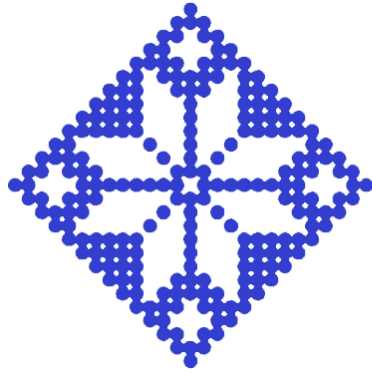


KUPURI
REVISTA DE PSICOLOGÍA APLICADA

Año 3, Núm. 3. Enero - Diciembre 2024



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD



KUPURI
REVISTA DE PSICOLOGÍA APLICADA

Año 3, Núm. 3. Enero - Diciembre 2024



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD



Año 3, Núm. 3. Enero – Diciembre 2024
ISSN: 2954-5277

Universidad de Guadalajara

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector General
Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo
Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Dr. José Francisco Muñoz Valle
Rector
Dra. Beatriz Verónica Panduro Espinoza
Secretaria Académico
Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa
Dra. Gabriela Macedo Ojeda
Directora de la División de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud
Dra. Josefina Sandoval Martínez
Jefa del Departamento de Psicología Aplicada

Equipo Editorial

Dra. Josefina Sandoval Martínez
Directora
Dra. Rosa Margarita López Aguilar
Editora
Departamento de Psicología Aplicada
CUCS, Universidad de Guadalajara (México)

Dra. María de Fátima Flores Palacios
Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales-UNAM (México)
Dr. Francisco Augusto Laca Arocena
Universidad de Colima (México)
Dra. Genoveva Echeverría Gálvez
Universidad San Sebastián (Chile)
Dr. Germán Rozas Ossandón
Universidad de Chile (Chile)
Dr. Jorge Gastón Gutiérrez Rossete Hernández
CUCSH, Universidad de Guadalajara (México)
Dra. Luz María Martínez
Universitat Autònoma de Barcelona (España)
Dra. María Ángela Gómez Pérez
CUCS, Universidad de Guadalajara (México)
Dr. Martín Acosta Fernández
CUCEA, Universidad de Guadalajara (México)
Dr. Miguel Ángel Aguilar
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (México)
Dra. Norma Alicia Ruvalcaba Romero
CUCS, Universidad de Guadalajara (México)
Dr. Pablo Páramo
Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo
Pontificia Universidade Católica de Campinas (Brasil)
Dr. Raúl Flores Carrillo
CUCS, Universidad de Guadalajara (México)
Dra. Soraya Santana Cárdenas
CUSUR, Universidad de Guadalajara (México)

Comité Editorial y Científico

Dra. Albertina Mitjans Martínez
Universidad de Brasilia (Brasil)
Dra. Alicia Saldivar Garduño
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (México)
Dra. Ana Cecilia Morquecho Güitrón
CUCIÉNEGA, Universidad de Guadalajara (México)
Dra. Adriana Berenice Torres Valencia
CUCIÉNEGA, Universidad de Guadalajara (México)
Dr. Daniel Magalhães Goulart
Universidad de Brasilia (Brasil)
Dr. David Elicerio Conchas
CUCS, Universidad de Guadalajara (México)
Dra. María de los Dolores Valadez Sierra
CUCS, Universidad de Guadalajara (México)
Dr. Enric Pol Urrutia
Universitat de Barcelona (España)
Dra. Erika Yadira Macías Mozqueda
CUCS, Universidad de Guadalajara (México)

Kupuri, Año 3, No. 3, Enero-Diciembre 2024, es una publicación anual, editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Psicología Aplicada, por la división de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, ubicado en Sierra Nevada 950, puerta 16, Edificio “H” primer nivel, Colonia Independencia, CP 44340. Guadalajara, Jalisco, México. Tel. [52] (33) 10585200, Ext. 33650. <https://www.cucs.udg.mx/kupuri>, Correo: rosa.laguilar@academicos.udg.mx Editora responsable: Rosa Margarita López Aguilar. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-090513081700-102, ISSN: 2954-5277, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Departamento de Psicología Aplicada, por la División de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, ubicado en Sierra Nevada 950, puerta 16, Edificio “H” primer nivel, Colonia Independencia, CP 44340. Guadalajara, Jalisco, México, Hugo Alberto Vivar Galván. Fecha de la última modificación: diciembre 2024. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

CONTENIDO

Uso del ChatGPT como predictor de habilidades del pensamiento en estudiantes universitarios	1
<i>Mónica Elizabeth Lozano Valenzuela, J. Isaac Uribe Alvarado y Ximena Zacarías Salinas</i>	
Impacto de los estilos de vida en las prácticas educativas de docentes de secundaria	15
<i>Edgar Aguirre Sifuentes, María Teresa Rivera Morales, Nancy Griselda Pérez Briones e Idalia Margarita Herrera Garibay</i>	
Confiabilidad y validez estructural del Cuestionario sobre Estilos de Manejo de Conflictos Agresivos y Asertivos (CEMCAA)	26
<i>Alejandro César Antonio Luna Bernal, Josefina Sandoval Martínez y Rosa Margarita López Aguilar</i>	
Funcionamiento familiar y discapacidad: Un estudio exploratorio en el noreste de México	41
<i>Diana Isabel López Rodríguez, Grecia Emilia Ortiz Coronel y Reyna Torres Obregón</i>	
Estimulación cognitiva en pacientes mexicanos con esclerosis múltiple. Estudio piloto	52
<i>Adriana Aguayo Arelis, Brenda Viridiana Rábago Barajas, Ana Consuelo Lorenzana Zavala y Sara Lizeth García Robles</i>	
Representaciones sociales de la muerte violenta en Tanatopractores	64
<i>Ricardo Yair Ruiz Martínez, María Ángela Gómez Pérez, Rosa Margarita López Aguilar y Juan Bernardo López Cuellar</i>	
Efectos de la aceptación parental en personas bisexuales: diferencias entre hombres, mujeres y personas género no conformes	84
<i>Gerardo Iván Martínez Vizcaíno</i>	

USO DEL ChatGPT COMO PREDICTOR DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

The Use of ChatGPT as a Predictor of Thinking Skills in University Students

Mónica Elizabeth Lozano Valenzuela¹

J. Isaac Uribe Alvarado^{2*}

Ximena Zacarías Salinas³

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo determinar en qué medida el uso de ChatGPT se relaciona y predice habilidades del pensamiento en estudiantes universitarios. Se utilizó un diseño de investigación cuantitativo predictivo, con una muestra de 247 estudiantes. Los resultados indican una correlación positiva entre el uso de ChatGPT y las habilidades del pensamiento crítico y creativo, así como una relación significativa con la motivación para el aprendizaje. Estos hallazgos sugieren que la integración de tecnologías de IA, como ChatGPT, puede impactar favorablemente en el aprendizaje de los estudiantes, facilitando una mayor personalización del aprendizaje y mejorar su productividad académica.

Palabras clave: ChatGPT, Habilidades del Pensamiento, Educación Superior, Motivación.

Abstract

This study aimed to determine the extent to which the use of ChatGPT is related to and predicts thinking skills in university students. A predictive quantitative research design was used with a sample of 247 students. The results indicate a positive correlation between the use of ChatGPT and critical and creative thinking skills, as well as a significant relationship with motivation for learning. These findings suggest that the integration of AI technologies, such as ChatGPT, can favorably impact student learning by facilitating greater personalization and improving academic productivity.

Keywords: ChatGPT, Thinking Skills, Higher Education, Motivation.

* Contacto: iuribe@ucol.mx

¹ Universidad de Colima (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-0136>

² Universidad de Colima (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0372-80672>

³ Universidad de Colima (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2944-13983>



INTRODUCCIÓN

La educación, como campo en constante evolución, se ha visto profundamente influenciada por la integración de tecnologías digitales. En particular, la inteligencia artificial (IA) ha adquirido un papel relevante en la forma en que interactuamos con la información. En este contexto, ChatGPT, una herramienta de procesamiento de lenguaje natural que, de ser utilizada, podría favorecer algunos aspectos vinculados a los procesos de aprendizaje y de pensamiento de los estudiantes. Debido a que esta herramienta puede significar una puerta abierta para una mayor comprensión de contenidos y diversas oportunidades de retar al pensamiento, también su uso excesivo podría significar un menor uso del pensamiento propio. Es bajo este contexto, que la presente investigación se centra en el uso de ChatGPT como una variable asociada al desarrollo de habilidades del pensamiento en estudiantes universitarios.

La inteligencia, desde la perspectiva psicológica, ha sido estudiada y debatida durante décadas, se define como la capacidad adaptativa para resolver problemas, aprender de la experiencia y emplear procesos cognitivos (Sternberg, 1987). En el ámbito educativo, la inteligencia es crucial para el aprendizaje y la adaptación de los estudiantes. En paralelo, las ciencias de la computación han desarrollado la IA, una tecnología que busca emular las capacidades cognitivas humanas, y que se ha convertido en una herramienta poderosa en diversos campos.

Aunque la IA ha demostrado su eficacia en la ejecución de tareas complejas incluyendo para las que no fue entrenada, esta carece de la capacidad de generar ideas originales y creativas. Este aspecto acentúa la necesidad de que los seres humanos sigan fomentando la creatividad y el pensamiento crítico, especialmente en los estudiantes, quienes deben desarrollar habilidades esenciales para la resolución de problemas complejos y una comprensión profunda de los temas (Juca, 2023). Si bien una IA

puede hacer uso del conocimiento generado por los seres humanos, no posee el nivel de análisis y comprensión propio del pensamiento humano.

Los avances en IA, aunque significativos, aún están lejos de crear una IA robusta que equipare verdaderamente a la inteligencia humana (Benhamou, 2022). Dependiendo exclusivamente de estas herramientas es arriesgado, dado que pueden haber sido entrenadas con información incorrecta, obsoleta o sesgada. Además, la IA no emplea un proceso crítico y reflexivo como lo haría un ser humano. En este sentido, el continuo avance de la Inteligencia Artificial tiene el potencial de hacer que las habilidades humanas existentes se vuelvan obsoletas, ya que la IA asume un papel cada vez más amplio en la ejecución de diversas tareas, disminuyendo la necesidad de la intervención humana. Por tanto, es imperativo considerar cómo podemos utilizar la IA como una herramienta para promover el desarrollo de habilidades de pensamiento, especialmente en el contexto de los estudiantes universitarios. Estos jóvenes se enfrentarán a un mundo laboral donde sus profesiones pueden verse impactadas por la automatización, y es fundamental prepararlos para este desafío.

Entre los sistemas de IA, destaca ChatGPT, un gran modelo de lenguaje que ha logrado un éxito significativo en tareas del procesamiento del lenguaje natural (Mostafier y Yutaka, 2023). Los sistemas de IA, como el ChatGPT, están diseñados para procesar e interpretar el lenguaje humano, permitiéndoles interactuar de manera aparentemente natural con los usuarios. En cuanto al desarrollo de este modelo de lenguaje, Kasneci et al. (2023) indican que el modelo GPT (Generative Pre-trained Transformer) desarrollado por OpenAI en 2018 fue el primero en lanzarse públicamente. GPT era capaz de generar texto similar al humano, responder preguntas y asistir en tareas como la traducción y síntesis. Este dio paso al modelo actual GPT-4 y al anterior modelo que fue ampliamente utilizado, GPT-3.5.

En el ámbito de la Inteligencia Artificial, se destacan los agentes conversacionales, entre ellos los chatbots, estos son programas informáticos diseñados para interactuar con los usuarios a través de conversaciones simuladas, imitando la comunicación con un operador o un humano en tiempo real. Como se señala por Padilla (2019), los chatbots son agentes de software conversacionales que, en el contexto educativo, pueden desempeñar roles de profesores, estudiantes o tutores en entornos virtuales de formación. ChatGPT les permite a los usuarios experimentar la conversación casi cómo lo harían con otro ser humano, de forma natural y fluida (OpenAI, 2023). Este chatbot tiene la capacidad para brindar asistencia individualizada e interactiva a los usuarios. Mediante la utilización de la información proporcionada por el usuario, ChatGPT puede adaptar sus respuestas y ofrecer consejos y apoyo especializado (Firat, 2023), este es un aspecto relevante para el estudiante al momento de intentar comprender un tema, pues indica que ChatGPT podría ser utilizado como tutor o guía para el aprendiz y adaptarse a sus necesidades y objetivos de aprendizaje.

Es importante destacar que ChatGPT puede ser una herramienta útil para desarrollar las capacidades avanzadas como el pensamiento crítico y la creatividad, siempre y cuando se utilice de manera adecuada y complementaria a otros procesos cognitivos y fuentes de aprendizaje (Dorta, 2023). La relación entre la Inteligencia Artificial y los procesos cognitivos humanos involucrados en el aprendizaje son un campo que vale la pena explorar en profundidad si se pretende mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. Pese a que esta es una discusión latente en la comunidad académica, gran parte de la población mundial posee un conocimiento limitado acerca de la IA, así al desconocer sus aplicaciones, beneficios y sus posibles efectos y riesgos, se dificulta su integración en el ámbito educativo (Ocaña et al., 2019). La eficiencia que ChatGPT ha demostrado en la elaboración de ensayos y otros proyectos

académicos implica un nuevo desafío para el contexto académico, que exige originalidad en los textos y que el autor comprenda la información que está incluyendo en sus trabajos (Arce, 2023). Considerando que las herramientas de IA se irán mejorando con el tiempo, es posible que en el futuro sea más difícil detectar el plagio. Por esto, es importante no solo promover una cultura de integridad académica entre los estudiantes, sino también alentar el uso de esta herramienta de manera en la que el pensamiento de los estudiantes sea el enfoque principal y no el producto de aprendizaje en sí. Además, existe la preocupación de que estos modelos perpetúen y amplíen los prejuicios y desigualdades existentes, sesgando y afectando los procesos de aprendizaje (Kasneji et al., 2023). Otro problema, en el cual ahondaremos en esta investigación, es que los estudiantes acaben dependiendo demasiado del modelo y no desarrollen sus propias habilidades de solución de problemas y pensamiento crítico y que resulte complicado distinguir entre respuestas hechas por IA, o por los estudiantes (Kasneji et al., 2023). Cabe resaltar que los modelos de lenguaje como ChatGPT presentan una herramienta muy útil y poderosa para diferentes ámbitos, incluyendo la educación, y como todo aquello que implica poder, se requiere un manejo responsable, ético y honesto de esta, por lo que los estudiantes deben seguir trabajando y desarrollando sus habilidades y pensamiento crítico y reflexivo para que tengan una buena comprensión de los temas y concreten un aprendizaje significativo independientemente de la herramienta.

Es relevante destacar que gran parte de la producción académica sobre habilidades del pensamiento está escrita en inglés, lo cual podría reflejar un menor énfasis en este tema en los países de habla hispana (Villada et al., 2016). En el contexto de esta investigación, se ha complementado la conceptualización de los diferentes estilos de pensamiento a partir del aporte de más autores, pues en la actualidad más que

usarse teorías específicas, se busca un consenso entre diferentes autores (Alsaleh, 2020).

En el contexto de la educación superior, donde los desafíos académicos son más complejos, el uso de herramientas como el ChatGPT se presenta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. La aplicación adecuada de esta tecnología puede fomentar la mejora del pensamiento razonado y analítico, al tiempo que ahorra tiempo y recursos, generando un impacto significativo en las comunidades universitarias (Atencio et al., 2023). Esto sugiere que el ChatGPT podría desempeñar un papel relevante en el fortalecimiento de las habilidades cognitivas de los estudiantes universitarios, pues de acuerdo con Alsaleh (2020) la mejor manera de desarrollar habilidades para el pensamiento es poniéndolas en práctica y ChatGPT brinda un espacio adecuado para hacerlo. Tengamos en cuenta que el sistema educativo actual tiene muchas limitaciones, pues para un solo profesor el estar al tanto del progreso, necesidades, fortalezas y motivaciones de cada alumno es sumamente complicado.

La integración de tecnologías de la información y comunicación en la educación puede contribuir a una formación más dinámica, inclusiva y enriquecedora, brindando a los estudiantes nuevas oportunidades de aprendizaje y promoviendo una mayor equidad en el acceso a recursos educativos. Es importante destacar que la implementación de estas tecnologías no tiene como objetivo reemplazar al docente, sino más bien redefinir su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el docente se convierte en un guía y facilitador, aprovechando las herramientas tecnológicas (Martínez y Prendes, 2004) como ChatGPT, para enriquecer la experiencia educativa. Aunque se ha demostrado que el uso de herramientas tecnológicas puede tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, al realizar una búsqueda bibliográfica sobre el tema, se han encontrado pocas investigaciones que aborden específicamente la relación entre el uso de

ChatGPT y las habilidades del pensamiento en estudiantes universitarios. La mayoría de la información disponible son reflexiones sobre el uso de ChatGPT en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el proceso de enseñanza que llevan a cabo los profesores, lo que crea una brecha de conocimiento que esta investigación busca llenar.

Frente a esta nueva tecnología, existen incertidumbres y desafíos que requieren ser abordados y estudiados. Es necesario investigar cómo el uso de ChatGPT puede afectar específicamente el desarrollo de habilidades del pensamiento, como la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad crítica y reflexiva. Además, se deben considerar las posibles implicaciones éticas y pedagógicas que pueden surgir del uso de esta herramienta. Dado que la psicología educativa se preocupa por cómo las personas aprenden y los procesos cognitivos, emocionales y sociales implicados, esta investigación puede generar aportes importantes al proporcionar información sobre cómo las tecnologías pueden ser utilizadas de manera efectiva y ética para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las habilidades del pensamiento que utilizan en dichos procesos. Las, les y los estudiantes universitarios representan un grupo diverso en términos de habilidades, estrategias y hábitos de aprendizaje. Esto brinda una perspectiva más amplia y representativa sobre el impacto potencial de ChatGPT en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación proporcionará información relevante sobre cómo adaptar y utilizar de manera efectiva esta herramienta para satisfacer las necesidades de los estudiantes universitarios, enriqueciendo así sus experiencias educativas y promoviendo un aprendizaje más autónomo y significativo. No solo eso, sino que también puede ser usado para la generación de IAs centradas en el aprendizaje. Esto es especialmente relevante en una sociedad cada vez más globalizada y digitalizada, donde la integración de tecnologías en el ámbito educativo se ha

convertido en una necesidad cada vez más presente.

En conclusión, la digitalización educativa demanda explorar el uso de herramientas como ChatGPT para mejorar la comprensión de contenidos y el empleamiento de habilidades del pensamiento en estudiantes universitarios. Si bien ChatGPT ofrece ventajas en términos de generación de texto similar al humano y respuesta a preguntas, es necesario investigar cómo su uso afecta específicamente a las habilidades del pensamiento tomando en cuenta preocupaciones éticas y pedagógicas, como la dependencia excesiva de los estudiantes en el modelo y el riesgo de fraude y plagio.

METODOLOGÍA

Este estudio adoptó un diseño correlacional predictivo. El objetivo fue determinar en qué medida el uso de ChatGPT se relaciona y predice el desarrollo de habilidades del pensamiento en estudiantes de una universidad pública.

Población y Muestra

Se seleccionaron los participantes por un muestreo no probabilístico por conveniencia. Participaron 247 estudiantes activos de la Universidad de Colima, que cursaban estudios de licenciatura. El rango de edad fue de entre 18 y 24 años. Se tomó en cuenta como criterio de inclusión que hubiesen utilizado el chatbot ChatGPT con fines de aprendizaje. Se hizo uso de las redes sociales para invitar a estudiantes a participar de forma voluntaria, se les proporcionó un formulario de Google Forms para recopilar los datos necesarios. Además, se solicitó la colaboración de los directivos de diversas facultades de la Universidad de Colima para compartir el cuestionario y asegurarse de que los estudiantes seleccionados cumplan con el perfil requerido para la investigación.

Instrumentos

Se usó una escala tipo Likert específicamente diseñada para este estudio con el propósito de evaluar dos de las variables del estudio, la primera el "Uso de ChatGPT como herramienta de apoyo" y la segunda "Habilidades del Pensamiento". Se eligió la escala Likert, debido a su capacidad para medir percepciones y capturar variaciones en las respuestas. Este instrumento consta de 21 ítems distribuidos en dos subcategorías:

1. "Uso de ChatGPT para el Aprendizaje", que incluye 7 afirmaciones de opinión y 5 afirmaciones de frecuencia que permiten evaluar el uso de ChatGPT en el proceso de aprendizaje.
2. "Habilidades del Pensamiento", que contiene 7 afirmaciones de tipo opinión para evaluar la relación entre el uso de ChatGPT y el desarrollo de habilidades del pensamiento.

Además, para evaluar la motivación de los estudiantes, se empleó la "Escala de Aprendizaje Autodirigido Basada en el Modelo de Garrison", desarrollada por Sabry M. Abd-El-Fattah en 2010 y adaptada por Cerda et al. en 2015 debido a que una de las dimensiones evaluadas por esta escala es la motivación con un nivel de confiabilidad $\alpha = .86$ y es de acceso abierto. Esta escala es una herramienta que consta de 9 ítems tipo Likert de 5 puntos que formulados como afirmaciones que van desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo". Para asegurar la validez y consistencia interna de ambas escalas en el contexto de la presente investigación, se llevó a cabo un proceso de validación y confiabilidad. Se determinó que dichas escalas tienen un nivel adecuado de validez ($KMO = 0.88$) y confiabilidad ($\alpha = 0.868$), con un porcentaje de varianza explicada de 62.49%. La validación se realizó en el Software SPSS versión 25 a través de una prueba de análisis factorial exploratoria, se obtuvo de ello tres factores: 1) Uso de ChatGPT, 2) Motivación y 3)

Habilidades del Pensamiento.

Análisis

Los datos fueron analizados usando el software SPSS, versión 25. Se aplicaron análisis descriptivos y correlaciones de Pearson para examinar la relación entre el uso de ChatGPT y las habilidades del pensamiento. También se utilizó una regresión lineal múltiple para predecir la influencia del uso de ChatGPT en estas habilidades. Dado que los resultados de las correlaciones fueron significativos, se procedió a realizar la regresión lineal, considerando como variables independientes las habilidades del pensamiento y la motivación, los resultados se describen más adelante.

RESULTADOS

Del total de la muestra, el 63.6% corresponde a mujeres, el 33.6% a hombres, el 2% corresponde a otro género y un 0.8% prefirió no revelarlo. Las edades de la muestra oscilan entre 18 y 24 años. El 64.8% de la muestra estudia una carrera del área de ciencias sociales y derecho, el 8.5% de TIC, el 8.1% Administración y negocios, el 7.3% Educación, un 6.5% ciencias de la salud, un 2.8% artes y humanidades y un 2% ciencias químicas.

Uso del ChatGPT

A continuación, se exponen los resultados obtenidos sobre el uso que los estudiantes hacen de ChatGPT, esto incluye las acciones que realizan al interactuar con la herramienta, en que perciben que les ha favorecido y la utilización ética de ChatGPT. La siguiente Tabla contiene las medias y desviaciones estándar obtenidas.

