoca (Derogatis, citado en Casullo & Pérez, 2004), y los comportamientos sociales negativos. Estos estados y conductas pueden dar pie a reacciones de angustia tales como ira, miedo extremo a la enfermedad incluso en personas no expuestas, trastornos específicos como trastorno de estrés postraumático y somatizaciones (Huremovic, 2019; Shigemura et al., 2020). Se entiende a esta última como la presencia de malestares que la persona percibe relacionados con diferentes disfunciones corporales, pudiendo ser cardiovasculares, gastrointestinales, respiratorios, entre otros. Mientras que la Ideación Paranoide alude a estados de suspicacia y al temor de perder la autonomía (Derogatis, citado en Casullo & Pérez, 2004).

Asimismo, Johnson et al. (2020), afirman que el aislamiento por Covid-19 generó niveles altos de preocupación, incertidumbre, miedo y angustia en la población. Pero a su vez, detectaron que las personas desarrollan un sentimiento de responsabilidad y cuidado, destacándose la valoración por la interdependencia social. Hay un reconocimiento de los sujetos como seres sociales, por lo que la empatía, la unión y la conciencia social se inscriben con un mayor valor, entendiendo que es algo indispensable para sostener las medidas sanitarias.

De esta manera, el aislamiento social y la soledad tienen la capacidad de afectar la salud mental y física de un individuo, vinculándose a consecuencias mentales y emocionales como problemas cardíacos, presión alta, deterioro cognitivo, ansiedad y depresión (Girmay & Singh, 2019). Por tal motivo, es de suma importancia el estudio del Apoyo Social Funcional, entendido como la percepción hipotética que tiene una persona sobre los recursos sociales disponibles para ser asesorada y ayudada en caso de necesitarlo. Esta definición de Wethington y Kessler (1986) contempla a su vez al Apoyo Social Confidencial y Afectivo. El primero alude a la posibilidad que tiene un individuo de contar con personas a quien confiarle conflictos, situaciones problemáticas o cuestiones que requieren comprensión y ayuda. El segundo refiere al soporte que tiene un sujeto mediante la comunicación con un otro, satisfaciendo necesidades emocionales, sintiéndose valorado, aceptado y querido por los demás.

Por lo general, el campo de la salud mental y bienestar no son tenidos en cuenta como prioridad, no se proporcionan suficientes recursos para gestionar o atenuar los efectos de las pandemias en este nivel. Es entendible que esto suceda en la fase aguda de un brote, pero las necesidades psicológicas y psiquiátricas deben ser atendidas durante todas las fases del manejo de la pandemia (Usher et al., 2020; Taylor, 2019).

Esta enfermedad ha puesto en evidencia que tal como lo plantea la OMS la salud no es solo exclusivamente lo biológico, sino que es un completo bienestar biológico, psicológico y social. Teniendo esto en cuenta, es necesario entonces analizar la situación desde un punto de vista psicológico. De esta manera, la psicología puede aportar y transformarse en una disciplina indispensable en el combate del Covid-19 desde sus fundamentos, principios y evidencia científica (Chater et al., 2020; Michie, 2020; Torales et al., 2020). Es por lo mencionado que la presente investigación tuvo como objetivo describir y evaluar si existe relación significativa entre el apoyo social funcional percibido y las somatizaciones, en este contexto particular de pandemia por Covid-19, indagando a su vez la ansiedad fóbica y la ideación paranoide junto a otros moduladores como la situación laboral, efectos económicos de la cuarentena, exposición a noticias sobre el tema, búsqueda de información, veces que creyó tener Covid-19, y apoyo económico gubernamental.

METODO

Diseño

El presente trabajo es una investigación no experimental, posee un alcance correlacional y comparativo, utiliza una metodología cuantitativa, de corte transversal. Los instrumentos son aplicados en un momento determinado. El muestreo es no probabilístico, intencional, se seleccionan casos o unidades por uno o varios propósitos (Sampieri et al., 2014).

Muestra

La población sobre la que se estudiarán las variables comprende a todos aquellos mayores de edad, que se encuentren cumpliendo el ASPO por Covid-19 en Argentina al momento de completar la encuesta. La muestra está compuesta por 497 sujetos (Género femenino=329, Masculino=165, Otro=3) de entre 18 y

80 años (Media=39.9), residentes en Capital Federal y Gran Buenos Aires.

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico. Se indaga edad, género, nivel de educación, lugar de residencia y estado civil.

Cuestionario Ad Hoc. Se indaga cantidad de llamados al 107, exposición a noticias referidas al covid-19, situación laboral, efectos económicos y apoyo gubernamental.

SCL-90 R. Adaptación argentina (Casullo & Pérez, 2004). Este inventario evalúa patrones de síntomas presentes en individuos. Cada uno de los 90 ítems que lo integran se responde sobre la base de una escala de cinco puntos donde 0=Nada y 4=Mucho. Para la presente investigación se utilizan las dimensiones **Somatizaciones** $\alpha = .84$. (ítems 1, 4, 12, 27, 40, 42, 48, 49, 52, 53, 56, y 58), la cual evalúa la presencia de malestares que la persona percibe relacionados con diferentes disfunciones corporales (cardiovasculares, gastrointestinales, respiratorios), **ansiedad fóbica** $\alpha = .80$ (ítems 13, 25, 47, 50, 75 y 82) que mide el malestar que alude a una respuesta persistente de miedo (a personas específicas, lugares, objetos, situaciones) que es en sí misma irracional y desproporcionada en relación con el estímulo que la provoca, e **ideación paranoide** $\alpha = .77$ (ítems 8, 18, 43, 68, 76 y 83) la cual mide comportamientos paranoides fundamentalmente en tanto desórdenes del pensamiento: pensamiento proyectivo, suspicacia, temor a la pérdida de autonomía. El alpha arrojado por la muestra del presente estudio es de .87 para las somatizaciones, .79 para la ansiedad fóbica y .73 para la ideación paranoide.

Escala de Apoyo Social Funcional Duke- Unk-11.

Adaptación y validación española (Bellón Saameño et al., 1996). Evalúa la percepción sobre la disponibilidad de otras personas para ofrecer ayuda en las dificultades, habilidades en las relaciones sociales y comunicación empática y emotiva. Presenta un Alpha de Cronbach $\alpha = .94$ y consta de 11 ítems que se contestan mediante una escala de 1 a 5 puntos, donde las puntuaciones altas representan un mayor apoyo social. La escala tiene dos dimensiones: apoyo

confidencial $\alpha = .95$ (ítems 4, 5, 6, 7, 8, 10 y 11) y apoyo afectivo $\alpha = .84$ (ítems 1, 2, 3 y 9). El alpha arrojado por la muestra del presente estudio es de .88 para el apoyo social funcional, .89 para el apoyo confidencial y .63 para el afectivo.

Procedimiento

Para la recolección de datos, se utilizó la plataforma digital de Google Forms®. El acceso a los participantes estuvo mediado por las redes sociales Facebook, Instagram y WhatsApp. Luego de aceptar participar mediante el consentimiento informado, se presentaron los cuestionarios en el mismo orden para todos los participantes. El tiempo necesario para completarlos fue

de 10 minutos aproximadamente.

Análisis de datos

Se utilizó el programa estadístico SPSS versión .21. Las variables presentaron una distribución no paramétrica por lo que se utilizó la prueba Rho de Spearman para las correlaciones, H de Kruskal-Wallis y U de Mann Whitney para las comparaciones. Además, se analizó el tamaño del efecto con la prueba no paramétrica g de Hedges (g). El nivel de significación se estableció para todos los análisis en $\alpha = .05$

RESULTADOS

Descripción de la muestra

Tabla 1. Descripción de la muestra

	Ausencia	%
Género		
Masculino	165	33.2
Femenino	329	66.2
Otros	3	0.6
Nivel educativo		
Primario incompleto y completo	5	10
Secundario incompleto y completo	85	17.1
Terciario incompleto	41	8.2
Terciario completo	67	13.5
Universitario incompleto	128	25.8
Universitario completo	171	34.4
Trabajó durante cuarentena		
Si	356	71.6
No	141	28.4
Modalidad de trabajo		
Home office	246	67
Fuera del hogar	101	27.5
Ambos	20	5.4

Como se observa en la Tabla 1, en la muestra del presente estudio predominan las personas del género femenino (66.2%), aquellos que tienen estudios universitarios incompletos (25.8%) y completos (34.4%), y quienes trabajaron durante la cuarentena (71.6 %). El 67% lo hizo bajo la modalidad Home office, el 27.5 % fuera de su casa y el 5.4% trabajó de las dos formas. De todos ellos, el 43.3% vio afectado negativamente su

ingreso económico.

A su vez, el 31.4% de los encuestados refiere ver noticias sobre el Covid-19 de 2 a 5 veces por día, y el 15.3% 6 veces o más. El 31% busca información sobre el tema de 2 a 5 veces por día y el 25.4% 6 veces o más. Sólo el 23.3% refiere haber creído tener Covid-19 alguna vez durante la cuarentena.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables

	Mínimo	Máximo	DE	Media	Mediana
Somatización	12	51	8.14	20.03	17
Ansiedad Fóbica	6	30	4.72	9.99	9
Ideación Paranoide	6	30	3.89	9.12	8
Apoyo Social Funcional	15	55	8.64	43.54	45
Apoyo Social Confidencial	7	30	5.38	24.78	27
Apoyo Social Afectivo	5	25	3.98	18.76	19

Asociaciones

Tabla 3. Correlaciones entre variables S, AF, IP y Edad, ASC, ASA, ASF

	Edad	Apoyo Social Confidencial	Apoyo Social Afectivo	Apoyo Social Funcional
	r			
Somatización	-.323**	-.171**	-.101*	-.146**
Ansiedad Fóbica	-.045	-.072	-.007	-.045
Ideación Paranoide	-.233**	-.348**	-.249**	-.332**

Nota. Se utilizó Rho de Spearman

La somatización correlaciona de manera negativa y débil con el apoyo social confidencial, apoyo social afectivo y con el apoyo social funcional. Además, se asocia de

manera negativa y moderada con la edad. En cuanto a la ideación paranoide, se vincula de forma negativa y moderada con el apoyo social confidencial y funcional, y débil con la edad y el apoyo social afectivo.

Tabla 4. Correlaciones entre variables S, AF, IP, Edad, ASC, ASA, ASF, Cantidad de noticias diarias sobre Covid-19 y Búsqueda de información sobre la problemática.

	Cantidad de Noticias	Búsqueda de información
	r	r
Edad	.101*	-.017
Somatización	-.024	.145**
Ansiedad Fóbica	.145**	.215**
Ideación Paranoide	.038	.119**
Apoyo Social Funcional	-.059	-.043
Apoyo Social Confidencial	-.071	-.108*
Apoyo Social Afectivo	-.046	.037

Nota. Se utilizó Rho de Spearman. ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Se observa que a mayor cantidad de noticias sobre Covid-19, se asocia una mayor Ansiedad Fóbica, arrojando un tamaño del efecto moderado $g=0.419$. Además, se asocia de manera positiva y débil con la

edad. En cuanto a la búsqueda de información sobre el tema, se halla una asociación positiva y débil con la somatización, la ansiedad fóbica y la ideación paranoide. En cambio, se asocia de manera negativa con el apoyo social confidencial.

Comparaciones

Tabla 5. Comparación de las variables según Género

	p	Rango promedio		Tamaño del efecto
		Masculino	Femenino	
Somatización	.000	165.14	288.80	.848
Ansiedad Fóbica	.000	198.84	271.90	.559
Ideación Paranoide	.000	214.78	232.71	-.318
Apoyo Social Funcional	.103	232.71	254.92	-.124
Apoyo Social Confidencial	.072	231.33	255.61	-.155
Apoyo Social Afectivo	.359	239.21	251.66	-.060

Nota. Se utilizó U de MannWithney y G de Hedges

Se observan diferencias significativas en cuanto a la Somatización, Ansiedad Fóbica e Ideación Paranoide, hallándose que el género femenino es quien más puntúa en las variables mencionadas. A su vez, arroja un tamaño del efecto grande sobre la S $g = .848$, moderado sobre la AF $g = .559$ y débil sobre la IP $g = -.318$.

Tabla 6. Comparación de las variables según disminución de ingresos

	p	Rango promedio		Tamaño del efecto
		Sí	No	
Somatización	.001	252.34	209.42	.372
Ansiedad Fóbica	.000	254.11	208.07	.414
Ideación Paranoide	.013	245.18	214.88	.235
Apoyo Social Funcional	.003	206.88	244.13	-.312
Apoyo Social Confidencial	.002	206.82	244.17	-.344
Apoyo Social Afectivo	.016	211.04	240.95	-.211

Nota. Se utilizó U de MannWithney para las comparaciones, y G de Hedges para el TE.

Al comparar las variables con quienes no vieron afectados sus ingresos, se puede observar una diferencia significativa en cuanto a la S, AF e IP, siendo los más afectados aquellos cuyos ingresos fueron reducidos. Además, puntuaron menos en los tres tipos de Apoyo Social.

Tabla 7. Comparación de las variables según modalidad de trabajo

	p	Rango promedio		Tamaño del efecto
		Home Office	Fuera de casa	
Somatización	.910	174.39	173.05	-.211
Ansiedad Fóbica	.498	171.70	179.59	-.119
Ideación Paranoide	.000	161.94	203.38	.322
Apoyo Social Funcional	.000	186.33	143.97	.446
Apoyo Social Confidencial	.002	184.57	148.25	.393
Apoyo Social Afectivo	.001	185.96	144.87	.432

Nota. Se utilizó U de MannWithney para las comparaciones, y G de Hedges para el TE.

Se observa que el hecho de trabajar fuera del hogar, tiene un tamaño del efecto moderado sobre el Apoyo Social Funcional $g = .446$ y sobre el Apoyo Social Afectivo $g = .432$. Se corrobora una diferencia significativa sobre las variables de apoyo social, siendo quienes trabajan bajo la modalidad Home office quienes más puntúan. En cambio, aquellos que trabajan fuera de casa tienden a presentar más IP.

DISCUSIÓN

Teniendo como objetivo general indagar la existencia de relación significativa entre el Apoyo Social Funcional percibido y las Somatizaciones, en el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), los resultados indican que existe tal relación, y que se da de manera negativa, es decir, a mayor apoyo social funcional percibido, menor nivel de somatizaciones. Esto se vincula con lo sostenido por Girmay y Singh (2019), y Sun et al. (2020), el aislamiento social y la soledad tienen la capacidad de afectar la salud mental y física de un individuo, vinculándose a consecuencias mentales y emocionales como problemas cardíacos, presión alta, deterioro cognitivo, ansiedad, depresión, alteraciones económicas y sociales. El apoyo social es un claro factor de influencia causal en el bienestar subjetivo (Brannan et al., 2013, Oberle et al., 2011, Rodríguez-Fernández et al., 2012, Rodríguez-Fernández et al., 2016), sirve para mantener y promover la salud mental, ya que promueve conductas adaptativas de salud y autocuidado, favorece la construcción de una percepción más positiva del ambiente y promueve el mejor uso de los recursos personales y sociales de un individuo (Barra, citado en García et al., 2016).

La asociación negativa de la edad con la ideación paranoide y las somatizaciones, puede ser explicada por las demandas vitales que atraviesan las personas jóvenes en comparación con los adultos, Ozamiz-Etxebarria et al. (2020) hallaron que a partir del confinamiento por Covid-19, quienes refirieron un mayor nivel de sintomatología fueron los jóvenes por sobre el resto de la población.

Las personas de menor edad afrontan incertidumbre en cuanto a la vivienda, inserción profesional y laboral, parejas menos consolidadas y cambios familiares. En Argentina, los niveles de pobreza son más altos en

los adultos jóvenes, quienes, debido a esto, son más vulnerables, presentan mayor inestabilidad laboral y menores recursos en general (Etchevers et al., 2020). Es importante mencionar que en la muestra del presente estudio hay un porcentaje importante de universitarios, aquellos jóvenes que se encuentran estudiando una carrera afrontan el estrés generado por las dificultades inherentes a los cambios, la incertidumbre y la necesidad de adaptarse al nuevo contexto sin clases presenciales (Lujan, 2020; Ozamiz-Etxebarria et al., 2020).

En cuanto al género, los resultados obtenidos concuerdan con lo relevado por Johnson et al. (2020), quienes hallaron que las mujeres manifestaron en mayor medida los sentimientos de miedo y angustia, junto con sentimientos de responsabilidad, cuidados y valorización de la interdependencia. Los autores sostienen que la literatura científica reporta mayores niveles de prevalencia global de sintomatología psicológica en mujeres que en hombres. Una de las explicaciones habituales es que las mujeres reciben mayor estrés considerando la cantidad de tareas que desempeñan y la presión social que reciben, así como la discriminación y violencia de la cual son objeto, esto constituye al género como un factor de riesgo (Lozano-Vargas, 2020; Mowbray, 2020).

Otra explicación posible, y que sigue la misma línea que la anterior, es la socialización de género, que vincula de forma diferencial a las mujeres con lo afectivo, los cuidados y la expresión de emociones mientras que la socialización de género masculina obstaculiza su expresión en determinados contextos, resultado de guiones culturales heteronormativos que moldean los cuerpos de las personas (Ahmed, 2015, De Boise & Hearn, 2017).

La exposición a noticias sobre la pandemia se asocia positivamente con la ansiedad fóbica, lo mismo ocurre con la búsqueda de información sobre el tema, relacionándose a su vez con mayores niveles de somatizaciones e ideación paranoide. En relación a esto Segura (2020) explica que desde que comenzó la pandemia, la cantidad de noticias sobre el tema, el tiempo que las personas dedican a mirar la televisión y a navegar en internet, aumentó considerablemente. La información imprecisa, confusa y hasta contradictoria

aportan confusión y miedo, se realizan analogías que comparan la necesidad del cuidado colectivo y solidario frente a una pandemia con situaciones opuestas de ataques y enfrentamientos como guerras. Estas referencias alimentan el desconcierto y la desconfianza, e infunden terror, promoviendo la confusión y la incertidumbre. Por tal motivo, la OMS recomienda minimizar mirar, leer o escuchar noticias sobre Covid-19 que puedan provocar ansiedad o angustia.

Sandín et al. (2020) hallaron que la exposición a los medios de comunicación correlaciona de forma positiva y significativa con todas las variables de miedos. A su vez, la exposición excesiva a información sobre el coronavirus a través de los diferentes medios de comunicación tiene una influencia negativa sobre la ansiedad, la preocupación y los trastornos del sueño (Gao et al., 2020, Roy et al., 2020).

En cuanto a la economía, está siendo afectada en todos los países, generando desempleo y dificultades económicas en la mayoría de las familias y personas. Aquellos sujetos que tienden a responder con ansiedad ante situaciones de incertidumbre, podrían verse desbordados por la situación económica que ha creado esta pandemia (Cedeño et al., 2020). En concordancia con esto, en el presente estudio se halló que el hecho de ver afectados negativamente los ingresos económicos, tiene un efecto moderado sobre la Ansiedad Fóbica y una asociación significativa con las Somatizaciones. Bericat y Acosta (2020) hallaron que los trabajadores uruguayos experimentan la incertidumbre y vulnerabilidad derivadas directamente del virus, y también aquellas que se derivan de enfrentar su situación laboral. Es por esto que sus niveles de preocupación y de estrés son algo mayores que los de la población general.

La crisis económica argentina preexistente se agrava con las significativas pérdidas económicas que implica la cuarentena en toda la población, acrecentando la vulnerabilidad de los sectores más desfavorecidos, quienes reciben con mayor fuerza el impacto financiero y las restricciones que acarrea, asociándose esto a una mayor sintomatología (Barrón & Mayorquín, 2020; Johnson et al., 2020).

En cuanto a la percepción de menor apoyo social funcional y afectivo en personas que trabajan fuera

del hogar, en su mayoría personal esencial, se puede mencionar que el hecho de estar más expuestos al virus, genera un mayor temor en estas personas de contagiar a sus seres queridos, resultando en una falta de cercanía y contacto con sus amigos, parejas y familia (Chen et al., 2020; Greenberg et al., 2020; Velázquez & Ruiz-Benitez, 2020). Asimismo, se ha relevado que, en la mayoría de los países afectados por la presente pandemia, el personal esencial ha presentado una serie de síntomas, entre los que se destacan el miedo a enfermarse, contagiar a otros, ansiedad, depresión y sentimientos de soledad y aislamiento (Brooks et al., 2020; Gutiérrez-Álvarez et al., 2020; Legido-Quigley et al., 2020; Ruiz et al., 2020).

Conforme a los resultados obtenidos, es importante tener en cuenta trabajar en el contexto actual con género, modalidad de trabajo, edad, consumo de noticias y atender a las personas con problemas económicos, resaltando la importancia de intervenir promoviendo recursos psicológicos y estrategias de afrontamiento. Se reconoce como limitación la disparidad en la muestra según el género y la modalidad de trabajo, por lo que se sugiere ampliar la muestra de personas de género masculino y de personal esencial para futuras investigaciones.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos demuestran que, en el contexto actual de pandemia por Covid-19, cuanto menos un sujeto perciba que cuenta con otras personas para satisfacer necesidades emocionales y de afiliación, ser escuchado y ayudado en caso de necesitarlo, mayor es la tendencia de volcar la angustia en el cuerpo, a tener malestares relacionados con diferentes disfunciones corporales y a tener comportamientos paranoides, suspicacia y temor a la pérdida de autonomía.

En cuanto a la edad, los resultados indican que los jóvenes tienden a tener más pensamientos paranoides y a convertir problemas psicológicos en síntomas orgánicos y funcionales, hecho que disminuye conforme aumenta la edad.

A su vez, las personas de género femenino tienden, por un lado, a reconocer y presentar más somatizaciones, y por el otro, a tener más respuestas persistentes de

miedo que son irracionales y desproporcionadas al compararlas con el objeto o estímulo que las provoca. Esto se ve acompañado en la situación actual, por la exposición a noticias y búsqueda de información sobre el Covid-19, aspecto que se vincula con una mayor percepción de temor irracional, síntomas paranoides y disfunciones corporales, lo mismo ocurre en aquellas personas que vieron afectados negativamente sus ingresos económicos por las demandas de la cuarentena, quienes, a su vez perciben un menor apoyo social.

Finalmente, quienes trabajan fuera del hogar presentan mayor cantidad de pensamientos paranoides o suspicacia y perciben un menor apoyo social que quienes trabajan con la modalidad Home office. Esto pone de manifiesto la importancia de abordar la situación de pandemia y sus consecuencias desde una perspectiva psicológica, entiendo a la salud no sólo como el bienestar físico, sino también psicológico y social, promoviendo políticas que faciliten el apoyo y contención de las personas teniendo en cuenta factores de vulnerabilidad como el nivel socioeconómico, la edad, la ocupación, entre otros.

Referencias

- Ahmed, S. (2015). La política cultural de las emociones (C. Olivares M., Trad.). *México: Universidad Nacional Autónoma de México. Programa universitario de estudios de género.*
- Altena, E., Baglioni, C., Espie, C. A., Ellis, J., Gavriloff, D., Holzinger, B., Schlarb, A., Frase, L., Jernelöv, S., & Riemann, D. (2020). Dealing with sleep problems during home confinement due to the COVID-19 outbreak: Practical recommendations from a task force of the European CBT-I Academy. *Journal of Sleep Research, 29*(4). <https://doi.org/10.1111/jsr.13052>
- Álvarez, A. K. G., Almaguer, A. Y. C., Santos, E. D. Z., & Ramírez, G. R. (2020). Propuesta de contenidos para la capacitación en seguridad psicológica del personal de salud en trabajo directo con afectados por COVID-19. *Correo Científico Médico, 24*(3).
- Barrón, K., & Mayorquín, A. R. (2020). La Pandemia de COVID-19, repercusiones en la Salud y en la Economía. *Revista Bio Ciencias, 7*, 6. <https://doi.org/10.15741/revbio.07.e963>
- Bellón, J. A., Delgado, A., De Dios Luna, J., & Lardelli, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de apoyo social funcional Duke-UNC-11. *Atención primaria, 18*, 153-163.
- Bericat, E., & Acosta, M. J. (2020). El impacto del COVID-19 en el bienestar emocional de los trabajadores en Uruguay.
- Brannan, D., Biswas-Diener, R., Mohr C.D., Mortazavi & S., Stein N. (2013) Friends and family: A cross-cultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *The Journal of Positive Psychology, 8* (1), pp. 65-75. Doi: 10.1080/17439760.2012.743573
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet, 10227*(395), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460)
- Canet-Juric, L., Andrés, M. L., Urquijo, S., Poo, F., del Valle, M., López-Morales, H., Galli, J. I., Yerro Avincetto & M., Bartolotto, F. (2020). *Evaluación del impacto emocional del aislamiento por COVID-19. Informe de resultados de primera cohorte.* Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Casullo, M., & Pérez, M. (2004). El inventario de síntomas SCL-90-R de L. Derogatis. *Universidad de Buenos Aires.*
- Cedeño, N. J. V., Cuenca, M. F. V., Mojica, Á. A. D., & Portillo, M. T. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería Investiga, 5*(3), 63-70. Doi <http://dx.doi.org/10.31164/enf.inv.v5i3.913.2020>
- Chater, A., Arden, M., Armitage, C., Byrne-Davis, L., Chadwick, P., Drury, J., Hart, J., Lewis, L., McBride, E., Perriard-Abdoh, S., Thompson, S., Whittaker, E. & O'Connor, D. (2020). Behavioural science and disease prevention: Psychological Guidance, 14.04. <http://hdl.handle.net/10547/623940>
- Chen, Q., Liang, M., Li, Y., Guo, J., Fei, D., Wang, L., ... & Wang, J. (2020). Mental health care for medical staff in China during the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry, 7*(4), e15-e16. Doi [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30078-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30078-X)
- De Boise S y Hearn J. Are men getting more

- emotional? Critical sociological perspectives on men, masculinities and emotions. *Sociol Rev* 2017; 65(4):779-796. <https://doi.org/10.1177%2F0038026116686500>
- Etchevers, M. J., Garay, C. J., Putrino, N., Grasso, J., Natalí, V., & Helmich, N. (2020). Salud Mental en Cuarentena. Relevamiento del impacto psicológico a los 7-11 y 50-55 días de la cuarentena en población argentina. Buenos Aires, Argentina: Observatorio de Psicología Social Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., ... & Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *Plos One*, 15, e0231924. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231924>
- García, F. E., Manquían, E., & Rivas, G. (2016). Bienestar psicológico, estrategias de afrontamiento y apoyo social en cuidadores informales. *Psicoperspectivas*, 15(3), 101-111.
- Greenberg, N., Docherty, M., Gnanapragasam, S., & Wessely, S. (2020). Managing mental health challenges faced by healthcare workers during covid-19 pandemic. *bmj*, 368. Doi <https://doi.org/10.1136/bmj.m1211>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Selección de la muestra*. En Metodología de la Investigación (6ª ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill.
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2). Doi <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>
- Huremović, D. (Ed.). (2019). *Psychiatry of pandemics: a mental health response to infection outbreak*. Springer.
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Legido-Quigley, H., Mateos-García, J. T., Campos, V. R., Gea-Sánchez, M., Muntaner, C., & McKee, M. (2020). The resilience of the Spanish health system against the COVID-19 pandemic. *The lancet public health*, 5(5), e251-e252.
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C., & Mei, S. (2020). The effect of COVID-19 on youth mental health. *Psychiatric Quarterly*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3>
- Lozano-Vargas, A. (2020). Impacto de la epidemia del Coronavirus (COVID-19) en la salud mental del personal de salud y en la población general de China. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(1), 51-56. <https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i1.3687>
- Lu, H., Stratton, C. W., & Tang, Y. W. (2020). Outbreak of Pneumonia of Unknown Etiology in Wuhan China: the Mystery and the Miracle. *Journal of Medical Virology*, 92(4), 401-402. <https://doi.org/10.1002/jmv.25678>
- Lujan, R. J. M. (2020). Autopercepción del estrés en aislamiento social en tiempos de covid-19. *Revista ConCiencia EPG*, 5(1), 85-99. Doi <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.5-1.6>
- Mehrete Girmay, G. K. (13 de Agosto de 2019). Social Isolation, Loneliness, and Mental and Emotional Well-being. *International Journal of Translational Medical Research and Public Health*, págs. 75-82. Doi <https://doi.org/10.21106/ijtmrph.82>
- Ministerio de Salud de la Nación (2020). *Actualización Epidemiológica. Confirmación del primer caso importado de COVID-19 en la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Salud.
- Mowbray, H. (2020). In Beijing, coronavirus 2019-nCoV has created a siege mentality. *Bmj*, 368. <https://doi.org/10.1136/bmj.m516>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A. & Zumbo, B.D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighbourhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (7), pp. 889-901. doi: 10.1007/s10964-010-9599-1
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain. *Cadernos de Saúde Pública*, 36, e00054020. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Ceballos, F., & Escobar-Córdoba, F. (2020). Consecuencias de la pandemia covid 19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3>