TABLA 1
Medias y desviaciones estándar de los ítems del cuestionario sobre el uso del ChatGPT

USO DE CHATGPT

Ítem	Media	Desviación Estándar
1. Me ha ayudado a comprender mejor los conceptos académicos.	4.02	1.10
3. Me ha ayudado a mejorar mi productividad académica.	3.66	1.19
4. Me ha permitido aprender de manera autónoma.	3.58	1.33
5. Ha mejorado mi capacidad para investigar y profundizar en temas académicos por mí mismo.	3.47	1.23
6. Lo utilizo como una fuente de información para ampliar mis conocimientos.	3.15	1.13
7. Le hago preguntas para obtener explicaciones sobre temas académicos	3.68	1.23
8. Lo empleo para generar ideas y conceptos en mis tareas académicas.	3.46	1.26
10. Lo utilizo para obtener ejemplos y ejercicios relacionados con mis materias.	3.57	1.26
11. Recorro a ChatGPT para obtener ayuda con la redacción de trabajos académicos.	3.19	1.38
21. Es ético utilizar ChatGPT como apoyo en mi trabajo académico.	3.04	1.27
24. Sé cómo utilizar ChatGPT de manera ética en mis estudios.	3.83	1.25
25. Los estudiantes deben ser instruidos sobre el uso ético de ChatGPT.	4.13	1.17

Nota: Los promedios están calculados con base en la escala de respuestas en las que 1 es igual a totalmente en desacuerdo y 5 corresponde a totalmente de acuerdo.

Los resultados de la tabla muestran que los estudiantes universitarios utilizan ChatGPT principalmente para comprender mejor los conceptos académicos, mejorar su productividad académica, aprender de manera autónoma e investigar y profundizar en temas académicos. También utilizan ChatGPT como fuente de información, para obtener explicaciones sobre temas académicos, generar ideas y conceptos, obtener ejemplos y ejercicios y redactar trabajos académicos. En cuanto a la utilización ética de ChatGPT, la media para el ítem "Es ético utilizar ChatGPT como apoyo en mi trabajo académico" es de 3.04, lo que indica una opinión neutral. Sin

embargo, la media para el ítem "Sé cómo utilizar ChatGPT de manera ética en mis estudios" es de 3.83, en conjunto con la media para el ítem "Los estudiantes deben ser instruidos sobre el uso ético de ChatGPT" es de 4.13, esto podría señalar que los estudiantes consideran que hay formas éticas de utilizar la herramienta y tienen la disposición de que se les enseñe como hacerlo.

Habilidades de pensamiento

Los resultados de la tabla muestran que los estudiantes universitarios perciben que el uso de ChatGPT ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de sus habilidades de pensamiento.

TABLA 2
Resultados de las medias obtenidas a partir del cuestionario aplicado

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

Ítem	Media	Desviación Estándar
13. Lo uso para simular situaciones que me permitan poner en práctica mis conocimientos.	2.89	1.37
14. Ha estimulado mi pensamiento creativo al proporcionar ideas innovadoras.	3.32	1.14
15. El uso de ChatGPT ha reducido mi habilidad para investigar y aprender por mi cuenta.	2.75	1.28
16. El uso de ChatGPT ha fortalecido mi pensamiento crítico en la evaluación de información.	3.35	1.22
17. Mi habilidad para analizar información críticamente ha mejorado debido al uso de ChatGPT.	3.24	1.24
18. Utilizo las respuestas de ChatGPT como punto de partida para desarrollar mis propias ideas.	3.75	1.26
20. El uso de ChatGPT ha mejorado mi habilidad para analizar y evaluar la información críticamente.	3.26	1.21

Nota: Los promedios están calculados con base en la escala de respuestas en las que 1 es igual a totalmente en desacuerdo y 5 corresponde a totalmente de acuerdo.

Las medias de los ítems que evalúan las habilidades de pensamiento crítico, como el análisis de información y la evaluación de información, son, en su mayoría, superiores a la media. Asimismo, los estudiantes consideran que ChatGPT les ha ayudado a desarrollar su pensamiento creativo y a utilizar las respuestas de ChatGPT como punto de partida para desarrollar sus propias ideas. Respecto al ítem 13 que corresponde al pensamiento práctico, la media es baja, lo que indica que no suelen emplear su

pensamiento práctico.

Motivación

Los resultados de la tabla muestran que los estudiantes universitarios tienen un alto nivel de motivación para el aprendizaje. Las medias de todos los ítems de la tabla son superiores a 4, lo que indica que los estudiantes se perciben como personas motivadas para aprender, capaces de afrontar retos y de establecer sus propios objetivos.

TABLA 3
Resultados de las medias obtenidas a partir del cuestionario aplicado

MOTIVACIÓN

Ítem	Media	Desviación Estándar
2. Acepto el desafío de aprender.	4.40	.68
4. Soy capaz de asociar la información cuando estoy aprendiendo.	4.36	.74
7. Creo en el esfuerzo para mejorar mi desempeño.	4.43	.69
9. Evalúo en forma crítica nuevas ideas y nuevo conocimiento.	4.57	.63
12. Siempre pregunto el porqué de las cosas.	4.17	.86
13. Confío en mis habilidades para aprender cosas nuevas.	4.15	.83
15. Me gustaría establecer mis propias metas.	4.26	.82

Nota: Los promedios están calculados con base en la escala de respuestas en las que 1 es igual a totalmente en desacuerdo y 5 corresponde a totalmente de acuerdo.

TABLA 4
Uso de ChatGPT, las habilidades del pensamiento y la motivación hacia el aprendizaje

Variables	Habilidades del pensamiento	Motivación
Uso del ChatGPT	.642**	.180**

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

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

En la tabla anterior se pueden observar los resultados de la prueba de correlación de Pearson mostraron una correlación positiva y significativa entre las dos variables ($r = 0.642$, $p < 0.001$). Esto significa que existe una relación positiva entre el uso de ChatGPT y las habilidades del pensamiento en estudiantes universitarios. Por lo tanto, a medida que aumentan las puntuaciones sobre el “Uso de la herramienta ChatGPT”, también tienden a aumentar las puntuaciones de habilidades del pensamiento. Los resultados también mostraron que existe una correlación positiva entre el uso de ChatGPT y la motivación en el aprendizaje

autodirigido, lo que corresponde al objetivo número dos de esta investigación. Respecto a la motivación, la correlación entre el uso de ChatGPT y esta resultó significativa con un coeficiente positivo y bajo ($r = 0.180$, $p=0.005$).

Tomando como referencia los resultados de las correlaciones y con el fin de analizar en qué medida el uso del ChatGPT predice las habilidades de pensamiento se realizó una prueba de regresión lineal. Se puede verificar en la siguiente tabla que el uso del ChatGPT predice en .60% las habilidades del pensamiento en la muestra estudiada.

TABLA 5
Prueba de regresión. Predictores de habilidades del pensamiento

Modelo	R	R cuadrado	F	gl	Sig. Cambio en F	
1	.607	.368	142.677	gl1	1	.000
				gl2	245	
				Total	246	

a. Variable dependiente: Habilidades del Pensamiento
b. Predictores: (Constante), Uso de ChatGPT

El modelo ANOVA muestra que la variación debida a la regresión (3573.167) es significativamente mayor que la variación debida al residuo (6135.715), lo que se refleja en un valor F muy alto (142.677) y un valor de significancia alto ($p < .001$). Esto indica que el uso de ChatGPT tiene un efecto significativo en las habilidades del pensamiento, ya que la probabilidad de que estos resultados sean debidos al azar es prácticamente nula. Los resultados del modelo de regresión lineal indican una relación significativa entre el uso de ChatGPT y las habilidades del pensamiento en estudiantes universitarios. El coeficiente de

correlación (R) es de .607, lo que señala una correlación moderada entre las variables. El valor de R cuadrado (R^2) es .368, sugiriendo que aproximadamente el 36.8% de la variabilidad en las habilidades del pensamiento puede explicarse por el uso de ChatGPT. El cambio en R cuadrado es significativo ($p < .001$), confirmando que la inclusión del uso de ChatGPT mejora sustancialmente el modelo predictivo. En conjunto, estos resultados demuestran que el uso de ChatGPT tiene un impacto positivo y significativo en las habilidades del pensamiento en los estudiantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudiantes de nivel superior que utilizan el ChatGPT tienden a tener un mejor desempeño en tareas que requieren habilidades del pensamiento como la resolución de problemas, el análisis crítico y la toma de decisiones. En este estudio se probó el uso de ChatGPT como predictor de las habilidades del pensamiento en estudiantes universitarios, lo que se confirmó tanto con las correlaciones como con el modelo de la regresión lineal. A partir del análisis descriptivo, se identifica que tanto el pensamiento crítico, como el creativo fueron reportados por los estudiantes, cómo vinculados al uso de ChatGPT. Este hallazgo es consistente con estudios previos que destacan el potencial de las tecnologías de IA para fomentar habilidades cognitivas avanzadas (Kasneci et al., 2023). Por su parte, Qawqzeh (2024) encontró que la interacción de los estudiantes con ChatGPT puede mejorar significativamente el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad.

Se encontró además que los estudiantes que utilizan ChatGPT tienden a estar motivados para aprender, en ese sentido, Rasul et al. (2023) destacaron que ChatGPT puede mejorar la motivación y la autonomía en el aprendizaje desde una visión constructivista, puesto que los estudiantes se involucran activamente en este, permitiéndoles explorar temas de manera más profunda y personalizada. Esto es crucial, ya que permite a los estudiantes tomar un rol más activo y autodirigido en su proceso educativo, fortaleciendo así su capacidad de pensamiento crítico y resolución de problemas. Además, la investigación de Essel, Vlachopoulos, y Essuman (2024) demostró que el uso de ChatGPT durante las actividades en clase mejoró significativamente las habilidades de pensamiento crítico, creativo y reflexivo de los estudiantes. De manera similar, Minh (2024) encontró que ChatGPT puede ser una valiosa herramienta para mejorar la competencia en escritura y el pensamiento crítico

entre los estudiantes universitarios. Dentro de su estudio, los estudiantes expresaron un alto nivel de motivación para aprender y tenían la disposición de recomendar el uso de ChatGPT en otros cursos, destacando su potencial para mejorar las experiencias de aprendizaje en diversos contextos. Esto concuerda con lo planteado por Pérez y Robador (2023) quien sugiere que la implementación de ChatGPT puede promover el aprendizaje autónomo, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas de manera independiente. Asimismo, según la investigación realizada por Dilekli y Boyraz (2024) ChatGPT puede funcionar para aumentar la participación de los estudiantes, proporcionando respuestas rápidas y fomentando un aprendizaje activo. Esto puede ser especialmente beneficioso en entornos educativos donde la interacción es clave para el aprendizaje.

Estos resultados son consistentes con las investigaciones anteriores que han encontrado que las herramientas de inteligencia artificial pueden ser útiles para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Estudios previos han demostrado que la IA puede mejorar la personalización del aprendizaje y apoyar la investigación académica (Ocaña et al., 2019; Padilla, 2019).

Además, estudios más recientes, como el de Božić y Poola (2023) subrayan la importancia de utilizar ChatGPT como un apoyo para el aprendizaje y no como un reemplazo de las habilidades de pensamiento crítico. Este estudio destaca que la herramienta puede ser beneficiosa siempre que se emplee de manera complementaria y se fomente el pensamiento independiente de los estudiantes, como por ejemplo para la creación de preguntas que favorezcan discusiones significativas. Por otro lado, Wu (2024) argumenta que los educadores pueden utilizar el tiempo y el espacio que las herramientas de IA como ChatGPT liberan para cultivar habilidades de pensamiento de orden superior en los estudiantes. Este enfoque incluye diseñar planes de estudio y experiencias de

aprendizaje que fomenten la capacidad de los estudiantes para analizar, evaluar y crear nuevas ideas de manera crítica y reflexiva. Otro caso es el estudio de Jiang, Li y Chen (2023), el cual mostró que las actividades impulsadas por ChatGPT en las aulas de lengua china mejoraron significativamente las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes.

Los resultados de este estudio tienen varias implicaciones para la práctica educativa. En primer lugar, ChatGPT puede ser una herramienta útil para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades del pensamiento. Los profesores pueden animar a los estudiantes a utilizar ChatGPT para realizar tareas que requieran del uso de habilidades del pensamiento como responder ante conflictos o dilemas generados por la IA, crear cuestionarios rápidos, formular preguntas complejas, etc. Además, los estudiantes pueden explorar usos creativos de esta herramienta. En segundo lugar, puede ser una herramienta útil para apoyar el aprendizaje autónomo al permitirle a los estudiantes explorar temas de su interés y aprender a su propio ritmo.

El uso de estas habilidades del pensamiento es especialmente relevante en personas jóvenes, quienes han sido más influenciadas por la tecnología. ChatGPT permite un enfoque más personalizado en el aprendizaje, adaptándose a las preguntas y tendencias de aprendizaje de los estudiantes, lo que puede ayudar a crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo. Esto se debe a que su familiaridad con la tecnología les permite utilizar herramientas como ChatGPT de manera más efectiva para mejorar sus capacidades de pensamiento crítico y creativo.

Es evidente que la rápida evolución de la tecnología ha rebasado a algunas personas, creando una brecha entre quienes pueden adaptarse fácilmente a estas innovaciones y quienes no. Aquellas personas que no desarrollen las habilidades necesarias para utilizar herramientas como ChatGPT pueden quedar rezagados en

términos educativos y profesionales. Estas habilidades incluyen no sólo las competencias digitales que la persona posea, sino también la capacidad de evaluar y analizar la información que está recibiendo para usarla como punto de partida o complemento sin dejar de lado el pensamiento propio.

Las personas jóvenes que tienen mayores habilidades de pensamiento tendrán un mejor uso del ChatGPT. Estos hallazgos refuerzan la importancia de integrar e impulsar el desarrollo de habilidades del pensamiento en los planes de estudio para maximizar los beneficios de las tecnologías avanzadas sin caer en la dependencia de estas. ChatGPT puede ser una herramienta efectiva para fomentar el pensamiento crítico en la educación superior, siempre y cuando se utilice de manera responsable y con una guía adecuada.

El uso efectivo de ChatGPT requiere que los estudiantes sean capaces de analizar y evaluar el contenido generado por la IA de manera crítica, de lo contrario, los alumnos que no posean estas habilidades pueden no aprovechar completamente la herramienta. Esto debido a que el contenido generado por la IA tiende a ofrecer respuestas directas, lo que puede no fomentar la indagación profunda y el escepticismo necesarios para el pensamiento crítico (Wu, 2024). Para abordar estos desafíos, es crucial que los educadores utilicen la IA como un recurso complementario, alentando a los estudiantes a analizar y cuestionar la información proporcionada, en lugar de aceptarla sin más.

Es necesario mencionar que, aunque se observan beneficios, también se identifican desafíos, como la posible dependencia excesiva de la tecnología, lo que podría limitar el desarrollo de habilidades críticas independientes (Cebrián y Guerrero, 2024) y el riesgo de disminuir la capacidad investigativa autónoma de los estudiantes (Arce, 2023). Por su parte, Rahman y Watanobe (2023) advierten que una dependencia excesiva de herramientas de inteligencia artificial

como ChatGPT puede limitar el desarrollo de habilidades críticas y de resolución de problemas, ya que los estudiantes pueden optar por obtener respuestas de manera rápida en lugar de involucrarse en un análisis profundo y en la formulación de soluciones por sí mismos.

Se plantean además desafíos éticos ante el uso de la IA en la educación. Como señala Barrios (2023), aunque la IA, como ChatGPT, puede optimizar la redacción y facilitar el aprendizaje, su empleo en contextos académicos debe hacerse con responsabilidad. La generación de contenido predictivo por parte de ChatGPT plantea riesgos de "invención" de citas inexistentes, lo cual puede comprometer la calidad y veracidad de los trabajos académicos.

Yu (2023) argumenta que es crucial evaluar cuidadosamente el impacto de ChatGPT en la educación, particularmente en la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades de pensamiento crítico de manera independiente. Estos riesgos deben ser gestionados mediante una adecuada instrucción sobre el uso ético y efectivo de las herramientas de IA (Dorta, 2023), inclusive los estudiantes parecen estar a favor de que se les instruya sobre cómo emplear ChatGPT de manera ética. Para abordar correctamente el uso de herramientas como ChatGPT, no es necesario prohibirlas ni ignorarlas, sino que es imperativo asegurar que tanto docentes como estudiantes reciban la formación adecuada para utilizarlas de manera ética y eficaz. Esto también implica revisar los planes de estudio, priorizando el desarrollo del pensamiento crítico y optimizando el aprovechamiento de estas tecnologías en el aula (García-Peñalvo, 2023).

Con base en los resultados obtenidos, se puede concluir que se cumple la hipótesis de la investigación. Es decir, existe una relación positiva entre el uso de ChatGPT y las habilidades del pensamiento en los estudiantes universitarios. Esta relación positiva sugiere que las tecnologías de IA pueden ser un factor importante en la promoción

del aprendizaje activo y autónomo.

Es relevante resaltar algunas limitaciones que podrían afectar cómo se interpretan los resultados. Una de las principales limitaciones es la muestra utilizada, compuesta únicamente por estudiantes de una universidad. Esto reduce la capacidad de generalización de los resultados a otras instituciones o contextos educativos. Además, el uso de autoinformes para recoger datos podría haber introducido sesgos de deseabilidad social, afectando la precisión de las respuestas. Asimismo, el instrumento sobre el "Uso de ChatGPT" fue diseñado específicamente para esta investigación, la cual estaba dirigida a estudiantes universitarios de manera general, por lo que las preguntas podrían readaptarse para el tipo de muestra estudiantil que se desee investigar. A pesar de estas limitaciones, este estudio proporciona información relevante sobre el impacto del uso de ChatGPT en el aprendizaje universitario. Sin embargo, se necesitan más investigaciones para confirmar estos hallazgos y determinar la causalidad entre el uso de la herramienta y estos resultados. Sería conveniente utilizar muestras más grandes y variadas en futuros estudios. Asimismo, sería útil desarrollar estudios longitudinales que exploren el impacto a largo plazo del uso de ChatGPT en el desarrollo de habilidades del pensamiento. También, futuros trabajos podrían centrarse en comparar la efectividad de diferentes herramientas de IA en diversos contextos educativos, así como ampliar las muestras a nivel internacional, especialmente en regiones como América Latina, donde los estudios sobre IA en educación son limitados.

Los resultados obtenidos sugieren que el uso de ChatGPT puede tener un impacto positivo en las habilidades del pensamiento en estudiantes universitarios. En general, los resultados de este estudio muestran que ChatGPT puede ser una herramienta con gran potencial para apoyar el aprendizaje en el contexto universitario. La herramienta puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades del pensamiento y a tomar

un rol activo en la dirección de su aprendizaje. Se necesitan más investigaciones para confirmar estos hallazgos y determinar la relación causal entre el uso de ChatGPT y el desarrollo de estas habilidades. Finalmente, se sugiere para futuras investigaciones analizar el impacto a largo plazo del Uso de ChatGPT en el desarrollo de habilidades del pensamiento a través de estudios longitudinales podría proporcionar una visión más completa de sus efectos educativos. Asimismo, será beneficioso comparar la efectividad de diferentes herramientas de IA en el contexto educativo puede ayudar a identificar las mejores prácticas y tecnologías para apoyar el aprendizaje universitario.

REFERENCIAS

- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(1), 21-39.
- Arce, D. D. (2023). Inteligencia artificial vs. Turnitin: implicaciones para el plagio académico. *Revista Cognosis*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i1.5517>
- Atencio, R. E., Bonilla, D. E., Miles, M. V., y López, S. Á. (2023). Chat GPT como Recurso para el Aprendizaje del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios. *CIENCIAMATRIA*, 9(17), 36-44. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1121>
- Barrios, I. (2023). Inteligencia artificial y redacción científica: aspectos éticos en el uso de las nuevas tecnologías. *Medicina Clínica y Social*, 7(2), 46-47.
- Benhamou, S. (2022). *La transformación del trabajo y el empleo en la era de la inteligencia artificial: análisis, ejemplos e interrogantes*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Božić, V., & Poola, I. (2023). *Chat GPT and education*. Preprint. <https://tinyurl.com/2cwga3bw>
- Cebrián, S., y Guerrero, E. (2024). The Vision of University Students from the Educational Field in the Integration of ChatGPT. *Digital Education Review*.
- Cerda, C., López, Ó., Osses, S., y Saiz, J. L. (2015). Análisis psicométrico de la escala de aprendizaje de autodirigido basada en la teoría de aprendizaje autodirigido de Garrison. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(39), 46-56.
- Dorta, P. (2023). *ChatGPT: Una oportunidad para la innovación docente*. <https://naukas.com/2023/02/20/chatgpt-una-oportunidad-para-la-innovacion-docente/>
- Firat, M. (2023). *How chat GPT can transform autodidactic experiences and open education*. Department of Distance Education, Open Education Faculty, Anadolu Unive.
- García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Jiang, X., Li, J., & Chen, C. H. (2023). Enhancing Critical Thinking Skills with ChatGPT-Powered Activities in Chinese Language Classrooms. *International Journal of Chinese Language Teaching (IJCLT)*, 6(2), 43. <https://doi.org/10.46451/ijclt.20240105>
- Juca, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 289-296. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/656/662>
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

- Martínez, F., & Prendes, M. P. (2004). *Nuevas tecnologías y educación*. Pearson Educación.
- Minh, A. N. (2024). Leveraging ChatGPT for enhancing English writing skills and critical thinking in university freshmen. *Journal of Knowledge Learning and Science Teaching*, 3(2), 51-62.
<http://jklst.org/index.php/home/article/view/168>
- Ocaña, Y., Valenzuela, L. A., y Garro, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 536-568.
- OpenAI. (2023). *Chat GPT*.
<https://openai.com/blog/chatgpt/>
- Padilla, R. D. M. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 260-270.
<https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Qawqzeh, Y. (2024). Exploring the Influence of Student Interaction with ChatGPT on Critical Thinking, Problem Solving, and Creativity. *International Journal of Information and Education Technology*, 14(4), 2082.
<https://www.ijiet.org/vol14/IJiet-V14N4-2082.pdf>
- Rahman, M. M., y Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies. *Applied Sciences*, 13(9), 5783.
- Sternberg, R. J. (1987). *Inteligencia humana* (Vol. 2). Grupo Planeta (GBS).
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicología cognitiva* (pp. 339-370). Piccin.
- Villada Zapata, J., Chaves Castaño, L., & Jaramillo Ospina, C. (2016). Revisión sistemática sobre habilidades de pensamiento en el aula (2000-2013). *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 365-377.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000200021&script=sci_arttext
- Wu, Y. (2024). Critical Thinking Pedagogics Design in an Era of ChatGPT and Other AI Tools—Shifting from Teaching “What” to Teaching “Why” and “How”. *Journal of Education and Development*, 8(1), 1.
- Yu, H. (2023). Reflection on Whether ChatGPT Should be Banned by Academia from the Perspective of Education and Teaching. *Frontiers in Psychology*.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1181712/full>

IMPACTO DE LOS ESTILOS DE VIDA EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE DOCENTES DE SECUNDARIA

Impact of Lifestyles on the Educational Practices of Secondary School Teachers

Edgar Aguirre Sifuentes¹
María Teresa Rivera Morales^{2*}
Nancy Griselda Pérez Briones³
Idalia Margarita Herrera Garibay⁴

Resumen

El presente estudio investiga la relación entre los estilos de vida y los estilos de enseñanza de los docentes de secundaria en el estado de Coahuila. Se utilizó un diseño cuantitativo, comparativo y correlacional, con una muestra de 159 docentes de secundarias públicas. Los resultados revelaron que la mayoría de los docentes presentan un estilo de vida moderadamente saludable, destacando que las dimensiones de nutrición y ejercicio son las más descuidadas. En cuanto a los estilos de enseñanza, se observó una predominancia del estilo sistemático. Se identificaron correlaciones significativas y positivas entre un estilo de vida saludable y mejores prácticas educativas, sugiriendo que el bienestar personal de los docentes tiene un impacto directo en la calidad de la enseñanza. Se concluye que promover estilos de vida saludables entre los docentes podría mejorar su desempeño profesional y, por ende, el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Estilos de vida, Estilos de enseñanza, Bienestar docente, Educación secundaria y Calidad educativa.

Abstract

This study explores the relationship between lifestyle and teaching styles among secondary school teachers in Coahuila, Mexico. A quantitative, comparative, and correlational design was employed, with a sample of 159 public secondary school teachers. The findings indicated that most teachers have a moderately healthy lifestyle, with nutrition and exercise being the most neglected dimensions. Regarding teaching styles, a predominance of the systematic style was observed. Significant and positive correlations were found between a healthy lifestyle and better teaching practices, suggesting that teachers' personal well-being directly impacts teaching quality. The study concludes that promoting healthy lifestyles among teachers could enhance their professional performance and, consequently, student learning outcomes.

Keywords: Lifestyle, Teaching styles, Teacher well-being, Secondary education, Educational quality.

* Contacto: teresa.rivera@uadec.edu.mx

¹ Universidad Autónoma de Coahuila (México). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1757-0825>

² Universidad Autónoma de Coahuila (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8660-9786>

³ Universidad Autónoma de Coahuila (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6903-4039>

⁴ Universidad Autónoma de Coahuila (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6012-7033>



Recibido: 30/08/2024. Aceptado: 01/10/2024.

INTRODUCCIÓN

La educación es un pilar fundamental en el desarrollo de las sociedades, influyendo directamente en la formación de los individuos y en sus oportunidades futuras (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2021). En este contexto, la educación secundaria se destaca como una etapa crucial, ya que representa el puente entre la educación básica y la superior, marcando un punto de inflexión en la vida académica y profesional de los jóvenes. Los docentes de secundaria desempeñan un papel central en la dirección del aprendizaje, y su influencia en los resultados académicos de los estudiantes es innegable (Farías-Veloz et al., 2022).

Sin embargo, los docentes de Coahuila enfrentan desafíos únicos derivados de su entorno social, económico y laboral, que afectan no solo su vida cotidiana, sino también sus prácticas pedagógicas. Estos desafíos incluyen la sobrecarga laboral, condiciones socioeconómicas adversas y limitaciones en el acceso a recursos, lo cual impacta negativamente en la implementación de estrategias pedagógicas efectivas (Carreras et al., 2020). En este marco, la calidad educativa se erige como un objetivo primordial, y su logro depende de la efectividad de los docentes, determinada no solo por sus competencias y habilidades pedagógicas, sino también por factores personales como sus estilos de vida.

MARCO TEÓRICO

El concepto de estilos de vida ha sido ampliamente estudiado en el campo de la salud pública y se refiere a los patrones de comportamiento de los individuos en áreas como la nutrición, el ejercicio, la gestión del estrés y la salud emocional (Scheuch et al., 2015). Los estilos de vida de los docentes, entendidos como la suma de sus hábitos y conductas diarias, juegan un rol crucial en su bienestar personal y profesional. Según la

Organización Mundial de la Salud (OMS), los estilos de vida son patrones de conducta elegidos dentro de las alternativas disponibles para los individuos, de acuerdo con sus posibilidades y circunstancias socioeconómicas (OMS, 1986; citado en Macedo, 2021).

Los estilos de vida no solo influyen en la salud física y emocional de los individuos, sino que también afectan su desempeño en contextos laborales, especialmente en profesiones de alto impacto social como la docencia. La literatura ha demostrado que un estilo de vida saludable está asociado con una mayor calidad de vida, mejor salud mental y mayor capacidad para enfrentar el estrés (Verhavert et al., 2024). En el caso de los docentes, estos beneficios se traducen en un desempeño más efectivo en el aula y en una mejor capacidad para relacionarse con sus estudiantes, lo cual tiene un impacto directo en los resultados educativos.

Los estilos de enseñanza, por otro lado, se refieren a los métodos y estrategias que los docentes emplean para facilitar el aprendizaje. Estos estilos incluyen el democrático, integrador, indirecto y *laissez-faire*, y su elección está influenciada por las características personales del docente, su formación profesional y sus condiciones laborales (Valverde-López y Ureña-Hernández, 2021). Estudios recientes han encontrado que los estilos de enseñanza sistemático y analítico, caracterizados por la planificación detallada y el uso de objetivos claros, están positivamente correlacionados con estilos de vida saludables entre los docentes (Lozano-Rodríguez et al., 2020).

Para sustentar la relación entre los estilos de vida y los estilos de enseñanza, esta investigación se apoya en la Teoría del Bienestar Docente, que establece que el bienestar personal del docente es un factor determinante en su eficacia profesional. Esta teoría postula que los docentes que mantienen un estilo de vida saludable presentan una mayor satisfacción laboral, mejor manejo del estrés y una mayor capacidad para adaptarse a los cambios y

desafíos del entorno educativo (López et al., 2022). La teoría sostiene que el bienestar docente se compone de dimensiones físicas, emocionales, sociales y ocupacionales, todas ellas influenciadas por los estilos de vida de los individuos.

El modelo de bienestar docente integra conceptos del Modelo de Salud Ocupacional, que señala que los trabajadores, incluyendo a los docentes, necesitan mantener un equilibrio adecuado entre sus demandas laborales y sus recursos personales para evitar el agotamiento y la disminución de su eficacia (Bakker & Demerouti, 2007). En este marco, un estilo de vida saludable se entiende como un recurso personal clave que ayuda a los docentes a manejar las exigencias de su rol profesional, reduciendo los niveles de estrés y aumentando su resiliencia. Además, un estilo de vida saludable facilita un mejor manejo de la energía física y mental, lo cual es esencial para la implementación efectiva de estilos de enseñanza proactivos y estructurados (Scheuch et al., 2015).

La Teoría del Bienestar Docente también hace referencia a la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000), la cual argumenta que los individuos necesitan satisfacer sus necesidades básicas de autonomía, competencia y relación para alcanzar un estado de bienestar óptimo. En el contexto docente, estas necesidades se satisfacen a través de la adopción de hábitos saludables que promueven no solo la salud física, sino también la motivación intrínseca para enseñar de manera efectiva. Los docentes que experimentan un mayor bienestar personal son más propensos a sentirse competentes en sus habilidades pedagógicas y a mantener relaciones positivas con sus estudiantes, lo cual se traduce en una enseñanza de mayor calidad.

Relación entre Estilos de Vida y Estilos de Enseñanza

Diversas investigaciones han explorado la relación entre los estilos de vida y los estilos de enseñanza, sugiriendo que los hábitos de vida de los

docentes influyen directamente en su práctica pedagógica. Scheuch et al. (2015) señalaron que los docentes con un estilo de vida saludable tienden a emplear estilos de enseñanza más efectivos, lo cual repercute positivamente en la calidad de la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes. En el contexto mexicano, los docentes enfrentan un entorno laboral que demanda respuestas rápidas y soluciones eficientes, lo que a menudo se traduce en un estilo de vida vertiginoso y poco saludable (Carreras y Stockl, 2020). Esto puede limitar la capacidad de los docentes para desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras y adaptativas.

Un estudio realizado por Verhavert et al. (2024) encontró que los docentes que mantenían hábitos saludables, como la actividad física regular y una dieta balanceada, reportaban menor riesgo de agotamiento y mayores niveles de satisfacción laboral. Estos docentes también mostraron un mayor uso de estilos de enseñanza participativos y estructurados, los cuales se asocian con mejores resultados académicos en los estudiantes. Esta relación resalta la importancia de los estilos de vida como moduladores del desempeño docente, especialmente en contextos educativos desafiantes como los de América Latina.

Asimismo, López-Martín et al. (2022) identificaron que los docentes con estilos de vida equilibrados no solo presentaban menor prevalencia de problemas de salud mental, sino que también tendían a usar estilos de enseñanza más flexibles y centrados en el estudiante, como el estilo integrador. Este estilo favorece la autonomía del estudiante y la participación activa en el proceso de aprendizaje, elementos clave para mejorar el compromiso y la motivación académica. Estos hallazgos sugieren que los estilos de vida saludables contribuyen a la adopción de prácticas pedagógicas que promueven un aprendizaje significativo.

Por otro lado, investigaciones como las de Chalapud-Narváez, Molano-Tobar y Roldán (2022) han demostrado que los docentes con estilos de vida menos saludables, caracterizados por altos

niveles de estrés y hábitos alimenticios inadecuados, tendían a utilizar estilos de enseñanza más autoritarios y tradicionales. Estos estilos se asocian con menores niveles de satisfacción tanto en los docentes como en los estudiantes, así como con un aprendizaje menos efectivo. En este sentido, los estilos de vida actúan como un predictor importante de la calidad de la práctica docente.

Además, un estudio longitudinal realizado por Patiño et al. (2022) en docentes universitarios reveló que aquellos que participaron en programas de bienestar institucionales mejoraron significativamente sus estilos de vida, lo cual se reflejó en un cambio positivo hacia estilos de enseñanza más dinámicos y colaborativos. Este cambio fue especialmente notable en contextos de alta demanda laboral, donde los docentes mejoraron su capacidad para implementar métodos pedagógicos innovadores y adaptativos.

La relación entre los estilos de vida y los estilos de enseñanza también se ha estudiado desde la perspectiva del bienestar emocional. Burbano-Larrea et al. (2020) encontraron que los docentes que gestionaban adecuadamente su estrés mediante técnicas de mindfulness y ejercicio regular, no solo reportaban una mejor calidad de vida, sino que también eran más propensos a utilizar estilos de enseñanza orientados a la retroalimentación constructiva y al apoyo emocional del estudiante. Este enfoque pedagógico fomenta un ambiente de aprendizaje positivo y aumenta la eficacia de la enseñanza.

Finalmente, Valverde-López y Ureña-Hernández (2021) sugieren que los estilos de vida influyen en la autoeficacia docente, un factor crucial para la adopción de prácticas pedagógicas efectivas. Los docentes con alta autoeficacia, fortalecida por un estilo de vida saludable, muestran una mayor disposición para experimentar con nuevas metodologías y adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que mejora significativamente la calidad del aprendizaje.

A la luz de estas evidencias, el objetivo de esta investigación es analizar la relación entre los estilos de vida y los estilos de enseñanza de los docentes de secundaria en el estado de Coahuila. Se busca determinar cómo los hábitos de vida de los docentes influyen en sus prácticas pedagógicas y en la calidad de la enseñanza que imparten. Este estudio pretende aportar una comprensión más profunda sobre la importancia del bienestar docente como un componente esencial para la mejora educativa.

MÉTODO

Diseño

Con el objetivo de comparar y relacionar los estilos de vida con los estilos de enseñanza que tienen los docentes de secundaria en el estado de Coahuila, se desarrolló un estudio de corte cuantitativo, de diseño comparativo y correlacional (León & Montero, 2003).

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico por voluntarios se seleccionó una muestra de 159 docentes de secundarias públicas. Los criterios de inclusión fueron que en el momento de la evaluación estuvieran adscritos a una secundaria pública, que tuvieran horas frente a grupo y que otorgaran su consentimiento informado. Se excluyeron a directivos, coordinadores u otro tipo de personal educativo cuya función principal no fuera la docencia.

Instrumento

La batería de pruebas estuvo conformada por; un apartado de datos demográficos en los que se le preguntó por el sexo, edad y características de su actividad docente, el Cuestionario de Perfil de Estilo de Vida PEPS-I, y el Cuestionario sobre Estilos de Enseñanza.

En su versión original el Cuestionario de Perfil de Estilo de Vida (PEPS-I, Pender, 1996), mide el

estilo de vida en seis dimensiones; nutrición, ejercicio, responsabilidad en salud, manejo del estrés, soporte interpersonal y autoactualización en 48 ítems. Para este estudio se utilizó la versión validada en México por Pérez et al. (En revisión), que mide el estilo de vida en cuatro dimensiones; nutrición (3 ítems), ejercicio (3 ítems), responsabilidad en salud (5 ítems) y estabilidad emocional (14 ítems), a través de 25 ítems que se responden en escala Likert de cuatro opciones de respuesta (0= nunca, 1= a veces, 2= frecuentemente, 3= rutinariamente). Cada dimensión y la escala total ofrecen tres niveles del estilo de vida; poco saludable (PS), moderadamente saludable (MS), muy saludable (S), con los siguientes puntos de corte: Estilo de vida (PS 0-25, MS 26-50, S 51-75), Nutrición y Ejercicio (PS 0-3, MS 4-6, S 7-9), Responsabilidad en Salud (PS 0-5, MS 6-10, S 11-15) y Estabilidad Emocional (PS 0-14, MS 15-28, S-29-42). La versión validada en México obtuvo coeficientes de consistencia interna α de Cronbach de entre .799 y .982.

Por su parte, el Cuestionario de Estilos de Enseñanza diseñado en Brasil por Batista et al. (2015) y posteriormente traducido, adaptado y validado al español por Perochena et al. (2017) valora los comportamientos que conforman los estilos de enseñanza; dinámico, práctico, analítico y sistemático en 40 ítems que se responden con una escala Likert de cuatro opciones de respuesta (0= nunca, 1= raramente, 2= casi siempre, 3= siempre). Los resultados se interpretan con la sumatoria bruta de cada subescala, en el sentido de que, a mayor puntaje, mayor presencia del estilo de enseñanza. En su versión español obtuvo puntajes de fiabilidad compuesta de entre .66 hasta .77 para cada subescala.

Procedimiento

Se solicitó autorización y apoyo a la Secretaría de Educación Pública del Estado de Coahuila para la distribución del cuestionario entre sus docentes de secundaria. La aplicación se llevó a cabo en el mes de marzo de 2022, en formato en línea a través de Google Forms®. En este medio se les explicó el objetivo del estudio y se les garantizó el uso confidencial y anónimo de los datos con fines de investigación apegado a las políticas de uso de los datos de la Universidad Autónoma de Coahuila. Quienes dieron su consentimiento informado respondieron el cuestionario en un periodo de unos ocho minutos.

Análisis

La base de datos se trabajó en el programa SPSS-25, trabajando con estadística paramétrica asumiendo el teorema central del límite (Alvarado & Batanero, 2008), y de acuerdo con el criterio de Kolmogorov-Sminov ($KS > .05$). Se realizaron análisis descriptivos como medias, desviación estándar, frecuencias y porcentajes, análisis correlacional de Pearson y comparativo para tres o más muestras independientes con ANOVA de un solo factor con contraste post hoc de Bonferroni, con un nivel de significancia de $p < .05$.

RESULTADOS

La muestra la formaron 61% de mujeres y 39% de hombres, con una media de edad de 41,51 años. Respecto a su actividad docente; el 95.6% tiene plaza definida, además, el 49.1% dedica entre 1 y 20 horas a estar frente a grupo, el 27% dedica entre 21 y 30 horas y el 23.9% dedica más de 31 horas a estar frente a grupo. Cerca de dos tercios da clases de forma híbrida (58.5%), un tercio da clases de forma presencial (32.7%) y el resto da clases solo en línea (8.8%).

TABLA 1
Estilo de vida

Variable	Poco saludable <i>f</i> (%)	Moderadamente saludable <i>f</i> (%)	Muy saludable <i>f</i> (%)
Estilo de vida general	17(10.7)	115(72.3)	27(17)
Nutrición	89(56)	62(39)	8(5)
Ejercicio	82(51.6)	59(37.1)	18(11.3)
Responsabilidad sobre la salud	27(17.2)	91(58)	39(24.5)
Estabilidad emocional	12(7.5)	107(67.3)	40(25.2)

En la tabla 1 se observa que la mayoría de los docentes de secundaria tuvieron un estilo de vida moderadamente saludable, igual que en las subescalas responsabilidad sobre la salud y la

estabilidad emocional. Sin embargo, la mayoría de los docentes obtuvo un estilo de vida poco saludable en las subescalas nutrición y ejercicio.

TABLA 2
Estilos de Enseñanza

Estilo	M	DE
Dinámico	20.52	4.65
Práctico	20.63	5.02
Analítico	21.15	5.16
Sistemático	21.31	5.19

En la tabla 2 se observa que los docentes presentaron una media similar en los estilos de enseñanza, siendo el más alto el sistemático,

seguido por el analítico, el práctico y finalmente el dinámico.

TABLA 3

Correlaciones entre el estilo de vida y los estilos de enseñanza

Estilo de vida	Estilos de Enseñanza			
	Dinámico	Práctico	Analítico	Sistemático
Estilo de Vida General	.406**	.395**	.383**	.400**
Nutrición	.188*	.175*	.170*	.228**
Ejercicio	.179*			
Responsabilidad en la salud	.401**	.362**	.370**	.381**
Estabilidad emocional	.407**	.429**	.421**	.425**

En la tabla 3 se observan las correlaciones del estilo de vida con los estilos de enseñanza, identificando que se presentaron relaciones significativas, positivas y moderadas entre el estilo de vida general, la responsabilidad en la salud y la estabilidad

emocional con los cuatro estilos de enseñanza, mientras que se relacionaron débilmente la nutrición y ejercicio con los cuatro estilos de enseñanza.

TABLA 4

ANOVA de estilos de enseñanza y estilos de vida en general

Estilo de enseñanza	Estilo de vida general	M	F	p	Grupo contraste	Bonferroni
Dinámico	PS	18.50	8.211	.000	S	.001
	MS	20.10			S	.001
	S	23.52			PS, MS	.001
Práctico	PS	18.29	11.27	.000	S	.000
	MS	20.09			S	.000
	S	24.37			PS, MS	.000
Analítico	PS	18.82	11.19	.000	S	.000
	MS	20.59			S	.000
	S	25.00			PS, MS	.000
Sistemático	PS	19.35	10.96	.000	S	.000
	MS	20.68			S	.000
	S	25.22			PS, MS	.000

Nota. PS= Poco saludable, MS= Moderadamente saludable, S= Muy saludable

En la tabla 4 se muestran las comparaciones inter e intra grupales del estilo de enseñanza y los estilos de vida. En donde se observa que hubo diferencias significativas intergrupalmente en todos los casos. En los contrastes intergrupales hubo diferencias significativas en los docentes que tuvieron un muy saludable estilo de vida general con los que tuvieron otro estilo de vida, dado que quienes tuvieron mejor estilo de vida puntuaron más alto en todos los estilos de enseñanza.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio indican que la mayoría de los docentes de secundaria en Coahuila presentan un estilo de vida moderadamente saludable, aunque en las dimensiones específicas de nutrición y ejercicio, muchos se sitúan en un nivel poco saludable. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que han documentado la precariedad en los hábitos de vida de los docentes, señalando factores como la carga laboral, el estrés y la falta de tiempo como barreras para mantener una vida saludable (Chalapud-Narváez, Molano-Tobar, & Roldán, 2022; Urrea & Quevedo, 2018). Además, los efectos residuales de la pandemia por COVID-19, que alteraron significativamente los patrones de actividad física y alimentación, también influyeron negativamente en los estilos de vida de los docentes (Quiñones-Laveriano et al., 2022). Este contexto resalta la necesidad de políticas y programas que promuevan hábitos saludables entre los docentes, ya que su bienestar personal repercute directamente en su desempeño profesional.

El predominio del estilo de enseñanza sistemático, caracterizado por la planificación y objetivos claros, refleja una tendencia que coincide con los requisitos de los planes y programas educativos vigentes en México. Este estilo, que se enfoca en el uso de estructuras y métodos organizados para guiar el aprendizaje, fortalece

habilidades como el pensamiento crítico y el debate en los estudiantes (Lozano-Rodríguez et al., 2020; Burbano-Larrea, Basantes-Vásquez, & Ruiz-Lapuerta, 2021). Sin embargo, la rigidez de este enfoque también podría limitar la capacidad del docente para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, sugiriendo que una mayor flexibilidad y adaptabilidad en los estilos de enseñanza podría ser beneficiosa.

La correlación significativa y positiva encontrada entre los estilos de vida y los estilos de enseñanza sugiere una relación directa entre el bienestar personal del docente y la calidad de su práctica pedagógica. Según la Teoría del Bienestar Docente, un estilo de vida saludable no solo mejora la salud física y emocional del docente, sino que también potencia su autoeficacia y capacidad para emplear estilos de enseñanza más efectivos y centrados en el estudiante (Scheuch, Haufe, & Seibt, 2015). Esta relación destaca la importancia de considerar el bienestar personal como un componente esencial de la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Los docentes que mantienen un estilo de vida saludable son más propensos a emplear estrategias pedagógicas variadas y adaptativas, que no solo benefician su propio bienestar, sino que también enriquecen el entorno de aprendizaje de los estudiantes.

Los hallazgos también se alinean con la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000), la cual sugiere que la satisfacción de las necesidades básicas de autonomía, competencia y relación es crucial para el bienestar y la motivación intrínseca. Los docentes que experimentan un mayor bienestar personal, derivado de estilos de vida equilibrados, tienden a sentirse más competentes y autónomos en sus roles, lo que se traduce en una enseñanza más comprometida y efectiva. Además, un estilo de vida saludable ayuda a los docentes a manejar el estrés, mantener una actitud positiva y construir relaciones más sólidas con sus estudiantes, factores que son esenciales para una enseñanza de calidad.

Sin embargo, es importante reconocer que la predominancia de un estilo de vida moderadamente saludable sugiere que aún existen áreas de mejora en las dimensiones de nutrición y ejercicio. La falta de recursos y apoyo institucional para fomentar hábitos saludables entre los docentes podría limitar la implementación de programas de bienestar efectivos. Por lo tanto, es crucial que las instituciones educativas consideren no solo la capacitación pedagógica de los docentes, sino también el apoyo integral a su bienestar físico y emocional.

CONCLUSIÓN

Este estudio ha evidenciado la significativa relación entre los estilos de vida de los docentes y sus estilos de enseñanza en el contexto de la educación secundaria en Coahuila. Los hallazgos revelan que los docentes con estilos de vida más saludables, caracterizados por una mejor nutrición, actividad física regular y adecuada gestión del estrés, tienden a emplear estilos de enseñanza más efectivos y estructurados, como el estilo sistemático. Este estilo pedagógico se asocia con prácticas educativas de mayor calidad que promueven un aprendizaje más reflexivo y participativo entre los estudiantes. Estos resultados sugieren que el bienestar personal de los docentes no solo beneficia su salud física y mental, sino que también influye directamente en su capacidad para enseñar de manera efectiva.

En contraste, los docentes con estilos de vida menos saludables, donde predominan la falta de actividad física y malos hábitos alimenticios, muestran una tendencia a utilizar estilos de enseñanza menos dinámicos y más tradicionales, lo cual puede limitar el desarrollo de competencias críticas en los estudiantes. Esta correlación resalta la importancia de promover estilos de vida saludables entre los docentes como una estrategia para mejorar la calidad educativa, no solo desde la perspectiva del bienestar personal, sino también desde el impacto que esto tiene en la práctica pedagógica.

Limitaciones del Estudio

A pesar de los hallazgos significativos, este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño del estudio es de naturaleza correlacional, lo que impide establecer relaciones causales directas entre los estilos de vida y los estilos de enseñanza. Aunque se ha identificado una relación positiva entre estas variables, no se puede afirmar con certeza que un cambio en los estilos de vida directamente cause una modificación en los estilos de enseñanza. Para establecer causalidad, serían necesarias investigaciones experimentales o longitudinales que evalúen la evolución de estas variables a lo largo del tiempo.