- org/10.1590/SciELOPreprints.303
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. & Revuelta, L. (2012) Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2) doi: 0.1387/Rev.Psicodidact.3002
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J.M, Arbillaga, A. & Galende, N. (2016) Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1) <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.11.002>
- Roy, D., Tripathy, S., Kar, S. K., Sharma, N., Verma, S. K., & Kaushal, V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 102083. doi: 10.1016/j.ajp.2020.102083.
- Ruiz, A. L., Arcaño, K. D., & Pérez, D. Z. (2020). La psicología como ciencia en el afrontamiento a la COVID-19: apuntes generales. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 10(2).
- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., & Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1). 10.5944/rppc.27569
- Segura, M. S. (2020). Con alerta pero sin pánico. El rol de los medios durante la pandemia. Doi: <https://doi.org/10.31053/1853.0605.v77.n1.28066>
- Shigemura, J., Ursano, R. J., Morganstein, J. C., Kurosawa, M., & Benedek, D. M. (2020). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*. (Advance online publication). doi: 10.1111/pcn.12988
- Sun, L., Sun, Z., Wu, L., Zhu, Z., Zhang, F., Shang, Z., ... & Liu, N. (2020). Prevalence and risk factors of acute posttraumatic stress symptoms during the COVID-19 outbreak in Wuhan, China. *MedRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.03.06.20032425>
- Taylor, S. (2019). *The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease*. Cambridge Scholars Publishing.
- Torales, J., O'Higgins, M., Castaldelli-Maia, J. M., & Ventriglio, A. (2020). The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. *International Journal of Social Psychiatry*, 0020764020915212. <https://doi.org/10.1177%2F0020764020915212>
- Urzúa, A., Vera-Villaruel, P., Caqueo-Urizar, A., & Polanco-Carrasco, R. (2020). La Psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Terapia psicológica*, 38(1), 103-118. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000100103>
- Usher K, Durkin J, Bhullar N. (2020). *The COVID-19 pandemic and mental health impacts*. *International Journal of Mental Health Nursing*; 29: 315–318. doi: 10.1111/inm.12726.
- Velazquez, C. A., & Benitez, D. R. (2020). Actitudes del personal de enfermería en el hogar ante la pandemia covid-19. *Academic Disclosure*, 1(1), 262-272.
- Wethington, E., & Kessler, R. C. (1986). Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. *Journal of Health and Social behavior*, 78-89. Doi 10.2307/2136504
- Xiang, Y. T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., & Ng, C. H. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The Lancet Psychiatry*, 7(3), 228-229. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30046-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30046-8)

**CLIMA FAMILIAR Y LA RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS
SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO.**

María Elvira Aguirre-Burneo¹; Helen Toledo-Sisalima²
(Recibido en junio 2020, aceptado en septiembre 2020)

¹PhD en Orientación para la Carrera por la UNED – España, docente Universidad Técnica Particular de Loja; Coordinadora del Grupo de Investigación en Orientación Educativa – ORIEDUC; Coordinadora de la Carrera de Psicopedagogía – UTPL; Docente adscrita a la Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz UTPL – Ecuador; Docente-Investigador del Departamento de Psicología, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3773-8805>. ²Licenciada en Psicología por la Universidad Técnica Particular de Loja – Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7078-4440>

meaguirre2@utpl.edu.ec; toledosisalima@outlook.es

Resumen: El objetivo del estudio es analizar el clima familiar y su relación con la percepción que los niños y niñas y sus familias tienen de la violencia de género. La metodología utilizada en este trabajo fue cuantitativa, de tipo descriptiva y correlacional causal; la muestra de estudio estuvo compuesta por 85 menores (niñas y niños) en edades comprendidas entre 9 y 11 años y sus respectivas familias. Los menores se encontraban matriculados en quinto y sexto año de Educación Básica en una institución educativa fisco misional de la ciudad de Loja. Los resultados obtenidos arrojan datos acerca del perfil de las familias participantes. En relación con el clima familiar se encuentra en el nivel medio, y en cuanto a la actitud hacia la violencia de género, se presenta una tendencia de rechazo. Al relacionar las variables de estudio, se encontró una correlación negativa entre la actitud hacia la violencia de género y tipo de empleo de la madre, también una correlación negativa entre el clima social familiar y las actitudes hacia la violencia de género, específicamente en la subescala de conflicto, lo que significa que entre mayor conflicto mayor aceptación hacia actitudes de violencia de género. Este trabajo pretende contribuir con más información para el desarrollo de futuros proyectos de investigación en el área, con miras a prevenir conductas violentas en niñas y niños tanto en su ámbito familiar como escolar.

Palabras Clave: Clima familiar, actitud, violencia de género, aspectos sociodemográficos.

**FAMILY ENVIRONMENT AND ITS RELATIONSHIP WITH THE CHILDREN'S
PERCEPTION ABOUT GENDER VIOLENCE.**

Abstract: The objective of the study is to analyze the family environment and its relationship with the perception of gender violence in children and their families, associated with a fiscomisional educational institution in the city of Loja. The methodology used in this work is quantitative, descriptive and causal correlational. The study sample he was 85 children aged between 9 and 11 years, who were enrolled in the fifth and sixth year of Basic Education, and their respective families. The results reveal the profile of the participating families, a family environment described as medium level, and in terms of attitude towards gender violence, there is a trend to rejection. When relating the study variables, a correlation of $-.239$ was found between the attitude towards gender-based violence and the type of employment of the mother, as well as a correlation of $-.238$ between the family social environment and attitudes towards violence against women, gender, specifically on the conflict subscale. This work aims to contribute more information to future research projects in the Psychology and Education areas, with a view to preventing violent behavior in children both in their family and school environment.

Keyword: Family environment, gender, violence, attitude, sociodemographic aspects.

DESARROLLO

I. INTRODUCCIÓN

Estudiar el clima familiar implica conocer la dinámica y los procesos que se desarrollan al interior del sistema familiar. Moos y Trickett (1974) manifiestan que el clima sociofamiliar considera las particularidades psicosociales del grupo familiar y su dinámica, así como su estructura, constitución y funcionalidad. Asimismo, este clima permite el desarrollo de habilidades sociales con base en las dimensiones o componentes del contexto familiar.

Los estilos de interacción familiar y el clima social familiar “juegan un papel fundamental en el aprendizaje de habilidades y repertorios sociales de sus hijas e hijos, en la construcción de competencias comunicativas, en el despliegue del desempeño emocional y en el desarrollo de bases alfabetizadoras” (Valencia & Henao-López, 2012, p. 255); así como también favorecen la interacción y la adaptación de los miembros de la familia a diversos contextos sociales (Camacho-Gómez & Camacho-Calvo, 2005).

El clima familiar es considerado como un conjunto de factores ambientales que configuran el grado de confort emocional que propicia una situación; es la suma de las aportaciones personales de cada miembro, está definido por conductas de apoyo, afectividad y razonamiento, que fomenta la autonomía personal, frente a situaciones adversas. Lo más importante del clima familiar es que influye en el estado de ánimo colectivo, y en buena medida el estado de ánimo individual (Aguirre-Burneo, 2012). Es así como, el clima familiar positivo contribuye a la cohesión efectiva de sus miembros, a generar un ambiente de confianza, comunicación adecuada y la expresión del sentir y del pensar en cuanto a acontecimientos cotidianos. Estas dimensiones influyen en el buen funcionamiento de la familia y ayudan en el ajuste conductual y psicológico de las niñas y los niños. El clima socio familiar interviene en la toma de decisiones y ayuda al desenvolvimiento óptimo en la resolución de conflictos que se puedan generar (Moreno, Estévez, Murgui, & Musitu, 2009; Pi Osorio & Cobián-Mena, 2019).

Para entender las relaciones que se dan al interior de las familias, es necesario comprender que éstas

son el contexto esencial para el crecimiento favorable de niñas y niños, brindándoles aprendizajes, valores, normas y comportamientos que ayudan a un buen desenvolvimiento y adaptación en la sociedad (Rodrigo & Palacios, 2014). El autor Rodríguez (2010) menciona que la familia “proporciona el primer contexto social, emocional, interpersonal, económico y cultural para el desarrollo humano y, como resultado, las relaciones tendrán una profunda influencia sobre el bienestar de los individuos” (p. 439). De igual forma se considera a la familia como el primer agente de socialización de un individuo, que incide en la formación de su personalidad durante la infancia; marcando la pauta de su desarrollo en otros ambientes como la escuela, los grupos sociales e interacciones de unos con otros (Aguilar, Fernández, & Pereira, 2015).

La familia a lo largo del tiempo ha sido considerada como la institución fundamental de la sociedad, en la que los individuos se desarrollan como actores socioculturales, que irán creciendo individual y socialmente, teniendo como resultado una adecuada interacción con su medio (Gutiérrez, Díaz & Román, 2015). Los autores Placeres-Hernández, Olver-Moncayo, Rosero-Mora, Urgilés-Calero, & Abdala-Jalil Barbadillo (2017) identifican a la familia como el grupo de intermediación entre la persona y su medio; es aquí donde cada individuo adquiere sus primeros sentimientos, vivencias, forma de comportamiento, lo que le permite incorporar además un sentido a su vida y por ende una mayor importancia en su desarrollo. Por ello, las relaciones en el contexto familiar son esenciales para el desarrollo socio emocional de sus miembros; las relaciones positivas o negativas pueden influir en el desempeño social de los menores. Es así como, expresiones de afecto, apoyo, atención y comunicación positiva y abierta de los progenitores e integrantes del núcleo familiar, contribuyen con el aprendizaje de límites y control de sí mismos. A decir de Núñez de Arco (2005), las habilidades sociales y relaciones con los demás son importantes, pues de éstas se dependen logros y fracasos de los individuos en su grupo social. Existen varios conceptos de socialización que están unidos al desarrollo personal, puesto que tiene una relación directa con las dimensiones de la persona, una dimensión horizontal, de compromiso con los otros, con la sociedad, y otra

dimensión vertical, que considera el desarrollo integral de toda la persona como unidad biológica, psíquica, social y que busca encontrar sentido a lo que hace, tanto en las pequeñas cosas como en las grandes, incluso de su propia vida. Por ello, se entiende que el proceso educativo que nace desde la familia considera a la persona como el centro del desarrollo familiar (Dosil-Maceira, 2018).

El funcionamiento familiar puede estar sujeto a cambios en su estructura debido a la etapa que atraviese, sin embargo, existen funciones esenciales que se mantienen a lo largo del tiempo, como las afectivas, educativas, sociales y culturales; cada una de éstas permiten que padres como hijos se desarrollen en distintos ámbitos. El cumplimiento de las funciones familiares brinda estrategias de afrontamiento que permiten sobrellevar los sucesos que se dan a lo largo de la vida (Placeres-Hernández, Olver-Moncayo, Rosero-Mora, Urgilés-Calero, & Abdala-Jalil Barbadillo, 2017).

Por esta razón, las funciones que desempeña la familia son importantes en el desarrollo favorable del individuo tanto en aspectos físicos, psicológicos, conductuales, sociales, etc. Así mismo, se debe tomar en cuenta que cada miembro cumple con el desempeño de funciones específicas. Además del cumplimiento adecuado o inadecuado de las funciones familiares, existen otros aspectos que pueden incidir en el desarrollo adecuado del sistema familiar, éstos se conocen como factores protectores y factores de riesgo.

Se entiende como *factores protectores* aquellas características que favorecen y ayudan en el desarrollo humano; contrarrestando con los factores de riesgo y de vulnerabilidad (Páramo, 2011). Ejemplos de factores protectores son: el desarrollo de sentimientos de pertenencia familiar, presencia de valores, límites claros y explícitos, implicación en la familia en el desarrollo de sus miembros, hábitos de vida saludables, comunicación estable, fluida y reflexiva, fomento de la autoestima, reconocimiento de logros, aceptación de los problemas internos y búsqueda de soluciones (Ayuntamiento de la Coruña, 2020). En suma, la fuerza de los vínculos establecidos desde la niñez servirá como un factor protector a lo largo de

la vida, en espacios de resolución de conflictos, en el actuar frente a las distintas situaciones del diario vivir de manera positiva o negativa.

Por otro lado, existen *factores de riesgo* en la familia como: problemas en el manejo de las relaciones, expectativas no definidas en relación con conductas esperadas, falta de control, escasa relación afectiva entre los miembros del núcleo familiar, ausencia de demostraciones de afecto, conflictos de pareja, manejo inadecuado de la disciplina, que junto a situaciones ambientales o condiciones biológicas (innatas o heredadas) aumentan la probabilidad de la existencia de problemas que inciden en el bienestar personal, físico, psicológico y social de las familias (Luján-García, Pérez-Marín, & Montoya-Castilla, 2013).

En consecuencia, se debe considerar que los factores de riesgo producen vulnerabilidad en el desarrollo familiar e influyen negativamente en ámbitos tanto personales como sociales. A la vez, los factores protectores ayudan al cuidado de la familia al brindar herramientas para enfrentar y sobrellevar dificultades que se presenten en el diario vivir. Es importante señalar que la presencia de conflictos en la familia es una situación normativa dentro del plan funcional de la familia, es en dependencia de la frecuencia, el afrontamiento, y sobre todo la incapacidad de la familia para reestructurarse a sí misma y sobrellevar situaciones, que los conflictos se pueden transformar en agentes patológicos destructores del sistema familiar (Valverde-Peralta, 2019).

El cúmulo de factores de riesgo pueden desencadenar fenómenos de graves consecuencias como la violencia intrafamiliar. La violencia es un fenómeno histórico asociado al ser humano y sus relaciones, se la define desde múltiples disciplinas como la sociología, antropología, psicología, derecho, educación, etc.; es multicausal ya que existen factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos que la determinan. La Organización Mundial de la Salud define a la violencia como el “uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que pueda causar lesiones, muerte, daños

psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OPS, 2002, p.5).

Las principales víctimas de la violencia pueden ser niños, jóvenes o adultos, que se ven obligados a guardar silencio sobre sus experiencias, por lo cual su costo humano es incalculable. Algunas causas de la violencia son fáciles de ver, otras están profundamente arraigadas en el tejido social, cultural y económico de la vida humana. González, Loy, Viera, Lugo, Rodríguez & Carvajal (2018), señalan a la violencia como cualquier acto o acción a través de la cual un individuo o grupo social interfiere negativamente en la integridad de una persona. La violencia en términos generales no es propia de una religión, género, clase o grupo social y se puede presentar en cualquier ámbito de desarrollo humano (Gómez, Torres, & Ortiz, 2005). Existen factores individuales y externos que explican algunas predisposiciones a la agresión y que al relacionarse pueden crear situaciones de violencia. Además, algunos factores de riesgo “pueden ser privativos de un tipo determinado de violencia, pero es más frecuente que los diversos tipos de violencia compartan varios factores de riesgo” (Organización Panamericana de la Salud, 2002, p.5).

Entre los *factores predominantes para la generación de la violencia* están: construcciones sociales en función del género, cultura patriarcal, normalización o legislación de los significados de violencia, exclusión social, pobreza, bajo nivel de educación, consumo excesivo de alcohol u otras sustancias psicotrópicas, historia de violencia en la familia de origen, experiencia de casos de violencia en la infancia, características psicológicas de la persona, poca inteligencia emocional o problemas al manejar la ira u otros sentimientos (Molina, 2019).

De entre los diferentes tipos de violencia intrafamiliar, la violencia contra la mujer sigue reportando los más altos índices de prevalencia a nivel global y nacional (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos - INEC, 2019), la violencia de género no se limita a una cultura, región o país en particular, ni a grupo específico de mujeres dentro de una sociedad. Las diferentes manifestaciones de violencia y experiencias personales de mujeres dependen de factores como:

origen étnico, estatus social, edad, orientación sexual, discapacidad, nacionalidad y religión (Naciones Unidas, 2006).

En el 2018, Ecuador aprobó la Ley para la prevención y erradicación de la violencia de género contra las mujeres. Se considera cuatro componentes para la erradicación de la violencia: *prevención, atención, protección y reparación* (Asamblea Nacional, 2019). La prevención se da a través de “mecanismos de sensibilización y concientización, está dirigida a eliminar progresivamente los patrones socio-culturales y estereotipos que se justifican o naturalizan con el fin de erradicar la violencia de género contra los sujetos protegidos por esta Ley” (p.12). Así también, la Ley promulga (Art. 15) el desarrollo de políticas públicas para la prevención a través de la generación de líneas de investigación sobre violencia de género para estudios cualitativos y cuantitativos, y análisis en vinculación académica; con expectativa a ser referente para tomadores de decisiones.

La violencia puede prevenirse al promover estrategias que impulsen la seguridad, protección y bienestar de las personas, a través de la adopción de medidas y ejecución de intervenciones, así como al intensificar la concientización sobre la prevención (OMS, 2013). En Ecuador, según estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Censos – INEC (2019) 65 de cada 100 mujeres han vivido algún tipo de violencia a lo largo de su vida (psicológica 56.9%, física 35.4%, sexual 32.7% y patrimonial 16%), y en los últimos 12 meses, 32 de cada 100 mujeres han vivido algún hecho de violencia. Por otro lado, 43 de cada 100 mujeres han sufrido algún tipo de violencia por parte de su pareja, un 40.8% sufrió violencia psicológica, 25% violencia física, 14.4% violencia patrimonial y un 8.3% violencia sexual. Sin embargo, el 88.6% de mujeres no denunciaron estos hechos.

A decir de Guedes, García-Moreno, & Bott (2014):

Aunque existen grandes avances respecto a la erradicación de la violencia intrafamiliar y el dominio ejercido dentro de las relaciones de pareja que insistan a este accionar, todavía las mujeres ven muchas de estas actitudes

violentas como algo natural, enseñado desde temprana edad, esta es una de las razones por la que no acuden a pedir ayuda, porque tienen temor a la burla y falta de compasión que puedan recibir dentro de los servicios públicos o privados proporcionados por el Estado e incluso muchas de las víctimas no saben ni dónde acudir, (citado por Ullauri-Carrión, Quinche-Labanda, & Gordillo-Quizhpe, 2020, p. 53).

La violencia de género es una problemática que se ha desarrollado con mayor fuerza debido a concepciones arraigadas y propias de una violencia estructural; actualmente es uno de los temas que más interés despierta por los altos índices de prevalencia y las graves consecuencias individuales y sociales, además que se trata de trabajar día a día en la igualdad entre las personas, sean hombres o mujeres, todos deben poseer los mismos derechos (Toledo, 2019).

La actitud hacia la violencia se relaciona con componentes conductuales y afectivos que intervienen de manera directa, es decir, con formas de pensar y actuar frente a situaciones de la vida cotidiana (Ortiz-Tallo, 2014). A decir de Ferrer-Pérez, Bosch-Fiol, Ramis-Palmer, Torres-Espinosa & Navarro-Guzmán (2006) un alto nivel educativo no garantiza que la persona no muestre actitudes desfavorables hacia la violencia, esta actitud tendrá que ver con distintos aspectos relacionados con el desarrollo del individuo desde su infancia hasta su edad adulta.

Ahora bien, si la violencia puede ser modelada por el sistema familiar a través de situaciones cotidianas, es preciso desarrollar programas de prevención sobre todo en la población infantil, con el objetivo de erradicar estas situaciones (CEPAM, 2020). En este marco de análisis, el objetivo del presente estudio fue analizar el clima familiar y su relación con la percepción que tienen las niñas y los niños sobre la violencia de género. De éste se desprenden los objetivos específicos: a) Establecer un perfil de las familias participantes en el estudio, en función de las características socio demográficas y del clima social familiar; b) Relacionar las características sociodemográficas: nivel socioeconómico, nivel educativo, situación laboral,

con la actitud que presentan las niñas y los niños hacia la violencia de género; c) Explicar la relación entre el clima familiar, a través de sus dimensiones: relación y desarrollo, con la actitud que tienen las niñas y los niños hacia la violencia de género.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó en un diseño no experimental transaccional, ya que la recolección de datos se la realizó en un único momento “sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.152); es un diseño cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional causal.

Se consideró estudiar las variables: *socio demográficas* asociadas a las familias de las niñas y los niños participantes, las mismas que permitieron conocer la situación y características de las familias; el *clima social familiar*, a través de sus dimensiones: relación, desarrollo y estabilidad; y la variable *actitud hacia la violencia*. Las niñas y los niños participantes fueron estudiantes en edades comprendidas entre 9 y 11 años, que se encontraban matriculados en quinto y sexto año de Educación Básica; la muestra seleccionada fue de 85 niños (23 mujeres y 21 hombres de quinto año, y 21 mujeres y 20 hombres de sexto año). Respetando las normas éticas propuestas por la Organización Mundial de la Salud [OMS], se tomó como elemento fundamental la aceptación de los progenitores, a través del “consentimiento informado”, así como el asentimiento por parte de las niñas y los niños participantes.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron:

1. *Cuestionario socio-demográfico*: (Adhoc¹) permito recolectar información referente a la familia (padre, madre o representante) de los niños, relacionada con: edad, nivel educativo, nivel socioeconómico, situación laboral, entre otras.
2. *Escala de Clima Social Familiar – FES*, de los autores Moss, Moos, & Trickett (1974) y adaptado por Cubero de la Cruz & Cordero (1984), consta de 90 ítems, con un índice de confiabilidad

de 0.69. Permite conocer las relaciones dentro de la familia desde las dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad.

3. *Escala de actitud hacia la violencia de género* de la autora Mateos (2011), consta de 20 ítems, con un índice de confiabilidad de 0.763. Permite conocer qué piensan las personas sobre la "violencia" y el "género".

El procedimiento empleado de manera sistemática ayudó a conocer la realidad de la muestra de estudio, a través del siguiente proceso: *a)* Acercamiento con directores o responsables de las instituciones educativas para exponer el proyecto. *b)* Planificación y desarrollo de talleres con madres y padres de familia para presentar estudio, objetivos y alcance. *c)* Entrega a los padres de familia del "consentimiento informado", para contar con la aceptación de la participación de sus hijos en el estudio. *d)* Recepción de consentimientos informados y selección de participantes. *e)* Impresión de instrumentos y codificación de acuerdo con el listado de participantes. *f)* Acercamiento con las y los estudiantes, cuyos padres aceptaron ser parte del estudio, para la correspondiente explicación y solicitud del asentimiento. *g)* Aplicación de instrumentos

a estudiantes y a sus familias. *h)* Calificación de instrumentos. *i)* Depuración de información e ingreso a la base de datos.

Para el proceso de análisis de datos se utilizó el programa SPSS, versión 25; el análisis estadístico consistió en la distribución de frecuencias de las variables, establecer las medidas de tendencia central, medidas de variabilidad y desviación estándar; así como también la aplicación de la prueba de Pearson.

RESULTADOS

La descripción de los resultados relacionados con aspectos sociodemográficos permitió conocer y entender la dinámica familiar.

1. Aspectos Sociodemográficos

En lo que se refiere a las **variables sociodemográficas**, la edad de los padres, como se puede apreciar en la tabla 1 se encuentra distribuida entre los 27 y 44 años (73%), en los rangos de 33 a 38 años un 25.9%, en las edades de 39 y 44 años un 24.7% y en el rango de 27 a 32 años un 22.4%, con una M= 38.78 años de edad.

Tabla 1. Edad Padres

		Frecuencia	Porcentaje
	21-26	1	1.2
	27-32	19	22.4
Rango de edad padres	33-38	22	25.9
	39-44	21	24.7
	45-50	14	16.5
	51-56	5	5.9
	Total	82	96.5
Perdidos	Sistema	3	3.5
	Total	85	100.0

Los grupos familiares de los niños participantes en el estudio (tabla 2), son en su mayoría biparentales

(69.4%), seguido de un 11.8% de hogares monoparentales encabezadas por la madre y por último un 10.6 % de sistemas familiares extensos.

Tabla 2. Con quién o quienes vive en su hogar

Tipo de familia	Descripción	Frecuencia	porcentaje
Familias biparentales	Madre, padre, hijos	59	69.4
Familias monoparentales	Madre, hijos	10	11.8
Familias reconstituidas	Madre, padrastro, hijos	1	1.2
	Madre, padre, hijos, otros	9	10.6
Familias extensas	Madre, hijos, otros	4	4.7
	Madre, padrastro, hijos, otros	2	2.4
Total		85	100.00

En cuanto a los tipos de familias (tabla 3), el porcentaje predominante está en las familias biparentales con un 69.4%, seguido por familias extensas con un 16.5% y por último familias monoparentales encabezadas por la madre con 11.8%. Se puede evidenciar que los porcentajes de la opción de los hogares conformados por: madre, padre e hijos y los de familias biparentales,

así mismo el de familias monoparentales, tienen similitud con la conformación familiar de madre e hijos. En el grupo investigado se evidencia la presencia de familias extensas (16.5%), constituidas por variaciones como: madre, padre, hijos, otros (tíos, primos, abuelos); madre, padrastro, hijos; y madre, padrastro, hijos, otros.

Tabla 3. Tipo de Familia

Descripción	Frecuencia	porcentaje
Nuclear	59	69.4
Monoparental	10	11.8
Extensa	14	16.5
Reconstituida	2	2.4
Total	85	100.00

En cuanto al nivel de estudios, tanto de padres como de madres (tabla 4), se observa mayores puntuaciones en la opción pregrado, con un 47.1%

(padres) y un 61.2% (madres), que han obtenido un título universitario como licenciatura en varias ramas del conocimiento: ingeniería, arquitectura, abogacía, entre otras.

Tabla 4. Nivel de Estudios Padre/Madre

	Padre		Madre		
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Primaria	3	3.5	3	3.5	
Secundaria	22	25.9	19	22.4	
Pregrado	40	47.1	52	61.2	
Postgrado	12	14.1	8	9.4	
Doctorado PhD	1	1.2	0	0	
Total	78	91.8	82	96.5	
Perdidos	Sistema	7	8.2	3	3.5
Total		85	100.0	85	100.0

En el campo laboral, tanto las madres y los padres (tabla 5), se evidencia que cuentan con un trabajo estable; en jornadas laborales a tiempo completo,

los padres en un 65.9% y las madres en un 48.2%. Además, existe un porcentaje importante del 12.9% de madres que trabajan a medio tiempo.

Tabla 5. Campo laboral Padre/Madre

		Padre		Madre	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
	Tiempo completo	56	65.9	41	48.2
	Medio tiempo	3	3.5	11	12.9
	Ocasional	2	2.4	1	1.2
	Total	78	91.8	82	96.5
Perdidos	Sistema	7	8.2	3	3.5
Total		85	100.0	85	100,0

Los porcentajes en cuanto al tipo de empleo (tabla 6), se establecieron bajo las categorías de sector: público, privado o por su propia cuenta; se evidencia que

existe un mayor porcentaje de padres que trabajan en el sector público (32.9%); y en el caso de las madres lo hacen por cuenta propia (22.4%).

Tabla 6. Tipo de Empleo Padre/Madre

		Padre		Madre	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
	Sector público	28	32.9	27	21.8
	Sector privado	22	25.9	16	18.8
Tipo de Empleo	Por cuenta propia	22	25.9	19	22.4
	Sin actividad laboral	6	7.1	18	21.2
	Total	78	91.8	80	94.1
Perdidos	Sistema	7	8.2	5	5.9
Total		85	100.0	85	100,0

En lo que se refiere al nivel socio-económico² (tabla 7), un 52.9% de las familias participantes perciben

que se encuentran en el *medio típico*, seguido de un 18.8% que consideran estar en un *nivel medio*.