En segundo lugar, la muestra estuvo compuesta únicamente por docentes de secundarias públicas en Coahuila, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos educativos o regiones del país. Las características sociales, económicas y culturales propias de Coahuila podrían influir en los estilos de vida y de enseñanza de los docentes de manera distinta a como lo harían en otras zonas de México o en contextos internacionales.

Otra limitación importante es la dependencia de los datos autoinformados a través de cuestionarios, los cuales pueden estar sujetos a sesgos de deseabilidad social o errores de recuerdo por parte de los participantes. Esto podría afectar la precisión de los datos reportados sobre los estilos de vida y la autoevaluación de los estilos de enseñanza.

Áreas para Investigaciones Futuras

Para ampliar la comprensión sobre la relación entre los estilos de vida y los estilos de enseñanza, futuras investigaciones podrían enfocarse en varias áreas clave. En primer lugar, se sugiere realizar estudios longitudinales que evalúen cómo los cambios en los estilos de vida de los docentes a lo largo del tiempo influyen en sus prácticas pedagógicas. Este enfoque permitiría explorar las posibles relaciones causales y el impacto sostenido del bienestar docente en la calidad educativa.

Además, sería valioso expandir la muestra a docentes de diferentes niveles educativos y contextos geográficos, para evaluar si las relaciones identificadas en este estudio son consistentes en otros entornos.

REFERENCIAS

- Alvarado, H., & Batanero, C. (2008). Significado del teorema central del límite en textos universitarios del probabilidad y estadística. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 7-28. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514136001.pdf>
- Álvarez, P., & Rojas, I. (2022). Identificación de los estilos de enseñanza que utilizan los profesores de educación física de la región de Atacama. *Repositorio Académico Universidad de Atacama*. <https://tinyurl.com/247xop5b>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., & Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Estilos de enseñanza: un estudio descriptivo desde la práctica docente. *Cátedra*, 4(1), 18-34. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2569>
- Carreras, M. P., Belló, P., & Stockl, C. M. (2020). Trabajo docente y narrativa: Las dimensiones del Ser docente. *Revista Diálogo Educativo*, 20(66), 1185-1204. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.066.ds11>
- Chalapud-Narváez, L., Molano-Tobar, N., & Roldán, E. (2022). Estilos de vida saludable en docentes y estudiantes universitarios. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 44, 477-484.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *Los retos y oportunidades de la educación secundaria en América Latina y el Caribe durante y después de la pandemia*. <https://tinyurl.com/2lehflgu>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Farías-Veloz, V., Saucedo-Silva, R., Herrera-Chew, A., & Fuentes-Morales, M. C. (2022). El papel del docente en su proceso histórico y su función ante la sociedad en diversos contextos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 5-15. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.238>
- León, O. G., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). McGraw Hill.
- López H. L. L., Rodríguez A. P. A., Rodríguez L. G. O., & Martínez R. L. I. (2022). Análisis comparativo de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la educación superior pública. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*, 6(1), 6-6. <https://doi.org/10.61530/redtis.2022.6.6.105.6>
- López-Martín, E., Gutiérrez-De-Rozas, B., Otero-Mayer, A., & Expósito-Casas, E. (2022). Análisis cualitativo del perfil profesional del buen docente de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 493-516. <https://www.jstor.org/stable/48684915>
- Lozano-Rodríguez, A., García Cue, J. L., García-Vázquez, F. I., & Gallardo-Córdova, K. E. (2020). Relación entre estilos de enseñanza y evaluación formativa en profesores de Educación Secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 160-172. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.2156>
- Macedo, L. (2021). *Estilo de vida y salud*. Tutoría UNAM. <https://tinyurl.com/23h9sfxh>
- Patiño, Y. P., Argumedo, E. O., Cobos, R. C. R., Beltrán, Y. H., Fontalvo, P. V., Ospino, M. G., & Moreno, G. C. (2022). Estilo de vida en adultos jóvenes universitarios de Barranquilla, Colombia: Diferencias según sexo y estatus

- socioeconómico. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 979-987.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8072019>
- Pender, N. (1996). *Health promotion in nursing practice* (3rd ed.). Appleton & Lange.
- Perochena, P., Labatut, E. M., & Martínez, F. (2017). Adaptación y validación del cuestionario estilos de enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto educativo español. *Tendencias Pedagógicas*, 30(1), 71-90.
<https://doi.org/10.15366/tp2017.30.004>
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Teachers' health. *Deutsches Arzteblatt International*, 112(20), 347-356.
<https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>
- Valverde-López, L., & Ureña-Hernández, M. (2021). Una propuesta de estrategias y recursos didácticos por competencias en respuesta a los estilos de enseñanza-aprendizaje de la población estudiantil. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 106-124. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.7>
- Verhavert, Y., Deliens, T., Van Cauwenberg, J., Van Hoof, E., Matthys, C., de Vries, J., Clarys, P., De Martelaer, K., & Zinzen, E. (2024). Associations of lifestyle with burnout risk and recovery need in Flemish secondary schoolteachers: A cross-sectional study. *Scientific Reports*, 14(1), 3268.
<https://doi.org/10.1038/s41598-024-53044-w>

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ ESTRUCTURAL DEL CUESTIONARIO SOBRE ESTILOS DE MANEJO DE CONFLICTOS AGRESIVOS Y ASERTIVOS (CEMCAA)

Reliability and structural validity of the Aggressive and Assertive Conflict Management Styles Questionnaire (CEMCAA)

Alejandro César Antonio Luna Bernal^{1*}

Josefina Sandoval Martínez²

Rosa Margarita López Aguilar³

Resumen

Hoy en día, existe un interés creciente por conocer cómo suelen afrontar las personas los desacuerdos interpersonales en su vida diaria. Del mismo modo, se ha destacado la relevancia de distinguir entre enfoques pacíficos y nocivos para resolver los conflictos cotidianos. No obstante, en la actualidad los instrumentos disponibles a nivel internacional no diferencian entre estilos asertivos y agresivos de gestión de conflictos. Por ello, se presenta la necesidad de disponer de algún instrumento que posea características psicométricas apropiadas para estudiar este fenómeno. En ese marco, este trabajo se propuso generar información acerca de la validez estructural y de la confiabilidad del *Cuestionario sobre Estilos de Manejo de Conflictos Agresivos y Asertivos* (CEMCAA). Este instrumento está compuesto por dos escalas (estilos asertivos y agresivos) cada una de ellas conformada a su vez por cinco subescalas (dominante, complaciente, evitativo, transigente, e integrativo), siendo en total diez estilos de manejo de conflictos interpersonales. La muestra estuvo compuesta por 409 estudiantes universitarios de pregrado con edades de 17 a 49 años. Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) para cada una de las dos escalas del cuestionario, así como uno de confiabilidad. Los resultados mostraron en general apropiados índices de bondad de ajuste para ambos modelos. En el análisis de confiabilidad se encontraron niveles aceptables en todas las subescalas. Se concluye señalando que los presentes hallazgos aportan datos a favor de la confiabilidad y validez del CEMCAA para medir estilos agresivos y asertivos de manejo de conflictos interpersonales en estudiantes universitarios de pregrado, y se sugieren algunas líneas para posibles futuras investigaciones.

Palabras clave: Agresividad, Asertividad, Conflictos interpersonales, Estilos de manejo de conflictos, Test psicométrico.

Abstract

Nowadays, there is a growing interest in knowing how people tend to deal with interpersonal disagreements in their daily lives. Similarly, the relevance of distinguishing between peaceful and harmful approaches to resolving everyday conflicts has been highlighted. However, at present the instruments available in the international literature do not differentiate between assertive and aggressive conflict handling styles. Therefore, there is a need for an instrument with appropriate psychometric characteristics to study this phenomenon. Within this framework, this paper aimed to generate information about the structural validity and reliability of the *Questionnaire on Aggressive and Assertive Conflict Management Styles* (CEMCAA). This instrument is composed of two scales (assertive and aggressive styles), each of which is made up of five subscales (dominant, accommodating, avoidant, compromising, and integrative), making a total of ten interpersonal conflict management styles. The sample consisted of 409 undergraduate university students aged 17 to 49 years. A confirmatory factor analysis (CFA) was carried out for each of the two questionnaire scales, as well as a reliability analysis. The findings generally showed appropriate goodness-of-fit indices for both models. In the reliability analysis, acceptable levels were found in all subscales. It is concluded by pointing out that the present findings provide data in favor of the reliability and validity of the CEMCAA to measure aggressive and assertive styles of interpersonal conflict management in undergraduate university students, and some lines for possible future research are suggested.

Keywords: Aggressiveness, Assertiveness, Interpersonal conflicts, Conflict management styles, Psychometric test.

¹ Departamento de Filosofía, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3371-5999> * Contacto: alejandro.luna@academicos.udg.mx

² Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4113-1897>

³ Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0307-9669>



Recibido: 30/07/2024. Aceptado: 03/09/2024.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la investigación sobre estilos de manejo de conflictos interpersonales se han utilizado diversos modelos e instrumentos. Entre ellos cabe mencionar los propuestos por Thomas y Kilmann (1974), Rahim (1983), Ross y DeWine (1988), Kimsey y Fuller (2003), entre otros, los cuales han sido utilizados ampliamente en diversos estudios a nivel internacional. Sin embargo, un inconveniente notable de estas herramientas es la ausencia de una distinción entre modalidades asertivas y agresivas dentro de cada uno de los estilos de gestión de conflictos. Esta distinción tiene una importancia particular en los tiempos contemporáneos, ya que existe un interés creciente en múltiples campos por discernir entre aquellos conflictos constructivos o beneficiosos y aquellos que son perjudiciales o destructivos. Disciplinas como la filosofía para la paz (Paris Albert, 2009), la educación para la paz (Jares, 2012), la psicología organizacional (De Dreu, 1997), la sociología del conflicto (Kriesberg & Dayton, 2012), los estudios sobre convivencia escolar (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019), entre muchas otras, enfatizan actualmente la naturaleza crítica de diferenciar entre las prácticas que convierten los desacuerdos en violencia y las que fomentan las resoluciones pacíficas.

Debido a la importancia de distinguir entre enfoques constructivos y destructivos para abordar los desacuerdos y a la limitada disponibilidad de instrumentos psicométricos que distingan estas modalidades es que se planteó el Cuestionario sobre Estilos de Manejo de Conflictos Agresivos y Asertivos (CEMCAA) (Luna Bernal, 2020). El autor proporcionó el contexto, la justificación, el marco teórico y el diseño del CEMCAA, sin embargo, no se presentó alguna investigación empírica para evaluar sus características psicométricas. Posteriormente, se realizó un estudio sobre la validez de contenido del cuestionario (Luna Bernal, 2024). En consecuencia, el presente

estudio busca generar información que contribuya a valorar la validez estructural y la confiabilidad del CEMCAA mediante el examen de su estructura factorial y de su consistencia interna en una muestra de estudiantes universitarios de pregrado.

La base fundamental del CEMCAA se remonta al modelo de doble preocupación (dual concern model) postulado originalmente por Blake y Mouton (1964, 1970). Este es un marco teórico prominente en el ámbito de la gestión de conflictos (Donohue & Cai, 2014). Para comprender su importancia, es esencial tener en cuenta que con el tiempo han surgido numerosas variaciones de este modelo, lo que ha consolidado su condición de arquetipo en este ámbito (Sorenson et al., 1999). Algunas de estas adaptaciones como las de Ross y DeWine (1988) y Kimsey y Fuller (2003) abarcan tres maneras distintas de gestionar los desacuerdos interpersonales. Hay también versiones de cuatro estilos como las propuestas por Rubin et al. (1994) y Filley (1985). El CEMCAA sin embargo se basa en la taxonomía más completa, la cual abarca cinco formas de manejo de conflictos: dominante, complaciente, evitativo, transigente e integrativo. Esta taxonomía corresponde a modelos como los de Blake y Mouton (1970), Rahim (1983) y Thomas y Kilmann (1974). Se hará una breve descripción de ella a continuación.

En términos generales, el modelo de doble preocupación postula que el comportamiento humano en la gestión de los conflictos interpersonales está determinado por dos dimensiones clave: a) el nivel de preocupación por uno mismo, y b) el interés en las consecuencias de la interacción para la otra parte o la relación. La combinación de estas dimensiones en distintos grados da lugar a estilos distintos. El Dominante, donde la persona busca imponer los intereses propios sobre la otra parte, se caracteriza por una gran preocupación por sí mismo y una baja consideración de los resultados del oponente. El estilo Complaciente, donde el individuo se enfoca en satisfacer las demandas de la otra persona, se

define por una gran preocupación por la contraparte y un bajo interés propio. El Evitativo, donde se tiende a eludir una confrontación, se produce debido a que se percibe una importancia baja acerca de las consecuencias que potencialmente tendría el conflicto para ambas partes. En el Transigente, con una preocupación moderada por ambas partes, se busca el acuerdo mediante concesiones mutuas. Y por último el estilo Integrativo, donde se busca integrar los intereses de ambas partes en alguna solución beneficiosa para ambas, se caracteriza por una alta preocupación por las consecuencias que el conflicto pudiera tener para uno mismo mezclada con un interés alto en los resultados del oponente.

Es indiscutible que el modelo de doble preocupación tiene actualmente un valor teórico significativo y un peso importante dentro de esta área de investigación; sin embargo, una limitación notable es que no diferencia entre los casos en que cada estilo de gestión de conflictos se da de una manera violenta o agresiva, y las situaciones en que lo hacen de forma pacífica o asertiva. Luna Bernal (2020) identificó esta brecha y sugirió introducir una nueva dimensión en el modelo de doble preocupación al clasificar cada uno de los cinco estilos de gestión de conflictos en dos modalidades: asertiva y agresiva. Por ejemplo, una persona puede hacer valer sus intereses recurriendo a diversas formas de agresión, como insultos y amenazas, lo que representa un estilo dominante agresivo. Por el contrario, otra persona también podría mostrar dominio, pero de manera cortés y amistosa, encarnando un estilo dominante asertivo. Por su parte, alguien que tiende a adaptarse a las peticiones de los demás podría hacerlo de una manera amable (complaciente asertivo) o por medios ofensivos (complaciente agresivo). Luna Bernal (2020) expuso que, en términos generales, la distinción se puede resumir de la siguiente manera: los estilos agresivos tienen lugar cuando el agente utiliza comportamientos que carecen de respeto y consideración hacia los demás (por ejemplo, las

amenazas, la culpabilización, los insultos, la presión, entre otros); por el contrario, los estilos de gestión de conflictos serían asertivos cuando la persona aborda la situación con respeto y consideración hacia los demás, empleando estrategias como proponer, preguntar, invitar y persuadir, entre otras.

Con base en este planteamiento teórico y en un conjunto de consideraciones conceptuales y metodológicas que se describen en el artículo de Luna Bernal (2020), el autor propuso el CEMCAA como un instrumento psicométrico diseñado para informar sobre las distintas maneras en que las personas tienden habitualmente a manejar los conflictos interpersonales cotidianos, considerando dos escalas: estilos agresivos y estilos asertivos. Cada una de estas dos escalas se diseñó compuesta por cinco subescalas (una por cada estilo: dominante, complaciente, evitativo, transigente e integrativo). No obstante, como se señaló, el autor no presentó un estudio empírico sobre la validez y la confiabilidad del instrumento, aunque en las conclusiones de su trabajo aconsejó el empleo del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para los **futuros trabajos de validación debido a que “se trata de un instrumento construido con base en un modelo teórico preciso”** (p. 30).

El análisis factorial es una técnica estadística que permite expresar las relaciones entre una pluralidad de variables observadas, en términos de una menor cantidad de variables no observadas llamadas factores. El AFC permite poner a prueba el modelo hipotetizado de la estructura factorial del instrumento evaluando la calidad del ajuste de dicho modelo a los datos empíricos mediante el empleo de índices de bondad de ajuste (Jordan Muñoz, 2021). De esta manera, el AFC se constituye como una aproximación de carácter deductivo para sustentar la validez de un instrumento de medida (Pérez-Gil et al., 2000).

De acuerdo con la American Educational Research Association [AERA] et al. (2018), la **validez de una prueba psicométrica se refiere “al**

grado en que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de los puntajes de una prueba para **usos propuestos de las pruebas**” (p. 11). En este caso, la finalidad sería determinar hasta qué punto los resultados de la aplicación del CEMCAA pueden interpretarse exactamente como estilos de gestión de conflictos interpersonales. Es importante recordar que, hablando con propiedad, la validez se refiere a cómo se interpretan las puntuaciones obtenidas mediante el uso del instrumento y no al instrumento en sí (Aragón Borja, 2011). Si bien es frecuente que los especialistas hablen de diferentes tipos de validez de una prueba psicométrica, es más apropiado referirse a diversas fuentes de validación: basada en el contenido de la prueba, en los procesos de respuesta, en la estructura interna y en las relaciones con otras variables. De acuerdo con AERA et al. (2018), “los análisis de estructura interna de una prueba pueden indicar el grado en que las relaciones entre ítems de la prueba y componentes de la prueba se ajustan al constructo sobre el que se basan las interpretaciones propuestas de los puntajes de la prueba” (págs. 16-17). A menudo, este tipo de evidencias de validez es referido en la literatura académica como validez estructural (Aliaga Tovar, 2006).

En el contexto de lo anterior, el presente estudio se planteó como objetivo general evaluar la validez estructural y confiabilidad de una versión corta del CEMCAA, considerando sus dos escalas (estilos agresivos y estilos asertivos). Para ello se plantearon los siguientes objetivos particulares: a) realizar un AFC de la escala de estilos asertivos con el fin de evaluar la bondad de ajuste del modelo de cinco factores relacionados (uno por cada subescala) a los datos empíricos, en una muestra de estudiantes universitarios de pregrado; b) llevar a cabo un AFC de la escala de estilos agresivos, también con la

finalidad de evaluar la bondad de ajuste del modelo de cinco factores; y c) evaluar la confiabilidad de cada una de las diez subescalas del instrumento, al través del estudio de su consistencia interna.

MÉTODOLÓGICA

Tipo de estudio

El presente es un estudio empírico con enfoque cuantitativo de tipo instrumental, ya que tiene como objetivo examinar las propiedades psicométricas de un instrumento de medida psicológico (Ato et al., 2013; Montero & León, 2007). El diseño fue transversal ya que los datos fueron recopilados de los participantes en una sola aplicación del cuestionario (Hernández Sampieri et al., 2010).

Participantes

El CEMCAA fue diseñado específicamente para ser utilizado con muestras de estudiantes universitarios. En ese marco, los participantes de la presente investigación fueron 409 alumnos de licenciatura de los cuales 381 (93.2%) eran de la Universidad de Guadalajara matriculados en las carreras de Psicología, Medicina, Técnico Superior Universitario en Prótesis Dental, Trabajo Social, Filosofía, Antropología y un estudiante de Letras. Además, participó un grupo de 28 (60.8%) estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de una universidad de sostenimiento particular ubicada dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco. El 26.2% de la muestra fueron hombres y 73.8% mujeres. El rango de edad fue de 17 a 49 años, con media aritmética en 21.41 (DE = 3.08) y moda en 21 años. En la Tabla 1 se muestra la distribución de los participantes en función de la edad y del género.

TABLA 1

Distribución de los participantes del estudio, por grupos de edad y género

Grupos de edad	Hombres <i>n</i> (%)	Mujeres <i>n</i> (%)	Total <i>n</i> (%)
17 a 19 años	23 (5.6%)	83 (20.3%)	106 (25.9%)
20 y 21 años	29 (7.1%)	112 (27.4%)	141 (34.5%)
22 a 24 años	35 (8.6%)	86 (21.0%)	121 (29.6%)
25 años y más	20 (4.9%)	21 (5.1%)	41 (10.0%)
Total	107 (26.2%)	302 (73.8%)	409 (100.0%)

Instrumento

El *Cuestionario sobre Estilos de Manejo de Conflictos Agresivos y Asertivos* (CEMCAA) es un instrumento psicométrico diseñado para informar sobre las distintas maneras en que las personas tienden habitualmente a manejar los conflictos interpersonales cotidianos, considerando dos escalas: estilos agresivos y estilos asertivos. Cada una de estas dos escalas está compuesta por cinco subescalas: dominante, complaciente, evitativo, transigente e integrativo, siendo en total diez subescalas para todo el instrumento. En su versión corta está compuesto por 33 reactivos. Para responder se le pide al participante que recuerde algunos conflictos que haya tenido con diferentes personas (compañeros/as, amigos/as, pareja, familiares, profesores, desconocidos, etcétera), y enseguida piense cuál tiende a ser su comportamiento habitual en este tipo de situaciones en general. El formato de respuesta es una escala Likert de cinco puntos que va desde 1 = *Nunca* hasta 5 = *Siempre*. Para su calificación se calculan las medias y desviaciones estándar de los participantes en cada una de las escalas, obteniéndose así diez puntajes de estilos de manejo de conflictos interpersonales.

Como se señaló, el CEMCAA fue originalmente

propuesto por Luna Bernal (2020). De acuerdo con el autor, la versión original del instrumento fue diseñada con 60 reactivos, con la intención de que estos pudieran reducirse hasta alcanzar un mínimo de 30 (tres ítems por escala). En ese marco, para conformar la versión del CEMCAA objeto del presente trabajo, se tomaron en cuenta dos elementos: un análisis de contenido por criterio de jueces resultado de un estudio anterior (Luna Bernal, 2024), y un análisis de componentes principales unido a un examen de la confiabilidad de cada una de las escalas. Partiendo de estos dos elementos, se realizó un comparativo entre la solución obtenida por criterio de jueces y el resultado del análisis de componentes principales, llegando a la conclusión de que el conjunto de 33 reactivos que aquí se presenta es el que podría exhibir mejores propiedades psicométricas. Es esta última solución la que será detallada en las próximas páginas, misma que será sujeta a análisis de validez y confiabilidad.

Procedimiento de aplicación

La aplicación de cuestionarios fue realizada dentro de cada aula por los investigadores, auxiliados por el profesor de grupo y, en algunas ocasiones, por estudiantes asignados al proyecto en prácticas profesionales previamente capacitados. Una vez

que los alumnos ingresaron al aula, se les proporcionó información detallada sobre el objetivo general del proyecto de investigación. Se les invitó explícitamente a participar de forma totalmente voluntaria y anónima, con la seguridad de que sus respuestas se tratarían con la máxima confidencialidad y se utilizarían únicamente con fines científicos. Además, se les hizo hincapié en que no había respuestas correctas o incorrectas en los cuestionarios, destacando que el objetivo principal de la investigación residía en la autenticidad de sus respuestas. Además, se les informó de que cada cuestionario no se evaluaría de forma individual, sino que se agregaría para generar datos estadísticos que abarcaran las respuestas colectivas de todos los participantes.

Aspectos éticos

Se considera que esta investigación carece de riesgos según lo estipulado en el artículo 17, sección I, del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud que se encuentra actualmente en vigor en la jurisdicción de México. Además, se mantuvo el cumplimiento de las pautas descritas en el Código de Ética para Psicólogos establecido por la Sociedad Mexicana de Psicología (SMP, 2010), junto con la estricta observancia de los principios éticos y estándares de conducta delineados por la Asociación Estadounidense de Psicología (American Psychological Association [APA], 2017). Esto fue especialmente evidente en la meticulosa atención prestada a garantizar el consentimiento informado de los participantes, el anonimato de todas las personas involucradas y la rigurosa protección de la confidencialidad en el manejo de datos únicamente con fines académico-científico.