Tabla 7. Nivel Socioeconómico corregir la coma por el punto en los decimales

		Frecuencia	Porcentaje
	Medio alto	15	17.6
	Medio típico	45	52.9
Nivel Socioeconómico	Medio bajo	16	18.8
	Bajo	6	7.1
	Total	82	96.5
Perdidos	Sistema	3	3.5
Total		85	100.0

²Del acuerdo a datos del INEC el nivel socioeconómico medio típico es aquel en que las familias poseen vivienda, los jefes de familia tienen un nivel de educación superior o secundaria completa, poseen ciertos tipos de bienes, y pueden contar con tecnología como servicios de internet, computadora, celulares etc. (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2011).

2. Clima Social-familiar/ Actitud hacia la violencia de género

En la escala de clima familiar – FES (tabla 8), nueve de las diez subescalas puntúan en *nivel medio*, ya que sus medias oscilan entre 45 y 55 puntos. Se resalta la media de la subescala *moralidad-religiosidad* con 61.18 puntos, lo que la ubica en un *nivel de tendencia buena*. En esta subescala se hace referencia, entre otras, a las actividades y/o acciones que considera a “la biblia como un libro muy importante en nuestra casa”, así como también

el “asistir a la iglesia”, lo que da la medida de ser un aspecto importante en la dinámica de las familias participantes en el estudio.

Por otro lado, se evidencia una ligera variación en las décimas que puntúa la subescala de autonomía, con un 45.22. La *autonomía* hace referencia al grado en el que los miembros de la familia tienen la capacidad de tomar sus propias decisiones, conceptualización que para efectos del estudio es un dato importante que considerar.

Tabla 8. Dimensiones del clima social-familiar

DIMENSIONES DEL CLIMA SOCIAL FAMILIAR										
	RELACIÓN					DESARROLLO			ESTABILIDAD	
	Cohesión percentil	Expresividad percentil	Conflicto percentil	Autonomía percentil	Actuación percentil	Intelectual. Cultural percentil	Social recreativo percentil	Moralidad religiosidad percentil	Organización percentil	Control percentil
Válido	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	52.08	48.02	45.47	45.22	52.55	53.59	51.86	61.18	51.85	55.,08

La Actitud hacia la violencia de Género (tabla 9), puede ser entendida a través de los resultados arrojados por la escala, que en su conformación toma en cuenta dos dimensiones: *Género* con una media de 43.87, y la dimensión *Violencia* con 25.58; lo que indica que los participantes presentan una actitud indecisa o neutral,

hacia la violencia.

En cuanto al *total de la escala de Violencia de Género*, se obtiene una media de 69.45, lo que ubica en una puntuación intermedia, es decir, indica una tendencia hacia el rechazo de violencia de género.

Tabla 9. Actitud hacia la violencia de género

		Dimensión Género	Dimensión Violencia	Total de escala de actitud hacia la violencia de género
N	Válido	85	85	85
	Perdidos	0	0	0
Media		43.87	25.58	69.45

3. Relación entre variables de estudio

Entre las variables asociadas a los aspectos sociodemográficos (tipo de empleo) y la actitud hacia la violencia de género (tabla 10), se evidencia una correlación significativa y negativa de -.239.

La correlación negativa entre la actitud hacia la

violencia de género de niños y relación con el tipo de empleo de la madre, indica que entre más madres trabajan por cuenta propia, existe menor aceptación de violencia de género o rechazo hacia actitudes relacionadas con el mismo.

Tabla 10. Correlación Sociodemográfico – Actitud hacia la violencia de género corregir la coma

		Nivel socio económico	Nivel de estudio alcanzados Padres	Campo laboral Padres	Tipo de empleo Padres	Nivel de estudios alcanzados Madre	Campo laboral Madre	Tipo de empleo Madre
Total de escala de actitud hacia la violencia de género	Correlación de Pearson	-.059	-.032	-.068	-.058	.125	-.071	-.239*
	Sig. (bilateral)	.598	.779	.552	.614	.264	.526	.032
		82	78	78	78	82	82	80

4. Clima Familiar FES– Actitud hacia la violencia de género

La relación entre el clima social familiar, con sus dimensiones relación y desarrollo, con sus respectivas subescalas (tabla 11), presenta una correlación

negativa significativa (-.238), entre dimensión *relación* – subescala conflicto y actitud hacia la violencia de género. Si bien la correlación es negativa, este dato se lo debe interpretar como a mayor conflicto, menor rechazo hacia actitudes de violencia de género.

Tabla 11. Correlación Clima Familiar FES– Actitud hacia la violencia de género corregir la coma

		RELACIÓN				DESARROLLO			
		Cohesión percentil	Expresividad percentil	Conflicto percentil	Autonomía percentil	Actuación percentil	Intelectual Cultural percentil	Social recreativo percentil	Moralidad religiosa percentil
Total de escala de actitud hacia la violencia de género	Correlación de Pearson	.122	.047	-.238*	.109	.124	-.061	-.101	.138
	Sig. (bilateral)	.266	.666	.028	.319	.256	.582	.358	.207
	N	85	85	85	85	85	85	85	85

DISCUSIÓN

Para la discusión de resultados se analizará de forma sistemática de acuerdo a los objetivos planteados, así el primer resultado de este estudio relacionado con el primer objetivo específico, establece un perfil de las familias participantes, con características biparentales, que viven en el sector urbano, conformadas por padres en edades entre 27 y 44 años ($M = 38.78$), con un nivel de estudios universitarios de grado; con trabajo a tiempo completo en el sector público y por cuenta propia, por tanto, con una situación laboral estable, que les permite ubicarse en un nivel socioeconómico medio típico, lo que concuerda con la última encuesta realizada por el INEC, la misma que al explorar variables como vivienda, educación, salud, economía, bienes, tecnología etc., ubicó a la mayoría de las familias ecuatorianas en el nivel -C y +C, es decir,

en el estrato social medio típico (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2011).

Los aspectos sociodemográficos, en cierta medida pueden influir en el clima familiar, ya que el tipo de familia, nivel de estudios, tipo de empleo, campo laboral y nivel socioeconómico contribuyen a la presencia de características especiales en cada familia. Es así que el estudio de Molina (2019) se relaciona con lo mencionado anteriormente, ya que se refiere a los factores predominantes para la percepción de violencia, entre las cuales se puede mencionar: las construcciones sociales en función del género, la cultura patriarcal, dependencia económica, la exclusión social, la pobreza, el bajo nivel de educación, el consumo excesivo de alcohol u otras sustancias psicotrópicas, la historia de violencia en la

familia de origen, experiencia de casos de violencia en la infancia, características psicológicas de la persona, poco inteligencia emocional. Así mismo, Calvo & Camacho (2014) manifiestan que, las personas que se encuentran en mayor riesgo de presentar actos de violencia de género son aquellas que han sido testigos, o en alguna etapa de su vida víctimas de cualquier tipo de violencia, aquellas que sufren o han sido aisladas socialmente, presentan dependencia económica y con un nivel educativo bajo, a la vez individuos que poseen ideas y conductas relacionadas con la sumisión, miedo a expresar su pensar y sentir.

Para la elaboración del perfil de las familias investigadas se tomó en cuenta los puntajes del clima social familiar, lo que permitió evaluar las características socio-ambientales y las relaciones que se dan entre sus miembros. La muestra estudiada se ubicó en un nivel medio, en las subdimensiones de cohesión, expresividad, conflicto, autonomía, actuación, intelectual-cultural, social-recreativo, organización y control. Por otro lado, la subescala de moralidad-religiosidad se ubica en un nivel de tendencia bueno, es decir, para las familias es de relevancia aspectos éticos y religiosos en su diario vivir.

En cuanto al clima social familiar, autores como Linares y Sánchez (2018) evidencian que el nivel de clima social familiar de acuerdo a las dimensiones teóricas propuestas, se ubicaban en un nivel medio con porcentaje desde 37% y 42%; a la vez Herrera (2016) al referirse al clima social familiar de la población estudiada (adolescentes peruanos) de edades entre los 11 y 15 años de ambos sexos, sus puntuaciones se ubicaron en niveles medios de acuerdo a las dimensiones relación, desarrollo y estabilidad, lo que indica que mantienen un adecuado clima familiar entre sus integrantes. Esto concuerda con los datos referentes a nuestra investigación; en el que los climas sociales familiares de la muestra estudiada también se ubican en un nivel medio, lo que nos ayuda a relacionar y entender mejor los resultados obtenidos.

Como segundo objetivo, se planteó encontrar una relación entre las características sociodemográficas: nivel socioeconómico, nivel educativo, situación

laboral, con la actitud que presenten los niños hacia la violencia de género. Se evidenció la correlación negativa entre las actitudes hacia la violencia de género y su relación con el tipo de empleo de la madre, es decir, que entre más madres trabajan en el sector público, existe menor aceptación de violencia de género o un rechazo actitudes de esta índole. En relación con esto, Camacho (2014) señala que el nivel educativo es relevante para la presencia de actos o actitudes relacionadas con la violencia de género, debido a que "entre mayor educación menor posibilidades de que se de algún tipo de violencia de género" (p.51). A la vez, se confirma que la violencia de género y las actitudes se presentan en cualquier estrato socioeconómico al que pertenezca la persona.

Finalmente, como tercer objetivo, se estableció la existencia o no de la relación entre el clima familiar, a través de sus dimensiones: relación y desarrollo, con la actitud que tienen los niños hacia la violencia de género. Se encontró una correlación negativa (-.238) entre las dos variables. En la dimensión de relación, se tomó el resultado de la subescala conflicto, que hace referencia al modo de expresar abiertamente la agresividad, cólera o conflictos, entre los miembros del núcleo familiar, por ende, se considera que entre mayor conflicto mayor aceptación hacia actitudes de violencia de género.

En concordancia a los resultados presentados, Pacheco (2015) en su estudio relacionado con actitudes hacia la violencia de género y el clima social familiar señala, que no existe relación entre dichas variables, ya que se presentaron puntajes bajos y un nivel mínimo de significancia. Por otro lado, Zambrano & Almeida-Monge (2017) exponen la relación entre el clima social familiar y su influencia en la conducta violenta en escolares de entre 8 a 15 años, en la que se encontró que la falta de integración familiar influye en la conducta violenta de los niños. Además, las subdimensiones (cohesión, expresividad, conflicto) del clima familiar se encuentran determinadas por el grado de apoyo o no, comunicación abierta y cerrada, aspectos emocionales positivos y negativos, y la generación de conflicto o bienestar en el sistema familiar. Es así como los resultados de esta investigación indican que el clima familiar si afecta en

la presencia de conductas violentas en los niños.

CONCLUSIONES

Contar con un perfil de familia es necesario para conocer las características del grupo investigado, que a su vez permitirá correlacionarlo con otros estudios de similares diseños y condiciones. En tanto, el clima social familiar (desde la perspectiva teórica de Moss), se encuentra en un nivel medio, con una inclinación hacia aspectos relacionados con moralidad-religiosidad (*tendencia buena*), es decir, para estos núcleos familiares es de gran importancia los valores éticos y religiosos. La actitud hacia la violencia de género, se la considera como intermedia, lo que indica que presentan una tendencia hacia el rechazo.

En la relación entre aspectos sociodemográficos y actitud hacia la violencia de género, se evidencia una correlación significativa (actitud hacia violencia género y tipo empleo madre: tiempo completo-sector público). En cuanto al clima social familiar y la actitud hacia la violencia de género, se evidenció una correlación media.

Finalmente, es recomendable que las instituciones educativas, realicen actividades o programas de prevención, para evitar formas de violencia, o desarrollen ambientes conflictivos tanto en escuela como en las familias asociadas a la institución.

Bibliografía

Aguilar, F. X., Fernández, C. I., & Pereira, C. (2015). La familia y la intervención preventiva socioeducativa: hacia la identificación del maltrato infantil. *Hekademos: Revista educativa digital*, 17 (8), 31-41.

Aguirre-Burneo, M.E (2012). La influencia de la familia sobre el clima escolar: propuesta de un modelo causal ajustado a instituciones educativas de quinto año de educación básica de Ecuador. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, Madrid, España.

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (6 de Marzo de 2019). *Lexis.com.ec*.

Ayuntamiento de la Coruña. (2020). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Factores Familiares de Protección. Recuperado de <https://>

www.coruna.gal/corunasindrogas/es/factores-de-riesgo/factores-familiares?argldioma=es

Camacho-Gómez, C., & Camacho-Calvo, M. (2005). Habilidades sociales en la infancia. *Revista profesional española de terapia cognitivo-conductual*, 3 (1), 1-27.

Camacho, G. (2014). *La violencia de género contra las mujeres en el Ecuador: Análisis de los resultados sobre de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres*. Quito: El Telégrafo.

Calvo, G., & Camacho, R. (2014). La violencia de género: evolución, impacto y claves para su abordaje. *Enfermería Global*, 13(33), 424-439. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v13n33/enfermeria.pdf>

CEPAM. (2020). *Centro Ecuatoriano para la acción y promoción de la mujer-Guayaquil*. Comunicado: Desafíos del Estado para la erradicación de la violencia de género. Recuperado de <https://cepamgye.org/es/comunicado-desafios-del-estado-para-la-erradicacion-de-la-violencia-de-genero/>

Dosil-Maceira, A. (2018). La función educadora de la familia. *RELAdEI*, 7, 2-3.

Ferrer-Pérez, V.A., Bosch-Fiol, E., Ramis-Palmer, M.C., Torres-Espinosa, G., & Navarro-Guzmán, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Revista Psicothema*, 18 (3). 359-366.

Gómez, M.T., Torres, M.A., & Ortiz, E. (2005). Violencia intrafamiliar y mujer: un aspecto para meditar. *Psicología para América Latina*, 3, 1-8.

González, J. M., Loy, B. H., Viera, T., Lugo, B., Rodríguez, C., & Carvajal, E. (2018). Violencia intrafamiliar. Una mirada desde la adolescencia. *Acta Médica del Centro*, 12 (3), 273-285.

Gutiérrez-Capulín, R., Díaz-Otero, K., & Román-Reyes, R. (2015). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 23 (3), 219-228.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D.F, México: McGraw-Hill / Interamericana editores.

Herrera, M. L. (2016). Clima social familiar y

- autoestima en adolescentes de una Institución Educativa Nacional de Nuevo Chimbote. (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos – INEC. (2011). *Ecuadorencifras.gob.ec*.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2019). *Encuesta de Violencia contra las mujeres*. Información nacional de relaciones familiares y violencia contra las mujeres. Recuperado de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/violencia-de-genero>
- Luján-García, C., Pérez-Marín, M., & Montoya-Castilla, I. (2013). *Familia*. 47, 83-98
- Linares, W., & Sanchez, V. (2018). Clima social familiar y conducta antisocial en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo. (Tesis de pregrado) . Universidad Católica de Trujillo, Trujillo, Perú.
- Mateos, A. (2011). Necesidades socioeducativas en la adolescencia sobre la violencia de género: propuesta educativa. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Moos, R. & Trickett, E. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Moos, R. M., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1984). *FES. WES y CES*. Escalas de Clima Social. Madrid: TEA Ediciones.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.
- Molina, E. (2019). Factores de riesgo y consecuencias de la violencia de género en Colombia. *Revista Tempus Psicológico*, 2 (1) 15-36. doi:10.30554/tempuspsi.2.1.2149.2019
- Naciones Unidas (2006). *Poner fin a la violencia contra la mujer: de las palabras a los hechos*. Publicación de las Naciones Unidas.
- Núñez Del Arco, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11 (11), 63-74.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Prevención de la violencia: la evidencia*. El Paso, TX: Organización Panamericana de la Salud.
- Organización Panamericana de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C: Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Ortiz-Tallo, M. F. (2014). Fortalezas psicológicas, actitudes hacia la violencia y sexismo durante la educación secundaria. Un estudio longitudinal. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Pacheco, M. (2015). Actitud hacia la violencia contra la mujer en la relación de pareja y el clima social familiar en adolescentes. *Interacciones*, 1 (1), 29-44.
- Páramo, M. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia psicológica*, 29 (1), 85-95. doi: 10.4067/S0718-48082011000100009
- Pi Osoria, A. & Cobián-Mena, A. (2019). Clima Familiar: una nueva mirada a sus dimensiones e interrelaciones. *Multimed*. [revista en internet], 20 (2), 1-12.
- Placeres-Hernández, J.F., Olver-Moncayo, D.H., Rosero-Mora, G.M., Urgilés-Calero, R.J., & Abdala-Jalil Barbadillo, S. (2017). La familia homoparental en la realidad y la diversidad familiar actual. *Revista Médica Electrón [revista digital]*, 39 (2), 1-9.
- Rodrigo, M. J., & Palacios, J. (coords.) (2014). *Familia y desarrollo humano*. Madrid : Alianza Editorial, S.A.
- Rodríguez, M.C. (2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. *Estudios de Psicología*, 27 (4), 437-477.
- Toledo, H. (2019). Clima Familiar y su relación con la percepción de la violencia de género. Estudio en niños de 5to. y 6to Año Educación Básica de una institución educativa de la ciudad de Loja y sus familias. (Tesis de grado). Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador.
- Ullauri-Carrión, M., Quinche-Labanda, D., & Gordillo-Quizhpe, I. (2020). Asimetrías de poder y violencia intrafamiliar en la Provincia de El Oro. *Psicología UNEMI*, 4(6), 52-63.
- Valencia, L. & Henao-López, G. (2012) Influencia del clima socio familiar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños

- y niñas, *Persona*, 15, 253-271.
- Valverde-Peralta, G. (2019). Hogares disfuncionales y su incidencia en el desarrollo socio-afectivo de los escolares. *Psicología UNEMI*, 3(4), 8-23. doi:10.29076/issn.2602-8379vol2iss4.2019pp8-23p
- Zambrano, C., & Almeida-Monge, E. (2017). Clima social familiar y su influencia en la conducta violenta en los escolares. *Ciencia UNEMI*, 10 (25), 97-102. doi:10.29076/issn.2528-7737vol10iss25.2017pp97-102p

TRAYECTORIA DE LA (SUB) REPRESENTATIVIDAD FEMENINA EN LA ESFERA POLÍTICA: LA REINVENCIÓN DE LA MUJER

Silva Antonia Catharina Ribeiro¹; Farias Diana Duse Honorato²; Losada Analia Veronica³

(Recibido en julio 2020, aceptado en noviembre 2020)

¹Abogada, empresaria. Lic. en Derecho. Especialista en Derecho de la Seguridad Social. Doctoranda en Ciencias Jurídicas en la Universidad del Museo Social Argentino – UMSA, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3572-47812>. ²Psicóloga. Lic. en Psicología. Esp. en Salud Mental, alcohol y otras drogas. Doctoranda en Psicología Social en la Universidad Argentina John F. Kennedy - UK. Estudiante del 7° período de Medicina, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2555-0151>. ³Psicopedagoga, Lic. y Dra. en Psicología. Es Esp. y Mg. en Metodología de la Investigación. Pos Doctora en Psicología y Esp. en Psicología Clínica con Orientación en Docencia e Investigación; Universidad Católica Argentina. Coordinadora Terapéutica del Instituto Argentino de Trastornos de la Alimentación, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9861-3272>

ant_catharina@hotmail.com; diana_duse@hotmail.com; analia_losada@yahoo.com.ar

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo retratar las dimensiones sociales de las mujeres en la historia de la humanidad, su representación como subgénero en terminos de diferencias de acceso a espacios de poder y la dirección del camino del empoderamiento femenino en la esfera pública actual. En esta contribución de revisión teórica, la contextualización de lo femenino se desarrolla en categorías que encajan a la mujer en diferentes ángulos y teje también breves aspectos teóricos del discurso de género. Se hicieron algunas consideraciones sobre lo femenino en el contexto de los espacios políticos respecto al sexo femenino y su ubicación en las esferas públicas del poder. Se prefirió como metodología la revisión bibliográfica y el análisis crítico de los estudios científicos, atrayendo a autores clave que abordaron el tema, además de otros escritores de renombre que, por alguna razón, hablaron sobre la ubicación de lo femenino en la historia de la humanidad, favorable o desfavorablemente. Finalmente, se detallan propuestas específicas y breves observaciones sobre política, con el objetivo de comprender el papel de la representación social femenina y los desafíos de su inserción en la esfera pública a través de la coherencia de sus ideas, razones y palabras.

Palabras Clave: Femenino, representatividad femenina, esfera política, género

TRAJECTORY OF THE (SUB) FEMALE REPRESENTATIVITY IN THE POLITICAL SPHERE: THE REINVENTION OF WOMEN

Abstract: The objective of this work is to portray the social dimensions of women in the history of humanity, their representation as sub-gender and the direction of the path of female empowerment in the current public sphere. In this contribution, the contextualization of the feminine is developed in categories that fit women at different angles and also weaves brief theoretical aspects of gender discourse. Some considerations were made about the feminine in the context of political law, where, in our century, distorted interpretations regarding the feminine sex and its location in the public spheres of power were verified. Bibliographic review and critical analysis of scientific studies were preferred as a methodology, attracting key authors who addressed the subject, as well as other renowned writers who, for some reason, spoke about the location of the feminine in the history of humanity. , favorably or unfavorably. Finally, specific proposals and brief observations on politics are detailed, with the aim of understanding the role of female social representation and the challenges of its insertion in the public sphere through the coherence of its ideas, reasons and words.

Keyword: Female, female representativeness; political sphere, gender.

INTRODUCCIÓN

La concepción consagrada de que el hombre es un animal esencialmente político es elemental (Dri, 1987). Esta declaración merece un papel solitario en el primer párrafo de esta introducción, después de todo, la frase acuñada por Aristóteles (1997) ejerce su hegemonía a través de la postura clásica de que el poder y la influencia son el mismo elemento. Aquí la concepción del hombre traduce la idea universal y sinónima de la humanidad como raza, a pesar del hecho de que, en algunas circunstancias, la palabra hombre se usa para caracterizar a la persona masculina.

Desde una visión política de la historia de esa misma humanidad, se buscó, sin pretensiones, hacer algunas observaciones y resaltar algunos recortes para espacios femeninos en los vacíos de la historia, en roles jerárquicos y de poder donde la presencia masculina ha sido exclusiva (Floresta, 1989). Obviamente, el tema es tan vasto y controvertido que no estará vacío, incluso si la humanidad convierte toda su historiografía en un ciclo anti horario y termina en un gran big-bang.

El tema se acercó a la precariedad o la falta de representatividad de la participación de las mujeres en la esfera política, tejiendo algunos hilos de la historia y aportando puntos y contrapuntos entre personajes de la historia como Perrot (2005), Habermas (1997), Rousseau (1984), Badinter (1986), Engels (2009), Beauvoir (1980) entre otros.

En el mundo tal como se lo conoce, el tema femenino se ha vuelto más contundente con la consolidación del movimiento del sufragio y con el movimiento anti patriarcado. Son las bases del feminismo que se forman a partir de una afirmación hecha en las premisas de la Revolución Francesa y el liberalismo (Wollstonecraft, 2016).

Se intentó demostrar la relevancia de la reanudación constante del debate sobre el tema de la desigualdad de género en los campos académico y social como contribución al desarrollo de soluciones prácticas para enfrentar el problema, lo que trae una evolución constante y necesita ser absorbido y tratado científicamente (Mesned Alesa, 2007). E. La desigualdad es abordada desde a perspectiva del no acceso a jerarquías de poder

en la historia por igual para hombres y mujeres.

La sub-representatividad femenina es un tema que debe debatirse, repetirse, constantemente, y cada vez que alguien reanuda la trayectoria del estudio sobre la desigualdad entre hombres y mujeres, el mundo gana. Al menos gana al alentar la reverberación de la lucha para corregir las distorsiones que han eliminado continuamente a las mujeres de los espacios que deberían ocupar. Todo estudio y discusión científica tiene como objetivo aportar contribuciones que corroboren las acciones prácticas. En el campo de discusión sobre el papel de la mujer, se buscó comprender las distorsiones que colocan a las mujeres como un subgénero, como un segundo sexo, donde el primero, el hombre, siempre fue el dominante y sobresaliente (Beauvoir, 1980).

La ciencia lleva a la verificación de la evidencia de que solo un compromiso político social plural podrá crear un levantamiento que transmute este desafortunado arraigo que redujo a las mujeres a un segundo sexo. Solo combinando políticas de inserción femenina que puedan educar a las mujeres como herramientas o como actrices efectivas en los arranques y en el contexto actual del poder, te atreverás a desbloquear la historia. La forma de llevar a cabo este proceso es lo que necesita ser discutido (Beauvoir, 1980).

Los cambios en la visión sobre la participación femenina en la política y su conquista en los espacios públicos, como el avance de la legislación brasileña en el ámbito electoral, motivaron esa investigación. Brasil y Argentina, actualmente, revisan su historiografía de apertura democrática, y han implementando políticas, especialmente en el sistema electoral, de inclusión política femenina basadas en un sistema de cuotas que prevé la reserva obligatoria de un número mínimo de vacantes para mujeres en las elecciones (Alles, 2007).

Según Almeida (2015), el establecimiento de cupos de candidatura en Brasil, por la Ley Federal N ° 12.034 promulgada en 2009, significa que el Estado brasileño reconoce que existen desigualdades de género en la esfera política y que son necesarias medidas políticas inclusivas para promover el acceso de las mujeres a los espacios de poder de decisión. La Argentina fue el primer país latinoamericano en adoptar la política de

candidaturas en 1991, considerándose un avance en la política de redemocratización por la mayor participación de las mujeres.

Por lo tanto, la dimensión social de la participación histórica de la mujer siempre la ha mantenido restringida al espacio privado y el determinismo la ha condenado al papel de cuidadora, lo que siempre le ha impedido el libre acceso a funciones consideradas masculinas, como el espacio público mencionado anteriormente (Beauvoir, 1980).

Para Beauvoir (1980, p. 21) “en el momento en que las mujeres comienzan a participar en la elaboración del mundo, ese mundo sigue siendo un mundo que pertenece a los hombres”.

Se postula en el escrito la unión a los innumerables escritos que precedieron con el tiempo y busca ayudar a la comprensión social de la evolución de la conciencia política de la humanidad que aún enfrenta problemas de analfabetismo y falta de estructura básica de salud, aspectos que obviamente perjudican la inserción de la participación política de las mujeres y su ciudadanía, es decir, el uso y disfrute de los derechos políticos (Floresta, 1989).

Las cuestiones de género y sus matices siempre impregnarán la vida de las personas, y el sometimiento femenino al poder masculino, ya desde la antigüedad y hasta la actualidad (Butler, 2019).

Contextualización de lo femenino: de Eva a Beauvoir: Desde Eva en el Génesis de la Biblia (2008) hasta Beauvoir, las mujeres han estado recurrentemente en el centro de las discusiones de la humanidad, aunque solo sea para afirmar o negar su inferioridad o superioridad. La figura de Eva como la que habría incitado al pecado aún resuena en la mente de la sociedad occidental. El pecado original de la mujer habría condenado a todos. En la misma línea su origen a partir de una costilla, mostraría su carácter de accesorio del varón. Muchos siglos, barbarie, inquisiciones, hogueras después y: boca cerrada, párpados bajos. Las mujeres solo pueden llorar (...) ellas “poseen el sacerdocio” (Perrot, 2005). Plantea Perrot la cuestión del silencio femenino como algo imponente, ya sea por religión o por la incapacidad

del intelecto, atrofiado por la imposibilidad de instrucción o por el atavismo inconsciente de comportarse en el lugar reservado para la personalidad femenina.

Las asignaciones en la Prehistoria están delimitadas, así como en otras áreas del conocimiento, por la figura masculina, blanca y occidental. En el mundo del registro, pocas o ninguna eran mujeres que alcanzaron la fama y formaban parte de la imaginación prehistórica. El conocimiento del papel y el lugar de las mujeres en la Prehistoria, como una rama de la *gender archaeology* -línea de análisis marcada en la discusión de la historia de las mujeres en la prehistoria- se forma solo en postmodernidad, con estudios centrados en el descubrimiento del espacio ocupado por las mujeres en la antigüedad y que no se incluyeron en los discursos historiográficos oficiales en la literatura (Diniz, 2006; Haraway, 1989). La mujer registrada en las pinturas rupestres eran marcadamente mujeres alimentantes para la supervivencia. Diosas de caderas voluminosas como la Pótnia y el venus de Willendorf, que se encuentran en el Neolítico en Europa Central. En este sentido, la gran mayoría de los registros de edades ancestrales retratan a las mujeres como alimentadoras (Diniz, 2006).

En muchos mitos, la mujer aparece como sembradora, transmitiendo la idea de generosidad, unión y multiplicación. En esta línea Deméter, venerada por los griegos como la diosa de la cosecha, araba, sembraba, cosechaba y transformaba los granos en harina y luego en pan. Deméter también enseñó a los hombres a utilizar a los animales y a organizarse. Los chinos también atribuyeron a *Nu Gua* una mujer de la creación de la humanidad. Representada como una mujer con el cuerpo de una serpiente, ella era un símbolo de orden y sabiduría. Los griegos crearon otro imponente mito femenino, la diosa *Gaia*. Dando sabiduría a los hombres, imitó al Caos y creó un ser como ella: Urano, dando voz al mito de la creación (Unceta Gomez, 2009). Algunos filósofos atribuyen a la religión cristiana la tangente de las mujeres a un lugar menos prominente. Bontomasi (2016) sostiene que desde la perspectiva musulmana la representación social ha sido y oersiste en una mujer sometida al hombre. Para Badinter (1986), esto sucede cuando la noción de una pareja se solidifica con la humanidad. La pareja, anteriormente

necesaria para la pacificación de los cultos, ahora será reemplazada por la singularidad del cristianismo y su divinidad masculina.

Breves notas sobre el ser femenino en el discurso histórico masculino: La investigación en los últimos dos siglos y medio ha producido un conjunto significativo de contenido bibliográfico sobre el tema de la mujer. El desafío se hace mayor y abarca diferentes campos de conocimiento. La mujer como segundo sexo necesita establecerse como protagonista, pero para esto, debe sortear el determinismo histórico que la ha alejado de las decisiones y el liderazgo político (Beauvoir, 1980). Las múltiples facetas del tema que incluye la metodología completa de estudiar científica y cronológicamente la trayectoria histórica de las mujeres a lo largo de este artículo obligarán a cubrir diferentes escenarios donde las mujeres son vistas de diferentes maneras. Abordar el tema de la (sub)representación femenina es, sobre todo, dar un paseo en diversos contextos de la sociedad. Según Becerra y Torres (2006) cuando hablamos de problema científico, siempre pensamos en el social, es ahí que está el sentido del cuerpo del conocimiento. Es imperativo ubicar el tema de la sumisión política femenina o la representación insuficiente a través de un prisma que plantea un revisionismo histórico y científico donde se pueden ver distorsiones e injusticias que todavía estigmatizan a las mujeres en su trayectoria. Es esencial que se revise la liturgia de la dominación patriarcal, que impuso el silencio como la única arma para la supervivencia de las mujeres. Se prefería el negacionismo histórico, imponiendo a las mujeres una esfera siempre privada de silencio y servidumbre (Delphy, 2009).

Si el poder es influencia, e influir es hacer política, y la política no era algo accesible para las mujeres, en tanto se refiere a la sociabilidad y la toma de decisiones, elementos que pertenecen a la esfera pública, entonces, ¿cuándo debe repararse la historia y otorgarse a la mujer el estandarte de lanzamiento? ¿Dónde está la libertad? ¿Qué necesitan las mujeres de este siglo para poder tomar su lugar como protagonistas? Es imperativo recordar en todo momento el destino de mujeres como Olympe de Gouges, que después de luchar con los girondinos por la igualdad liberal de los franceses en el siglo XVIII, terminó en un incendio en una plaza pública,

después de atreverse a hablar sobre la Declaración de los Derechos de las Mujeres y los Ciudadanos, título original en francés en 1791: *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne, contradiciendo la misoginia de su contemporáneo Rousseau*, quien declaró, paradójicamente, que sin equidad un hombre ni siquiera podía mirar a la cara de otro hombre. Del mismo modo, el mismo príncipe de la libertad, como Rousseau (1984) fue apodado por sus compañeros, declaró que: *“La educación de las mujeres debe estar en relación con la de los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, hacerles grata y suave la vida son obligaciones de las mujeres en todos los tiempos”*.

Diversa y oportunamente curiosa es la corriente de Lombroso mencionado por la antropología criminal de Darmon (1991). Lombroso señaló que la mujer normal difiere de la mujer criminal, que sufre degeneraciones debido a sus personajes atávicos, presentaría personajes que la acercarían al niño y al salvaje como alguien que se identifica por su irascibilidad, venganza, celos y vanidad. También señala que dos mujeres solo serían amigas si tenían una enemistad en común por una tercera. Las mujeres, como los hombres, se clasificaron según sus características fisiológicas. Se presenta a las mujeres con una subcategoría diferente entre los delincuentes, por tener características inferiores y similares a las de los salvajes.

Engels (2009), desde el análisis antropológico, trajo la importancia de la participación de las mujeres en la fuerza laboral asalariada, y esta inserción de las mujeres en el mercado laboral tenía el objetivo de merecer también el alcance del derecho a la igualdad formal. Según Bryson (1993, p.71), el tema de la *“reproducción y el cuidado de los niños y la educación de los menores debería ser un asunto público, liberando así a las mujeres para ejercer su función en el sistema de producción, cambiando su situación de dependencia y opresión.”* Engels (2009) contribuyó a la comprensión de la familia como una organización social donde la división del trabajo también es una división sexual entre las funciones masculinas y femeninas. Fue el primero en pensar de esa manera.

Este análisis aclara la explotación hasta ahora evidente de las mujeres como una clase oprimida, pero no su subordinación como miembro de la categoría mujeres en un nivel jerárquicamente inferior y que se someten al grupo hombres.

METODOLOGIA

La revisión de literatura se fundamenta en “detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos del estudio, de los cuales se extrae y recopila información relevante y necesaria para la investigación.” (Hernandez Sampieri et al., p.52, 2014).

En este estudio se utilizan fuentes de pesquisa primaria, tales como, libros, revistas científicas y tesis publicadas. Y como fuente de pesquisa secundaria, bases de datos con búsqueda de palabras claves: Femenino; Representatividad Femenina; Esfera Política; Género, en Google Académico, Scielo, y Redalyc. En cuanto a los criterios de inclusión y exclusión de los estudios, se consideró las informaciones de relevancia al objetivo de este artículo.

RESULTADOS

Los derechos sociales germinan en el campo de la igualdad. A partir de los objetivos inicialmente propuestos en este artículo y el análisis bibliográfico realizado, se destacan áreas y puntos de vista sobre lo femenino.

En el alcance histórico: El tema puede no ser exactamente nuevo, pero los tiempos sí lo son. Esto significa que, aunque ha habido muchos avances en el desempeño y en la gestión del poder, casi todos excluyen a las mujeres de sus esferas. Es difícil decir que los discursos pronunciados en el desarrollo no tenían relevancia histórica y que era necesario colocar el tema de la mujer de forma redundante en un alcance histórico. Pero hay nuevos matices y tinturas que se lanzarán bajo este horizonte.

La revolución francesa trajo consigo la posibilidad de que todos los hombres fueran libres de allí. Pero esta libertad formal no llegaría a las mujeres, que quedarían fuera del momento liberal y, por lo tanto, comenzarían a delinear los primeros contornos del movimiento a favor de los derechos de las mujeres.

Según Tedeschi (2008) “la desigualdad de género tiene un carácter universal, construido y reconstruido en una red de significados producidos por varios discursos” (p.123). Se puede ver que el tema de la inserción de la mujer en la sociedad tiene numerosos prejuicios. Todos los discursos se volvieron y convergieron en diferentes áreas del conocimiento, desde la filosofía hasta la religión y el derecho. Tales discursos casi siempre tenían la determinación de crear códigos, leyes y normas de conducta, colocando al sexo femenino en un lugar de inferioridad. Se destaca la incapacidad civil de las mujeres occidentales y su impedimento para votar. Coincidiendo con Mesned Alesa, (2007) el estatus de la mujer en la sociedad árabo-islámica medieval entre oriente y occidente debe ser revisado por la arraigambre de viejas estructuras que no han sido modificadas en funciones de igualdad de acceso para hombres y mujeres.

No hay forma de no citar a Aristóteles (1997) en su libro Política, donde elogió que, en cuanto al sexo, la diferencia entre hombre y mujer era indeleble: cualquiera que sea la edad de la mujer, el hombre debería preservar su superioridad.

La historia con su fuerza creativa y materna fue la más cruel de las criaturas con las mujeres. El problema pasa por el tiempo como una pandemia social, como un vértice a ser observado científicamente por las ciencias a lo largo del tiempo y, a través de ellas, tiene como objetivo obtener respuestas. Como citan Becerra y Torres (2006), que “las ciencias sociales expresan un punto de partida en el proceso de apropiación de la realidad social”. Los autores afirman que “en general esta ciencia del conocimiento se basa en propuestas hermenéuticas, de las cuales se hace referencia a un enfoque actual, como la respuesta de un pasado” (p.31). Por lo tanto, la mujer es hija huérfana de la historia.

En el contexto de la diferencia entre sexo y género: En esta perspectiva, se realiza un corte en los autores que traen referencias entre el género y el sexo femenino, lo que demuestra la contribución de esta interrelación socio histórico construido entre los sexos. De antemano, debe señalarse que la manifestación del problema de género o sexo siempre ocurrirá en relación con el otro. Siempre desde un punto de referencia. Además de estudios

de género y relaciones entre los sexos, se abordan brevemente las condiciones impuestas en el espacio privado femenino y las opiniones matriarcales impuestas a la figura femenina. Este artículo comprende que existe una interdisciplinariedad arraigada en la sociedad que crea un ciclo de perpetuación del patriarcado, alimentado por varios factores interrelacionados.

Estudios de género actuales ofrecen un enfoque histórico, con significados, y no excluyen otros segmentos y discursos, como los filosóficos, religiosos, legales, que tratan de ver a las mujeres y sus comportamientos a lo largo del tiempo legitimando un lugar de inferioridad, que en cierto modo se consideraba natural.

Para Butler (2019), la teoría feminista que defiende la identidad dada por género y no por sexo ocultó la aproximación entre género y esencia, entre género y sustancia. Según Butler (2019), aceptar el sexo como un dato natural y el género como un dato construido, determinado culturalmente, también estaría aceptando que el género expresaría una esencia del sujeto. Defendió la unidad metafísica en esta relación un auténtico paradigma expresivo, “en el que se dice que un verdadero yo se revela simultánea o sucesivamente en el sexo, el género y el deseo” (p. 45). Lo que parece haber preguntado Butler ha sido ¿cuándo tiene lugar esta construcción del género? Por este tema que discutió o reconstruyó varias de las teorías feministas sobre el género. Butler establece diálogos con diferentes autores, entre los que destaca Beauvoir. En el debate con Beauvoir, Butler (2019) indica los límites de estos análisis de género que “presuponen y definen de antemano las posibilidades de las configuraciones imaginables y alcanzables de género en la cultura” (p. 28). A partir de la declaración emblemática “Uno no nace mujer, uno se convierte en mujer”, Butler señala el hecho de que “no hay nada en su explicación [de Beauvoir] que garantice que el ‘ser’ que se convierte en mujer sea necesariamente femenino” (p. 27).

DISCUSIÓN:

Breves apuntes sobre feminismo: El feminismo esencialmente buscó estructurarse dentro de una perspectiva donde la especie humana tuviera los mismos parámetros de observación, independientemente del sexo biológico. El fenómeno de la conceptualización

de género es una construcción cultural. Los conceptos feministas de género se centran en cuestiones culturales, lo que lleva a la comprensión de que la cuestión de género es mucho más léxico-cultural que estructural. Esto implica decir que una vez más hay una tangente desde el lugar de la mujer hasta un lugar conceptual de inferioridad.

Ha sido concebido principalmente como un movimiento político el surgir del feminismo. Entre los objetivos, propuso la equidad de derechos y el empoderamiento, visibilidad e influencia, de las mujeres a través de estudios y teorías desarrolladas a partir del siglo XIX. Se extiende como una teoría -teoría feminista o feminismo científico- buscando así una proyección filosófica y proponiendo un examen del papel social de las mujeres a través de su participación en la existencia humana.

La etimología de la palabra género, Gender en inglés, Geschlecht en alemán, Genre en francés, género en español, proviene del verbo latino generare, generar, y su alteración latina gener que significa: raza o tipo. Traduciendo libremente la palabra “Género”, en el idioma inglés se puede usar en el sentido de “genérico”, y ha sido una referencia a conceptos de sexo, sexualidad, diferencias sexuales. La caracterización diversa y mixta de los términos “sexo” y “género” son parte de la historia política de las palabras. Los significados para la medicina y la gramática han sido desafiados por los feminismos modernos.

Los significados de las categorías raciales, sexuales y de género apuntan a la historia moderna de la opresión colonial, racista y sexual entrelazada en los sistemas de producción y dominación del cuerpo y sus consecuentes discursos discriminatorios. Cada vez se nombra algo, se tiene poder sobre esa misma cosa. Este trasfondo es esencial para comprender las resonancias del concepto teórico del “sistema de sexo / género” construido por las feministas occidentales. Al tomar el poder sobre el término género, las feministas pudieron traerlo a sí mismas y a ellas mismas, como ciencia.

En el contexto biológico: La visión de Foucault (1976) sobre la contextualización histórica de las mujeres y las relaciones de poder agrega una ruptura en el posicionamiento médico y biológico de la sujeción

del cuerpo de la mujer, el sexo frágil, la paridad y las reconstrucciones en sus discursos de que la maternidad no es su misión inmutable. Por lo tanto, el cuerpo femenino es una cuestión de poder para Foucault, que abarca tanto las esferas públicas como privadas.

La diferencia entre los sexos 'femenino y masculino' biológicamente hablando es indiscutible y el gran dilema de las teorías feministas nunca ha sido sobre esto. El contexto biológico-sexual resulta de cualidades y características innatas entre ambos sexos. Además de la biología y fisiología del cuerpo, las diferencias observables entre los sexos se refieren a una atribución de lo femenino asociado con la naturaleza biológica y lo masculino asociado con la naturaleza cultural. Las prácticas de esta representación social se refieren asimétricamente a las relaciones de poder determinadas por el cuerpo, que establece una sumisión y configuración del modelo / patrón patriarcal entre los géneros. Las asociaciones biológicas suelen estar vinculadas a una corriente culturalista: a los hombres, la racionalidad, la lógica del pensamiento, los cálculos y el materialismo; a las mujeres, el afecto materno, las intuiciones, las emociones y los sentimientos, es decir, los atributos femeninos estaban directamente relacionados procreación y ser materno, unidos a un cuerpo biológico.

La idea del cuerpo convertida en producción y movimiento estaba vinculada a lo masculino, para acción y construcción.

La historia debe mirar a hombres y mujeres con una mirada complementaria, no excluyente. La raza humana no está compitiendo por el poder, pero es imperativo en este punto ser mutuamente humano para comprender la necesidad de ser mutuo para sobrevivir.

En el contexto psicoanalítico: Lacan (1995) y Freud (1976) afirman que el ego existe solo en relación con otros objetos, que pueden ser internos o externos. Lo que llevaría a la creencia de que el patriarcado como se lo conoce hoy en día es una creación del ego, que, perpetuando a lo largo de los siglos, subyuga a las mujeres al poder masculino, haciendo que el vínculo de dominación y servilismo esté siempre presente y en la dirección del hombre hacia mujer. Lo masculino

solo se superpone a lo femenino porque un sexo existe solo por la existencia del otro. Como el otro sexo no tiene una existencia formal, la razón de la dominación desaparecería. Martínez Conte (2017) revisa los postulados psicoanalíticos clásicos analizando sesgos machistas a partir de la interpretación de la envidia del falo, sugiriendo complementar esta mirada bajo la luz de las perspectivas actuales.

Debido a la naturaleza interdisciplinaria de las circunstancias, se supone que si la mujer fuera el sexo dominante, hoy tendríamos una sociedad masculina pacificada y relegada a tareas domésticas, como relegar las actividades domésticas a las mujeres, ya que la ternura y la intuición siempre han sido características femeninas y una vez que la mujer fuera el centro opresivo, habría dado lugar a una sociedad más cordial y pacífica.

En el contexto filosófico: Butler (2019), discutiendo el tema de la representación femenina, hace una contribución a la discusión sobre la presencia de las mujeres en la política. La filósofa es categórica al afirmar que no es suficiente investigar y hacer una nota analítica de las condiciones para la reproducción del poder y la opresión que están presentes en las instituciones, en las cuales las mujeres buscan espacios para su liberación. La autora cita que: "No es suficiente preguntar cómo las mujeres pueden estar más plenamente representadas en lenguaje político. La crítica feminista también debe comprender cómo la categoría de 'mujeres', el sujeto del feminismo, es producida y reprimida por las mismas estructuras de poder a través de las cuales se busca la emancipación" (Butler, 2019, p. 19). Parece que esta es una curiosa contradicción, la mujer siendo tragada ahora por su propio género. Y esta revisión de sus propios fundamentos es uno de los principios de las ciencias y, como tal, totalmente aplicable al feminismo, que se reinventa y se reanuda en cada ciclo, su lugar de tiempo y espacio, reinventándose, el feminismo supera sus deformaciones y restos, construyendo las bases de la mujer que cambia su entorno en cada época que propone cambiar.

Beauvoir (1980, p.99) afirma: "Ningún destino biológico, psicológico y económico define la forma que la hembra humana toma dentro de la sociedad; es el conjunto de

civilizaciones que elabora este producto intermedio entre el hombre y la castración que califican como mujer”.

En el contexto sociológico: El patriarcado es una realidad observable como fenómeno social, como una lupa que señala una realidad evidente desde el comienzo de los tiempos, desde Hamurabi hasta Moisés, pero que solo se hizo más evidente cuando la Revolución Francesa y sus ideas prometió igualar a todos los hombres y eso puso la participación femenina en el centro de atención. Delphy (1998) define el tema del patriarcado: “por lo tanto, es casi sinónimo de “dominación masculina” o la opresión de la mujer. Estas expresiones, contemporáneas de los años 70, se refieren al mismo objeto, designado en la era anterior por las expresiones “subordinación” o “sujeción” de las mujeres, o incluso “condición femenina” (p.173).

Delphy (1998, p.173) sostiene “En este nuevo sentido feminista, el patriarcado designa una formación social en la cual los hombres tienen el poder, o, más simplemente, el poder pertenece a los hombres”.

Foucault (2013) abordó los pensamientos sobre el discurso, la dialéctica de la dominación y destacó la estructura de las relaciones de poder y sus implicaciones con el conocimiento. Este trabajo fue compuesto por la transcripción de algunas entrevistas y debates en los que participó como profesor y educador. Según Machado (2013, p: 8) sobre el trabajo de Foucault afirma que el desafío en los análisis de este autor surgió en el desarrollo de su investigación, en la búsqueda incesante de reformular los objetivos políticos, y en este trabajo también complementó el “ejercicio de la arqueología del conocimiento a través del diseño de una genealogía del poder”. En el conocimiento llevado a la comprensión del poder coexisten en dos pilares: “la delimitación formal del poder por las normas de derecho y los efectos de la verdad que este poder produce, transmite y reproduce. Es una relación triangular entre poder, verdad y derecho” (Foucault, 2013, p. 278). Analizando el poder Foucault (2013, p 39-40), delimitó las estructuras internas del poder, afirmando que dentro de los procedimientos científicos: “no se trata de saber cuál es el poder que actúa desde afuera sobre la ciencia, sino qué efectos tiene el poder circula entre las declaraciones científicas; ¿Cuál es su régimen de poder interno? cómo y por qué en ciertos momentos cambia globalmente”. Sin

embargo, el concepto de poder de Foucault implicaba el concepto de libertad para resistir, siendo este poder una relación de ejercicio y no un lugar o posesión. El poder de Foucault no se limita a unos pocos organismos. Está interrelacionado con varios conocimientos y en varios mundos paralelos, y no se puede decir que tenga su propia raíz. En ese momento, este concepto es de gran interés para este trabajo, ya que se puede decir que la transmisión histórico-genealógica ha convertido a las mujeres en rehenes de los hombres y estos en sus círculos de poder, encadenados por siglos de opresión, usan su poder sobre la estructura física del femenino, principalmente debido a la aparente fragilidad de su existencia. El hombre ejercería su poder sobre la mujer de una manera funcional, simplemente construyendo hábitos, represión y entrenamiento.

Según Santos (2016), una de las formas en que se genera el poder es la construcción científica del conocimiento sobre biopoder cuyo objetivo deja de ser solo en relaciones intersubjetivas y dispersas en la vida cotidiana. La comprensión del biopoder está asociada con acciones centradas en la esencia biológica del ser humano, donde la vida y la muerte están tematizadas en el poder y, especialmente, en la política.

McLaren (2004) considera cómo el feminismo se ha apropiado de los escritos y teorías. Establece que hay una diferencia entre dominación y poder, donde este poder no se ejerce y se distribuye a todos por igual. También afirma que “Mientras el poder es fluido y siempre está sujeto a inversión, los estados de dominación son estáticos, relaciones de poder osificadas” (McLaren, 2004, p. 220), “los cambios en las relaciones de poder pueden poner fin a una situación dominación e incrementar las posibilidades de libertad” (McLaren, p. 223-224). El feminismo juega un papel importante en el ejercicio de la resistencia y ha facilitado cambios en las relaciones de poder de las mujeres para las mujeres. La resistencia a los paradigmas y normas existentes es la base de los movimientos feministas, que en medio de situaciones de dominación aún presentes, es posible cambiar el ejercicio del poder de alguna manera.

La conquista de las mujeres en el espacio público ofrece cómo Habermas (1997) un retrato de una “situación de discurso” “actuación comunicativa” que aporta sus

representaciones sociales y rompe firmemente los paradigmas socio históricos. Esta mujer ocuparía un lugar que se constituiría como nuevo y se daría a través del lenguaje, y los insertaría en la mesa de comunicación con otros individuos, en la participación de decisiones políticas y públicas, asumiendo posiciones que ya no estaban fragmentadas de poder, sino como espacio para la construcción de realidad.

Dentro de este espacio político público, las mujeres participarían en las deliberaciones y tomarían su lugar en el mundo de la vida. Actrices dentro de una red, en un espacio comunicativo. Dentro del área política, la existencia de foros deliberativos tiene el papel de legitimar las decisiones gubernamentales en los estados democráticos. La acción comunicativa aparece como la mejor manera de resolver los problemas presentados y la creación de políticas públicas, estableciendo un carácter reflexivo en la esfera pública deliberativa. Según Habermas (1997) “el procedimiento ideal para la deliberación y la toma de decisiones siempre presupone una asociación plena que cree que es capaz de regular imparcialmente las condiciones de su coexistencia” (p. 25).

La representación insuficiente de las mujeres en los espacios políticos puede empobrecer la democracia y debilitar la resolución de conflictos sociales, ya que significa una restricción de la participación femenina en los espacios de toma de decisiones, en dirección al país dentro de los espacios públicos. La dicotomía -público y privado- provocó una separación y diferenciación sexual del trabajo, donde las mujeres eran cuidadoras y los hombres eran proveedores del hogar. Durante mucho tiempo, estas atribuciones sociales determinaron los sexos, limitaron a las mujeres al espacio privado y confiaron a los hombres, el destino natural, del espacio público. Dar la bienvenida al político de las prácticas femeninas beneficia su desnaturalización y su dimensión pública, es decir, afirma la esfera pública abierta a lo femenino.

No es posible disociar las aspiraciones y políticas feministas como un elemento esencial de la sociedad y cualquier estudio que se pretenda hacer sobre la participación femenina en la esfera pública,

necesariamente lo hará sobre la base de la diferenciación eterna de lo femenino y lo masculino en la vida pública y el determinismo que condenó a las mujeres a la vida privada y a los hombres al público. Pero el respeto que la teoría de la acción comunicativa en el mundo de la vida de Habermas brinda aliento para las generaciones venideras. Generaciones que no tuvieron que empuñar rifles o fueron testigos de la incesante inquisición de hogueras contra las mujeres.

CONCLUSIONES

La forma de ver la historia colabora con la forma en que la sociedad actual se proyecta a sí misma. Esto significa que la humanidad durante muchos siglos vio la dicotomía hombre / mujer como un elemento que pasó de lo natural -sexual- a lo cultural -género- provocando una sumisión determinista donde la superioridad masculina era algo tan innato como el nacimiento. Esta fue la mirada que circuló por la sociedad y el tiempo, desde la concepción aristotélica del animal político -su *zoon politikon*-, hasta la literatura de los estudios marxistas. El animal político con el más alto nivel de influencia, poder, circulaba entre otros hombres como soberano, mientras que la mujer, debido a su inferioridad natural, ni siquiera podía componer, ya que el tema de la inclusión femenina es cultural, sociológico. Según Foucault (2015), “a través de una especie de guerra silenciosa, en las instituciones y las desigualdades económicas, en el lenguaje e incluso en el cuerpo de los individuos” (p.275). La lucha social por las mujeres puede enmarcarse en una perspectiva anticapitalista y global, con otros prejuicios: raza, globalización, refugiados, hambre, pobreza; de un género que se preocupa al mismo tiempo por cuestiones de desigualdad y equidad y con soluciones a estos dilemas que involucran múltiples y diversas formas de opresión y dominación, importa “qué pensamientos piensan pensamientos, qué historias cuentan historias” (Haraway, 1989, p. 39).

Hoy en día, las mujeres asumen el papel de portadoras de valores, sentimientos y funciones sociales que les permitirían innovar en la política y ser la política misma, con distinción acercando a la vida pública, los valores que las mujeres siempre han mantenido en la vida privada, hasta el punto para poder diferenciarse en sus experiencias y demandas, de otros considerados minorías.

La ausencia de mujeres dentro de una narrativa historiográfica textual y contribuciones científicas, sopesando en este subgrupo la razón de la desigualdad de género. Como Perrot expone la participación femenina se muestra como un nuevo campo de la historia; una voz a través de la figura femenina que llega a diferentes grupos sociales, desde sistemas religiosos hasta políticos, así como también se rebela contra los manuales que los tiempos impusieron a estas mujeres en presentar, conformarse, aceptar y guardar silencio. Este silencio también alcanzó un orden simbólico: no solo silenciando sus voces, sino “también la expresión gestual o de producciones escriturales” (Perrot, 2005, p. 10). Aún en este trabajo, Perrot (2005) registró que las fuentes de investigación histórica contenían pocas archivos públicos sobre lo femenino, aquellos que se dirigieron a los movimientos de poder y administración, roles ocupados exclusivamente por el género masculino, blanco y occidental. Mientras que los archivos familiares, que trajeron las historias en el espacio privado, registraron la destrucción de sentimientos y los recuerdos de las mujeres, que eran poco valorados en sus particularidades, por lo tanto los silencios de los discursos femeninos y los registros escritos, afirman el borrado de sus líneas, sus rasgos y sus marcas, tanto en público como en privado.

La posición de las mujeres en la estructura de dominación, traen sus dominaciones solo del espacio privado y ausencia en los espacios de poder. La visión social de las mujeres todavía está demarcada por la desigualdad de género, un tema que impide la representación política femenina real; En este análisis no solo discutió la sub representación femenina en el contexto de la política, sino también la lucha por la resistencia de esta representación social en el campo político, así como el desarrollo de su inserción en la esfera pública a través de la razón y las palabras.. La experiencia de la relación de posibilidades dentro del contexto femenino y el diálogo sobre este tema, trae la marcada diferencia de los sexos, que se construyó sobre la relación efectiva de mujeres y hombres. Las mujeres tienen que decir, con voz y tiempo, permitiendo su participación en la construcción de una relación objetivamente vinculada con el mundo exterior. Como postula Collin (1991), la diferencia es teóricamente indecible, pero se decide y redefine en cada relación.