Análisis estadístico

Todos los cálculos se realizaron empleando el programa estadístico IBM SPSS versión 21 (IBM Corp., 2012) y AMOS 21 (Arbuckle, 2012). Se efectuó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

para la escala de estilos asertivos y otro para la de agresivos, ambos basados en el modelo teórico de referencia. El modelo hipotetizado de estilos asertivos se conformó por 16 indicadores con cinco factores subyacentes relacionados (ver Figura 1); el de los estilos agresivos se compuso de 17 indicadores con cinco factores relacionados (ver Figura 2).

Uno de los elementos que se debe tomar en cuenta al momento de hacer un AFC, es examinar si los datos objeto de examen presentan normalidad multivariada, ya que de ello depende la elección de un método de estimación adecuado. En el presente caso, al hacer el examen de la normalidad de los reactivos de ambos modelos se encontraron valores de curtosis multivariada de 58.49 (c.r. = 24.19) para el modelo de estilos asertivos, y de 155.47 (c.r. = 60.40) para el de los agresivos. De acuerdo con Byrne (2016), la razón crítica (c.r.) puede ser considerada como el estimador normalizado de Mardia. Según dicho autor, una c.r. mayor a 5 puede considerarse como indicativo de la ausencia de normalidad multivariada. Por tanto, se decidió utilizar para la estimación de cada uno de los modelos mencionados el método de Máxima Verosimilitud (Maximum Likelihood, ML) junto con el procedimiento de bootstrapping, ya que este abordaje está recomendado cuando los datos presentan un alejamiento de la curva normal (Collier, 2020; Medrano & Muñoz-Navarro, 2017). Siguiendo lo recomendado por Collier (2020), se establecieron 5000 replicaciones bootstrap con intervalos de confianza corregidos al 95%.

Se utilizaron los siguientes criterios para evaluar la idoneidad de los dos modelos investigados. Inicialmente, se examinó la relación entre el cociente Chi-cuadrada y sus grados de libertad, conocida como Chi-cuadrado normada. Un rango de 1 a 5 suele ser indicativo de un ajuste aceptable según Collier (2020). Se empleó también en la evaluación el residuo cuadrático medio de

aproximación (RMSEA) y el residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR). Estos parámetros se consideran altamente satisfactorios cuando sus valores están por debajo de .05, como indica Byrne (2016), mientras que los valores que se sitúan entre .05 y .08 indicarían un nivel de ajuste aceptable según las conclusiones de Schumacker y Lomax (2016). De igual forma, se tuvieron en cuenta el índice de bondad de ajuste (GFI) y índice de bondad de ajuste en su versión corregida (AGFI). Schumacker y Lomax (2016) sugieren que los valores cercanos a .90 o .95 son indicativos de un buen ajuste. En cuanto a los índices de ajuste incremental, también se examinaron el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste normado (NFI) y el coeficiente de Tucker-Lewis (TLI). Estas medidas indican un ajuste aceptable si sus valores superan los .90, según Collier (2020). Por último, se evaluó el índice de bondad de ajuste de parsimonia (PGFI), y los valores se consideraron aceptables si superan los .50 según Byrne (2016), o si oscilan entre .50 y .70 según la investigación de Escobedo-Portillo y otros (2016).

Con respecto a la confiabilidad, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach (1951) para cada una de las subescalas del instrumento. De acuerdo con George y Mallery (2020), los valores alfa se consideran excelentes si son superiores a .90, buenos si superan .80 y aceptables si se ubican en .70 o más.

RESULTADOS

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas por los participantes en cada uno de los reactivos la escala de estilos asertivos del CEMCAA, así como de sus cinco subescalas. Se muestra también allí el valor de confiabilidad alfa de Cronbach obtenido en cada una de las mencionadas subescalas, con los datos del presente estudio. Como se aprecia, los valores de asimetría y curtosis de todos los reactivos y subescalas se presentaron dentro del rango +1-1. Los valores de confiabilidad alfa de Cronbach se ubicaron todos por encima de .70.

TABLA 2

Estadísticos descriptivos de reactivos y subescalas de estilos asertivos, y confiabilidad

Subescalas / reactivos	M (DE)	Asimetría EE = 0.12	Curtosis EE = 0.24
<i>Dominante asertivo.</i> Alfa = .73	2.37 (0.94)	0.27	-0.67
16. Le solicito amablemente que haga lo que yo deseo.	2.06 (1.09)	0.75	-0.32
21. Intento convencerlo/a con buenas razones de que haga lo que yo necesito.	2.48 (1.18)	0.36	-0.71
27. Trato de persuadir a la persona para que acepte mi postura.	2.55 (1.23)	0.28	-0.90
<i>Complaciente asertivo.</i> Alfa = .71	2.13 (0.81)	0.71	0.49
1. Le doy la razón a la otra persona para que no se dañe la relación que tengo con él/ella.	2.57 (0.98)	0.15	-0.34
17. Me someto a lo que la persona quiera, para que sigan las cosas en paz entre nosotros.	1.89 (1.00)	0.90	0.09
28. Renuncio a lo que yo quiero para que la persona se quede a gusto.	1.91 (1.01)	0.88	0.05

Confiabilidad y validez estructural del Cuestionario sobre Estilos de Manejo de Conflictos Agresivos y Asertivos (CEMCAA)

<i>Evitativo asertivo. Alfa = .71</i>	2.35 (0.86)	0.23	-0.45
5. Trato sutilmente de cambiar de tema para no discutir.	2.51 (1.09)	0.19	-0.78
22. Le digo amablemente que, por favor, no hablemos de eso.	2.17 (1.07)	0.51	-0.55
29. Le pido de favor que mejor lo dejemos así, que no discutamos.	2.38 (1.09)	0.33	-0.69
<i>Transigente asertivo. Alfa = .74</i>	3.56 (0.80)	-0.19	-0.32
2. Le propongo que ambos cedamos parte de lo que queremos para llegar a un acuerdo.	3.89 (1.02)	-0.76	-0.08
6. Le invito a que cada quien conceda al otro parte de lo que quiere, para que quedemos en buenos términos.	3.38 (1.05)	-0.32	-0.36
11. Le convido a que lleguemos a un acuerdo en el que cada quien ceda algo y gane algo	3.63 (1.00)	-0.40	-0.23
30. Intento convencerle de que lo mejor es que cada quien ceda una parte de lo que quiere, para llegar a un acuerdo amigable.	3.37 (1.20)	-0.35	-0.81
<i>Integrativo asertivo. Alfa = .78</i>	3.81 (0.94)	-0.65	-0.08
7. Le invito a que tratemos de pensar en alguna solución en la que ambos obtengamos todo lo que queremos.	3.85 (1.07)	-0.87	0.28
12. Le convido a que imaginemos alguna opción en la que ambos triunfemos.	3.78 (1.09)	-0.69	-0.16
18. Trato de animarle a que entre los dos hallemos una salida en la que se realicen tanto mis metas como las suyas.	3.80 (1.17)	-0.88	0.00

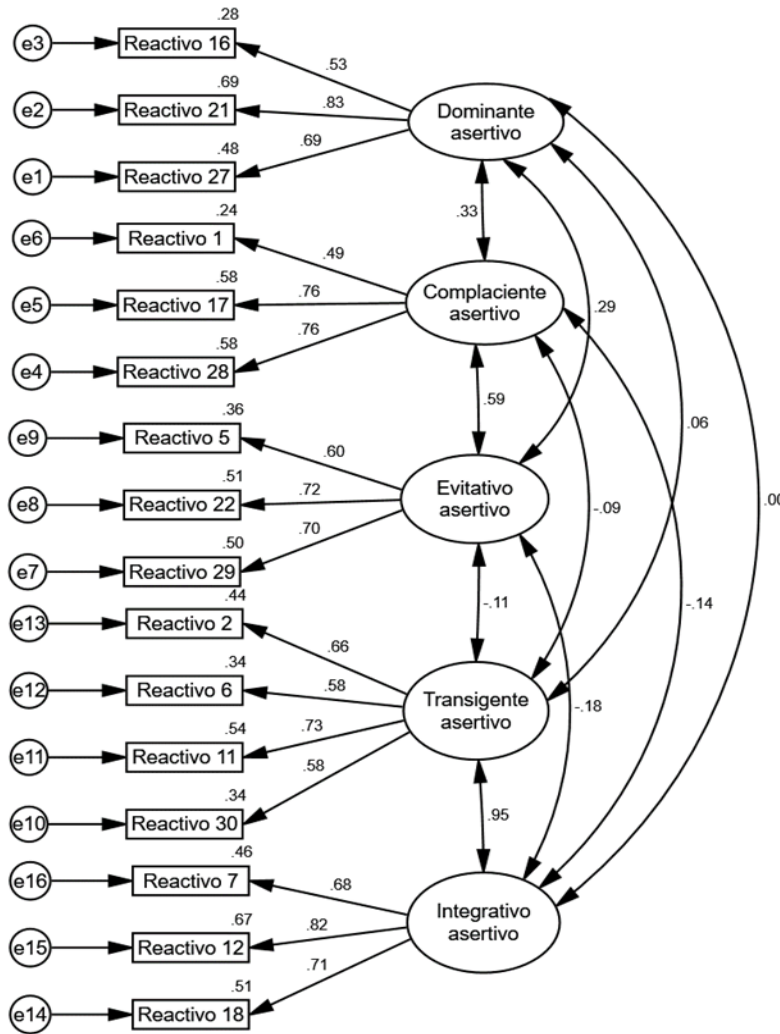
Nota. N = 409.

Se ejecutó el AFC con el primer modelo hipotetizado de estilos asertivos de manejo de conflictos. El modelo consiste en cinco factores relacionados, con 16 indicadores. La muestra del análisis estuvo constituida por 394 participantes. Como se muestra en la Figura 1, resultaron estadísticamente significativas todas las cargas factoriales, con valores estandarizados entre .53 (valor más bajo) y .83 (valor más alto). Los

coeficientes de determinación estandarizados se ubicaron todos, sin excepción, por encima de .20 siendo de .24 el menor (reactivo1) y de .69 el mayor (reactivo 21). Los índices de bondad de ajuste considerados presentaron los siguientes valores: Chi-cuadrado normada = 1.806, RMSEA = .045, SRMR = .0483, GFI = .950, AGFI = .928, CFI = .959, NFI = .914, TLI = .948, y PGFI = .657.

FIGURA 1

Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario CEMCAA, Estilos asertivos



Nota. N = 394.

Fuente: elaboración propia.

Pasando al estudio de la escala de estilos agresivos del CEMCAA, en la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas por los participantes en cada uno de los reactivos y subescalas, así como los coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach. Como se aprecia,

los valores de asimetría y curtosis de todos los reactivos y subescalas de estilos se presentaron dentro del rango +2-2, a excepción de los ítems 15, 19, 20, 23 y 25. Los valores de confiabilidad alfa de Cronbach se ubicaron todos por encima de .70, y de .80 en el estilo Evitativo agresivo.

TABLA 3

Estadísticos descriptivos de reactivos y subescalas de estilos agresivos, y confiabilidad

Subescalas / reactivos	M (DE)	Asimetría EE = 0.12	Curtosis EE = 0.24
<i>Dominante agresivo.</i> Alfa = .76	1.61 (0.75)	1.48	2.00
3. Le echo la culpa de las cosas malas que pasan, para que acepte mi propuesta.	1.71 (0.98)	1.29	0.86
13. Le reclamo su actitud, para que haga lo que yo necesito.	1.71 (0.96)	1.44	1.75
23. Le exijo que haga lo que yo necesito.	1.42 (0.80)	2.21	4.85
<i>Complaciente agresivo.</i> Alfa = .77	1.62 (0.78)	1.34	1.28
8. Cedo a lo que quiere, pero le advierto que de todas maneras está mal (es ridículo) lo que propone.	1.79 (0.99)	1.02	0.06
14. Me doy por vencido, pero le reclamo de todas maneras para hacerle sentir mal.	1.63 (1.00)	1.69	2.24
19. Renuncio a lo que yo quiero, pero se lo echo en cara.	1.45 (0.81)	2.02	3.86
<i>Evitativo agresivo.</i> Alfa = .81	1.68 (0.84)	1.44	1.99
15. Le digo que no quiero hablar, que se largue.	1.57 (0.99)	1.87	2.83
24. Le digo que no quiero hablar de eso, que me deje en paz.	1.67 (0.93)	1.37	1.45
31. Le digo que no quiero discutir, que deje de estar molestando.	1.78 (1.03)	1.26	0.88
<i>Transigente agresivo.</i> Alfa = .72	1.60 (0.68)	1.29	1.28
9. Si él/ella renuncia a una parte de lo que quiere, yo renuncio a un parte de lo que yo quiero, pero se lo echo en cara de todas maneras.	1.74 (0.94)	1.15	0.57
20. Acepto que cada quien conceda algo, pero le reclamo de todas maneras para hacerle sentir mal.	1.55 (0.87)	1.69	2.62
25. Acepto que ambos cedamos algo para terminar con la discusión, pero le digo que de todas maneras es un/a imbécil.	1.43 (0.92)	2.30	4.74
32. Le digo que es ridículo lo que propone, pero acepto ceder parte de lo que quiero, para que ya se acabe la discusión.	1.69 (0.95)	1.39	1.43
<i>Integrativo agresivo.</i> Alfa = .70	2.81 (0.99)	0.07	-0.58
4. Intento forzarle para que busquemos alguna opción en la que ambos obtengamos lo que queremos.	2.82 (1.34)	0.09	-1.20
10. Trato de obligarle a que hallemos una salida en la que se realicen tanto mis metas como las suyas.	2.91 (1.39)	-0.04	-1.27
26. Le exijo que entre los dos busquemos alguna solución en la que ambos ganemos y nadie pierda.	3.14 (1.38)	-0.23	-1.17
33. Le presiono para que tratemos de pensar en alguna solución en la que ambos obtengamos todo lo que queremos.	2.36 (1.32)	0.57	-0.89

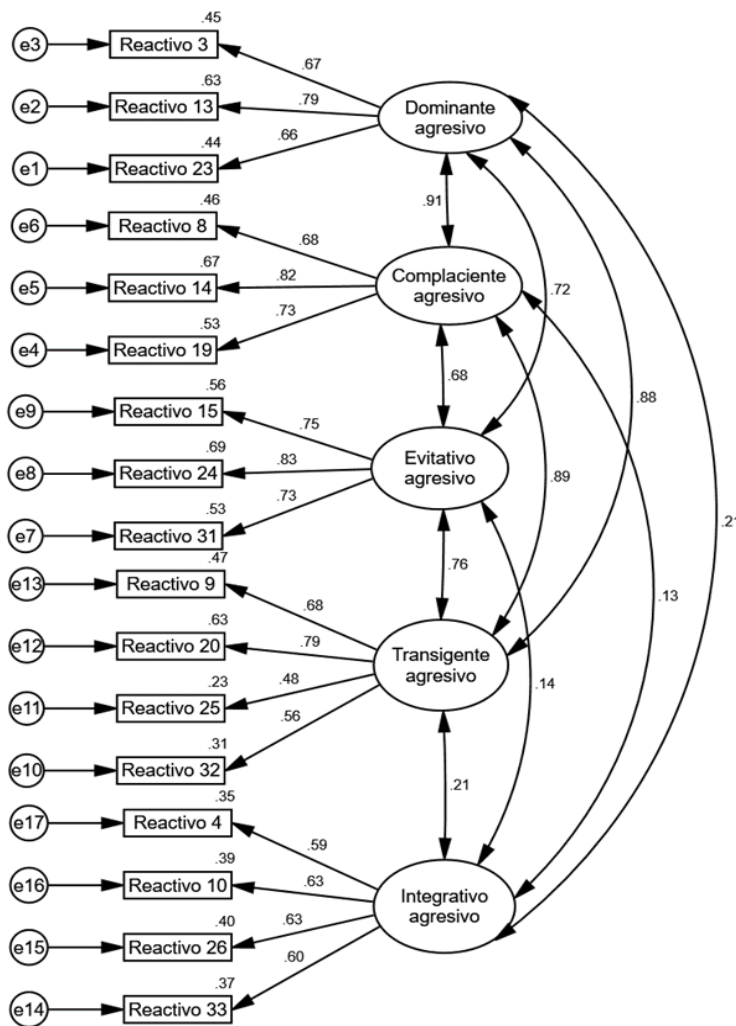
Nota. N = 409.

Por su parte, con relación a los estilos agresivos de manejo de conflictos, también se ejecutó el AFC con el modelo hipotetizado de cinco factores relacionados, con 17 indicadores. La muestra del análisis estuvo constituida por 390 participantes. Como se muestra en la Figura 2, resultaron estadísticamente significativas todas las cargas factoriales, con valores estandarizados entre .48 (valor más bajo) y .83 (valor más alto). Los

coeficientes de determinación estandarizados se ubicaron todos, sin excepción, por encima de .20 siendo de .23 el menor (reactivo 25) y de .69 el mayor (reactivo 24). Los índices de bondad de ajuste considerados presentaron los siguientes valores. Chi-cuadrado normada = 2.911, RMSEA = .070, SRMR = .052, GFI = .910, AGFI = .874, CFI = .919, NFI = .883, TLI = .899, y PGFI = .649.

FIGURA 2

Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario CEMCAA, Estilos agresivos



Nota. N = 390.

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio se planteó como objetivo valorar la validez estructural y la confiabilidad del CEMCAA mediante el examen de su estructura factorial y de su consistencia interna en una muestra de estudiantes universitarios de pregrado.

Como se pudo observar, tanto para los estilos asertivos como para los agresivos, los resultados del análisis factorial apoyan una solución de cinco factores que es congruente con el modelo teórico. En la escala de estilos asertivos la bondad de ajuste resultó ser apropiada de conformidad con todos los índices considerados. En el caso de la escala de estilos agresivos la bondad de ajuste mostró ser adecuada según cuatro de los índices considerados (Chi cuadrado normada, RMSEA, SRMR, CFI, GFI y PGFI), mientras que en tres índices se presentaron valores marginales (AGFI, NFI y TLI). Por lo tanto, se observa que estos resultados en conjunto aportan información a favor de la bondad de ajuste de los modelos, de acuerdo con los criterios estipulados (Byrne, 2016; Collier, 2020; Escobedo-Portillo et al., 2016; Schumacker & Lomax, 2016).

En lo que respecta al análisis de la confiabilidad, todas las diez subescalas presentaron valores superiores a .70 por lo cual fueron aceptables según los criterios estipulados (George & Mallery, 2020).

Con base en todo lo anterior, es posible concluir que la presente investigación aporta evidencias para sustentar la validez estructural y la confiabilidad del CEMCAA, y por ende, para considerarlo como un instrumento con propiedades psicométricas adecuadas para estudiar los estilos asertivos y agresivos de manejo de conflictos interpersonales en muestras de jóvenes universitarios de pregrado. En particular, los resultados obtenidos apoyan la interpretación de que cada una de las escalas del instrumento posee una estructura de cinco factores: dominante, complaciente, evitativo, transigente e

integrativo.

Los modelos evaluados en el presente estudio representan diferentes maneras en que los individuos tienden a afrontar de manera habitual los conflictos interpersonales cotidianos, ya sea de forma asertiva o agresiva, por lo cual puede considerarse que la investigación desarrollada no sólo tiene un valor instrumental, sino que sus resultados también contribuyen a enriquecer la comprensión del manejo de conflictos proporcionando sustento a la diferenciación de ambas modalidades de estilos dentro del modelo de doble preocupación (Luna Bernal, 2020). Tal como se hizo destacar en la Introducción del presente trabajo, esta distinción entre modalidades asertiva y agresiva de los estilos de manejo de conflictos interpersonales es congruente con la diferenciación entre conflictos constructivos-productivos y conflictos destructivos, la cual actualmente se sustenta desde disciplinas como la filosofía para la paz (Paris Albert, 2009), la educación para la paz (Jares, 2012), la psicología organizacional (De Dreu, 1997), la sociología del conflicto (Kriesberg & Dayton, 2012), los estudios sobre convivencia escolar (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019), entre otras, las cuales enfatizan la necesidad de diferenciar entre las prácticas que conducen a la violencia en las interacciones conflictivas y las que fomentan las resoluciones pacíficas.

En el marco de todo lo anterior, el presente estudio constituye una contribución original de relevancia al campo de investigación sobre estilos de manejo de conflictos interpersonales, en la medida en que aporta datos a favor de un modelo que complejiza el tradicional modelo de doble preocupación al vincularlo teórica y empíricamente con esta diferenciación entre conflictos constructivos y destructivos.

Cabe mencionar además que los resultados de este trabajo son congruentes también con un

estudio previo desarrollado en una muestra de estudiantes de bachillerato, donde se encontró que la mayor parte de los estilos de manejo de conflictos interpersonales presentaban correlaciones significativas con tácticas de conflicto agresivas, por un lado, y argumentativas, por otro (Luna Bernal et al., 2021).

Dentro de las limitaciones de este trabajo puede mencionarse que el proceso de muestreo se llevó a cabo de manera intencional, por lo cual sería deseable para futuros estudios hacer uso de un muestreo aleatorio representativo de la población universitaria de pregrado ya sea a nivel local o regional, con el fin de estar en posibilidad de desarrollar una baremación.

Además, con el fin de apoyar y ampliar los resultados actuales, se aconseja realizar más investigaciones para determinar si el instrumento conserva sus propiedades en otros tipos de muestras como en estudiantes de posgrado y profesionales de diversos campos incluidos abogados, psicoterapeutas, investigadores, profesores universitarios y personal médico, incluso sería aconsejable explorar su uso en grupos de menor edad y escolaridad como pudieran ser adolescentes de nivel medio superior. En todo caso, se recomienda realizar estudios sobre la validez de criterio, así como evaluar la invarianza factorial entre grupos de género, edad, escolaridad y áreas de estudio, entre otros.

REFERENCIAS

- Aliaga Tovar, J. (2006). Psicometría: test psicométricos, confiabilidad y validez. En A. Quintana (ed.), *Psicología: Tópicos de Actualidad* (pp. 85-108). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council on Measurement in Education [NCME]. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (M. Lieve, trad.). AERA. (Obra original publicada en 2014).
- American Psychological Association [APA]. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). <https://www.apa.org/ethics/code>.
- Aragón Borja, L. E. (2011). *Evaluación psicológica. Historia, fundamentos teórico-conceptuales y psicometría*. Manual Moderno.
- Arbuckle, J. L. (2012). *AMOS* (versión 21.0) [computer program]. IBM SPSS.
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Blake R. & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid. Key orientations for achieving production through people*. Gulf Publishing Company.
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioral Science*, 6(4), 413-426. <http://dx.doi.org/10.1177/002188637000600403>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming* (3rd. ed.). Taylor & Francis Group.
- Collier, J. E. (2020). *Applied structural equation modeling using AMOS. Basic to advanced techniques*. Taylor & Francis.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02310555>
- De Dreu, C. K. W. (1997). Productive conflict: The importance of conflict management and conflict issue. In C. K. W. De Dreu y E. Van de Vliert (Eds.), *Using conflicts in organizations* (pp. 9-22). Sage Publications.