Es la mujer quien debe decir dónde quiere estar, porque el lugar de una mujer es donde quiere estar.

Beauvoir afirma que “no se nace mujer, sino que se convierte en una”, afirmar que es para lo femenino que se debe apuntar y hacer todos los esfuerzos. Pero, sobre todo, para sacar a las mujeres del ostracismo y la dominación arcaica de la ignorancia, la oscuridad y el miedo. Llevar a las mujeres al escenario público, al ágora, es un deber de quienes desean convertirse objetivamente en mujeres. Una lucha interminable para encubrir el silencio de la historia.

A modo de futuras líneas de investigación, se sugiere analizar las variables de cambio y el acceso a esferas de poder como Margaret Thatcher, quien ejerció su cargo durante once años y se constituyó una de las principales figuras del neoliberalismo (Carvalho, 2020).

REFERENCIAS

- Alles, S. (2007) “¿Hacia la consolidación política? Cambios en la «estructura de oportunidades electorales» de las mujeres en Argentina. *América Latina Hoy*.
- Almeida, J. T. (2015) Análisis de la participación política femenina en el paradigma del Estado democrático de derecho brasileño. *Sufragio. Revista del Tribunal Regional Electoral de Ceará*, 1, 1.
- Aristóteles. (1997) *Política*. Livro III, C. 5, § 4º. Civilização Brasileira.
- Badinter, E. (1986). *Um é o outro; relações entre homens e mulheres* / Elisabeth Badinter; tradução Carlota Gomes. Nova Fronteira.
- Beauvoir, S. de. 1980 [1949]. *O segundo sexo*. Segunda Edición. Nova Fronteira.
- Becerra Jiménez, A. y Torres Carrillo, A. (2006) *La práctica investigativa en ciencias sociales*. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional.
- Biblia (2008) Génesis. En la Biblia. Portugués. Santa Biblia Católica: Antiguo y Nuevo Testamento. Traducción de José Simão.
- Bontomasi, M. P. (2016). El Factor Islámico en la Política Mundial. *Revista Facultad de Ciencias Sociales*, 1-15.
- Bryson, V. (1992). *Feminist Political Theory, an Introduction*. The MacMillan Press LTD.

- Butler, J. (2019). Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade. Civilização Brasileira.
- Carvalho, L. (2020). *Margaret Thatcher*. Brasil Escola.
- Collin, F. (1991). Diferença e diferendo: a questão das mulheres na filosofia. In: Dubby, G.; Perrot, M. *História das mulheres no Ocidente*. Edições Afrontamento; Ebradil, v. V: O século XX. p. 315-350.
- Darmom, P. (1991). *Médicos e assassinos na Belle Époque*. Paz e Terra.
- Delphy, C. (1998) *L'ennemi principal, Économie politique du patriarcat*. Syllepse.
- Delphy, Christine. (2009) Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, H. et al (org.). Dicionário Crítico do Feminismo. Editora UNESP: São Paulo.
- Diniz, M. (2006). Para a história das mulheres na Pré-História: em torno de alguns atributos do discurso. Centro de Arqueologia Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. *Promontoria*, 4, 4. https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/7136/1/PROM04_pp037-052.pdf
- Dri, R. (1987). *Teología y Dominación*. Roblanco.
- Engels, F. (2009). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução de Leandro Konder. In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas, Volume 3. Alfa-Omega, 7-143.
- Floresta, N. (1989) Direitos das mulheres e injustiça dos homens. São Paulo: Editora Cortez.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité*. Gallimard.
- Foucault, M. (2013). *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Renato Machado. Graal.
- Foucault, M. (2015). Genealogia e poder. In: Foucault, M. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 2. ed. Paz e Terra.
- Freud, S. (1976). Além do princípio de prazer. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 18). Imago.
- Habermas, J. (1997). *Direito e Democracia: Entre Facticidade e Validade* – vol. 2. Tempo Brasileiro.
- Haraway, D. (1989). *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. Routledge.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014) *Metodologia de la investigación*. Interamericana Editores.
- Lacan, J. (1995). *O seminário, livro 4: a relação de objeto*. Jorge Zahar.
- Machado, R. (2013). In FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Renato Machado. 26 ed. Graal.
- Martínez Conte, F. (2017). *¿Cómo la concepción del falo afecta nuestra manera de pensar y entender la feminidad?: ¿qué papel tiene la envidia del pene en esta concepción?*. En VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- McLaren, M. A. (2004). Foucault and Feminism: Power, Resistance, Freedom. In: Taylor, D.; Vintges, K. *Feminism and the Final Foucault*. University of Illinois Press.
- Mesned Alesa, M. S. (2007). El estatus de la mujer en la sociedad árabo-islámica medieval entre oriente y occidente. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Rousseau, J. (1984). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. José López y López.
- Santos, J. E. L. (2016). O surgimento do biopoder, os avanços tecnológicos e o controle social. *Argumenta Journal Law*, 25. 87-114.
- Perrot, M. (2005). *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução Viviane Ribeiro. EDUSC.
- Tedeschi, L. A. (2008) *História das mulheres e as representações do feminino*. Campinas: Curt Nimuendajú, 144 p.
- Unceta Gómez, L. (2009). Breve historia del género cosmogónico: de la Antigüedad al relato de ficción. *Nova tellus*, 27(1), 207-227.
- Wollstonecraft, Mary. (2016) Reivindicação dos direitos da mulher. Trad. de Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo.

HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN EL PROCESO DE EXAMEN NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

María Nela Barba Téllez¹; Antonio Paredes Peñaherrera²; Enrique Quinto Saritama³;

Israel Viejo Mora⁴; Hugo Ricardo Caicedo Ibañez⁵

(Recibido en enero 2020, aceptado en diciembre 2020)

¹PhD en Ciencias Pedagógicas Cuba., Universidad Técnica de Ambato (UTA), carrera psicopedagogía, ORCID: 0000 -00 02-555 2-1837. ²Magister en Pedagogía., Docente, Universidad Nacional del Chimborazo. (UNACH), carrera psicología educativa, ORCID: 0000 -000 2-21 58-6579. ³Magister en Educación Especial, Universidad Tecnológica Equinoccial., Psicorehabilitador Ministerio de Salud Pública del Ecuador, ORCID: 0000 -000 2-97 70-1852. ⁴Magister en Comunicación, Universidad Estatal de Milagro. ORCID: 0000 -000 2-0906-900 X. ⁵Magister En Educación Especial Universidad Tecnológica

mn.barba@uta.edu.ec; antoniolusgardoparedes@gmail.com; enriquequintosaritama@gmail.com;

lviejom1@unemi.edu.ec; hugocaicedoibanez@yahoo.es

Resumen: El enseñar a pensar, es una condicionante que debe estar presente en los espacios educativos, con la intencionalidad de incentivar los procesos neurológicos, y fortalecer los procesos mentales para el razonamiento de conocimientos y toma de decisiones. En este sentido se desarrolló una investigación por parte de la Carrera de Psicología Educativa, de la Universidad Nacional del Chimborazo (UNACH), con el objetivo de identificar el nivel de desarrollo de tres habilidades esenciales del pensamiento (abstracción, numérica, y verbal). Para este estudio, se seleccionaron estudiantes de bachillerato de 10 colegios de la región del Chimborazo, que optaron por presentarse al Examen Nacional de la Educación Superior. La metodología empleada (encuestas, observaciones y pruebas pedagógicas), ofrecieron los siguientes resultados; el 18,50% de los estudiantes posee la habilidad verbal, 15,98 % numérica, y el 16,89 % que equivale al 51,37% del total de participantes que acertaron a la respuesta correcta y un 48,63 que no lo lograron, los promedios alcanzados estuvieron por debajo de los puntajes requeridos para aprobar el examen. Con la capacitación realizada obtuvieron 48% razonamiento numérico, 57,5% verbal y 63% abstracto. Si bien es cierto mejoraron pero aun existieron deficiencias en el desarrollo de las habilidades de pensamiento en más del 60% de los estudiantes, lo cual constituye un problema objeto de atención por parte de los colegios y universidades de la región del Chimborazo, además de ser un tema de debate y reflexión para nuevas investigaciones en el abordaje y profundización de los requerimientos pedagógicos necesarios para impulsar los procesos de desarrollo de las habilidades de pensamiento en estudiantes de bachillerato.

Palabras Clave: Habilidades de pensamiento; examen nacional; bachillerato.

THINKING SKILLS IN THE NATIONAL EXAMINATION PROCESS FOR HIGHER EDUCATION

Abstract: Teaching to think is a condition that must be present in educational spaces, with the intention of encouraging neurological processes, and strengthening mental processes for reasoning knowledge and decision-making. In this sense, an investigation was developed by the Educational Psychology Career of the National University of Chimborazo (UNACH), with the aim of identifying the level of development of three essential thinking skills (abstraction, numerical, and verbal). For this study, high school students from 10 schools in the Chimborazo region were selected, who opted to sit the National Higher Education Exam. The methodology used (surveys, observations and pedagogical tests), offered the following results; 18.50% of the students have verbal ability, 15.98% numerical, and 16.89%, which is equivalent to 51.37% of the total of participants who got the correct answer and 48.63 who did not. achieved, the averages achieved were below the scores required to pass the exam. With the training carried out, they obtained 48% numerical reasoning, 57.5% verbal and 63% abstract. Although it is true they improved but there were still deficiencies in the development of thinking skills in more than 60% of the students, which constitutes a problem that is the object of attention on the part of the colleges and universities of the Chimborazo region, in addition to being a topic of debate and reflection for new research in the approach and deepening of the pedagogical requirements necessary to promote the processes of development of thinking skills in high school students.

Keyword: Thinking skills; National Exam; High school.

INTRODUCCIÓN

El enseñar a pensar, es una condicionante que debe estar presente en los espacios educativos, con la intencionalidad de incentivar los procesos neurológicos, y fortalecer el desarrollo de las habilidades de pensamiento, lo cual se considera un proceso complejo y un reto tanto para docentes como para los estudiantes. Ecuador se enmarca con firmeza en desarrollar en los y las estudiantes las habilidades intelectuales básicas y superiores que permitan aplicar nuevos aprendizajes en la solución de problemas reales, (Zúñiga, 2014).

El modelo curricular en el Ecuador, establece como uno de los objetivos principales de la Educación Básica y Media, el desarrollo de las habilidades de pensamiento lógico, crítico y creativo. A pesar de ello, existen evidencias sobre la existencia de falencias en los estudiantes de las diferentes instituciones en los aspectos de razonamiento numérico, verbal y abstracto, causadas por diversos motivos entre las cuales se puede mencionar: la desigualdad social, la falta de preparación del estudiante por parte de las instituciones educativas, la tendencia a la memorización de los contenidos en los exámenes, entre otros. (Tapia, S. C. 2016; Morales, M. B. P., Paredes, A., & Zamora, 2019; Moreira Zambrano., & Oñate González, 2018).

Las insuficiencias manifiestas en el desarrollo de las habilidades de pensamiento en los estudiantes de bachillerato, conllevan a indagar y profundizar en el tema, considerándose una necesidad inminente establecer cambios en el proceso de Examen de la Educación Superior, que permitan revertir la situación planteada. Estos resultados han sido validados mediante pruebas estandarizadas que se realizan anualmente a los estudiantes de bachillerato como parte del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), el que busca orientar la elección de las carreras, el acceso equitativo y meritocrático a las vacantes que ofertan las instituciones públicas y privadas de Educación Superior en Ecuador (Zambrano, J. 2016).

Para aquellos estudiantes interesados en continuar estudios en alguna universidad pública se crearon las pruebas (ENES), las cuales fueron aplicadas en Ecuador desde el 2012, las mismas eran concebidas como un instrumento de evaluación obligatorio,

que medía aptitudes y procesos cognitivos. Su propósito fue garantizar el ingreso a la Educación Superior. Dicha prueba era organizada y ejecutada por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senecyt). Existen experiencias de la aplicación de este tipo de pruebas en otros países, como es el caso de Argentina, y Cuba. (Guadagni, 2016). Desde el 2017, el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) sustituyó el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) por la prueba “Ser bachiller”, que no es más que la unificación de la Prueba ENES con la de ser Bachiller. Este examen unificado, tuvo como principal objetivo permitir a los estudiantes obtener el título de Bachiller e ingresar a las universidades públicas del país. Recientemente, en el segundo semestre de 2020, se sustituyeron los exámenes “Ser bachiller”, por los exámenes EAES, cuyas siglas significan Examen de Acceso a la Educación Superior.

A pesar de todos los cambios realizados en el Examen Nacional para la Educación Superior, las evaluaciones de las habilidades de pensamiento se han convertido para los docentes y estudiantes en un problema pedagógico por su alta complejidad didáctica, donde el estudiante debe emitir juicios, razonar, reflexionar, buscar soluciones, tomar decisiones, opinar, argumentar, conceptualizar, procesar, describir, interpretar, agrupar, ordenar, categorizar, entre otras. (Águila, 2014).

En los estudios de Maldonado Tapia, S. C. (2016) acerca de las habilidades del pensamiento en el escenario de las competencias en los estudiantes de tercero de bachillerato de las instituciones educativas de la provincia del Carchi, se constató la carencia de un nivel idóneo en el dominio de las habilidades del pensamiento para procesar información y adquirir el conocimiento, cuestión que se reitera en los estudios de Escobar Iperiti, C. A., & Pezo Calle, J. C. (2017), donde se comprobaron falencias en el desarrollo de las habilidades básicas del pensamiento, como es la observación, comparación, relación, clasificación, y descripción en los estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Fiscal “Dolores Veintimilla de Galindo”, de Guayaquil, lo cual ocasiona una baja calidad del aprendizaje en el área de Matemáticas,

planteándose la necesidad de concentrar la enseñanza en el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

En la investigación de Moreira Zambrano, N. N., & Oñate González, J. A. (2018), se corroboran las dificultades en las habilidades de pensamiento que presentan los estudiantes de bachillerato, donde se pudo conocer que los educandos no reconocen sus habilidades de una manera factible, para que ellos puedan ponerla en práctica en cualquier ámbito de la vida. Se considera necesario continuar profundizando en el estudio de las habilidades de pensamiento, dadas las falencias que presentan los estudiantes y que afectan su participación en el Examen Nacional para la Educación Superior. Conforme a lo expuesto, el objetivo del presente trabajo está encaminado a identificar el desarrollo de las habilidades de pensamiento en estudiantes de tercer año de bachillerato, en muestra distribuida en 10 unidades educativas de la provincia de Chimborazo.

METODOLOGÍA

La población estudiantil, estuvo conformada por 507 estudiantes, distribuida en 10 unidades educativas de la provincia de Chimborazo y específicamente de la ciudad de Riobamba. Tomaron parte también 59 docentes y 24 directivos los mismos que colaboraron al llenar las encuestas que fueron previamente elaboradas y validadas por el coordinador del proyecto y expertos. La investigación, corresponde con el paradigma de la investigación Mixto (Cuantitativo y cualitativo), con modalidad de investigación básica, y tipos de investigación documental, exploratoria, y descriptiva que permitieron enriquecer los datos y procesarlos,

para una mayor profundización en el objeto y campo de estudio.

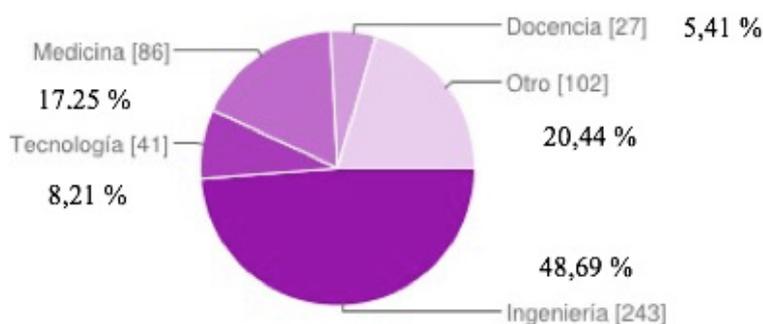
Con el propósito de identificar el desarrollo de tres habilidades esenciales del pensamiento (abstracción, numérica, y verbal), se emplearon los métodos y técnicas siguientes: encuestas, observaciones y pruebas pedagógicas a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia de las Unidades Educativas: "Isabel de Godín", "Capitán Edmundo Chiriboga", "Camilo Gallegos", "Miguel Ángel León", "Combatientes de Tapi", "Fernando Daquilema", "Carlos Cisneros", "Juan de Velasco", "Amelia Gallegos" y "Gral. Vicente Anda Aguirre" del Cantón Riobamba de la provincia de Chimborazo, elaboradas previamente por los autores.

Se aplicó la prueba diagnóstica con ciento veinte preguntas de las tres áreas estudiadas: 40 de razonamiento verbal, 40 de razonamiento abstracto y 40 de razonamiento numérico, los resultados fueron procesados y analizados, además se aplicaron cuestionarios estructurados con escala Likert. Se elaboraron los correspondientes cuadros estadísticos en formato pastel donde se muestran los criterios de los encuestados sobre el nivel de preparación de los estudiantes previo a rendir el Examen Nacional de ingreso a la Educación Superior (ENES).

RESULTADOS

Una vez que se concluyó con el proceso de recolección de datos y tabulación de los mismos se obtuvieron los resultados que se detallan a continuación:

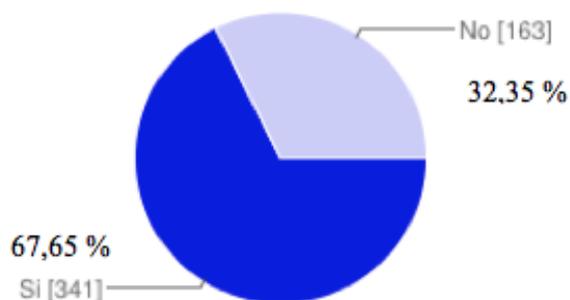
Gráfico 1. Carreras de preferencia por parte de los estudiantes



Se puede notar claramente que la mayoría de los estudiantes que son parte del estudio, es decir en un 48,69%, se inclinan por las diferentes ramas de

la Ingeniería, la carrera de menos acogida es la Docencia. Cabe indicar que dentro de la elección existe un 20,44% en otros campos del conocimiento.

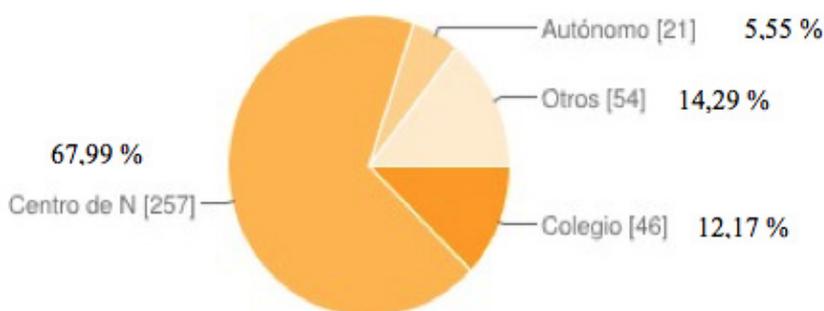
Gráfico 2. Preparación de los estudiantes previo al ENES



En los datos obtenidos existe un porcentaje considerable (32,35%), que no ha recibido preparación para la realización de los exámenes de

ingreso a la universidad, puede notarse claramente que el (67,65%) si se prepara con anticipación para presentarse al examen.

Gráfico 3. Lugar donde reciben capacitación los estudiantes previos al ENES



Previo a rendir la prueba ENES, los estudiantes afirman recibir una capacitación previa en un alto porcentaje de 67,3% es decir casi 7 de cada 10

estudiantes y de ellos, más del 50% lo hace en centros de nivelación particular, los mismos que ofertan cursos de preparación en las tres habilidades requeridas para rendir el ENES.

Tabla 1. Prueba diagnóstico y área de conocimiento

Área del conocimiento	Puntaje	Porcentaje
Verbal	121	23,86
Numérico	294	57,98
Abstracto	68	13,41
Verbal-abstracto	9	1,38
Verbal-Numérico	7	1,38
Numérico. Abstracto	2	0,39
Verbal-numérico-abstracto	6	1,18

En cuanto a los resultados obtenidos en las pruebas de diagnóstico aplicadas a los estudiantes de las 10 unidades educativas, el número promedio de respuestas correctas y el puntaje promedio por cada tipo de habilidad se resumen en una distribución

en el área de conocimiento numérico del 57,98%, verbal 23,86%, abstracto 13,41% y es notorio que en la combinación de las mismas los puntajes son muy bajos debelando el bajo nivel en esta área del conocimiento y del pensamiento verbal abstracto y numérico.

Tabla 2. Promedio general alcanzado en la prueba de diagnóstico.

Tipo de Habilidad	Promedio (RC)	Puntaje Proporcional
Razonamiento verbal	18,50	225,81
Razonamiento numérico	15,98	213,23
Razonamiento abstracto	16,89	217,76
TOTAL		656,80

De la tabla anterior, se puede establecer que los estudiantes acertaron en la respuesta correcta en un promedio: 51,37% 19 preguntas de Razonamiento verbal, 16 preguntas de Razonamiento numérico y 17 preguntas de Razonamiento abstracto sobre cuarenta. Significa que el 48,63 no acertaron en las respuestas. Los datos evidencian que los estudiantes a pesar de tener mejor nivel en razonamiento

verbal y razonamiento abstracto, sin embargo, el puntaje promedio de la muestra está por debajo del puntaje mínimo para aprobar el Examen Nacional de Educación Superior (ENES), lo que evidencia el bajo nivel del desarrollo de las habilidades del pensamiento antes de ingresar a la universidad y por lo tanto existe la necesidad de preparar mejor a los estudiantes para los exámenes ENES.

Tabla 3. Promedio general alcanzado en la prueba de diagnóstico después de la capacitación

Tipo de Habilidad	Promedio (RC)
Razonamiento verbal	57,5
Razonamiento numérico	48,0
Razonamiento abstracto	63,0
TOTAL	

DISCUSIÓN

De los resultados obtenidos, se puede determinar que los estudiantes no se sienten preparados para poder rendir el Examen Nacional para la Educación Superior. Los directivos de las unidades educativas al ser consultados manifiestan que dentro de la malla curricular no consta alguna asignatura destinada a la preparación de los estudiantes para este tipo de examen, dejándose a criterio de los docentes directamente involucrados en la preparación de sus estudiantes para estas pruebas.

Los padres de familia destinan parte de sus ingresos a la capacitación de sus hijos en centros de nivelación particular, ya que aspiran que los estudiantes

obtengan un cupo en la carrera de su preferencia. Por este motivo buscan la ayuda necesaria sobre todo en centros particulares que ofertan este servicio, sin embargo existen hogares que no cuentan con los recursos económicos suficientes que les permita acceder a este tipo de servicio y por tal circunstancia se ven en desventaja frente a quienes sí pueden capacitarse convenientemente pese a que por parte de la SENESCYT se manifiesta que en este examen no se miden conocimientos adquiridos durante su formación estudiantil, sino el nivel de desarrollo de aptitudes propias de cada persona, sin embargo si se hace necesario tener algún tipo de preparación previa por más básica que esta sea, sobre todo de preguntas tipo y de mejoramiento del tiempo de

resolución del examen.

Los estudiantes por su parte dedican un tiempo adicional para asistir a estos cursos o auto prepararse para rendir el examen, ya que en algunos casos tienen la seria aspiración de poder ser parte del GAR (Grupo de Alto Rendimiento) y obtener una beca que les permita ingresar a universidades fuera del país, pero claramente se observa que quienes tienen mayor posibilidad de acceder a este beneficio que ofrece el gobierno son jóvenes de clase media, y alta pertenecientes a las instituciones particulares dada la desigualdad social persistente, este hecho se corrobora en la investigación de Morales, M. B. P., Paredes, A., & Zamora, T. A. C. (2019), realizada en Riobamba, provincia de Chimborazo, acerca del desarrollo de las habilidades del pensamiento en estudiantes de Tercer Año de Bachillerato de la Unidad Educativa "Amelia Gallegos Díaz"-Riobamba, que se realizó con el objetivo de investigar el nivel de desarrollo de las habilidades de pensamiento abstracto, numérico y verbal y el área de Ciencias Naturales y Biología Química, comparado entre una prueba diagnóstico sin capacitación, con una prueba final una vez concluido un proceso de capacitación de 100 horas en las modalidades presencial y virtual.

Luego de los resultados alcanzados se aplicó una capacitación y los resultados mejoraron en el área del conocimiento numérico con el 48%, verbal, 57,5%, abstracto 63%, lo que determina que la capacitación realizada a través del proyecto de vinculación fortaleció las habilidades del pensamiento en los estudiantes de la muestra, notándose un avance secuencial significativo durante el proceso de capacitación. Sin embargo, el nivel de aciertos alcanzado en el examen de ingreso a la universidad (la más alta), se considera insuficiente para acceder con facilidad a un cupo en las universidades del país.

A partir de las dificultades vinculadas al desarrollo de habilidades, Alcaíno, J. B., & Goñi, J. O. (2016), en sus estudios realizó una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar, proponiendo cuatro dimensiones clave del pensamiento para ser consideradas en el marco escolar (metacognición, pensamiento crítico,

resolución de problemas y pensamiento creativo), para luego discutir algunos modelos alternativos para su enseñanza (enseñanza separada, inmersión y modelo de enseñanza localizado o infundado). A partir de una posición constructivista y sociocultural (Barba, M. N., Díaz, M. C., & Gómez, A. R., 2007), optándose por el modelo infundado, marco en el que se presentan criterios para la enseñanza de las habilidades de pensamiento y los principios a tomar en consideración en torno a su desarrollo, en lo que resulta fundamental una acción consciente e intencionada en el aula, y la participación activa de todos los sujetos.

En los estudios de Silva Godoy, L. F. (2017), se introduce el método de Miguel de Guzmán aplicado en el desarrollo de habilidades de razonamiento numérico y abstracto para mejorar las puntuaciones de los estudiantes de bachillerato en el Examen Nacional de Educación Superior en el tercer año de bachillerato del cantón Chunchi de Riobamba en el periodo Febrero-junio 2016. La investigación busca demostrar que el método Miguel de Guzmán aplicado en el desarrollo de habilidades de razonamiento numérico y abstracto, permite alcanzar un razonamiento adecuado, evidenciando que la aplicación del método de Miguel de Guzmán facilita el descubrimiento, creatividad y perfeccionamiento para la resolución de problemas tanto numéricos como abstractos a través de la utilización de cuatro pasos: Familiarización con el problema, Búsqueda de estrategias, Llevar a delante la estrategia, Revisar el proceso y sacar causas y consecuencias.

En los estudios de Chicaiza, R. P. M., Escobar, M. C. C., & Hernández, W. G. (2017), se diseñó un curso virtual iconográfico orientado al fortalecimiento del pensamiento lógico en el bachillerato general unificado para disminuir las dificultades detectadas en las bajas calificaciones alcanzadas en el Examen Nacional de la Educación Superior. La prueba piloto se realizó con estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Milton Reyes, y los resultados se validaron con los puntajes alcanzados al finalizar el trabajo. La solución que se plantea en la investigación consiste en la creación de nuevos espacios de trabajo que cuenten con recursos didácticos idóneos y de fácil

acceso, como son los cursos virtuales basados en el empleo de imágenes vinculadas con el contenido académico, y con características interactivas e intuitivas, donde se vincule el uso de la tecnología, la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades numéricas, considerándose una opción novedosa para el aprendizaje visual, auditivo, lingüístico y lógico, reflexivo, intuitivo, analítico, perceptivo, motor, emocional, intrapersonal, e interpersonal, lo que indica que no se deben aplicar estrategias que promuevan una sola vía de aprendizaje, como es el caso de la escuela tradicional donde prevalece la repetición y el reforzamiento, disminuyéndose las potencialidades del cerebro en el desarrollo de habilidades de pensamiento (Aristizábal, N. R., Carmona, C. E. G., & Gómez, J. M. 2016).

Los estudios anteriores demuestran que el proceso de desarrollo de habilidades de pensamiento requieren de determinadas condiciones para su potenciación, en este caso, es necesario señalar la necesidad de que el docente gestione contextos de aprendizajes variados, abiertos y con cierto grado de complejidad, y que diversifique sus formas de enseñar, para que el estudiante pueda aprender a aprehender, mediante canales comunicativos alternativos, en este caso se refiere a las redes sociales, telefonía móvil, aulas virtuales, realidades aumentadas, entre otros (Srivoranart, P. 2015; Nela, B. T. M., Santiago, P. T. P., Alfonso, M. B. J., & Belén, M. J. M, 2019).

El contexto de aprendizaje, debe potenciar el desarrollo integral del cerebro, lingüístico, sensorial, lógico y emocional, y deben ser diseñados según los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples de los estudiantes, integrando esquemas sensoriales y motrices, comunicación y lenguaje, códigos afectivos y vivenciales, así como actitudinales y de emprendimientos, lo que sin lugar a dudas activa el potencial del cerebro para el desarrollo de las habilidades de pensamiento (Burgos, C., & Osses, 2015). Los estudiosos de este tema sugieren seguir profundizando en cómo aprende el cerebro, cómo se procesa la información, cómo se controlan las emociones, los sentimientos, las conductas, y cuáles son los estímulos que lo hacen vulnerables en diferentes contextos (Salas, 2003).

Las metodologías de aprendizaje adoptadas habitualmente deben tener como intención la estimulación de los procesos mentales, y de las conexiones neurológicas importantes para la potenciación de las habilidades de pensamiento, ello depende de los modos de enseñar del docente, de sus metodologías, y de los roles que asume (Barba, M. N., Sotomayor, C., & Tobar, 2018). Desde esta perspectiva, el docente es un facilitador del aprendizaje reflexivo, y del razonamiento lógico, al promover un proceso de enseñanza aprendizaje dinámico, comunicativo, abierto a la reflexión y discusión de problemas sociales y educativos. (Travieso Valdés, D., & Hernández Díaz, 2017), considerándose el estudiante como un sujeto activo, que posee las habilidades de pensamiento necesarias para desarrollar planes, proyectos y estrategias para la solución de problemas, lo que demuestra la importancia del uso de metodologías activas por parte del docente en el proceso de desarrollo de las habilidades de pensamiento.

En los estudios de Paguay Cujilema, J. V., & Sánchez Palacios, G. E. (2016), se implementó un Entorno Virtual de Aprendizaje, dirigido a los estudiantes de tercer año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa "Juan de Velasco" para desarrollar las Habilidades del Pensamiento, en el periodo académico 2015 - 2016. Para la recolección de información se aplicó una encuesta dirigida los estudiantes con el fin de medir la disponibilidad para usar el entorno, obteniendo como resultado que la totalidad de estudiantes consideran que el entorno virtual de aprendizaje (EVA) le sirve como apoyo para el desarrollo de las Habilidades del Pensamiento. El EVA se desarrolló en el LMS Moodle, siendo además el aula virtual un entorno amigable con el usuario, con variados recursos que promueven una nueva forma de enseñar y aprender, centrada en el razonamiento lógico y no en la memorización de conocimientos. En este caso, se reconocen los aportes que ha realizado la neuropedagogía a la práctica pedagógica, al plantear que las conexiones cerebrales se potencian en contextos enriquecidos, variados, y complejos, dinamizando la relación mente- cuerpo- entorno (Campos, 2010), considerándose un requerimiento

que debe ponerse en práctica por los docentes en el proceso de desarrollo de habilidades de pensamiento para Examen Nacional para la Educación Superior.

En los estudios de Alfonso-Medina, (2016) sobre la correlación entre creatividad, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, se demuestra que enseñar conocimientos no es suficiente para el desarrollo de habilidades de pensamiento, para ello se requiere una trayectoria de desarrollo diferente en la que los recursos cerebrales deberán ajustarse y coordinarse con potentes herramientas cognitivas y tecnológicas. La activación de las neuronas cerebrales en la enseñanza de determinadas habilidades intelectuales y su práctica en contextos de aprendizajes variados, pueden modificar la forma en que se utilizan los recursos del cerebro humano para el aprendizaje de cualquier materia (Poca, 2014), por lo que los docentes deben vincular los conocimientos teóricos con la práctica de forma tal que sus enseñanzas trasciendan los muros de la escuela.

CONCLUSIONES.

Los resultados obtenidos mediante el estudio realizado, confirman que existen dificultades en el proceso de Examen Nacional para la Educación Superior, considerándose: el poco interés de los estudiantes por emprender carreras universitarias, el bajo nivel económico de las familias, la falta de apoyo de parte de las instituciones educativas, la desmotivación por la saturación de cupos para optar por la carrera de preferencia, y la falta de un currículo junto a una metodología que apoyen el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

Los resultados muestran que se debe poner énfasis en el área de razonamiento numérico ya que los resultados en este ámbito ocupan el último lugar, lo cual indica que los estudiantes de la muestra global tienen falencias en esta área de estudio. Si se logra mejorar esta área del conocimiento, el estudiante será capaz de entender, estructurar, organizar y resolver problemas utilizando el método matemático y además podrá realizar operaciones lógicas con los correspondientes cálculos, desarrollar problemas de razonamiento verbal y series numéricas, y

desplegar la habilidad para calcular con rapidez, pensando en términos matemáticos. En cuanto al razonamiento abstracto, sabemos que es una habilidad no verbal para razonar. Está constituido por figuras o dibujos geométricos, que se relacionan entre sí, donde el estudiante debe descubrir la regla implícita que los relaciona para reconocer y seguir la serie. Se recomienda el uso de diferentes recursos didácticos y herramientas TIC para la potenciación de las habilidades de pensamiento matemático en la actualidad. (Poblete Muñoz, R. A. 2015).

El desarrollo de las habilidades de pensamiento, presenta características que no pueden ser ignoradas y tampoco analizadas de forma aislada, como es en el caso de la escuela tradicional donde prevalece la repetición y el reforzamiento, y donde se utilizan estrategias que promueven una sola vía de aprendizaje, disminuyéndose las potencialidades del cerebro para el aprendizaje de las habilidades básicas del pensamiento (Martínez Hernández, G., Nolla Cao, N., Vidal Ledo, M., & de la Torre Navarro, 2016), lo cual evidencia que el proceso de desarrollo de habilidades de pensamiento depende de múltiples factores, como son: la integración sensorial (visual, auditiva, corporal), y sus vínculos con los procesos de razonamiento numérico, verbal y abstracto, considerándose como esencial el valor significativo de los estímulos del contexto de aprendizaje, como son las redes sociales, telefonía móvil, aulas virtuales, realidades aumentadas, entre otros, sin dejar de mencionar el aprendizaje emocional que se genera como consecuencia de estos contextos variados e enriquecidos (Bacigalupe, M. D. L. A., & Mancini, V. A. 2014; Nela, B. T. M., Santiago, P. T. P., Alfonso, M. B. J., & Belén, 2019).

Las metodologías de aprendizaje adoptadas por los docentes, sus modos de enseñar, y los roles que asume deben tener como intención la estimulación de los procesos mentales, y de las conexiones neurológicas importantes para la potenciación de las habilidades de pensamiento, considerándose que la activación de las neuronas, y la práctica del estudiante en contextos de aprendizajes variados, incluyendo el Examen nacional para la Educación Superior, pueden modificar la forma en que se utilizan

los recursos del cerebro para un aprendizaje de nuevo tipo.

REFERENCIAS

- Alcaíno, J. B., & Goñi, J. O. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(1), 94-113.
- Alfonso-Medina, J. C. (2016). Alfonso-Medina, J. C. (2016). Correlación entre creatividad, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico y plan de mejora para trabajar en el aula con niños de secundaria (Master's thesis).
- Aristizábal, N. R., Carmona, C. E. G., & Gómez, J. M. (2016). Neuropsicopedagogía: una mirada al concepto multifactorial del aprendizaje. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(2), 231-237.
- Águila Moreno, E. (2014). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora. (Tesis de doctorado).
- Bacigalupe, M. D. L. A., & Mancini, V. A. (2014). Contribuciones para la construcción de un enfoque de las Neurociencias de y con la educación en la formación universitaria de pregrado en Ciencias de la Educación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(3).
- Barba, M. N., Díaz, M. C., & Gómez, A. R. (2007). Piaget y L. S. Vygotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(7).
- Barba, M. N., Sotomayor, C., & Tobar, A. (2018). La gestión de los procesos neuropsicopedagógicos del aprendizaje y la necesidad de un docente conectado con la neuropsicopedagogía. *Opuntia Brava*, 10(2), 310-321.
- Burgos, C., & Osses, S. (2015). Creatividad y neurociencia: binomio esencial en el contexto educativo. *Revista médica de Chile*, 143(7), 948-949.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital*, (143), 1-14.
- Chicaiza, R. P. M., Escobar, M. C. C., & Hernández, W. G. (2017). Espacio virtual iconográfico de aprendizaje ubicuo orientado al desarrollo del pensamiento lógico en bachillerato general unificado. REFCaE: *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 5(2), 85-98.
- Escobar Iperiti, C. A., & Pezo Calle, J. C. (2017). Influencia del desarrollo de las habilidades del pensamiento en la calidad del aprendizaje significativo de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscal Dolores Veintimilla de Galindo (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación).
- Maldonado Tapia, S. C. (2016). Las habilidades del pensamiento en el escenario de las competencias (Master's thesis).
- Martínez Hernández, G., Nolla Cao, N., Vidal Ledo, M., & de la Torre Navarro, L. M. (2016). Los entornos personales de aprendizaje en los procesos de formación formales e informales. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(3), 599-608.
- Morales, M. B. P., Paredes, A., & Zamora, T. A. C. (2019). Desarrollo de las habilidades del pensamiento en estudiantes de Tercer Año de Bachillerato de la Unidad Educativa "Amelia Gallegos Díaz"-Riobamba. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 3(2), 1-6
- Moreira Zambrano, N. N., & Oñate González, J. A. (2018). *Habilidades del pensamiento en el desarrollo cognitivo* (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación).
- Nela, B. T. M., Santiago, P. T. P., Alfonso, M. B. J., & Belén, M. J. M. (2019), October). Emerging Technologies and Augmented Reality in the Development of Learning and Human Potential. In *Interactive Mobile Communication, Technologies and Learning* (pp. 242-252). Springer, Cham.
- Paguay Cujilema, J. V., & Sánchez Palacios, G. E. (2016). *Diseño e implementación de un sistema EVA como apoyo al Desarrollo de Habilidades del Pensamiento de los estudiantes de Tercer Año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa "Juan de Velasco" del Canto Riobamba Provincia de Chimborazo, Periodo Lectivo 2015-2016* (Bachelor's thesis, Riobamba, UNACH 2016).
- Poca, N. (2014). Neurociencias para el aprendizaje

- en la educación superior. *Revista de Investigación Scientia*, Cochabamba, 3(1). Recuperado de http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-0
- Poblete Muñoz, R. A. (2015). Habilidades del pensamiento en el siglo XXI con el uso de tic para el aprendizaje de matemática. Estudio sobre las habilidades de pensamiento esenciales en el siglo XXI con el uso de tic para la generación de una propuesta integradora de habilidades cognitiva en pos de la potenciación de aprendizaje en el área curricular de matemática.
- Guadagni, A. A. (2016). Ingreso a la universidad en Ecuador, Cuba y Argentina
- Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 155-171.
- Silva Godoy, L. F. (2017). El Método de Miguel de Guzmán aplicado en el desarrollo de habilidades de razonamiento numérico y abstracto para el examen nacional de educación superior (ENES) en el tercer año de bachillerato del cantón Chunchi paralelo J, en el periodo Febrero–junio 2016 (Bachelor's thesis, Rbba, Unach 2017).
- Srivoranart, P. (2015). Enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los alumnos: estilo reflexivo y actividades para desarrollar el pensamiento. In *Actas de XXV Congreso Internacional ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 933-942).
- Travieso Valdés, D., & Hernández Díaz, A. (2017). El desarrollo del pensamiento lógico a través del proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(1), 53-68.
- Zambrano, J. (2016). Una mirada crítica al examen nacional para la educación superior en Ecuador. *EduSol*, 16(56), 37-51.
- Zúñiga, L. C. M. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2), 1-23.

USOS DE INFOGRAMAS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA POTENCIAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES

Yoder Manuel Rivadeneira Díaz¹; Enrique Quinto Saritama²; John Alfredo Bustamante Troya³;
Ivan Rodrigo Congacha Aushay⁴; Yojaner Hernández Peña⁵
(Recibido en junio 2020, aceptado en diciembre 2020)

¹Doctor en Psicorrehabilitación y Educación Especial. Máster en Drogodependencias. Magister en Intervención, Asesoría y Terapia Familiar Sistémica. Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa. Docente Investigador Titular de la Universidad Nacional de Loja, ORCID: 0000-0001-5973-4277. ²Neuropedagogo infantil Universidad Tecnológica Equinoccial, Ministerio de Salud Pública del Ecuador, Neuropsicopedagogo, ORCID: 0000-0002-9770-1852. ³Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención Psicología Educativa y Orientación, Loja, Ecuador, ORCID: 0000-0001-6026-775X. ⁴Médico familiar y comunitario Riobamba, Ecuador, ORCID: 0000-0003-3808-4716. ⁵Docente Ministerio de Educación, Machala-Ecuador, ORCID: 0000-0003-2703-2849

yotoyopani@gmail.com; enriquequintosaritama@gmail.com; johnabustamantet@gmail.com;
bubblers2@hotmail.com; yojanner2014@gmail.com

Resumen: Los infogramas se utilizan en la docencia como recurso didáctico para potenciar el rendimiento académico de los estudiantes. El objetivo general fue determinar el uso de infogramas por parte de los docentes para potenciar el rendimiento académico de los estudiantes. El tipo de estudio fue diseño mixto descriptivo de corte transversal. Se utilizaron métodos como: científico, analítico, sintético; deductivo, inductivo y estadística descriptiva para presentar los resultados. La muestra seleccionada es de tipo no probabilística de 35 estudiantes del 10mo. grado de educación básica y 8 docentes, que mostraron predisposición para el trabajo investigativo. La técnica utilizada fue la encuesta. Como resultados importantes se evidenció que el 75% de docentes no utilizan infogramas para impartir sus clases; el 54% de docentes y 49% de estudiantes señalan que los infogramas son diagramas y esquemas; y, el 100% de docentes y estudiantes señalan que la utilización de infogramas si ayudarían a mejorar el rendimiento académico y el aprendizaje de los estudiantes. Se concluye que los infogramas resultan de gran utilidad didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, luego de la aplicación de talleres educativos del uso y manejo de infogramas con los estudiantes.

Palabras Clave: Infogramas, rendimiento académico, recurso didáctico, taller educativo.

USES OF INFOGRAMS AS A DIDACTIC RESOURCE TO ENHANCE THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS

Abstract: Infograms are used in teaching as a didactic resource to enhance the academic performance of students. The general objective was to determine the use of infograms by teachers to enhance the academic performance of students. The type of study was a cross-sectional descriptive mixed design. Methods such as: scientific, analytical, synthetic; deductive, inductive and descriptive statistics to present the results. The selected sample is of a non-probabilistic type of 35 students from the 10th grade. basic education degree and 8 teachers, who showed a predisposition for investigative work. The technique used was the survey. As important results it was evidenced that 75% of teachers do not use infograms to teach their classes; 54% of teachers and 49% of students indicate that infograms are diagrams and schemes; and, 100% of teachers and students indicate that the use of infograms would help to improve academic performance and student learning. It is concluded that infograms are of great didactic usefulness in the teaching-learning process to improve the academic performance of students, after the application of educational workshops on the use and management of infograms with students.

Keyword: Infograms, academic performance, didactic resource, educational workshop

INTRODUCCIÓN

Los infogramas son relativamente nuevos en el campo de la educación y su uso cada vez ha ido aumentando en el proceso de enseñanza - aprendizaje, sin embargo, los infogramas han sido mundialmente explotados y utilizados en el área del periodismo, ya que es en esta rama donde más se ha desarrollado la necesidad de motivar a los lectores a recibir información más atrayente y de fácil comprensión. El concepto Infograma está asociado al de Infografía, que fue creado por De Pablos (1999), quien señala que debe ser entendido como unidad mínima de información en la infografía. Las infografías son un método para representar informaciones de forma icónica y textual, para que pueda ser comprendida de manera fácil y rápida.

Valero Sancho (2001), define la infografía como “una aportación informativa, realizada con elementos icónicos y tipográficos, que permite o facilita la comprensión de los acontecimientos, acciones o cosas de actualidad o alguno de sus aspectos más significativos y acompaña o sustituye al texto informativo” (Valero: 2001: 21). De acuerdo a esta conceptualización, se podría decir que “cualquier información presentada en forma de un diagrama, o sea, por medio de dibujos en los cuales se muestran las relaciones entre las diferentes partes de un conjunto o sistema, será una infografía” (Cairo: 2008: 21).

Con base en estas características, según Aguirre, C., et. al., (2015) una infografía que busca transmitir conocimientos científicos al público general, debe ser informativa, clara y comprensible, por ello se ha de respetar el aspecto estético, al utilizar iconos, cuidar la tipografía de forma conveniente, además de respetar la concordancia a nivel lingüístico y temporal. Para Krauss (2012) citado por Albio (2017), una infografía es preparada para agrupar conjuntos de datos relacionados en una representación unificada y visualmente atrayente.

Derivado de lo anterior, las imágenes son elementos centrales de toda infografía por ser la parte más atractiva para el lector, por lo que deben equilibrarse y asociarse con el texto, cuya tipografía se convierte en la puerta de entrada al mensaje informativo. En resumen, los aspectos positivos que tiene la infografía

se encuentra la facilidad de la comprensión del tema, por ello uno de sus propósitos más explotado ha sido la divulgación de información científica, pues optimiza la comprensión de tendencias, procesos o realidades.

En el caso del Rendimiento Académico, Requena (1998) señala que “el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante. De las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración” (Requena: 1998: 36). Desde nuestra perspectiva refiere que los resultados alcanzados y obtenidos por parte de los estudiantes a lo largo del año escolar, será a través de sus capacidades, competencias, habilidades, destrezas que se van desarrollando dentro y fuera del aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que así podrán alcanzar los logros previstos y obtendrán una calificación de acuerdo a su dedicación y esfuerzo.

Para Richter (2013), citado por Albio (2014), los estudiantes que trabajan con infografías obtendrán diversos beneficios: aumento en la literacidad con la información, aumento en la literacidad visual, mayor habilidad para procesar e interpretar informaciones, mayor habilidad para interpretar, evaluar, usar y crear media visual, aumento en la literacidad tecnológica, además de la habilidad para usar la tecnología de forma creativa, productiva y efectiva.

En este sentido Dionísio (2005) señala que “Los estudiantes entienden mejor una explicación cuando es presentada por medio de imágenes y palabras que si fuese solo por palabras” y las buenas infografías consiguen hacer eso. Sin embargo, “no se trata apenas de poner juntas palabras e imágenes en un texto, sino que sean observados ciertos principios de organización de textos multimodales” (Dionísio, 2005: 173).

Para Albar Mansoa (2017), la infografía es una forma de representación gráfica en la cual intervienen narraciones, procesos de datos y estadísticas, información y conocimiento del tema planteado. Estos elementos gráficos generalmente interactúan con textos. En esta experiencia vamos a procurar reducir el uso de los procesos de datos y estadísticas y simplificarlo en el desarrollo de dos conceptos: la imagen gráfico-creativa interactuando con el conocimiento a través de

textos-narrativos. Ambos interactuando en un soporte bidimensional. (p, 49-66)

El hecho de diseñar una infografía didáctica de cualquier tema, implica realizar un proceso de tres simples pasos (Cairo, 2009):

1. Extraer y seleccionar la información de un tema,
2. Planteamiento o plan de desarrollo de la información, seleccionando los textos, datos, informaciones adecuadas para expresar de la mejor manera nuestro fin; y,
3. Ejecución artística del plan de trabajo, es la parte más creativa y relacionada con la educación artística... por lo que, es imprescindible realizar bocetos y borradores con esquemas y mapas conceptuales previos antes de la ejecución final.

Hay que utilizar los textos relevantes y gráficos esenciales, descartando la información poco interesante. Este proceso es otra de las difíciles claves que puede condicionar la claridad de la información. En este mismo sentido, Albar Mansoa (2017) señala que, el acto mental de ejercitar la capacidad de esquematización por parte del estudiantes es una forma de crear patrones de organización del pensamiento y de organización del conocimiento; y, los elementos que conformarán el lenguaje visual en el planteamiento de la infografía o visualización serían: Signos, símbolos, iconos, pictogramas, ideogramas, diagramas y sus diferentes tipologías, mapas, planos e Itinerarios, Ilustraciones, Formas o figuras geométricas, color, Señales, flechas, líneas divisorias y vectores, texto escrito y tipografía, contenedores de texto, secuencia de la imagen y el texto, tamaños de los elementos que pueden intervenir. (Albar Mansoa: 2017: 49-66).

Por su parte, Albio (2017), destaca las potencialidades de las infografías para el trabajo en el contexto educativo toma en cuenta los estudios de Bottentuit, Lisboa y Coutinho (2011: 176-177), en los cuales dichos autores, entre otras conclusiones señalan que permite la alfabetización visual; las imágenes

llaman la atención de los estudiantes y el proceso de observación de las infografías podrá desarrollar las habilidades cognitivas de interpretación, análisis y síntesis; el estudiante a través de la infografía podrá realizar una navegación no lineal por el contenido y de esta forma realizar nuevos descubrimiento, el profesor podrá combinar recursos multimedia durante las clases con la intención de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; y, el estudiante podrá manipular la infografía las veces que sea necesario hasta que consiga tener la comprensión completa del proceso. Por tanto, los infogramas se convierten en un importante recurso didáctico, ya que permiten dinamizar el proceso enseñanza aprendizaje y potenciar el rendimiento académico.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación fue descriptiva, de corte transversal, los métodos que se utilizaron fueron científico, analítico-sintético, deductivo-inductivo; las técnicas utilizadas fueron la observación directa. Se utilizó la encuesta como técnica, la cual permitió conocer el uso de infogramas como recurso didáctico por parte de los docentes de la Unidad Educativa en estudio, posterior a su aplicación se procedió a analizar la información recopilada y su presentación en tablas estadísticas.

La población investigada fue de 175 estudiantes y 30 docentes, quienes conforman la Unidad Educativa José Ángel Palacio de la ciudad de Loja. La muestra seleccionando es de tipo no probabilística, 35 estudiantes y 8 docentes, los mismos mostraron predisposición para el trabajo investigativo luego del abordaje explicativo por el equipo de investigadores. El proceso de investigación cumplió con las normas éticas para el manejo de la información y consentimiento informado de los representantes.

RESULTADOS

- A. *Resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta aplicada a los docentes*

Tabla 1. ¿Utiliza Ud. infogramas para impartir sus clases?

Indicador	F	%
Si	2	25
No	6	75
A veces	-	-
Total	8	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes del 10mo año

Del total de docentes encuestados el 75% no utilizan infogramas para impartir sus clases; el 25% si lo hace. Esto demuestra el escaso conocimiento y manejo del recurso dentro de las técnicas utilizadas por los docentes.

Tabla 2. ¿Cuál cree Ud. que es la dificultad para la utilización de infogramas como recurso didáctico en sus clases?

Indicador	F	%
Falta de capacitación en el diseño de Infogramas	1	12
Falta de tiempo y recursos económicos	-	-
Limitado apoyo de las autoridades	-	-
Todos los anteriores	7	88
Total	8	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes del 10mo año

Los resultados evidencian que el 88% de los participantes coincidieron que falta capacitación en el diseño de Infogramas, falta tiempo y recursos económicos, además de limitado apoyo de las autoridades; y, el 12% señala falta de capacitación en el diseño de Infogramas de manera específica.

Tabla 3. Para Ud. ¿Los infogramas son?

Indicador	F	%
Diagramas y esquemas	5	54
Gráficos y datos	2	38
Organizador gráfico	1	8
Total	8	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes del 10mo año

Del total de docentes encuestados, el 54% señala que los infogramas son diagramas y esquemas; el 38% que son gráficos y datos; y, 8% que es un organizador gráfico.

Tabla 4. ¿Considera que la utilización de infogramas potencian el rendimiento académico de sus estudiantes?

Indicador	F	%
Si	8	100
No	-	-
A veces	-	-
Total	8	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes del 10mo año

El 100 de docentes investigados, señalan que la utilización de infogramas sí potenciaría el rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla 5. ¿Le gustaría participar de talleres sobre elaboración y diseño de infogramas?

Indicador	F	%
Si	8	100
No		
Total	8	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes del 10mo año

El 100 de docentes sí participarían de talleres sobre elaboración y diseño de infogramas si las autoridades les ofrecen las facilidades y el apoyo respectivo.

B. Resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta aplicada a los estudiantes

Tabla 6. ¿Utilizan los docentes infogramas para impartir sus clases?

Indicador	F	%
Si		
No	35	100
A veces		
TOTAL	35	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes del 10mo año

Del total de estudiantes encuestados, el 100% señala que los docentes no utilizan infogramas para impartir sus clases.

Tabla 7. ¿Conoce Ud. qué son los infogramas?

Indicador	F	%
Si		
No	35	100
TOTAL	35	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes del 10mo año

El 100 % de estudiantes manifiesta que desconoce que son los infogramas.

Tabla 8. Para Ud. los infogramas son:

Indicador	F	%
Diagramas y esquemas	17	49
Gráficos y datos	11	31
Organizador gráfico	4	11
Todos los anteriores	3	9
TOTAL	35	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes del 10mo año

Con relación a esta pregunta, del total de estudiantes investigados, el 49% indica que los infogramas son

diagramas y esquemas; el 31% que son gráficos y datos; el 11% que es un organizador gráfico; y, 9% restante que todos los anteriores.

Tabla 9. ¿Considera que la utilización de infogramas por parte de los docentes ayudaría a potenciar su rendimiento académico?

Indicador	F	%
Si	35	100
No		
A veces		
TOTAL	35	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes del 10mo año

El 100 de estudiantes señala que la utilización de infogramas por parte de los docentes, sí potenciaría

su rendimiento académico.

Tabla 10. ¿Le ha sido útil el taller educativo sobre: ¿Uso de infogramas como recurso didáctico para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes?

Indicador	F	%
SI	35	100
NO		
EN PARTE		
TOTAL	35	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes del 10mo año

El 100% de estudiantes señalan que sí les ha sido útil el taller educativo sobre infogramas, ya que les permite resumir los contenidos de una asignatura, presentar las tareas de forma más creativos, buscar información y han mejorado su rendimiento académico.

comprensión y evaluación de los aprendizajes. Luego de una capacitación a los grupos participantes en la investigación se observó un alto grado de aceptación, comprensión y buenos aprendizajes en el uso de las infografías en el proceso educativo.

DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados obtenidos se puede entender que el 75% de los docentes no utilizan infogramas en sus recursos para el aprendizaje de sus estudiantes así lo sostiene Castaño Monroy, A. C., Guzmán Rondón, N. D., & Madero Buitrago, J. M. (2019). En su estudio de la Infografía de la estadística descriptiva en la formación y evaluación de los estudiantes del programa de contaduría pública en la Universidad Cooperativa de Colombia. Coinciden en que las infografías son recursos gráficos con alto poder informativo, sobre todo en los procesos de

En otro estudio referente a la infografía que se utilizaron en prácticas de laboratorio de la signatura mecánica de suelo y materiales de ingeniería coinciden en que el uso de las infografías mejora la práctica de los conocimientos teóricos-prácticos de la asignatura. En definitiva, el uso de la infografía mejora la actividad docente, por tanto, el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje debe conocer e implementar las estrategias didácticas necesarias que le permitan desarrollar en sus estudiantes las habilidades y competencias cognitivas, comportamentales y afectivos para la aprehensión de los conocimientos y contenidos que

se establecen para una o varias asignaturas de forma dinámica, creativa, reflexiva, innovadora y crítica. Los infogramas y su utilización como recurso didáctico, pueden ayudar, en este sentido a la práctica docente. No es nueva su utilización en la educación, ni en la docencia, pero deberíamos procurar su uso, porque es estimulante a la creatividad y la imaginación de los estudiantes; como señalan los autores, docentes y estudiantes, inciden en el rendimiento académico.