- Donohue, W. A. & Cai, D. A. (2014). Interpersonal conflict. An overview. In N. A. Burrell, M. Allen, B. Mae and R. W. Preiss (Eds.), *Managing interpersonal conflict. Advances through meta-analysis* (pp.22-41). Routledge-Taylor and Francis.
- Escobedo-Portillo, M. T., Hernández-Gómez, J. A., Estebané-Ortega, V. & Martínez-Moreno, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia y Trabajo*, 18(55), 16-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Estados Unidos Mexicanos. Poder Legislativo, H. Congreso de la Unión. (1987, 06 de enero). *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud* (Texto vigente; última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 02-04-2014). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Filley, A. C. (1985). *Solución de conflictos interpersonales* (C. Villegas García, trad.). Trillas.
- George, D. & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26. Step by step. A simple guide and reference* (16th. ed.). Taylor and Francis.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). McGraw Hill / Interamericana Editores.
- IBM Corp. (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0*. IBM Corp.
- Jares, X. R. (2012). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (3a. ed.). Editorial Popular.
- Jordan Muiños, F. M. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *PSOCIAL*, 7(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672371335005>
- Kimsey, W. D. & Fuller, R. M. (2003). Conflictalk: an instrument form measuring youth and adolescent management message styles. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 69-78. <http://dx.doi.org/10.1002/crq.49>
- Kriesberg, L. & Dayton, B. W. (2012). *Constructive conflicts. From scalation to resolution* (4th. ed.). Rowman and Littlefield Publishers.
- Luna Bernal, A. C. A. (2020). Propuesta de un instrumento para evaluar estilos agresivos y asertivos de manejo de conflictos interpersonales. *Sincronía. Revista de Filosofía, Letras y Humanidades*, 24(78), 3-39. http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/78/3_39_2020b.pdf
- Luna Bernal, A. C. A. (2024). *Validez de contenido del Cuestionario sobre Estilos de Manejo de Conflictos Agresivos y Asertivos (CEMCAA)*. Manuscrito enviado para su publicación.
- Luna Bernal, A. C. A., Nava Preciado, J. M. y Valencia Aguirre, A. C. (2021). *Manejo de conflictos interpersonales y violencia escolar en estudiantes de bachillerato: aproximación conceptual y estudio empírico*. Universidad de Guadalajara. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2021/Manejo%20de%20conflictos%20interpersonales-PDF.pdf>
- Medrano, L. A. & Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 219-239. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.486>
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf

- Paris Albert, S. (2009). *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*. Icaria editorial.
- Pérez-Gil, J. A., Chacón Moscoso, S. & Moreno Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(Suplem.2), 442-446. <https://www.psicothema.com/pdf/601.pdf>
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368-376. <http://www.jstor.org/stable/255985>
- Ross, R. G. & DeWine, S. (1988). Assessing the Ross-DeWine Conflict Management Message Style (CMMS). *Management Communication Quarterly*, 1(3), 389-413. <https://doi.org/10.1177/0893318988001003007>
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G. & Kim S. H. (1994). *Social conflict: escalation, stalemate and settlement* (2a. ed.). McGraw-Hill Inc.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th. ed.). Taylor & Francis.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo* (5a. ed.). Trillas.
- Sorenson, R. L., Morse, E. A. & Savage, G. T. (1999). A test of the motivations underlying choice of conflict strategies in the dual-concern model. *The International Journal of Conflict Management*, 10(1), 25-44. <http://dx.doi.org/10.1108/eb022817>
- Thomas, K. W. & Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Consulting Psychologists Press, Inc.

FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y DISCAPACIDAD: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN EL NORESTE DE MÉXICO

Forms of family interaction and disability: An exploratory study in northeastern Mexico

Diana Isabel López Rodríguez^{1*}

Grecia Emilia Ortiz Coronel²

Reyna Torres Obregón³

Resumen

El funcionamiento familiar es un proceso dinámico y complejo que implica la interacción y organización de los miembros de una familia para enfrentar las demandas y desafíos de la vida cotidiana. La discapacidad en uno de sus integrantes puede representar una de estas demandas significativas, afectando la cohesión, adaptabilidad y comunicación en el sistema familiar. Cuando uno de los hijos presenta una condición de discapacidad, los padres y hermanos suelen reorganizar sus roles y responsabilidades, buscando un equilibrio que permita el bienestar de todos. En este contexto, factores como el apoyo de pareja, la estructura familiar y la flexibilidad son elementos clave para mantener un funcionamiento familiar saludable y equilibrado. Se presentan los resultados de un estudio exploratorio realizado bajo el objetivo de identificar el funcionamiento familiar con relación a la discapacidad en un hijo. Dicho trabajo se llevó a cabo a través de un muestreo no probabilístico de voluntarios, con una muestra total de 46 participantes, de los cuales el 73.9% fueron mujeres y el 26.1% hombres. El estudio se centró en padres de familia pertenecientes al Centro de Atención Múltiple No. 3, el cual brinda atención a niños con discapacidad. En cuanto a la cohesión familiar, los resultados indican que las formas de relación predominantes son de tipo semirelacionado y relacionado. Respecto a la adaptabilidad, se observó que las familias se caracterizan principalmente por ser flexibles y estructuradas. En cuanto a los tipos de familia, destacan la familia separada estructurada y la separada flexible. Estos hallazgos sugieren que el apoyo entre parejas, como señalan varios autores, es un recurso fundamental para lograr un funcionamiento familiar equilibrado, especialmente en contextos donde la discapacidad demanda una organización y adaptabilidad adicionales en el núcleo familiar

Palabras clave: Funcionamiento Familiar, Discapacidad, Tipos de Familia.

Abstract

Family functioning is a dynamic and complex process that involves the interaction and organization of family members to face the demands and challenges of daily life. A disability in one of its members can represent one of these significant demands, affecting cohesion, adaptability and communication in the family system. When one of the children has a disability condition, parents and siblings usually reorganize their roles and responsibilities, seeking a balance that allows the well-being of all. In this context, factors such as partner support, family structure and flexibility are key elements to maintain a healthy and balanced family functioning. The results of an exploratory study carried out with the objective of identifying family functioning in relation to a child's disability are presented. This work was carried out through a non-probabilistic sampling of volunteers, with a total sample of 46 participants, of which 73.9% were women and 26.1% men. The study focused on parents belonging to the Multiple Care Center No. 3, which provides care to children with disabilities. Regarding family cohesion, the results indicate that the predominant forms of relationship are semi-related and related. Regarding adaptability, it will be observed that families are mainly characterized by being flexible and structured. Regarding family types, the structured separated family and the flexible separated family stand out. These findings suggest that support between couples, as pointed out by several authors, is a fundamental resource to achieve balanced family functioning, especially in contexts where disability requires additional organization and adaptability in the family unit.

Keywords: Family Functionality, Disability, Family Types.

* Contacto: diana-lopez@uadec.edu.mx

¹ Facultad de Psicología – Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Saltillo (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3582-9180>

² Instituto de Psicología y Educación Especial, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0365-1186>

³ Facultad de Enfermería – Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Saltillo (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4113-1897>



Recibido: 11/03/2024. Aceptado: 04/11/2024.

INTRODUCCIÓN

La familia constituye el primer espacio de aprendizaje y desarrollo social para el individuo, siendo el sistema generador de las relaciones más duraderas y significativas que influyen en la forma de relacionarse de las personas a lo largo de sus vidas. En cada sociedad, la organización familiar define e identifica sus peculiaridades. Según la Organización Mundial de la Salud (2003), el entorno familiar es el primer lugar donde se asumen decisiones sobre salud y donde se transmiten los valores, tradiciones y normas que rigen a la sociedad. En este sentido, se considera a la familia como el principal núcleo de prevención, promoción y cuidado de la salud de sus miembros.

Dentro de los modelos teóricos sobre el funcionamiento familiar, destacan los trabajos de Olson quien lo describe a partir de tres áreas principales: la cohesión, que se refiere al grado de cercanía emocional y los vínculos entre los miembros de la familia; la flexibilidad, entendida como la capacidad de adaptarse a los cambios y ajustar roles y reglas; y la comunicación, que abarca tanto las formas como la calidad de las interacciones dentro de la familia (Olson & Craddock, 1980; Olson & DeFrain, 2000; Olson, 2000).

Villavicencio-Aguilar y López-Larrosa (2019), quienes estudian el funcionamiento de las familias, señalan que la llegada de un hijo implica modificaciones naturales en la dinámica y estructura familiar, especialmente cuando el hijo presenta una discapacidad. La forma en que cada pareja de padres afronta esta situación depende no sólo de si ambos están presentes, sino también del grado de involucramiento de cada uno en el cuidado del hijo. Se enfatiza entonces que, la discapacidad exige ajustes significativos en la relación familiar, intensificando los retos en términos de cohesión y adaptabilidad.

Por otro lado, García-Méndez et al. (2006) y Peñalva (2001), destacan que el funcionamiento familiar implica la relación entre el individuo, la

familia y la cultura en la que se desenvuelve. Olson (2000) añade que es una especie de tejido de vínculos afectivos y la capacidad de las familias para adaptarse a retos evolutivos o dificultades, lo cual es esencial cuando se enfrenta una discapacidad. En este contexto, el rol de los padres, como cuidadores principales, adquiere una relevancia crítica.

Para los padres y la familia en general, la discapacidad en un hijo trae consigo desafíos como restricciones de movilidad, limitaciones de colaboración y necesidades de salud que requieren de atención constante y apoyo de cuidadores primarios, generalmente los padres. Estos desafíos muchas veces implican un sacrificio en el autocuidado de los padres, quienes priorizan las necesidades de sus hijos.

¿Por qué sería importante trabajar con los padres? Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021), el 6.5% de los niños en México presentan algún tipo de discapacidad, lo que representa más de 65,000 niños, niñas y adolescentes. Los estudios han identificado que la reacción de los padres ante el diagnóstico de discapacidad en un hijo varía en función de sus habilidades emocionales, redes de apoyo y creencias, en un proceso que no siempre es lineal y que puede incluir fases de aceptación y resistencia (Morán & Vera, 2019; Gonçalves et al., 2020).

Los padres de niños con discapacidad enfrentan dificultades emocionales como ansiedad y depresión, junto con la insatisfacción de necesidades básicas, tanto propias como de sus hijos. La falta de sistemas de apoyo y la percepción de escaso respaldo por parte del Estado, ante los altos costos de la atención a la discapacidad, contribuyen a estas tensiones (Arias et al., 2019; García & Bustos, 2015; Moris et al., 2017).

Estudios recientes vinculan la discapacidad infantil en México con factores previos a la concepción, condiciones de vida durante el parto y atención médica posterior, lo que refleja una relación estrecha entre pobreza y discapacidad (Avellán et al., 2018; Espinoza et al., 2019).

Asimismo, la ausencia de redes de apoyo y políticas públicas eficaces se presenta como uno de los principales retos, y se observa que en muchos casos los padres son la única fuente de apoyo para sus hijos con discapacidad, generando altos niveles de estrés ante la posibilidad de no poder brindarles un futuro seguro (Monaheng, 2017; Parra, 2021).

Diversos estudios han explorado los retos específicos que enfrentan los padres de niños con discapacidad, destacando aspectos como el cuidado, la inclusión educativa, la alimentación, y el ajuste de horarios laborales que en algunos casos llevan al abandono del trabajo remunerado (Abarca, 2019; López & Valenzuela, 2015). Duffey (2019) reporta que las madres, quienes suelen ser las principales cuidadoras, enfrentan problemas de autocuidado y sobrecarga, lo cual aumenta su riesgo de desarrollar trastornos mentales como ansiedad y depresión.

Cuando los niños presentan problemas conductuales asociados a su discapacidad, el estrés en los padres aumenta, reduciendo las probabilidades de llevar a cabo conductas parentales positivas para regular el comportamiento del hijo (Romero-González et al., 2021). En este sentido, López-Márquez (2017) señala que, en México, la conexión entre familia y escuela recae principalmente en las madres, reflejando patrones culturales en los que los padres suelen tener un rol periférico.

Finalmente, Villavicencio-Aguilar y López-Larrosa (2019) encontraron que, en términos de cohesión, adaptabilidad y satisfacción familiar, las diferencias entre padres de niños con discapacidad con o sin pareja son mínimas; sin embargo, las estrategias de afrontamiento difieren según la situación de pareja. Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo identificar el funcionamiento familiar en relación con la discapacidad en un hijo, considerando los factores que afectan la dinámica familiar y las estrategias que emplean los padres para enfrentar este desafío.

MÉTODO

Tipo de estudio

Estudio exploratorio, al ser una investigación inicial diseñada para examinar el funcionamiento familiar en familias que cuentan con un hijo que cursa alguna discapacidad. Según Flick (2018) es un tipo de estudio diseñado para observar, medir y describir sistemática y objetivamente un fenómeno determinado, sin la manipulación de variables o el establecimiento de relaciones causales entre ellas. Por lo tanto, su objetivo se centra en comprender y presentar características, comportamientos, creencias o actitudes de un grupo de personas o fenómenos psicológicos específicos en un momento dado.

Participantes

A través de un muestreo no probabilístico por voluntarios, se seleccionó una muestra de 46 madres y padres de familia que consintieron su participación de manera voluntaria. El 73.9% fueron mujeres y el 26.1 % fueron hombres, con un promedio de edad de 40.86 años con una desviación estándar de 8.62 años. Se eligió una población que acude a atención a un Centro de Atención Múltiple No. 3 que brinda atención a niños con discapacidad.

Los criterios de inclusión fueron ser madre o padre de familia que tenga un hijo o hija que curse una discapacidad, como criterio de exclusión se acordó que los participantes no supieran leer y escribir debido a que el cuestionario es escrito y aplicado de forma grupal y se utilizó como criterio de eliminación a quienes no contestaron el cuestionario al 100%.

Materiales

El inicio del instrumento consta de un apartado de cédula de datos socioeconómicos y de salud de los respondientes y de sus hijos con discapacidad, seguido por el Cuestionario de Cohesión Familiar

III (FACES III [Olson, Portón y Leavee, 1985]) en la versión adaptada a población mexicana de Ponce y sus colaboradores (Ponce et al., 2002), se trata de un instrumento de 20 reactivos que se responden en una escala tipo Likert [Nunca (1), casi nunca (2), algunas veces (3), casi siempre (4), siempre (5)] y mide la adaptación y cohesión familiar. La escala ofrece cuatro niveles de adaptabilidad: rígida, estructurada, flexible y caótica, así como también se logran agrupar los resultados respecto a los tipos de cohesión familiar en: no relacionada, semirelacionada, relacionada y aglutinada. Cuenta con un coeficiente de confiabilidad de .700 respecto al alfa de Cronbach.

Análisis

Los datos se procesaron en SPSS-24, utilizando una **distribución paramétrica ($KS \geq .05$)**, por lo que se realizaron análisis de medias y desviación estándar, así como de frecuencias y porcentajes para identificar cómo se encontraba el funcionamiento familiar, objetivo principal del presente trabajo.

Procedimiento

El instrumento de evaluación se aplicó a través de un cuestionario impreso a los padres de familia, en este se les solicitó su consentimiento y se garantizó el anonimato, confidencialidad de sus respuestas, y uso exclusivo de la información para fines académicos. Aquellos que decidieron no responder el cuestionario pudieron finalizar inmediatamente el cuestionario.

RESULTADOS

Respecto a los datos sociodemográficos de los participantes, se encontró que su estado civil es primordialmente casadas/os (56.5%), seguidos por unión libre (21.7 %) y solteras/ os (13%) de los participantes son divorciadas/os o viudas/os. El 84% se dedica al hogar o cuenta con autoempleo

sin ingreso económico fijo.

Se conoce que el 60.9% (28) de los participantes tiene otro hijo además del que cursa con una discapacidad y el 39.1% (18) no tiene otros hijos.

En cuanto al tema de atención de salud, se reportó que el 100% (46) de los hijos de los respondientes cuenta con servicio de salud; lo anterior aunado a información que reporta que el 72% de los participantes realizan pagos extras por las atenciones a la salud de sus hijos con discapacidad, entre las que destacan terapias y rehabilitaciones, representando un gasto considerable para las familias.

En lo correspondiente al tipo de servicio de salud que recibe su hijo con discapacidad, en la tabla 1 se puede observar que el 82.6% (38) tiene servicio público, el 13% (6) contaba con servicio público y privado y el 4.3% (2) contaban solo con servicio de salud privado.

TABLA 1

¿Con qué tipo de servicio de salud cuenta su hijo?

	Frecuencia	Porcentaje
Público	38	82.6
Privado	2	4.3
Ambos	6	13.0
Total	46	100.0

La tabla 2 describe el tipo de discapacidad que tienen los hijos de los participantes, observándose que el 56.5% (26) presentan trastorno del espectro autista, el 17.4 % (8) con discapacidad intelectual, seguido por deficiencia del habla o lenguaje y otra discapacidad con 8.7% (4) y discapacidad física y retraso del desarrollo o discapacidad temprana infantil 4.3% (2).

TABLA 2

Naturaleza de la discapacidad principal de su hijo

	Frecuencia	Porcentaje
Trastorno Espectro Autista	26	56.5
Retraso del desarrollo o Discapacidad temprana infantil	2	4.3
Discapacidad intelectual	8	17.4
Discapacidad física	2	4.3
Deficiencia del habla o lenguaje	4	8.7
Otra discapacidad	4	8.7
Total	46	100.0

En la tabla 3, se reportan las comorbilidades de discapacidad en los participantes, donde se observa que en la discapacidad temprana infantil o retraso en el desarrollo es la discapacidad que tiene comorbilidad en los dos casos que se presentan representando un 100%, seguida por las

deficiencias del habla o lenguaje en donde el 75% presenta comorbilidad, después aparecen la discapacidad intelectual y otras discapacidades con el 50% cada una respectivamente y el autismo con el 42%.

TABLA 3

Comorbilidades de discapacidad

	Frecuencia de comorbilidad	Porcentaje de población reportada que presenta comorbilidad
Trastorno Espectro Autista	11	42
Retraso del desarrollo o Discapacidad temprana infantil	2	100
Discapacidad intelectual	4	50
Discapacidad física	0	0
Deficiencia del habla o lenguaje	3	75
Otra discapacidad	2	50

Nota: Los porcentajes no son acumulados.

Dentro de las comorbilidades descritas se encuentran principalmente trastorno por déficit de atención, trastornos del habla, discapacidad motora, intelectual y visual.

En cuanto al funcionamiento familiar y respecto

a la clasificación de Olson se encontró que en lo que respecta a la cohesión, el 47.82% de los respondientes se identifican como una familia semirelacionada, el 34.78% como relacionada, el 17.4% como aglutinada, los datos pueden observarse en la tabla 4.

TABLA 4
Tipo de Cohesión familiar

	Frecuencia	Porcentaje
No relacionada	0	0
Semirelacionada	22	47.82
Relacionada	16	34.78
Aglutinada	8	17.4
Total acumulado	46	100

Respecto a la adaptación, en la tabla 5 se pueden observar los resultados obtenidos donde el 47.82% de los participantes se identifican como

pertencientes a sistemas familiares flexibles, el 30.43% estructurados, el 13.04% caóticos y el 8.71% rígidos.

TABLA 5
Tipos de Adaptación familiar

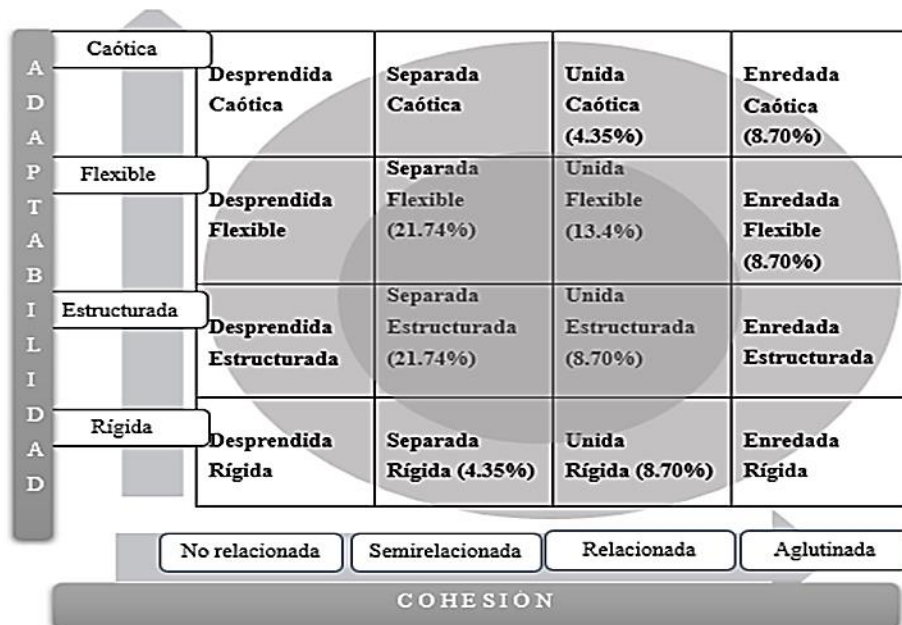
	Frecuencia	Porcentaje
Rígida	4	8.71
Estructurada	14	30.43
Flexible	22	47.82
Caótica	6	13.04
Total acumulado	46	

En la Figura 1 se identifican los tipos de familia y porcentajes identificados de las mismas con los participantes, encontrando que en las combinaciones de puntajes de cohesión y adaptabilidad dan como resultado 9 de los 16 tipos de familia propuestos por Olson, entre las que destacan la separada flexible y separada estructurada

con 21.74% (10) cada una, seguidas por unida flexible con 13.4% (6) y enredada flexible, unida estructurada, unida rígida y enredada caótica con 8.7% (4) cada una de ellas, ubicándose la mayoría de las familias de los participantes dentro del espectro esperado por el autor.

FIGURA 1

Tipos de Familia identificados



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue conocer el funcionamiento familiar en familias con un hijo con discapacidad, analizando su organización interna, dinámica de vinculación y adaptación. Este estudio proporciona datos concretos sobre cómo las familias se perciben y ajustan ante las demandas y desafíos asociados a la crianza en contextos de discapacidad. La Organización Mundial de la Salud

(2003) destaca que el núcleo familiar es el principal entorno para la formación de un individuo, incluyendo aspectos como el cuidado de la salud, la socialización, y la transmisión de valores y cultura.

Desde el marco teórico propuesto por Olson y sus colaboradores (Olson & Craddock, 1980; Olson & DeFrain, 2000; Olson, 2000), se observa que la cohesión y flexibilidad son componentes centrales para entender la estructura familiar. En esta investigación, se identificó que los tipos de

familias predominantes entre los participantes fueron "separada flexible", "unida flexible", "separada estructurada" y "unida estructurada", las cuales Olson define como funcionales. Esto sugiere un funcionamiento familiar balanceado y adaptativo entre las familias estudiadas.

Con base en los hallazgos de Villavicencio-Aguilar y López-Larrosa (2019), se identificó que la presencia de una relación de pareja estable, ya sea en matrimonio o en unión libre, parece correlacionarse con un mejor funcionamiento familiar. La mayoría de los participantes reporta convivir en pareja, lo cual, de acuerdo con estos autores, favorece la resiliencia familiar y mejora la dinámica familiar en contextos de discapacidad.

Es importante señalar el rol de los padres como cuidadores primarios de los hijos con discapacidad, lo cual, según investigaciones previas (Morán & Vera, 2019; Gonçalves et al., 2020; Vera & Morán, 2020; Villavicencio et al., 2018), impacta directamente en la estructura y dinámica familiar. En este estudio, una mayoría de los cuidadores principales están fuera del sistema laboral formal, dedicándose al autoempleo o al trabajo doméstico. Esto limita el acceso a prestaciones, lo que incrementa el riesgo de síndrome de desgaste por cuidado o burnout, especialmente debido al alto costo de las terapias y rehabilitaciones que el 72% de las familias asumen de manera privada por carencias en la cobertura de sus sistemas de salud (Arias et al., 2019; García Núñez & Bustos Silva, 2015; Juan-Vera et al., 2009; R. S. López et al., 2012; Moris et al., 2017).