CONCLUSIONES

Al finalizar el presente trabajo investigativo se llega las siguientes conclusiones, por un lado, un alto porcentaje de docentes (75%), no utiliza los infogramas como un recurso didáctico para potenciar el rendimiento académico de los estudiantes, debido a la falta de capacitación, tiempo, recursos económicos y limitado apoyo de las autoridades, criterio que es compartido por la totalidad de estudiantes investigados.

Los docentes poseen diferentes criterios sobre lo que son los infogramas, predominando el criterio de que son diagramas y esquemas, lo que incide en que puedan utilizarlos en el aula de durante el proceso de enseñanza aprendizaje; mientras que la totalidad de estudiantes desconoce que son los infogramas y coinciden con el criterio de que son diagramas y esquemas.

Existe el criterio generalizado en docentes y estudiantes, que el uso de infogramas sí potenciaría el rendimiento académico; y, en este sentido, los docentes señalan que les gustaría participar en talleres educativos de diseño y elaboración de infogramas, si cuentan con las facilidades y apoyo de las autoridades.

Finalmente, la realización de talleres educativos para el “Uso de infogramas como recurso didáctico para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes”, ayudan a desarrollar competencias y habilidades de búsqueda de información, capacidad de análisis y síntesis, creatividad, lo que sin duda ayuda a potenciar el rendimiento académico de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Abio, Gonzalo. (2014). *Una aproximación a las infografías y su presencia en los libros de enseñanza de español para brasileños*. MarcoELE. 1-30.
- Aguirre, C., Menjivar V., E., y Morales, H. (2015). *Elaboración de infografías: hacia el desarrollo de competencias del siglo XXI*. Revista diálogos, 15, 23-37.
- Albar Mansoa, P. J. (2017). *Infografía didáctica como recurso de aprendizaje transversal y herramienta de cognición en educación*. Revista Trayectoria. Prácticas en Educación Artística, 4, 49–66. Recuperado de: <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/download/436/436>
- Bautista, Antonio (1989). El uso de los medios desde los modelos del currículo.
- González, C. (2003). Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria.
- Cairo, A. (2009). *Visualización y conocimiento. Una breve invitación a la infografía*. En Mosaic, Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado: 22 de julio de 2020 en <http://mosaic.uoc.edu/2009/06/10/visualizacion-y-conocimiento-una-breve-invitation-ala-infografia/>
- Castañeda, A. y Pineda, P. (2013). *Herramientas online para la creación de infografías didácticas*. Ikasnabar 2013 - MOOCs, PLEs y plataformas de eLearning, 269–278. Recuperado de http://ikasnabar.com/papers/wp_content/uploads/2013/06/castanedapineda.pdf
- Català, J. (2019). *Siempre que la ciencia precisa llegar a los demás se entiende muy bien con la infografía*. Universitas Científica, 21(2), 52–57. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/universitas/article/download/8776/8025>
- Castaño Monroy, A. C., Guzmán Rondón, N. D., & Madero Buitrago, J. M. (2019). Infografía de la estadística descriptiva en la formación y evaluación de los estudiantes del programa de contaduría pública en la Universidad Cooperativa de Colombia.
- Colle, Raymond (2004). *Infografía: Tipologías*. *Revista Latina de Comunicación Social*, 7(58),1. Recuperado: 05 de enero de 2020 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=819/81975801>

- De Pablos Coello, José Manuel (1999): ***Es que vamos hacia una sociedad de la información.*** Revista Latina de Comunicación Social, 14. Recuperado el 22 de Diciembre de 2019 de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999c/127depablos.htm>
- De Pablos, J. M. (1998). ***Siempre ha habido infografía.*** Revista Latina de Comunicación Social, 5. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/a/latina_art48.pdf
- De Pablos, José Manuel. (1999). ***Infoperiodismo. El periodista como creador de infografía.*** Madrid: Editorial Síntesis.
- Dionísio, Â.P. (2005), "Gêneros multimodais e letramento", en KARWOSKI, A.M. et al. (orgs.) Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2. ed., Rio de Janeiro: Lucerna.
- Minervini, Mariana Andrea (2005). ***La infografía como recurso didáctico.*** Revista Latina de Comunicación Social, 8(59),0. Recuperado: 11 de Febrero de 2020 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=819/81985906>
- Muñoz García, E. (2014). ***Uso didáctico de las infografías.*** Espiral. Cuadernos del Profesorado, 7(14), 37–43. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/969/892>
- Palmucci, D. (2017). Las infografías, nuevos espacios de lectura para el discurso científico-pedagógico. *Discurso & Sociedad*, 11(2), 262–288. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6140608&orden=0&info=link>
- Requena, J. (1997). ***Género, redes de amistad y rendimiento académico.*** (Tesis de maestría). Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Ruiz, D. D. P., & Guzmán, M. F. S. (2019). Infografías en el enfoque praxeológico de laboratorios de mecánica de suelos y materiales de ingeniería. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería.*
- Valero, J. L. (2001). ***La infografía. Técnicas, análisis y usos periodísticos.*** Barcelona: Servicio de publicaciones de la UAB, UPF, UV y Universidad Jaume I.
- Valero, J. L. (2010). ***La infografía al servicio de la comunicación de la ciencia,*** Revista Universitas Científica, 1(13), 64-67.
- Vilaplana Camús Ángel Jorge. (2019). ***Las infografías como innovación en los artículos científicos: valoración de la comunidad científica.*** Enseñanza & Teaching, 37, 1-2019, 103-121
- Zumeta Castañeda, Aitor. (2013). ***La infografía didáctica en la plataforma OCW de la Universidad del País Vasco*** Actas – V Congreso Internacional Latina de Comunicación Social – V CILCS – Universidad de La Laguna, diciembre 2013. ISBN-13: 978-84-15698-29-6 / D.L.: TF-715-2013

**BURNOUT Y ENGAGEMENT EN EL ANÁLISIS ORGANIZACIONAL.
CONTRIBUCIONES Y DESAFÍOS**

Roxana Graciela Marsollier¹

(Recibido en junio 2020, aceptado en septiembre 2020)

¹Doctora en Educación, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo. Especialista en Educación en Ambiente y Desarrollo Sustentable por la Universidad Nacional del Comahue. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1972-1436>

roxana.marsollier@fce.uncu.edu.ar

Resumen: Este ensayo tiene como finalidad reflexionar sobre los constructos *burnout* y *engagement*, entendidos como experiencias que permiten comprender las dinámicas de las personas con su trabajo y su impacto en las organizaciones. Se realiza un recorrido histórico desde el nacimiento del estrés y el síndrome de burnout destacando sus principales concepciones y líneas de investigación, desde la mirada tradicional de la psicología. Seguidamente, se estudia el surgimiento del *engagement*, en el marco de la psicología positiva y su influencia a nivel organizacional. Posteriormente, se analiza la relación dialéctica entre *burnout* y *engagement*, tanto a nivel teórico –identificando sus principales aportes y desafíos a la investigación–, como en sus implicancias prácticas –en tanto contribuye a la comprensión holística de las organizaciones–. Finalmente, se plantea como desafío para la investigación analizar los perfiles psicosociales coexistentes en el ámbito ocupacional, a la luz de factores culturales y contextuales propios de cada organización.

Palabras clave: estrés; *burnout*; *engagement*; organizaciones saludables; psicología positiva.

**BURNOUT AND ENGAGEMENT IN ORGANIZATIONAL ANALYSIS.
CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES**

Abstract: This essay aims to investigate the burnout and engagement constructs as experiences to understand the dynamics of people with the job and their impact on organizations. Firstly, a historical journey is exposed from the emergence of the notion of stress and the burnout syndrome according to its main concepts and lines of research, from the perspective of classical psychology. Next, the emergence of engagement is studied, within the framework of positive psychology and its influence on organizations. Finally, the dialectical relationship between burnout and engagement is analyzed, at a theoretical level –identifying its main contributions and discussions– and its practical implications –in order to contribute to the holistic understanding of organizations–. It concludes with the challenge for research, to analyze the coexisting psychosocial profiles in the workplace, based on cultural and contextual factors specific to each organization.

Keyword: stress; burnout; engagement; healthy organizations; positive psychology

INTRODUCCIÓN

El trabajo es salud, decían nuestros abuelos. Probablemente, esta visión estaba teñida de sus propios sueños y expectativas, muchos de ellos inmigrantes europeos que buscaron en estas tierras latinoamericanas un futuro promisorio. Y es que la salud es requisito indispensable para la realización del trabajo, sin embargo, no solo es importante el bienestar físico, sino también mental y social, lo que implica que la salud es mucho más que la mera ausencia de enfermedades (OMS, 2014).

Cómo mantener la salud en el trabajo ha sido una preocupación constante de los investigadores a través del tiempo, interés que ha adquirido mayor relevancia en nuestros días. Primeramente, los estudios se centraron en identificar los procesos que influyen negativamente en la salud física y psíquica de las personas como consecuencia de los distintos riesgos psicosociales a los que se exponen los trabajadores en diferentes organizaciones (Gil Monte, 2012; Osorio & Cárdenas Niño, 2017). Investigaciones más recientes, han adoptado una perspectiva positiva, concentrando sus estudios en conocer de qué manera es posible mantenerse motivado y comprometido en un escenario laboral incierto y en permanente cambio (Leiter & Maslach, 2017; Salanova & Llorens, 2016).

Sin embargo, en la realidad de las organizaciones, ambas perspectivas de análisis, lejos de excluirse pueden ofrecer análisis complementarios que buscan comprender de qué manera en un mismo contexto pueden desarrollarse experiencias positivas y negativas en relación al trabajo. El objetivo del presente escrito es reflexionar sobre el modelo *burnout-engagement* y su contribución a miradas más integrales y complejas de abordar la dinámica de las personas en su contexto laboral. Para ello efectuamos una reseña desde las principales concepciones del estrés y el desgaste profesional hasta la noción de *engagement* y salud organizacional. Por último, se concluye sobre la necesidad de integración teórica y práctica, de los procesos de desgaste y compromiso laboral, como experiencias coexistentes, propias de la vida de las organizaciones.

1. Del estrés y el síndrome de burnout

Los entornos laborales actuales presentan distintos tipos de riesgos psicosociales que amenazan la salud y calidad de vida laboral de los trabajadores, siendo el estrés y el desgaste laboral, algunas de sus consecuencias negativas más preocupantes (Peiró, 2004). Las nociones de estrés y *burnout* surgen en épocas y contextos diferentes, aunque sus investigaciones se desarrollan hasta la actualidad, por representar problemáticas que afectan tanto a los individuos como a las organizaciones.

1.1. Sobre la noción de estrés

Al pensar en el malestar en el trabajo, probablemente, la primera palabra que venga a la mente sea "estrés". Esta noción remonta sus orígenes a más de ochenta años atrás, en la década del '30. En aquel entonces, un médico de origen austriaco, Hans Selye, investigador de la Universidad de Montreal, utiliza el término estrés o síndrome de adaptación generalizada, para designar un conjunto de síntomas similares (nerviosismo, ansiedad, etc.) que declaraban pacientes con diversas dolencias (Selye, 1936). Etimológicamente, el término estrés proviene del griego *stringere* (ceñir, atar fuerte); vocablo que origina en inglés la palabra stress (presionar, apretar), lo que significa en su voz pasiva, sentirse presionado, apretado, restringido.

En la evolución del estudio del estrés, han surgido distintas perspectivas de análisis, que ponen de manifiesto diferentes concepciones del estrés, entendiéndolo como estímulo, respuesta o transacción. En tanto estímulo, el estrés se centra en identificar aquellos factores externos que actúan como estresores (por ejemplo, sobrecarga de trabajo, conflicto de rol, etc.), los que ejercen presión física o emocional sobre la persona, de manera temporal o permanente, causando como consecuencia el desequilibrio con el entorno (Melgosa, 2006).

Entendido como respuesta, los estudios del estrés subrayan las consecuencias que tienen los estresores en las personas, ya sean fisiológicas (sudoración, palpitaciones, etc.), psicológicas (ansiedad, angustia, agotamiento, etc.) o conductuales (absentismo, baja eficacia, etc.). Cabe señalar que la situación de

estrés no siempre genera una respuesta negativa, sino que también puede dar lugar a una respuesta positiva de carácter adaptativo; lo que permite distinguir entre *distrés* (prefijo *dis* del griego; malo, incorrecto) y *eustrés* (prefijo *eu* del griego; bueno, correcto), respectivamente (Zavala, 2008).

Por último, el estrés como transacción, se centra en analizar la dinámica que surge de la interacción entre la persona y el ambiente (Salanova, et al., 2009). Desde esta concepción, el estrés nace cuando la persona siente que sus recursos de afrontamiento son insuficientes para enfrentar las demandas del entorno (Lazarus & Folkman, 1986). Se entiende por estrategias de afrontamiento aquellas conductas o pensamientos que las personas utilizan para hacer frente a las situaciones que les resultan demandantes (Lazarus, 2000). En este sentido, las personas se esfuerzan en afrontar cognitivamente y conductualmente aquellas demandas internas y externas ocasionadas por la aparición de distintos estresores, a fin de poder recuperar el equilibrio perdido con el ambiente (Delgadillo Castillo, Barradas Alarcón & Mora Ramón, 2018). Esto es posible cuando predominan las estrategias centradas en la acción, las que permiten ver qué es lo que está ocurriendo, cuál es el problema y cómo solucionarlo; sin embargo, cuando las personas se sienten incapaces de afrontar la situación prevalecen las estrategias centradas en controlar las emociones (evitación, distanciamiento, etc.) y el estrés se intensifica (Naranjo, 2009).

1.2. Sobre el *burnout* o desgaste profesional

Cuatro décadas después del surgimiento del estrés, aparece otro concepto de gran relevancia en el campo de la psicología ocupacional: el síndrome de burnout o desgaste profesional. A mediados de los años '70, un psiquiatra neoyorkino, Herberg Freudenberg (1974) utilizó por primera vez el término burnout para identificar un cuadro de falta de motivación, apatía y frustración profunda en que caían quienes trabajaban en una clínica de toxicómanos. El vocablo, proviene del inglés *burn out* (consumirse, apagarse), que significa estar quemado; de allí que en el contexto iberoamericano se lo identifique como síndrome del quemado o síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) (Gil Monte, 2003).

A partir de los años '80, las investigaciones de

Cristina Maslach y su equipo, desarrollan la noción de *burnout* como un proceso que poco a poco, va socavando las reservas físicas y emocionales de la persona, lo que genera altos niveles de cansancio emocional y despersonalización, acompañados de un sentimiento de escasa realización personal (Maslach & Jackson, 1986). Específicamente, el síndrome de *burnout* comenzó a analizarse en profesiones de ayuda, sin embargo, pronto se extendió a otros campos ocupacionales, razón por la que sus dimensiones se ajustaron al elevado cansancio emocional y cinismo, además de un sentimiento de baja eficacia profesional (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Consecuentemente, la investigación lo llevó a estudiarse en otros ámbitos de la vida, como el deporte, el mundo de los negocios, el activismo político, el voluntariado, el estudiantado o incluso al interior de la familia (Maslach & Schaufeli, 2017).

El cansancio emocional es la dimensión individual del síndrome y se manifiesta como un agotamiento físico y emocional extremo, que hace que la persona se sienta sobre-exigida y desbordada por la situación. El cinismo, por su parte, se manifiesta en el campo interpersonal como una respuesta insensible y negativa al trabajo (Maslach, 2009). Así, el cinismo pone en evidencia la desvalorización y el autosabotaje en relación con el valor del propio trabajo y también, con la organización (Moreno Jiménez, Rodríguez & Escobar, 2001). Estudios más recientes, hablan de distancia mental, incluyendo en ella tanto al cinismo –alejamiento del propio trabajo– como a la despersonalización –actitud distante hacia las personas con las cuáles se comparte el trabajo cotidiano– (Salanova & Llorens, 2011). Tanto el cansancio emocional como el cinismo o despersonalización, constituyen las dimensiones más importantes del burnout, conocidas desde sus orígenes como el corazón del síndrome (Maslach & Jackson, 1986). Por su parte, el sentimiento de ineficacia profesional surge como consecuencia de los elevados niveles de cansancio emocional y cinismo, a partir de la autoevaluación negativa del propio desempeño, por no confiar en las habilidades y recursos personales para realizar el trabajo de manera adecuada (Salanova & Llorens, 2011).

La investigación sobre el burnout constituye una necesidad social de nuestro tiempo ya que ha sido considerado como producto del agitado ritmo de la vida actual (Salanova & Llorens, 2011). Para Cherniss (1980), la sobrevaloración del éxito y la productividad, en desmedro de la persona humana, generaron un contexto propicio para el surgimiento y desarrollo del *burnout*. Tal es así, que este síndrome es considerado a nivel mundial como uno de los daños psicosociales más graves de nuestro tiempo (Salanova, 2006).

Por otra parte, al encontrar evidencia empírica sobre este flagelo en distintas sociedades, ha sido considerado como un fenómeno transcultural (Gil Monte, 2007; Salanova & Llorens, 2008). Ello, ha potenciado el estudio del síndrome, buscando conocer posibles cambios en su estructura debido a los valores sociales y culturales propios de cada contexto (Moreno Jiménez, et al., 2003). De hecho, el *Maslach Burnout Inventory* (Maslach & Jackson, 1986; Maslach, Jackson & Leiter, 1996), en sus distintas versiones, traducciones y adaptaciones, es el instrumento más utilizado en la medición del síndrome, lo cual ha facilitado el trabajo comparativo a nivel internacional. Sin embargo, algunos estudios advierten sobre el riesgo de no contemplar integralmente aquellos factores propios de cada contexto que pueden influir en los procesos de malestar laboral, especialmente cuando nos referimos a la realidad latinoamericana (Díaz Bambula & Gómez, 2016). A esto se suma, la necesidad de analizar el sentido, significado y función que el trabajo adquiere en cada contexto socio-cultural (Bendassolli & Guedes Gondim, 2013).

2. Desde el modelo clásico a un enfoque salugénico
En los años '90, la psicología positiva comienza a ganar terreno en el campo de las investigaciones psicosociales sobre los contextos de trabajo. Hasta entonces, los estudios clásicos se centraban principalmente en las carencias humanas y su posible recuperación, abordando problemáticas tales como el estrés, las disfuncionalidades o patologías, el *burnout*, entre otros aspectos. Prontamente, la psicología positiva, crece en el estudio de constructos centrados en el bienestar y la

salud de las personas (Castro Solano, 2010). En el marco de este enfoque salugénico, surgen nociones de gran relevancia teórica y práctica, en el estudio del comportamiento organizacional, tales como el *engagement* y las organizaciones saludables (Salanova, 2009; Schaufeli, 2013).

2.1. El nacimiento de la Psicología Positiva

Con el surgimiento de la psicología positiva se produce un cambio de paradigma, el eje de análisis se modifica y comienza a ponerse énfasis en los aspectos positivos que permiten fomentar el desarrollo de las potencialidades humanas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pensar más allá de los riesgos psicosociales en el trabajo, teniendo como meta potenciar las fortalezas de los empleados llevará consecuentemente a optimizar el funcionamiento de las organizaciones (Salanova & Schaufeli, 2004). De esta manera, empieza a promoverse la salud en el trabajo y las investigaciones buscan indagar cómo influyen los factores positivos (fortalezas, virtudes, recursos personales) como protectores frente a los riesgos laborales (Bakker & Rodríguez Muñoz, 2012). Cabe señalar que, si bien este planteo es relativamente reciente, sus bases ya se gestaban en la psicología humanista de Carl Rogers y en la teoría de la motivación humana de Abraham Maslow. Posteriormente, estudios sobre resiliencia, inteligencia emocional, bienestar psicológico, etc. fueron importantes elementos que anticiparon la psicología positiva y hoy forman pilares fundamentales de la misma.

En el desarrollo de la psicología positiva es posible identificar dos momentos a partir del énfasis de sus investigaciones. La llamada primera ola, presente en los estudios iniciales, polariza la investigación buscando conocer la causa de la salud en las organizaciones y cómo potenciar el desarrollo de aspectos positivos vinculados al trabajo, tales como el compromiso laboral, el bienestar psicológico, etc. (Bakker, Rodríguez-Muñoz, & Derks, 2012; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

La segunda ola de investigaciones en psicología positiva, presenta una perspectiva más holística de comprensión de la problemática ocupacional.

Parte de la noción de que el malestar y el bienestar en el trabajo, no son dos extremos de una misma realidad, sino que representan dimensiones de funcionamiento diferentes (Keyes, 2007). El bienestar y malestar en el trabajo, son vivencias que pueden estar presentes en un mismo momento en las organizaciones y, además, ser co-dependientes, lo que implica que una situación de bienestar puede involucrar componentes negativos y viceversa (Lomas & Ivztan, 2016).

Al respecto, Wong (2012) sugiere un modelo de sistemas duales, que permite efectuar un análisis integral, considerando tanto los aspectos positivos como negativos, que representan la lucha del hombre por alcanzar sus objetivos, a la vez que intenta superar sus limitaciones. Ello implica para la psicología ocupacional una perspectiva integral de análisis, no sólo el abordaje del estrés, *burnout* o *mobbing*, sino también de aquellos procesos positivos tales como *engagement*, *flow* o la felicidad en el trabajo (Salanova, et al., 2009; Salanova & Llorens, 2016).

2.2. Sobre el *engagement* o compromiso laboral

En el marco de la psicología positiva nace la noción de *engagement*, planteada en sus inicios como el polo positivo del *burnout*, su opuesto a nivel teórico, caracterizado por energía, implicación y eficacia, las antípodas directas de las dimensiones del *burnout* (Maslach & Leiter, 1997). Sin embargo, la investigación desarrollada posteriormente trae aparejado el reconocimiento de un constructo diferenciado de gran relevancia tanto para los trabajadores como para las organizaciones. Así, el *engagement* se establece como una construcción psicológica distinta, centrada en los aspectos positivos, lo que merece tanto atención teórica como práctica, igual que otros constructos establecidos previamente (Bakker, Albrecht & Leiter, 2011; Schaufeli 2013).

El *engagement* es definido como un estado mental positivo que se manifiesta en niveles elevados de vigor, dedicación y absorción mientras se trabaja (Schaufeli, et al., 2002). El vigor es la energía

y activación mental que genera predisposición y persistencia, lo que hace que no se escatime ni esfuerzo ni tiempo en la tarea. Asimismo, la dedicación, refiere al entusiasmo y la alta implicación que comporta una tarea que es estimada valiosa en sí misma. Finalmente, la tercera dimensión es la absorción, e indica la capacidad de concentración mientras se realiza una actividad, lo que hace que el tiempo pase sin tomar noción de ello (Salanova, et al., 2000).

En otros términos, los empleados *engaged* son personas altamente motivadas que realizan su tarea con altos niveles de placer y activación (Bakker & Oerlemans, 2011). Esto lleva a identificar al *engagement* con una vinculación psicológica positiva y relativamente estable de la persona con su trabajo (Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005). Estudios posteriores, demuestran que el nivel de *engagement* también puede variar día a día e incluso en una misma jornada de trabajo, según la influencia de distintos factores como, por ejemplo, las características de la tarea (Sonnetang & Kühnel, 2016).

El modelo de recursos y demandas laborales, es el más utilizado en el estudio del compromiso laboral. Las investigaciones al respecto confirman ampliamente que el *engagement* se encuentra asociado a los recursos laborales (autonomía en el trabajo, reconocimiento, supervisión) y a los recursos personales (optimismo, autoeficacia, autoestima) (Bakker, et al, 2008). Otros estudios, señalan la congruencia de valores, el apoyo organizativo percibido y las autoevaluaciones positivas, entre los factores más importantes que predicen el compromiso (Rich, Lepine & Crawford, 2010).

Las buenas relaciones con los compañeros y el reconocimiento en el desempeño, también favorecen el desarrollo del compromiso laboral (Bakker, Demerouti & Xanthopoulou, 2011). Es así como ante situaciones altamente demandantes, los empleados que cuentan con recursos laborales y personales, despliegan todo su potencial, se sienten motivados para aprender y llevar al máximo sus habilidades (Bakker & Schaufeli, 2015). De esta forma, se genera

un espiral de ganancia positiva, ya que empleados comprometidos, mejoran su desempeño y crean sus propios recursos, lo que mantiene su motivación en el trabajo, iniciando nuevamente el ciclo (Bakker & Demerouti, 2008).

2.3. El desafío de las organizaciones saludables
La persona, su grupo y la organización son elementos en constante interacción, lo que permite conocer y comprender el trabajo desde una concepción dinámica. En este sentido, más allá de superar los riesgos psicosociales en el trabajo, el compromiso laboral puede marcar una verdadera diferencia para los empleados y puede ofrecer a las organizaciones una ventaja competitiva (Bakker, et al., 2008). Asimismo, los empleados fuertemente comprometidos con su tarea generan en el seno de sus equipos de trabajo una sinergia positiva que extiende el *engagement* a nivel colectivo (Acosta, Salanova & Llorens, 2011).

El desempeño óptimo de los empleados comprometidos con su tarea, se verá reflejado en la organización mediante el desarrollo de prácticas saludables (Acosta, et al., 2013). A su vez, empleados comprometidos y prácticas saludables, conducen a las organizaciones a cumplir sus objetivos con calidad y eficiencia (Salanova, Llorens & Martínez, 2016). De esta manera, es posible alcanzar el desarrollo de organizaciones saludables, concepto integrador que abarca tanto la salud laboral de los empleados, como las prácticas saludables de recursos humanos y el desarrollo organizacional (Salanova, 2008). Finalmente, la construcción de organizaciones saludables impulsará el desarrollo de sociedades saludables (Di Fabio, 2017).

Si bien la investigación sobre organizaciones saludables es aún incipiente, se ha demostrado que algunas prácticas saludables han favorecido el desarrollo del *engagement* de los empleados. Entre dichas prácticas se encuentran los programas destinados a mejorar la salud psicosocial, aumentar las oportunidades de capacitación y de promoción al interior de la empresa (Acosta, et al., 2013), así como aquellas que contribuyen a fortalecer las relaciones positivas y la confianza en el trabajo en

equipo (Acosta, et al., 2019; Di Fabio, 2016).

3. El modelo burnout – *engagement*: de la teoría a la realidad

La relación entre *burnout-engagement* ha sido ampliamente debatida por los teóricos del tema, encontrándose distintas perspectivas de análisis basadas en investigaciones empíricas, sin embargo, los estudios al respecto aún no son concluyentes (Taris, Ybema & van Beek, 2017). No obstante, pueden observarse dos tendencias de investigación al respecto: una los considera constructos complementarios y la otra, experiencias independientes.

Para Maslach y Leiter (2008) *burnout* y *engagement* representan los dos extremos de un mismo *continuum*, que va desde experiencias negativas que favorecen el *burnout* hasta las vivencias positivas de *engagement*, que representan un objetivo a alcanzar, en su otro extremo. Leiter y Maslach (2017) afirman que el *engagement* parece ser algo redundante, ya que está relacionado negativamente con el cansancio emocional, aunque reconocen que también, posee otras relaciones únicas que lo hacen real. Entonces, es a partir de las experiencias que tienen las personas en contextos y situaciones laborales diferentes, como se van configurando distintos perfiles laborales, lo que indica que no todas las personas manifiestan o desarrollan de igual forma los procesos de desgaste (Mäkikangas & Kinnunen, 2016).

Desde este análisis centrado en la persona, es posible identificar cinco perfiles latentes que pueden manifestarse entre las experiencias extremas de *burnout* y *engagement*: a) agotado, que es el caso típico de *burnout*; b) sobreexigido, cuya característica predominante es el excesivo agotamiento psicofísico; c) desinteresado, perfil que emerge ante el predominio del cinismo; d) ineficiente, cuyo rasgo distintivo es la falta de eficacia profesional; y e) perfil comprometido, que surge del predominio del *engagement* (Leiter & Maslach, 2016).