Además, se identificó que el 48% de los participantes reportaron enfermedades crónicas, lo que podría estar relacionado con el impacto de la pobreza y sus condiciones de vida, una situación que afecta también a los hijos y su desarrollo en contextos de discapacidad (Avellán et al., 2018; Espinoza et al., 2019; Guzmán-González, 2016; López-Cruz et al., 2019). Finalmente, el estudio sugiere que la coexistencia de múltiples diagnósticos en algunos de los hijos, según lo

señalado por Romero-González et al. (2021), añade una complejidad adicional a la educación y requiere de apoyos extracurriculares. Esto coincide con los hallazgos, ya que la mayoría de las familias recurren a instituciones complementarias para cubrir las necesidades educativas y de desarrollo de sus hijos.

En conclusión, este estudio contribuye al conocimiento sobre el funcionamiento y adaptación familiar en contextos de discapacidad, destacando la importancia de la cohesión, flexibilidad y los recursos de apoyo en la resiliencia familiar.

Limitaciones

Se considera que una limitante del presente trabajo es el número de participantes con los que se contó, considerando que para futuras investigaciones es recomendable realizar una aplicación a un número mayor de sujetos, así como buscar diversas instituciones y localidades para diversificar la población.

Consideraciones éticas

El consentimiento informado se obtuvo en el inicio del instrumento, de manera escrita, garantizando la confidencialidad y el uso de los datos para fines únicamente de investigación.

Se ha desarrollado un protocolo de investigación apegado al código ético del psicólogo vigente en el país, además del presente trabajo fue revisado por el comité de ética de la institución.

Se han retomado los principios de confidencialidad y protección de los datos personales vigentes en la Universidad Autónoma de Coahuila que aclara que los mismos serán recabados, protegidos, incorporados y tratados con fundamento en la Ley de Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales para el Estado de Coahuila de Zaragoza.

Debiendo tomar en consideración que por datos personales debe entenderse cualquier información numérica, alfabética, gráfica, fotográfica, acústica o

de cualquier otro tipo concerniente a una persona, identificada o identificable

REFERENCIAS

- Abarca, R. M. (2019). Los efectos de la presencia de un hijo con discapacidad sobre la participación laboral y las horas trabajadas de los padres. En *Nuevos sistemas de comunicación e información*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ajzen, I., Lohmann, S., & Albarracin, D. (2021). The influence of attitudes on behavior. En D. Albarracin & B. T. Johnson (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 187–236). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781410612823-13>
- Alarcón, M., López, M., Ramon, M., Alvarado, I., & González, M. (2018). Prácticas maternas de alimentación e inclusión social de niños mexicanos con discapacidad. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 35(1), 32–38.
<https://doi.org/10.17843/rpmesp.2018.351.3597.32>
- Apolo, J. F., & Vera, L. Y. (2019). Impacto de la competencia parental afectiva en la educación de niños con discapacidad. *Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 15(67), 269–273.
- Arce, A. C. (2020). Competencias parentales en padres de niños que asisten a Centros de Desarrollo Infantil públicos de Cuenca. En *Psicología Clínica*. Universidad de Cuenca.
- Arias, W., Cahuana, M., Ceballos, K., & Caycho-Rodríguez, T. (2019). Síndrome de burnout en cuidadores de pacientes con discapacidad infantil. *Interacciones: Revista de Avances en Psicología*, 5(1), 7–16.
<https://doi.org/10.24016/2019.v5n1.135>
- Asqui, M. V., & Tufiño, M. E. (2021). *Proceso psicoeducativo dirigido a cuidadores de usuarios con discapacidad asistidos por la fundación Huerto Olivos*. Universidad de Guayaquil.
- Avellán, O., Castellano, E., & Soto-Rubio, A. (2018). Calidad de vida y afrontamiento en cuidadores de niños con enfermedades altamente discapacitantes. *Calidad de Vida y Salud*, 11(2), 70–86.
- Becker, M. H., Drachman, R. H., & Kirscht, J. P. (1974). A new approach to explaining sick-role behavior in low-income populations. *American Journal of Public Health*, 64(3), 205–216.
<https://doi.org/10.2105/AJPH.64.3.205>
- Chamorro, M. A. (2021). Parentalidad positiva y bienestar psicológico en padres de niños con síndrome de Down de un centro educativo básico especial en Trujillo. En *Nuevos sistemas de comunicación e información*. Universidad Privada Antenor Orrego.
- Duffey, D. (2019). *Sobrecarga y trastornos mentales asociados a autocuidado en cuidadores informales de personas que reciben el Bono Joaquín Gallegos Lara del Distrito 17D06 Chilibulo–Lloa, periodo 2018-2019*. Universidad Central del Ecuador.
- Espinoza, C., Amaguaya, G., Culqui, M., Espinosa, J., Silva, J., Angulo, A., Rivera, J., & Avilés, A. (2019). Prevalencia, factores de riesgo y características clínicas de la parálisis cerebral infantil. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(6), 778–789.
- Feliciano, N. A., León, J. L., Moreno, M. A., Navarro, A. L., Ocasión, M. V., Ochoa, A. D., Rodríguez, J. A., & Sánchez, A. V. (2021). *Programa de apoyo y fortalecimiento a padres de familia y cuidadores en la crianza de estudiantes con discapacidad del colegio IPAG: Entrelazando familias: La experiencia comienza y las estrategias nunca terminan*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ferrer-Honores, P., Miscán-Reyes, A., Pino-Jesús, M., & Pérez-Saavedra, V. (2013). Family functioning as the Olson Circumplex model in families with a child with mental retardation. *Revista de Enfermería Herediana*, 6(2), 51–58.

- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6ª ed.). Sage.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*(3), 571–579. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.571>
- García, R., & Bustos, G. (2015). Discapacidad y problemática familiar. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, *5*(8), 4.
- García-Méndez, M., Rivera-Aragón, S., Reyes-Lagunes, I., & Días-Loving, R. (2006). Construction of a family functioning scale. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, *2*(22), 91–110.
- Gonçalves, G., Berti, G., Gonçalves, J., Arnet, Y., & Alves, G. L. (2020). Enfrentamiento materno en niños con discapacidad. *Gaceta Médica Espirituana*, *22*(2), 30–41.
- Guzmán-González, J. M. (2016). Rehabilitation, present and future in Mexico. *Cirugía y Cirujanos (English Edition)*, *84*(2), 93–95. <https://doi.org/10.1016/j.circir.2016.03.001>
- Hill, R. J., Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley. <https://doi.org/10.2307/2065853>
- INEGI. (2021). *Estadística a propósito del día del niño (30 de abril)*. INEGI.
- Juan-Vera, M. J., Heras, M. I., & Pérez-López, J. (2009). Niveles de estrés en madres de niños atendidos en un centro de desarrollo infantil y atención temprana y de niños de población general. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*, 159–166.
- López, R. S., Checa, J. A. L., Pérez, J. L. P., & Martínez, S. R. (2012). Las consecuencias de la discapacidad en familias de la ciudad de Ceuta. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *23*(2), 139–153. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11454>
- López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, *26*(1), 42–51. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>
- López-Cruz, G., López-Días, A. V., Rodríguez-García, J., Reyes-Hernández, K. L., Reyes-Gómez, U., Santos-Calderón, L. A., Reyes-Hernández, M. U., Quero-Hernández, A., Perea-Martínez, A., Santamaría-Arza, C., Garzón-Sánchez, E., & Matos-Alviso, L.-J. (2019). Discapacidad en la edad pediátrica: Factores de riesgo y atención primaria a la salud. *Salud Jalisco*, *6*(2), 104–109.
- López-Márquez, N. G. (2017). Funcionalidad familiar y participación escolar de las familias de niños con discapacidad. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, *8*(14), 111–128. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i14.28
- Monaheng, M. (2017). Transición educativa de estudiantes con discapacidad: Más allá de la escuela. “¿Qué pasará con él cuando yo ya no esté viva?”. *Revista Colombiana de Educación*, *73*, 57. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce57.74>
- Montandon, M. (2018). Competencias parentales en padres de niños con discapacidad neuromusculoesquelética leve a moderada. *Rehabilitación Integral (Imp.)*, *13*(2), 66–73.
- Moral, M., Juan, J., López, M., & Pellicer, P. (2003). Perfil y riesgo de morbilidad psíquica en cuidadores de pacientes ingresados en su domicilio. *Atención Primaria*, *32*(2), 77–83. [https://doi.org/10.1016/s0212-6567\(03\)70740-9](https://doi.org/10.1016/s0212-6567(03)70740-9)
- Moreno, E., & Gil, J. (2003). El modelo de creencias de salud: Revisión teórica, consideración crítica y propuesta alternativa. I: Hacia un análisis funcional de las creencias en

- salud. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 3(1), 91–109.
- Moris, C. G., Sanhueza, Z. P., & San Martín Peñailillo, P. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Psicoperspectivas*, 16(1), 55–66. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-822>
- Muñoz Coutiño, R. de J. (2017). *La escucha de la familia ante la enfermedad del hijo que padece distrofia muscular de Duchenne* [Tesis de licenciatura, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas].
- Olson, D., & Craddock, A. (1980). Circumplex model of marital and family systems. *Australian Journal of Sex, Marriage and Family*, 1(2), 53–69. <https://doi.org/10.1080/01591487.1980.11004154>
- Olson, D., & DeFrain, J. (2000). *Marriage and the family: Diversity and strengths* (8va ed.). McGraw-Hill.
- Olson, D. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy*, 22(1), 144–167.
- Olson, D., Portner, J., & Lavee, Y. (1985). *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales III (FACES III)*. University of Minnesota.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) & Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2003). *La familia y salud*. Consejo Directivo, (Vol. 10, Issue CD44).
- Parra, A. M. (2021). *Voces de familias respecto al ingreso, permanencia, promoción y egreso de personas con discapacidad del sistema educativo formal* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana].
- Peñalva, C. (2001). Evaluación del funcionamiento familiar por medio de la “entrevista estructural.” *Salud Mental*, 24(2), 32–42.
- Ponce, E. R., Gómez, F. J., Terán, M., Irigoyen, A. E., & Landgrave, S. (2002). Validez de constructo del cuestionario FACES III en español (México). *Atención Primaria*, 30(10), 624–630. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(02\)79124-5](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(02)79124-5)
- Romero-González, M., Marín, E., Guzmán-Parra, J., Navas, P., Aguilar, J. M., Lara, J. P., & Barbancho, M. Á. (2021). Relationship between parental stress and psychological distress and emotional and behavioural problems in pre-school children with autistic spectrum disorder. *Anales de Pediatría*, 94(2), 99–106. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2020.03.012>
- Rosenstock, I. (1966). Why people use health services. *The Milbank Memorial Fund Quarterly*, 44(3), 94–127.
- Suárez, E. L. (2018). *Valoración de la sobrecarga en el cuidador de niños con parálisis cerebral infantil, atendidos en el hospital María Auxiliadora - Lima 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Alas Peruanas].
- Vera, L. Y., & Apolo, J. F. (2020). Competencias parentales: Percepciones de padres de niños con discapacidad. *Conrado*, 16(72), 188–199.
- Villavicencio, C. E., Romero, M., Criollo, M. A., & Peñaloza, W. L. (2018). Discapacidad y familia: Desgaste emocional. *Academo Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 89–98. <https://doi.org/10.30545/academo.2018.ene-jun.10>
- Villavicencio-Aguilar, C., & López-Larrosa, S. (2019). Funcionamiento familiar y estrategias de afrontamiento de madres y padres de preescolares con discapacidad intelectual. *Ciencia Unemi*, 12(31), 140–153. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss31.2019pp140-153p>

ESTIMULACIÓN COGNITIVA EN PACIENTES MEXICANOS CON ESCLEROSIS MÚLTIPLE. ESTUDIO PILOTO

Cognitive stimulation in Mexican patients with Multiple Sclerosis. Pilot study

Adriana Aguayo Arelis¹
Brenda Viridiana Rábago Barajas^{2*}
Ana Consuelo Lorenzana Zavala³
Sara Lizeth García Robles⁴

Resumen

Introducción. La disfunción cognitiva (DC) se encuentra presente en un 45 a 65% de pacientes con esclerosis múltiple (EM). La rehabilitación cognitiva incrementa o mejora las capacidades del individuo para procesar y utilizar la información, así como su calidad de vida. **Objetivo.** Determinar la efectividad de un proceso de estimulación cognitiva en pacientes mexicanos con EM. **Pacientes y Métodos.** Cuarenta pacientes diagnosticados con EM, mediante muestreo aleatorio simple se seleccionaron 20 pacientes para el grupo de intervención y 20 pacientes para el grupo control. Para su inclusión, no se tomó en cuenta género, tiempo de evolución de la enfermedad, tratamiento, variedad de EM y discapacidad. Evaluados con la Batería Neuropsicológica de Rao, Test de inteligencia WAIS e inventario de Beck para depresión. El proceso de rehabilitación cognitiva fue de tipo "Estimulación no dirigida o práctica" se administró en un total de 8 meses con una sesión individual semanal por paciente. **Resultados.** Las comparaciones pre-post en el grupo control no mostraron diferencias significativas, mientras que en el grupo de intervención la prueba de RAO mostró mejoría cognitiva significativa en áreas de Memoria de largo plazo de almacenamiento ($p=.003$), memoria de recuperación ($p=.005$) y memoria diferida ($p=.005$), Fluencia verbal ($p=.012$), en la prueba de Inteligencia del WAIS se encontró mejoría en el desempeño final en el cociente intelectual (C.I.) Total ($p=.005$), C.I. Ejecutivo ($p=.0001$) y Organización Perceptual ($p=.005$). **Conclusiones.** Los resultados obtenidos en este estudio muestran la eficacia de la estimulación cognitiva en pacientes con EM.

Palabras clave: Atención, Memoria, Estimulación Cognitiva, Velocidad de procesamiento, Esclerosis Múltiple.

Abstract

Introduction. Cognitive dysfunction (CD) is present in 45 to 65% of patients with Multiple Sclerosis (MS). Cognitive rehabilitation increases or improves the individual's ability to process and use information, as well as their quality of life. **Objective.** To determine the effectiveness of a cognitive stimulation process in Mexican patients with MS. **Patients and Methods.** Forty patients diagnosed with MS were randomly selected using simple random sampling: 20 patients for the intervention group and 20 patients for the control group. For inclusion, gender, duration of the disease, treatment, type of MS, and disability were not considered. Patients were evaluated using the Rao Neuropsychological Battery, the WAIS Intelligence Test, and the Beck Depression Inventory. The cognitive rehabilitation process was of the "Non-directed or practice stimulation" type and was administered over a total of 8 months with one individual session per patient per week. Results: Pre-post comparisons in the control group showed no significant differences, whereas in the intervention group, the RAO test demonstrated significant cognitive improvement in the areas of long-term storage memory ($p = .003$), retrieval memory ($p = .005$), and delayed memory. Verbal fluency ($p = .012$) also improved. In the WAIS Intelligence test, there was an improvement in final performance for Total IQ ($p = .005$), Executive IQ ($p = .0001$), and Perceptual Organization ($p = .005$). **Conclusions.** The results obtained in this study demonstrate the efficacy of cognitive stimulation in patients with MS.

Keywords: Attention, Memory, Cognitive Stimulation, Processing Speed, Multiple Sclerosis.

* Contacto: brenda.rabago@academicos.udg.mx

¹ Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6826-8976>

² Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1668-6943>

³ Maestría en Neuropsicología, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México).

⁴ Maestría en Psicología Educativa, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México).



Recibido: 06/09/2024. Aceptado: 09/11/2024.

INTRODUCCIÓN

La Esclerosis Múltiple (EM) es una enfermedad autoinmune, inflamatoria, desmielinizante y neurodegenerativa que afecta al sistema nervioso central. Es la enfermedad neurológica no traumática más común en personas jóvenes y representa la principal causa de discapacidad neurológica en esta población (Haki et al., 2024). La EM se caracteriza por la presencia de múltiples signos y síntomas que resultan de lesiones localizadas en el cerebro, la médula espinal y los nervios ópticos. Aunque los síntomas físicos, como las alteraciones motoras, visuales y sensitivas, son los más frecuentemente descritos, la enfermedad también provoca síntomas menos explorados relacionados con procesos emocionales y cognitivos (Benedict et al., 2020).

Dentro del perfil de deterioro cognitivo asociado a la EM, se observan alteraciones significativas en áreas críticas como la memoria, el aprendizaje, la atención, la velocidad de procesamiento de la información, las habilidades visoespaciales, el funcionamiento ejecutivo y el lenguaje. Más de la mitad de las personas diagnosticadas con esta enfermedad experimentan cambios emocionales y deterioro cognitivo, lo que afecta profundamente su capacidad para desempeñarse y adaptarse en la vida cotidiana (Sumowski et al., 2018; Benedict, 2020). Estos cambios no solo disminuyen la calidad de vida de los pacientes, sino que también incrementan la carga sobre los cuidadores y el sistema de salud. (Leibach et al., 2016).

La rehabilitación cognitiva se define como un conjunto de procedimientos, técnicas y apoyos diseñados para ayudar a las personas afectadas por deterioro cognitivo a recuperar o mejorar sus funciones cognitivas. El objetivo principal es facilitar que estas personas puedan retornar a sus actividades diarias de manera segura, productiva e independiente, promoviendo así una mejor calidad de vida y mayor autonomía (Sohlberg, 2001). Los

estudios realizados sobre tratamientos cognitivos en EM han demostrado que el uso sistematizado de programas de estimulación cognitiva contribuye a mejorar la memoria de trabajo y la velocidad en el procesamiento de la información (Brissart et al., 2020), la memoria episódica y funciones ejecutivas (Park et al., 2019; Munari et al., 2020) Y que el uso de este tipo de tratamiento no solo mejora la función cognitiva, sino también aspectos emocionales, fatiga y de calidad de vida (Khan & Amatya, 2016). Estos estudios resaltan la importancia de implementar terapias de estimulación cognitiva como parte del tratamiento integral de la EM, abordando tanto los aspectos neuropsicológicos como emocionales para mejorar la funcionalidad y calidad de vida del paciente. Sin embargo, a pesar de que algunas estrategias de rehabilitación cognitiva han mostrado ser efectivas en pacientes con EM, su aplicación sigue siendo limitada tanto en la práctica clínica como en la investigación. Esta situación sugiere la existencia de una brecha significativa entre el conocimiento científico disponible y su implementación en la vida real, lo que resalta la necesidad de esfuerzos adicionales para integrar estas intervenciones en el tratamiento rutinario de la enfermedad y fomentar investigaciones que continúen explorando su potencial terapéutico (Duan et al., 2023; Iodice et al., 2023).

En respuesta a esta necesidad, el presente estudio se ha planteado como objetivo principal evaluar la eficacia de un proceso de estimulación cognitiva en el tratamiento del deterioro cognitivo en pacientes mexicanos diagnosticados con EM. Esta investigación busca no solo aportar evidencia sobre la viabilidad de estas intervenciones en el contexto clínico, sino también subrayar la importancia de su inclusión en el manejo integral de la enfermedad, con la esperanza de mejorar los resultados clínicos y la calidad de vida de los pacientes afectados.

METODOLOGÍA

Sujetos, material y métodos

El estudio se realizó en un centro especializado en el tratamiento de la EM en Guadalajara México. El protocolo de la investigación fue autorizado por el Comité de Ética de la Universidad de Guadalajara. Se utilizó un diseño cuasi-experimental, longitudinal, tipo cohorte, abierto y de análisis comparativo. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado.

La población de estudio estuvo integrada por personas de nacionalidad y residencia mexicana, mayores de 16 años de edad y con diagnóstico de EM acorde a los criterios de McDonald, confirmados por un médico neurólogo con experiencia en esta patología. Se excluyó a los sujetos con déficit visual o auditivo severo.

Las variables independientes fueron edad, género, escolaridad, tiempo de evolución de la EM, forma clínica considerada según los criterios de Lublin emitidos en 1996 y capacidad funcional medida con la Escala Expandida del Estado de Discapacidad (EDSS). La variable de confusión fue la depresión, misma que se controló aplicando el Inventario de Beck. (Wang & Gorenstein, 2013).

La hipótesis de trabajo fue que la forma de estimulación cognitiva propuesta tiene utilidad en el tratamiento del deterioro cognitivo condicionado por la EM. Para comprobarla, los sujetos fueron sometidos a evaluaciones neuropsicológicas previas y posteriores al tratamiento.

El tamaño de muestra se estimó considerando una confianza de 95%, poder de 80%, distribución entre grupos 1:1 y diferencia esperada mayor de 50% entre ambos grupos. Por ello se seleccionó un total de 40 personas mismas que fueron distribuidas en forma aleatoria 20 personas para el grupo de intervención y 20 personas para el grupo control, todos los sujetos fueron sometidos a evaluaciones por psicólogos y neuropsicólogos

entrenados.

La evaluación cognitiva basal consistió en la Batería Neuropsicológica de Selección para Esclerosis Múltiple (BNS-EM), adaptada por Rao, en su versión en español, validada por en Buenos Aires Argentina (Vanotti., 2008). Esta se integra por la Prueba selectiva de Memoria, Prueba 7/24 de Recuerdo espacial, Prueba de Fluidez verbal, Prueba auditiva de sumas seriadas (PASAT) y Prueba Dígito símbolo (Macias et al., 2016), además, se midieron el Índice de velocidad de procesamiento del WAIS III (Wechsler, 1997) y la inteligencia general con la Escala de Inteligencia Wechsler para Adultos, versión IV (Hartman., 2009).

Para el grupo de intervención, el programa de rehabilitación cognitiva comprendió intervenciones tipo estimulación no dirigida o práctica, método que se fundamenta en el concepto de que la función cognitiva puede mejorar con el estímulo cognitivo general (Fussey., 2018). Esta estrategia se basa en las técnicas descritas por Gaspard Itard en el Siglo XIX, en los trabajos de Luria relacionados al modelo teórico de la organización cerebral y su rehabilitación, así como en los enfoques descritos por Zanwill en relación a la compensación, sustitución y re-aprendizaje (Ginarte., 2002).

En este estudio, se realizó una sesión individual por semana durante ocho meses, en los cuáles se llevaron a cabo 15 diferentes tipos de actividades como rompecabezas, sopa de letras, solitario y generación de claves de lectura y escritura, todas ellas en complejidad progresiva.

El programa de intervención fue lo más individualizado posible adaptándose a las características de cada paciente, edad, disfunción cognitiva presente y procesos preservados.

Las sesiones consistían en lo siguiente:

- Paso 1: 10 minutos de introducción al paciente donde se le explicaba el proceso cognitivo a trabajar, mediante una presentación power

point.

- Paso 2: Explicación de la actividad a trabajar.
- Paso 3: Durante el trabajo de la actividad, el terapeuta registraba la conducta del paciente, sus aciertos, errores, el terapeuta se encargaba de prestar solo “claves” para que el paciente pudiera desarrollar la actividad y conforme el paciente avanzaba el terapeuta aumentaba la complejidad de la actividad. Una actividad importante del terapeuta es que durante la actividad generaba preguntas al paciente del estilo ¿Qué estás haciendo?, ¿Cómo lo estás haciendo? ¿Por qué lo estás haciendo así? ¿Para qué hacer esta actividad?, etc.
- Paso 4: Para cerrar con la actividad (5 minutos) se hacía un análisis de la tarea, dificultades encontradas, aciertos y formas para planear una mejor solución al problema.
- Paso 5: El paciente se retiraba con la consigna de seguir trabajando en casa por lo menos una hora al día, hasta su próxima cita.