La segunda tendencia en investigación, enfatiza la independencia de ambos constructos ya que,

si bien la noción de engagement surge como el opuesto teórico del burnout, es mucho más que eso. En otros términos, estar comprometido es algo más que no estar desgastado por el trabajo (Salanova & Schaufeli, 2005). La idea es por demás interesante, entendiendo que se trata de procesos, de construcciones personales de alta implicancia tanto a nivel grupal como organizacional. Desde este punto de vista, *burnout* y *engagement* son entendidos como estados mentales independientes que correlacionan negativamente, presentando causas y consecuencias diferenciadas (Schaufeli & Bakker, 2004). Así, las experiencias positivas van afianzando el sentimiento de competencia en el trabajo y la confianza en sí mismo, mientras que las negativas operan en sentido contrario. De esta forma, la autoconfianza tendrá una dirección espiralada que bien posee un sentido negativo hacia el *burnout* o positivo tendiente el *engagement*. (Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005).

En síntesis, *burnout* y *engagement*, son opuestos en teoría, pero dos experiencias diferentes que conviven en la dinámica de la vida cotidiana organizacional, y que simplemente, muestran la compleja e indeterminada manera en que el hombre se vincula al trabajo. Esto, lleva a algunos investigadores a concluir que, ambos constructos no son opuestos entre sí, pero tampoco podrían considerarse completamente independientes (Leiter & Maslach, 2017). Esto significa que, desde una perspectiva dialéctica, los dos procesos pueden entenderse como construcciones interdependientes, ya que ambas fuerzas influyen en los comportamientos de las personas (León, Halbesleben & Paustian-Underdahl, 2015). Así, se postula una relación dinámica entre estas dos experiencias, entendidas como una unidad dual (Schaufeli & White, 2017).

CONCLUSIONES

En estas páginas se han revisado algunas de las principales nociones que actualmente se hallan ligadas tanto al malestar como al bienestar de las personas en el trabajo y su influencia en las organizaciones. Primeramente, se analizó el surgimiento del estrés y del síndrome de *burnout*, que representan las problemáticas más críticas en

cuanto riesgos psicosociales en el ámbito laboral, por sus consecuencias devastadoras para la salud psicofísica de las personas. Ambas experiencias negativas, son ampliamente investigadas, buscando conocer sus posibles causas y consecuencias a fin de prevenirlas y/o superarlas. Por otra parte, y desde el marco de la psicología positiva, que se centra en el estudio de las fortalezas individuales y desarrollo organizacional, se analizó la noción de *engagement* que identifica la experiencia personal de sentirse vinculado positivamente con el trabajo, lo que impacta favorablemente en la salud organizacional.

Uno de los modelos de análisis ocupacional que unifica ambas perspectivas, reúne los constructos *burnout* y *engagement*, contemplando así el estudio de vivencias tanto negativas como positivas asociadas al trabajo. Ambas experiencias, entendidas desde una perspectiva dialéctica, posibilitan una mirada integral de la organización, a la vez que abren la puerta para sumar otros factores que pueden estar asociados al bienestar o malestar laboral y que otorgan diversos matices a la funcionalidad del modelo, según la estructura organizativa y el contexto socio-cultural.

Este último aspecto es importante, considerando que el mercado laboral latinoamericano se encuentra cruzado por variables contextuales tales como la pobreza, la heterogeneidad, la desigualdad social, la inestabilidad laboral e informalidad de los puestos de trabajo, entre otros aspectos. Estos contextos no sólo presentan un complejo escenario para la investigación, sino la necesidad y urgencia de ser investigados en profundidad para mejorar la calidad de vida de la fuerza laboral.

La relación del hombre con su trabajo es compleja, así como las organizaciones en sí mismas también lo son, fruto de múltiples interacciones, y por ello, no se presentan en términos de salud o enfermedad. Lo patológico, lo normal, lo saludable, coexiste en las organizaciones. De hecho, una misma persona puede pasar en el transcurso de su vida laboral por distintos momentos, más cercanos al desgaste, más allegados al compromiso. Así, el modelo *burnout*

– *engagement* permite identificar distintos perfiles con predominio de una u otra experiencia, que tampoco son puros, sino que pueden adquirir diversos matices según sean los recursos personales, del grupo o de la misma organización.

En otros términos, las personas no presentan perfiles totalmente quemados ni absolutamente comprometidos; tampoco las organizaciones son enteramente tóxicas o puramente saludables. Cada organización constituye una realidad única e irrepetible, al igual que las personas que las componen guardan una singularidad propia. Es necesario comprenderlas desde la diversidad de recursos, demandas y experiencias que presenta su dinámica vital, ya que sólo desde esa realidad, única e irrepetible, es posible gestar los procesos de cambio, mejora y transformación.

Referencias

- Acosta, H., Llorens, S., Escaff, R., Díaz-Muñoz, J. P., Troncoso, S., Salanova, M., & Sanhueza, J. (2019). ¿Confiar o no Confiar?: El Rol Mediador de la Confianza entre el Trabajo en Equipo y el Work Engagement. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 38(1), 85-99.
- Acosta, H., Salanova, M., & Llorens, S. (2011). ¿Cómo Predicen las Estrategias Organizacionales el Engagement en el Trabajo en Equipo?: El Rol de la Confianza Organizacional. *Ciencia y Trabajo*, 13(41), 125-134.
- Acosta, H., Torrente, P., Llorens, S., & Salanova, M. (2013). Prácticas organizacionales saludables: Un estudio de su impacto relativo sobre el engagement con el trabajo. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2 (1), 107-120.
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209-223.
- Bakker, A., & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. In K. Cameron & G. Spreitzer (eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp.178-189). Oxford: Oxford University Press.
- Bakker, A., & Schaufeli, W. (2015). Work engagement. *Wiley Encyclopedia of Management*, 1-5.
- Bakker, A., Albrecht, S., & Leiter, M. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4-28.
- Bakker, A., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2011). ¿Cómo los empleados mantienen su engagement en el trabajo? *Ciencia y Trabajo*, 13, 135-142
- Bakker, A., Rodríguez-Muñoz, A., & Derks, D. (2012). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24(1), 66-72.)
- Bakker, A., Schaufeli, W., Leiter, M., & Taris, T. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187-200.
- Bendassolli, P., & Guedes Gondim, S. (2013). Significados, sentidos y función psicológica del trabajo: Discusión de esta tríada conceptual y sus desafíos metodológicos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 131-147.
- Castro Solano, A. (2010). Ensayo: Psicología positiva: ¿Una nueva forma de hacer psicología? *Revista de Psicología*, 6(11), 113-131.
- Cherniss, C. (1980) *Professional burnout in the human service organizations*. New York: Praeger.
- Delgadillo Castillo, R., Barradas Alarcón, M., & Mora Ramón, J. (2018). Fundamentos del estrés. En Barradas Alarcón, M. E. *Estrés y Burnout enfermedades en la vida actual*. Palibrio.
- Di Fabio, A. (2016). Positive relational management for healthy organizations: psychometric properties of a new scale for prevention for workers. *Frontiers in Psychology*, 7, 1523. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01523>
- Di Fabio, A. (2017). The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations. *Frontiers in Psychology*, 8, 1534. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01534>
- Díaz Bambula, F., & Gómez, I. (2016). La investigación sobre el síndrome de burnout en latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 113–131.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Gil Monte, P. (2003). Burnout síndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197.

- Gil Monte, P. (2007). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) como fenómeno transcultural. *Información Psicológica*, (91-92), 4-11.
- Gil-Monte, P. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Revista peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(2), 237-241.
- Keyes, C. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108. Doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Lazarus, R. (2000). Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones. Barcelona: Paidós.
- Lazarus, R., & Folkman (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca. S.A.
- Leiter, M., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89-100. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>
- Leiter, M., & Maslach, C. (2017) Burnout and engagement: contributions to a new vision, *Burnout research*, vol. 5, pp. 55-57. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.003>
- Leon, M. R., Halbesleben, J. R., & Paustian-Underdahl, S. C. (2015). A dialectical perspective on burnout and engagement. *Burnout Research*, 2(2-3), 87-96. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.burn.2015.06.002>
- Lomas, T., & Ivtzan, I. (2016). Second wave positive psychology: Exploring the positive-negative dialectics of wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1753-1768.
- Mäkikangas, A., & Kinnunen, U. (2016). The person-oriented approach to burnout: A systematic review. *Burnout Research*, 3(1), 11-23.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia y Trabajo*, 32: 37-43.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). The Burnout Research in the Social Services: A Critique. Special issues: Burnout among Social Workers. *Journal of Occupational Behaviour*, 1, 95-105.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. (2017). Historical and conceptual development of burnout. In *Professional Burnout* (pp. 1-16) Routledge (original 1993).
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1996). *The Maslach Burnout Inventory Manual*. (3a. Ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Melgosa, J. (2006). *Sin estrés*. Editorial safeliz.
- Moreno Jiménez, B., Garrosa Hernández, E., Benevides-Pereira, A., & Gálvez Herrer, M. (2003). Estudios transculturales del burnout: los estudios transculturales Brasil-España. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 9-18.
- Moreno Jimenez, B., Rodríguez, R., & Escobar, E. (2001). La evaluación del burnout profesional. Factorialización del MBI-GS. Un análisis preliminar. *Ansiedad y Estrés*, 7(1), 69-78.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190.
- Organización Mundial de la Salud (2014). Documentos Básicos, 48ª edición. Disponible en https://apps.who.int/gb/bd/pdf_files/BD_49th-sp.pdf#page=7
- Osorio, J. E., & Cárdenas Niño, L. C. (2017). Estrés laboral: estudio de revisión. *Diversitas*, 13(1), 81-90. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.06>
- Peiró, J. M. (2004). El sistema de trabajo y sus implicaciones para la prevención de los riesgos psicosociales en el trabajo. *Universitas psychologica*, 3(2), 179-186.
- Rich, B. L., Lepine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617-635.
- Salanova, M. (2006) Medida y evaluación del burnout, nuevas perspectivas. En P. Gil-Monte, M. Salanova, J. Aragón & W. Schaufeli (Eds.), *El síndrome de quemarse por el trabajo en Servicios Sociales* (pp. 27-43). Castelló de la Plana, Castellón, España: Universitat Jaume I
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables: una aproximación desde la psicología positiva. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología*

- Positiva: Bases científicas del bienestar y la resiliencia* (pp. 403-427). Madrid: Alianza Editorial.
- Salanova, M., & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 59-67.
- Salanova, M., & Llorens, S. (2011). Hacia una perspectiva psicosocial del burnout: Cuando el trabajo «nos» quema. En E. Agullo, J. Álvaro, A. Garrido, R. Medina & I. Schweiger (Eds.), *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad* (pp. 271-296). Oviedo, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Salanova, M., & Llorens, S. (2016). Hacia una psicología positiva aplicada. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 161-164.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, 261 (62), 109-138.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. (2005). La ilusión por el trabajo (engagement): ¿el lado positivo del burnout? En *Quemarse en el trabajo: 11 perspectivas del burnout* (pp. 73-92). Editorial Egido.
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salanova, M., Llorens, S., & Martínez, I. (2016). Aportaciones desde la Psicología Organizacional Positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 177-184.
- Salanova, M., Martínez, I., Cifre, E., & Llorens, S. (2009). La salud ocupacional desde la perspectiva psicosocial: aspectos teóricos y conceptuales. En M. Salanova, *Psicología de la Salud Ocupacional* (pp. 27-62). Madrid: Síntesis.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J., & Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Schaufeli, W. (2013). What is engagement? In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane (Eds.), *Employee Engagement in Theory and Practice*. London: Routledge.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W., & De Witte, H. (2017). Outlook Work Engagement: Real and Redundant! *Burnout Research*, 5, 58-60. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.06.002>
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 1, 5-14.
- Selye, H. (1936) A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 10(2), pp. 230a-231
- Sonnentag, S., & Kühnel, J. (2016). Coming back to work in the morning: Psychological detachment and reattachment as predictors of work engagement. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21(4), 379. Doi: <https://doi.org/10.1037/ocp0000020>
- Taris, T. W., Ybema, J. F., & van Beek, I. (2017). Burnout and engagement: Identical twins or just close relatives? *Burnout Research*, 5, 3-11. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.002>
- Wong, P. (2012). Toward a dual-systems model of what makes life worth living. In P. Wong (Ed.), *The Human Quest for Meaning: Theories, Research, and Applications* (pp. 3-22). New York, NY: Routledge.
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación* 32, 67-86.

Revista
PSICOLOGÍA
UNEMI

Normas de Publicación de la Revista Psicología

Normas de Publicación de la Revista Psicología UNEMI

La Revista PSICOLOGÍA UNEMI es una revista científica indizada y arbitrada, de publicación semestral. Dirigida a la población universitaria, que publica principalmente trabajos originales de investigación científica, divulgación de proyectos de vinculación, ensayos y comunicaciones originales preferentemente en las áreas prioritarias de la revista. Su objetivo es divulgar las producciones científicas de la UNEMI, así como las que se realicen en otras universidades y centros de investigación en el país y en el exterior, en las áreas relacionadas con las Ciencias sociales y del comportamiento; Psicología, Economía, Comunicación; Diseño gráfico; Salud Pública, Educación y Cultura.

CONDICIONES GENERALES

Las contribuciones que se publiquen en **PSICOLOGÍA UNEMI** deben estar enmarcadas en los requisitos fijados en la presente Norma y aceptadas por el Comité Editorial. Todos los trabajos deben ser originales e inéditos, en idioma español, y no estar en proceso de arbitraje por otras revistas. Los derechos de publicación de los trabajos son propiedad de PSICOLOGÍA UNEMI, se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, siempre y cuando se cumplan las condiciones siguientes: sin fines comerciales, no se realicen alteraciones de sus contenidos y se cite su información completa (nombre y apellido del autor, Psicología UNEMI, número de volumen, número de ejemplar y URL exacto del documento citado). Los autores deberán indicar nombre y apellido, título académico, lugar de trabajo, cargo que desempeñan y dirección completa, incluyendo teléfono, fax y correo electrónico. Las opiniones de los autores son de su exclusiva responsabilidad y la revista no se solidariza con doctrinas, ideas o pensamientos expresados en ellos.

CONTRIBUCIONES

El Comité Editorial acepta tres (3) tipos de contribuciones para publicación en las distintas áreas de la Revista Psicología UNEMI: Los Artículos Científicos, los Artículos Técnicos, artículos de divulgación y de impacto de proyectos y Ensayos. Los Artículos Científicos son el resultado de trabajos de investigación, bien sea bibliográfico o experimental, en el que se han obtenido resultados, se discutieron y se llegaron a conclusiones que signifiquen un aporte innovador en las ciencias sociales y del comportamiento. Los Artículos Técnicos son el resultado de trabajos de grado o de investigación en el ámbito universitario, bien sea experimental y/o no experimental, que signifiquen un aporte a las ciencias psicológicas, ciencias sociales y del comportamiento para la resolución de problemas específicos en el sector de la salud integral. Los Ensayos son aquellas contribuciones producto de investigaciones destinadas a informar novedades y/o adelantos en las especialidades que abarca PSICOLOGÍA UNEMI. Estos deben ser inéditos y no se aceptarán los que hayan sido ofrecidos a otros órganos de difusión.

PRESENTACIÓN

Todas las contribuciones deben ser enviadas en formato electrónico. La redacción del manuscrito debe realizarse en español. Éste debe ser redactado en tercera persona y tiempo verbal presente. El mismo debe ser escrito utilizando el procesador de texto Microsoft Office Word® tipeadas a una sola columna, a interlineado simple, con un espaciado posterior entre párrafos de 6 puntos, en papel tamaño A4 (21,0 x 29,7 cm), tipo de letra Times New Román, tamaño 12, justificado, sin sangría y con márgenes de 2,5 cm en todos los lados: inferior, superior, izquierdo y derecho.

Los artículos científicos deben tener una extensión mínima de 4 páginas y 15 como máximo con 50 referencias como mínimo. Los artículos técnicos deben tener mínimo 30 referencias bibliográficas, de igual manera los artículos de divulgación. Las ilustraciones, gráficos, dibujos y fotografías serán denominadas Figuras y serán presentadas en formatos jpg. Las figuras deben ser en original, elaboradas por los autores. No se aceptan figuras escaneadas. Las fotografías deben ser de alta resolución, nítidas y bien contrastadas, sin zonas demasiado oscuras o extremadamente claras. Las tablas y las figuras se deben enumerar (cada una) consecutivamente en números arábigos, en letra Times New Roman, tamaño 10. Éstas deben ser incluidas lo más próximo posible a su referencia en el texto, con su respectivo título en la parte superior si es una tabla o inferior si es una figura. En el caso de que la información contenida sea tomada de otro autor, se debe colocar

la fuente. Todas las ecuaciones y fórmulas deben ser generadas por editores de ecuaciones actualizados y enumeradas consecutivamente con números arábigos, colocados entre paréntesis en el lado derecho. Los símbolos matemáticos deben ser muy claros y legibles. Las unidades deben ser colocadas en el Sistema Métrico Decimal y Sistema Internacional de Medida. Si se emplean siglas y abreviaturas poco conocidas, se indicará su significado la primera vez que se mencionen en el texto y en las demás menciones bastará con la sigla o la abreviatura.

COMPOSICIÓN

Cada contribución deberá ordenarse en las siguientes partes: título en español, datos de los autores, resumen y palabras clave en castellano; título, resumen y palabras clave en inglés; introducción, metodología o procedimiento, resultados, conclusiones, referencias bibliográficas.

1. Título en español. Debe ser breve, preciso y codificable, sin abreviaturas, paréntesis, fórmulas, ni caracteres desconocidos. Debe contener la menor cantidad de palabras (extensión máxima de 15 palabras) que expresen el contenido del manuscrito y pueda ser registrado en índices internacionales.

2. Datos de los autores. Debe indicar el primer nombre y primer apellido. Se recomienda para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, la adopción de un nombre y un solo apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el nombre y los dos apellidos unidos por un guión para los más comunes (Ej. María Pérez-Acosta). En otro archivo se debe indicar la información completa de cada autor: nombre y apellido, título académico, lugar de trabajo, cargo que desempeña y dirección completa, incluyendo número de teléfono, fax e imprescindible correo electrónico.

3. Resumen en español y Palabras clave. Debe señalar el objetivo o finalidad de la investigación y una síntesis de la metodología o procedimiento, de los resultados y conclusiones más relevantes. Tendrá una extensión máxima de 200 palabras en un solo párrafo con interlineado sencillo. No debe contener referencias bibliográficas, tablas, figuras o ecuaciones. Al final del resumen incluir de 3 a 10 palabras clave o descriptores significativos, con la finalidad de su inclusión en los índices internacionales.

4. Título, Resumen y Palabras clave en inglés (Abstract y Keywords). Son la traducción al inglés del título, resumen y palabras clave presentadas en español.

5. Introducción. Se presenta en forma concisa una descripción del problema, el objetivo del trabajo, una síntesis de su fundamento teórico y la metodología empleada. Se debe hacer mención además del contenido del desarrollo del manuscrito, sin especificar los resultados y las conclusiones del trabajo.

6. Desarrollo:

• **Materiales y Métodos (Metodología):** se describe el diseño de la investigación y se explica cómo se realizó el trabajo, se describen los métodos y materiales desarrollados y/o utilizados.

• **Resultados:** se presenta la información y/o producto pertinente a los objetivos del estudio y los hallazgos en secuencia lógica.

• **Discusión de resultados:** se presentan los argumentos que sustentan los resultados de la investigación. Se examinan e interpretan los resultados y se sacan las conclusiones derivadas de esos resultados con los respectivos argumentos que las sustentan. Se contrastan los resultados con los referentes teóricos, justificando la creación de conocimiento como resultado del trabajo.

7. Conclusiones. Se presenta un resumen, sin argumentos, de los resultados obtenidos.

8. Referencias bibliográficas. Al final del trabajo se incluirá una lista denominada "Referencias"; la veracidad de estas citas, será responsabilidad del autor o autores del artículo. Debe evitarse toda referencia a comunicaciones y documentos privados de difusión limitada, no universalmente accesibles. Las referencias deben ser citadas y numeradas en el texto, con números arábigos entre corchetes, en orden de aparición (Sistema Orden de Citación). Al final del trabajo se indicarán las fuentes, como se describe a continuación, según se trate de:

a. Libro: A continuación se describen varias formas de citar un libro.

Libro con autor: Apellido autor, Iniciales nombre autor, (Año), Título en cursiva, Ciudad y país, Editorial.

Por ejemplo: Hacyan, S., (2004), Física y metafísica en el espacio y el tiempo. La filosofía en el laboratorio,

México DF, México: Fondo nacional de cultura económica.

Libro con editor: En el caso de que el libro sea de múltiples autores es conveniente citar al editor. Apellido editor, Iniciales nombre editor. (Ed.). (Año). Título. Ciudad, País: Editorial. Por ejemplo:

Wilber, K. (Ed.). (1997). El paradigma holográfico. Barcelona, España: Editorial Kairós

Libro en versión electrónica: Los libros en versión electrónica pueden venir de dos maneras: Con DOI y Sin DOI. El DOI (Digital Object Identifier), es la identificación de material digital, único para cada libro.

Libros en línea sin DOI: Apellido, Iniciales nombre autor. (Año). Título. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

De Jesús Domínguez, J. (1887). La autonomía administrativa en Puerto Rico. Recuperado de <http://memory.loc.gov/> **Libros Con DOI:** Apellido, Iniciales nombre autor. (Año). Título. doi: xx.xxxxxxxx

Montero, M. y Sonn, C. C. (Eds.). (2009). Psychology of Liberation: Theory and applications. doi: 10.1007/978-0-387-85784-8

Capítulo de un libro. Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores: Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial Molina, V. (2008). "... es que los estudiantes no leen ni escriben": El reto de la lectura y la escritura en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En H. Mondragón (Ed.), Leer, comprender, debatir, escribir. Escritura de artículos científicos por profesores universitarios (pp. 53-62). Cali, Valle del Cauca: Sello Editorial Javeriano.

b.Artículos científicos: Apellido autor, Iniciales nombre autor, (Año), Título, Nombre de la revista en cursiva, Volumen, Número, Páginas. Por ejemplo:

Coruminas, M., Roncero, C., Bruguca, E., y Casas, M. (2007). Sistema dopaminérgico y adicciones, Rev Mukuel, 44(1), 23-31.

REFERENCIA SEGÚN EL TIPO DE ARTÍCULO:

Artículos con DOI:

Bezuidenhout, A. (2006). Consciousness and Language (review). Language, 82(4), 930-934. doi: 10.1353/lan.2006.0184

Artículo sin DOI impreso:

Fields, D. (2007). Más allá de la teoría neuronal. Mente y Cerebro, 13(24), 12-17.

Artículo sin DOI digital:

Mota de Cabrera, C. (2006). El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (esl/efl): Una perspectiva histórica. Acción Pedagógica, 15(1), 56-63. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/accionpe/>

REFERENCIA SEGÚN LA CANTIDAD DE AUTORES:

Un autor:

Tarlaci, S. (2010). A Historical View of the Relation Between Quantum Mechanics and the Brain: A Neuroquantologic Perspective. *NeuroQuantology*, 8(2), 120-136.

Dos a siete autores: Se listan todos los autores separados por coma y en el último se escribe "y".

Tuszynski, J., Sataric, M., Portet, S., y Dixon, J. (2005). Physical interpretation of micro tubule self-organization in gravitational fields. *Physics Letters A*, 340(1-4), 175-180.

Ocho o más autores: Se listan los primeros seis autores, se ponen puntos suspensivos y se lista el último autor.

Wolchik, S. A., West, S. G., Sandler, I. N., Tein, J.-Y., Coatsworth, D., Lengua, L.,...Griffin, W. A. (2000). An experimental evaluation of theory-based mother and mother-child programs for children of divorce. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 843-856.

c.Simposios, Congresos o Conferencias: Autor, A., & Autor, A. (Fecha). Título de la ponencia. Título del evento. Evento llevado a cabo en el Nombre de la organización, Lugar. Por ejemplo:

Rojas, C., & Vera, N. (Agosto de 2013). ABMS (Automatic BLAST for Massive Sequencing). 2° Congreso

Colombiano de Biología Computacional y Bioinformática CCBCOL. Congreso llevado a cabo en Manizales, Colombia.

d. Informes: para citar un informe de alguna organización, institución gubernamental o autor corporativo se debe seguir el siguiente formato: Nombre de la organización. (Año). Título del informe (Número de la publicación). Recuperado de <http://xxx.xxxxxx.xxx/>

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2012). Tecnologías de la información y las comunicaciones. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co>

e. Trabajo de Grado o Tesis: Autor, A., & Autor, A. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar. Por ejemplo:

Aponte, L., & Cardona, C. (2009). Educación ambiental y evaluación de la densidad poblacional para la conservación de los cóndores reintroducidos en el Parque Nacional Natural Los Nevados y su zona amortiguadora (tesis de pregrado). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

INSTRUCCIONES DE ENVÍO

Para enviar un artículo es necesario que el documento cumpla estrictamente con los lineamientos de formato y de contenido anteriormente especificados. Los trabajos deben ser entregados via electronica a la dirección de la revista: (<http://ojs.unemi.edu.ec/>) y al correo de la revista psicología@unemi.edu.ec. Para mayor información dirigirse a las oficinas de la Revista Psicología UNEMI, o comunicarse por los teléfonos +59 3 0984396325 y a la ext: 9169. En caso de requerirlo, escribir al correo electrónico antes mencionado.

PROCESO EDITORIAL

1.Recepción de artículos. El Comité Editorial efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar la adecuación del artículo a los objetivos de la revista, así como el cumplimiento de los requisitos establecidos en las normas de publicación. El Comité Editorial hará las correcciones pertinentes, sin alterar el contenido del mismo. Si encontrara fallas que pudieran afectarlo, las correcciones se harán de mutuo acuerdo con su autor. La recepción del artículo no supone su aceptación.

2.Sistema de revisión por pares (peer review). Los artículos preseleccionados serán sometidos a un proceso de arbitraje. Se asignarán dos o más revisores especializados en la materia, que evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego), en cuanto a su contenido, aspectos formales, pertinencia y calidad científica. La aceptación definitiva del manuscrito está condicionada a que los autores incorporen en el mismo todas las correcciones y sugerencias de mejora propuestas por los árbitros.

3.Decisión editorial. Los criterios para la aceptación o rechazo de los trabajos son los siguientes: a) Originalidad; b) Precisión en el tema; c) Solidez teórica; d) Fiabilidad y validez científica; e) Justificación de los resultados; f) Impacto; g) Perspectivas/aportes futuros; h) Calidad de la escritura; i) Presentación de las tablas y figuras; y e) Referencias. Finalizado el proceso de evaluación, se notificará al autor principal la aceptación o rechazo del trabajo.

Los autores del artículo recibirán una constancia de su aceptación para publicarlo. Una vez publicado el artículo se les enviarán un (1) ejemplar de la Revista Psicología UNEMI respectiva y un certificado de haber publicado. Los trabajos no aceptados serán devueltos a sus autores indicándoles los motivos de tal decisión.

Revista

PSICOLOGÍA

Volumen 4 - Número 7, julio - diciembre, 2020

UNEMI



DIRECTORIO PRINCIPAL

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO UNEMI

Evolución Académica



Descripción

A Auditorio	F U.A.C.C. de la Educación y la Comunicación	L U.A.C.C. de la Salud	Q Situación Cultural
B Bloque de Idiomas	G Administrativo (2)	M Estética yVICINERABDO	R Vicariado y Administración Católica
C Administrativo (1)	H Centro de Servicios Informáticos Académicos CSIA (1)	N 16 Aulas	S Oficina U.A.C.C. de Educación Semipresencial y a Distancia
D FINE y Sala de Profesores	I U.A.C.C. Administrativa y Comercial	O U.A.C.C. Administrativa y Comercial	T U.A.C.C. Clases de la Ingeniería
E Instituto de Investigación y Educación Continua	J U.A.C.C. de la Ingeniería	P Centro de Servicios Informáticos Académicos CSIA (2)	U Taller Industrial
	K U.A.C.C. de la Ingeniería		