Al grupo control se le especificó desde un inicio que tendrían una evaluación basal y que pasados ocho meses se les volvería a contactar para realizar una segunda evaluación de seguimiento.

Una vez finalizado el proceso de intervención se procedió a evaluar nuevamente a los 40 pacientes con la finalidad de comparar sus resultados.

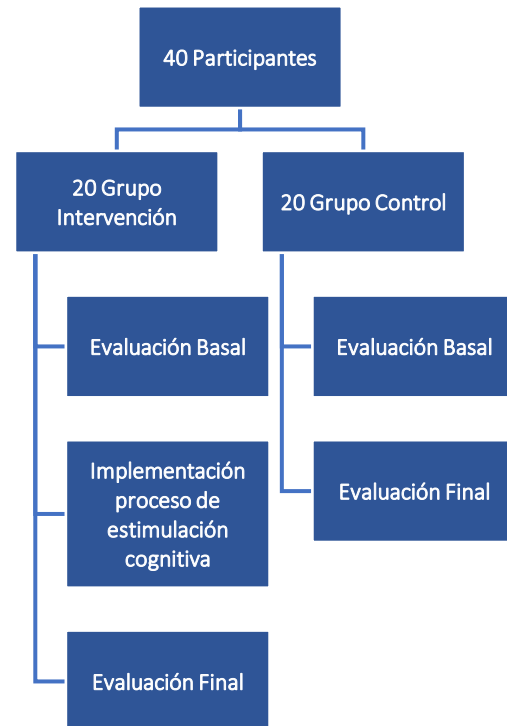
Análisis

El análisis de datos se realizó con el paquete SPSS para Windows versión 27.0 Se utilizaron media y desviación estándar para medidas cuantitativas, frecuencias y porcentajes para medidas cualitativas. Se aplicó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk para determinar si los valores seguían una distribución normal. Para comparar las variables cuantitativas entre los dos grupos de estudio se utilizó la prueba t de Student o U de Mann-

Whitney (de acuerdo con la distribución de las variables). Chi cuadrada para comparación de proporciones entre los grupos de estudio. Se consideró el valor de $p < 0.05$ como significativo.

FIGURA 1

Diseño Metodológico



RESULTADOS

El grupo de intervención estuvo integrado por 16 mujeres (80%), mientras que en el grupo control eran 15 (75%). No hubo diferencias significativas en cuanto a edad de los participantes, su escolaridad, grado de discapacidad, tiempo de evolución de la enfermedad, forma clínica ni presencia de depresión entre ambos grupos. Tabla 1.

TABLA 1

Características de los grupos de estudio

	Grupo Intervención (n=20)	Grupo Control (n=20)	p
Género	Femenino 16 Masculino 4	Femenino 15 Masculino 5	.723
Edad	32.7 ± 9.9	30.8 ± 9.1	.544
Escolaridad	13.7 ± 3.2	13.9 ± 2.8	.836
EDSS	2.4 ± 1.3	2.4 ± 1.5	.957
Evolución EM en años	4.9 ± 4.5	3.6 ± 3.6	.325
Forma clínica	16 (RR) 4 (SP)	16 (RR) 4 (SP)	.653
Depresión	12.7 ± 9.1	15.8 ± 9.9	.304

EM: Esclerosis Múltiple. EDSS: Expanded Disability Status Scale. RR: Remitente Recurrente. SP: Secundaria Progresiva.

Una vez terminado el proceso de estimulación cognitiva, encontramos diferencia estadísticamente significativa para el grupo de intervención en 9 de

las 19 variables neuropsicológicas evaluadas. Tabla 2.

TABLA 2

Resultados Grupo Intervención: Línea base y evaluación posterior al programa de estimulación cognitiva

Prueba	Línea Base	Evaluación Posterior	p
Memoria Verbal (TSM)			
Largo plazo Almacenamiento	38.6 ± 6.1	46.3 ± 14.4	.003*
Largo plazo Recuperación	27.5 ± 14.2	36.1 ± 17.5	.005*
Memoria Diferida	6.8 ± 2.8	8.0 ± 3.2	.005*
Memoria Visual			
7/24 Ensayo 1 a 5	27.6 ± 8.4	30.7 ± 6.4	.144
7/24 SET II	4.6 ± 2	4.1 ± 1.9	.295
7/24 Recuerdo Inmediato	4 ± 2.8	5.7 ± 1.7	.048*
7/24 Recuerdo Diferido	4.4 ± 2.5	5.9 ± 1.7	.042*
Funcionamiento Ejecutivo			
Fluencia Verbal	38.9 ± 9.7	43.8 ± 8.7	.012*
Velocidad de Procesamiento			
PASAT versión 3 seg.	42.3 ± 12.2	44.9 ± 15.9	.257
PASAT versión 2 seg.	34 ± 11.5	37.4 ± 14.6	.125
Índice Procesamiento de la Información	97.3 ± 20.6	99.8 ± 17.2	.446
Atención			
Test Dígito Símbolo	39.2 ± 14.7	40.9 ± 14	.204
Inteligencia			
WAIS C.I. Total	91.6 ± 10.9	95 ± 12	.005
WAIS C.I. Ejecutivo	93.7 ± 12.1	99.1 ± 12.1	.0001*
WAIS C.I. Verbal	95 ± 8.8	96.1 ± 10.9	.386
Índice comprensión verbal	104.8 ± 11.9	105.8 ± 13.5	.470
Índice Organización perceptual	93.9 ± 16.8	101.1 ± 17	.005*
Índice Memoria de Trabajo	98.8 ± 6.5	99.8 ± 5.9	.318
Depresión			
Inventario de Beck.	12.7 ± 9.1	9.6 ± 8.5	.036*

TSM: Test Selectivo de Memoria. PASAT: Paced Auditory Serial Addition Test. WAIS: Wechsler Adult Intelligence Scale III. C.I.: Coeficiente Intelectual.

La memoria verbal mostró mejoras significativas en memoria de almacenamiento ($p = .003$), memoria de recuperación y memoria diferida ($p = .005$). Para la memoria visual, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el recuerdo inmediato ($p = .048$) y el recuerdo diferido ($p = .042$). En la prueba de fluencia verbal se encontraron diferencias significativas ($p = .012$) entre la primera y segunda evaluación.

No se encontraron diferencias significativas en las pruebas que valoran la velocidad de procesamiento mediante el Índice Procesamiento información WAIS III ($p = .651$), PASAT versión tres segundos ($p = .257$) y PASAT versión dos

segundos ($p = .125$) así como en la atención, medida con el test dígito símbolo versión oral de la batería de Rao ($p = .204$).

La Inteligencia, evaluada mediante la escala de inteligencia Weschler para Adultos III, tuvo diferencias estadísticamente significativas en el C.I. Total ($p = .005$), C.I. Ejecutivo ($p = .0001$) y en el Índice de organización perceptual ($p = .005$). En el C.I. verbal, el Índice de comprensión verbal y el Índice de memoria de trabajo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. ($p = .386$, $p = .321$ y $p = .318$ respectivamente).

En el grupo control no hubo diferencias significativas entre las evaluaciones.

TABLA 3

Resultados Grupo Control: Línea base y Segunda Evaluación

Prueba	Línea Base	Segunda Evaluación	p
Memoria Verbal (TSM)			
Largo plazo Almacenamiento	41.95 ± 14.2	44.75 ± 14.9	.399
Largo plazo Recuperación	26.7 ± 16.7	29 ± 15.8	.551
Memoria Diferida	7.7 ± 2.1	7.7 ± 2.8	1.000
Memoria Visual			
7/24 Ensayo 1 a 5	25.5 ± 8.7	25.1 ± 7.6	.838
7/24 SET II	3.4 ± 1.5	3.5 ± 2	.927
7/24 Recuerdo Inmediato	4.8 ± 2.2	4.6 ± 2.2	.687
7/24 Recuerdo Diferido	4.5 ± 2.2	5.1 ± 1.9	.194
Funcionamiento Ejecutivo			
Fluencia Verbal	31.2 ± 9.5	33.7 ± 11.1	.126
Velocidad de Procesamiento			
PASAT versión 3 seg.	35 ± 14.8	38 ± 13.3	.145
PASAT versión 2 seg.	24.9 ± 12.9	27 ± 15.3	.434
Atención			
Test Dígito Símbolo	33.8 ± 14.7	33.4 ± 16.7	.828

Inteligencia			
WAIS C.I. Total	90.3 ± 10.4	90.8 ± 9.9	.546
WAIS C.I. Ejecutivo	92.1 ± 11.2	91.9 ± 11	.735
WAIS C.I. Verbal	94.7 ± 8.5	94.9 ± 8.7	.529
Índice comprensión verbal	104.2 ± 10.9	103.9 ± 10.2	.635
Índice Organización perceptual	92.5 ± 15.4	93.1 ± 14.9	.247
Índice Memoria de Trabajo	97.2 ± 5.8	97.6 ± 5.6	.415
Depresión			
Inventario de Beck.	15.8 ± 9.9	14.4 ± 9.8	.189

TSM: Test Selectivo de Memoria. PASAT: Paced Auditory Serial Addition Test. WAIS: Wechsler Adult Intelligence Scale III. C.I.: Coeficiente Intelectual.

Finalmente, en las puntuaciones del Inventario de Beck se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el grupo de intervención ($p = .036$), mientras que en el grupo control la p fue de 0.189.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las alteraciones cognitivas causadas por la esclerosis múltiple suelen ser menos graves que las producidas por demencias. Aunque un porcentaje significativo de pacientes con EM presenta un deterioro cognitivo (DC) leve a moderado, solo una minoría desarrolla cuadros demenciales severos (Benedict et al., 2020). No obstante, el DC impacta negativamente la calidad de vida, la interacción social, las actividades diarias y el rendimiento laboral (Kalb et al., 2017; Meca et al., 2021). En este contexto, nuestro estudio se centró en evaluar la efectividad de un programa de estimulación cognitiva en pacientes mexicanos con EM.

Para el proceso de rehabilitación cognitiva, se optó por la estrategia de intervención "estimulación cognitiva de tipo no dirigida o práctica", este método es el más antiguo utilizado en el campo de

la rehabilitación cognitiva además de que es uno de los más usados por su practicidad. El fundamento de este método es que el funcionamiento cognitivo puede mejorar si se estimula el sistema cognitivo de forma general. Normalmente se aplica cada vez más a personas que no sufren déficits y/o deterioros cognitivos importantes por ejemplo, personas mayores con quejas subjetivas de memoria (Gómez et al., 2023), incluso a personas que no sufren ningún tipo de deterioro por ejemplo, programas infantiles que se pueden aplicar en el mismo contexto educativo para mejorar alguna capacidad cognitiva como la atención o el lenguaje, programas de entrenamiento en estrategias cognitivas para mejorar, por ejemplo, la capacidad de organización y planificación en el contexto laboral (Kivimaki & Singh 2024). El objetivo de utilizar este tipo de estimulación es la de mantener y mejorar el funcionamiento cognitivo del paciente.

En el grupo control, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre la primera y segunda evaluación. Por el contrario, el grupo de intervención mostró mejoras significativas en 9 de las 19 variables medidas tras recibir el programa de estimulación cognitiva. Estas mejoras incluyen áreas clave como la memoria, el

funcionamiento ejecutivo y la organización perceptual.

En cuanto al análisis por dominios, la memoria es el proceso cognitivo que con mayor frecuencia se afecta en cualquier tipo de lesión cerebral. Los estudios acerca de deterioro de memoria en esclerosis Múltiple sugieren un patrón de afectación en memoria episódica y semántica, mientras que la memoria implícita o memoria de procedimientos por lo general se mantiene intacta (Chiaravalloti & DeLuca, 2020). En la actualidad se cuenta con varias investigaciones acerca de la efectividad de la rehabilitación en este proceso cognitivo en casos de evento cerebrovascular, traumatismo craneoencefálico o demencia tipo Alzheimer, en donde al tratar de establecer los beneficios de este tipo de intervención los resultados no son concluyentes (Barban et al., 2016; Fonte et al., 2019). En nuestro estudio al igual que en otros estudios publicados, los resultados indican que el proceso de memoria mejora mediante la implementación de un programa de estimulación cognitiva, en especial la memoria de tipo verbal y la memoria visual en pruebas de recuerdo.

Además, entre el 15-20% de los pacientes con EM experimentan deficiencias en el funcionamiento ejecutivo (FE) (Marinetti et al., 2023). En nuestra investigación, se utilizaron pruebas de fluencia verbal como medida de FE, observándose mejoras significativas tras la intervención, corroborando estudios que evidencian la eficacia de estos programas en la mejora de funciones cognitivas específicas (Mattioli et al., 2010).

Por otra parte, aunque se ha documentado que la estimulación cognitiva puede mejorar la velocidad de procesamiento y la atención dividida, nuestro estudio no mostró mejoras significativas en estos aspectos, lo que sugiere que estos dominios podrían requerir enfoques terapéuticos adicionales o más personalizados (Chen et al., 2020).

En el caso del proceso de inteligencia, este se entiende como la capacidad de elegir de entre varias

posibles, la opción más acertada en la resolución de un problema. Para la evaluación de la capacidad intelectual (CI), las pruebas más utilizadas son las escalas de inteligencia Wechsler (Hartman, 2009). En la práctica de atención clínica en personas con EM, desde hace más de veinte años se sugiere el uso de los test de inteligencia para la obtención de su perfil neuropsicológico (Benedict et al., 2002), encontrando disminución en sus diferentes puntuaciones (Brochet, & Ruet, 2019). En nuestro estudio aun cuando no encontramos alteraciones en las diferentes subescalas del WAIS, los pacientes del grupo de intervención obtuvieron mejoras significativas en el CI Total, CI manipulativo y en la puntuación índice de organización perceptual.

Por último, publicaciones anteriores demuestran que los pacientes con DC tienden a desarrollar un mayor grado de depresión en comparación con los pacientes sin DC (Solaro et al., 2018). Uno de los métodos que ha demostrado ser efectivo para mejorar el estado de ánimo de los pacientes con EM es la psicoterapia (Fragoso et al., 2014). En nuestro estudio, aun cuando los pacientes no recibieron de forma directa atención psicológica, los resultados mostraron mejoría significativa en las puntuaciones del inventario de Beck una vez terminado el proceso de estimulación cognitiva. Estos resultados concuerdan con un estudio publicado en el 2009 por Rabinowitz en el que se evaluó de forma longitudinal la disfunción cognitiva, el afrontamiento y la depresión en pacientes con EM y encontraron que contrario a lo que se había pensado el DC conduce a la depresión (Rabinowitz & Arnett, 2009).

En conclusión, los pacientes tenían un rendimiento cognitivo inferior y un mayor grado de depresión previos al proceso de estimulación cognitiva. Este programa de intervención en particular mejora el rendimiento de los procesos de memoria verbal y visual, funcionamiento ejecutivo, inteligencia y la organización perceptual e influye de manera positiva en el estado de ánimo de los pacientes.

REFERENCIAS

- Barban, F., Annicchiarico, R., Pantelopoulos, S., Federici, A., Perri, R., Fadda, L., Carlesimo, G. A., Ricci, C., Giuli, S., Scalici, F., Turchetta, C. S., Adriano, F., Lombardi, M. G., Zaccarelli, C., Cirillo, G., Passuti, S., Mattarelli, P., Lympelopoulou, O., Sakka, P., Ntanasi, E., ... Caltagirone, C. (2016). Protecting cognition from aging and Alzheimer's disease: a computerized cognitive training combined with reminiscence therapy. *International journal of geriatric psychiatry*, *31*(4), 340–348. <https://doi.org/10.1002/gps.4328>
- Benedict, R. H., Fischer, J. S., Archibald, C. J., Arnett, P. A., Beatty, W. W., Bobholz, J., Chelune, G. J., Fisk, J. D., Langdon, D. W., Caruso, L., Foley, F., LaRocca, N. G., Vowels, L., Weinstein, A., DeLuca, J., Rao, S. M., & Munschauer, F. (2002). Minimal neuropsychological assessment of MS patients: a consensus approach. *The Clinical neuropsychologist*, *16*(3), 381–397. <https://doi.org/10.1076/clin.16.3.381.13859>
- Benedict R. H. B. (2020). Cognition in multiple sclerosis: Charcot was right. *The Lancet Neurology*, *19*(10), 810. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(20\)30306-9](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(20)30306-9)
- Benedict, R. H. B., Amato, M. P., DeLuca, J., & Geurts, J. J. G. (2020). Cognitive impairment in multiple sclerosis: clinical management, MRI, and therapeutic avenues. *The Lancet Neurology*, *19*(10), 860–871. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(20\)30277-5](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(20)30277-5)
- Brissart, H., Omorou, A. Y., Forthoffer, N., Berger, E., Moreau, T., De Seze, J., Morele, E., & Debouverie, M. (2020). Memory improvement in multiple sclerosis after an extensive cognitive rehabilitation program in groups with a multicenter double-blind randomized trial. *Clinical Rehabilitation*, *34*(6), 754–763. <https://doi.org/10.1177/0269215520920333>
- Brochet, B., & Ruet, A. (2019). Cognitive Impairment in Multiple Sclerosis with Regards to Disease Duration and Clinical Phenotypes. *Frontiers in Neurology*, *10*, 261. <https://doi.org/10.3389/fneur.2019.00261>
- Chen, M. H., Chiaravalloti, N. D., & DeLuca, J. (2021). Neurological update: cognitive rehabilitation in multiple sclerosis. *Journal of neurology*, *268*(12), 4908–4914. <https://doi.org/10.1007/s00415-021-10618-2>
- Chiaravalloti, N. D., & DeLuca, J. (2008). Cognitive impairment in multiple sclerosis. *The Lancet. Neurology*, *7*(12), 1139–1151. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(08\)70259-X](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(08)70259-X)
- Duan, H., Jing, Y., Li, Y., Lian, Y., Li, J., & Li, Z. (2023). Rehabilitation treatment of multiple sclerosis. *Frontiers in Immunology*, *14*, 1168821. <https://doi.org/10.3389/fimmu.2023.1168821>
- Fussey, I. (2018). Evaluating the status of cognitive rehabilitation. En *Cognitive rehabilitation in perspective* (pp. 249–258). Routledge.
- Fonte, C., Smania, N., Pedrinolla, A., Munari, D., Gandolfi, M., Picelli, A., Varalta, V., Benetti, M. V., Brugnera, A., Federico, A., Muti, E., Tamburin, S., Schena, F., & Venturelli, M. (2019). Comparison between physical and cognitive treatment in patients with MCI and Alzheimer's disease. *Aging*, *11*(10), 3138–3155. <https://doi.org/10.18632/aging.101970>
- Gómez-Soria, I., Iguacel, I., Aguilar-Latorre, A., Peralta-Marrupe, P., Latorre, E., Zaldívar, J. N. C., & Calatayud, E. (2023). Cognitive stimulation and cognitive results in older adults: A systematic review and meta-analysis. *Archives of gerontology and geriatrics*, *104*, 104807. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2022.104807>
- Ginarte-Arias, Y. (2002). Rehabilitación cognitiva. Aspectos teóricos y metodológicos. *Revista de Neurología*, *34*(9), 870–876.

- Haki, M., Al-Biati, H. A., Al-Tameemi, Z. S., Ali, I. S., & Al-Hussaniy, H. A. (2024). Review of multiple sclerosis: Epidemiology, etiology, pathophysiology, and treatment. *Medicine*, *103*(8), e37297. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000037297>
- Hartman, D. E. (2009). Wechsler Adult Intelligence Scale IV (WAIS IV): return of the gold standard. *Applied Neuropsychology*, *16*(1), 85-87.
- Iodice, R., Aceto, G., Ruggiero, L., Cassano, E., Manganeli, F., & Dubbioso, R. (2023). A review of current rehabilitation practices and their benefits in patients with multiple sclerosis. *Multiple sclerosis and related disorders*, *69*, 104460. <https://doi.org/10.1016/j.msard.2022.104460>
- Kalb, R., Beier, M., Benedict, R. H., Charvet, L., Costello, K., Feinstein, A., Gingold, J., Goverover, Y., Halper, J., Harris, C., Kostich, L., Krupp, L., Lathi, E., LaRocca, N., Thrower, B., & DeLuca, J. (2018). Recommendations for cognitive screening and management in multiple sclerosis care. *Multiple sclerosis (Hound mills, Basingstoke, England)*, *24*(13), 1665-1680. <https://doi.org/10.1177/1352458518803785>
- Khan, F., & Amatya, B. (2016). Rehabilitation in Multiple Sclerosis: A Systematic Review of Systematic Reviews. *Archives Of Physical Medicine and Rehabilitation*, *98*(2), 353-367. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2016.04.016>
- Kivimaki, M., & Singh-Manoux, A. (2024). Cognitive Stimulation for Long-Term Cognitive Health. *Neurology*, *102*(9), e209484. <https://doi.org/10.1212/WNL.000000000000209484>
- Leibach, G. G., Stern, M., Arelis, A. A., Islas, M. A., & Barajas, B. V. (2016). Mental Health and Health-Related Quality of Life in Multiple Sclerosis Caregivers in Mexico. *International journal of MS care*, *18*(1), 19-26. <https://doi.org/10.7224/1537-2073.2014-094>
- Sohlberg, MM (2001). *Rehabilitación cognitiva: un enfoque neuropsicológico integrador*. The Guilford Press
- Marinetti, S., Riccardi, A., Barbadoro, F., Pucci, V., Selini, E., Pavan, A., Rinaldi, F., Perini, P., Puthenparampil, M., Gallo, P., & Mondini, S. (2023). Sexual Dysfunction in Multiple Sclerosis: The Role of Executive Function. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, *13*(5), 369. <https://doi.org/10.3390/bs13050369>
- Mattioli, F., Stampatori, C., Zanotti, D., Parrinello, G., & Capra, R. (2010). Efficacy and specificity of intensive cognitive rehabilitation of attention and executive functions in multiple sclerosis. *Journal of the neurological sciences*, *288*(1-2), 101-105. <https://doi.org/10.1016/j.jns.2009.09.024>
- Macías-Islas, M. Á., Aguayo-Arelis, A., Quintana, MV, Martínez-Tapia, ME, Arango-Lasprilla, JC, & Barajas, BVR (2016). Deterioro cognitivo en pacientes con esclerosis múltiple del occidente de México. *Revista Mexicana de Neurociencia*, *16* (3), 3-12.
- Meca-Lallana, V., Gascón-Giménez, F., Ginestal-López, R. C., Higuera, Y., Téllez-Lara, N., Carreres-Polo, J., Eichau-Madueño, S., Romero-Imbroda, J., Vidal-Jordana, Á., & Pérez-Miralles, F. (2021). Cognitive impairment in multiple sclerosis: diagnosis and monitoring. *Neurological sciences: official journal of the Italian Neurological Society and of the Italian Society of Clinical Neurophysiology*, *42*(12), 5183-5193. <https://doi.org/10.1007/s10072-021-05165-7>
- Munari, D., Fonte, C., Varalta, V., Battistuzzi, E., Cassini, S., Montagnoli, A. P., Gandolfi, M., Modenese, A., Filippetti, M., Smania, N., & Picelli, A. (2020). Effects of robot-assisted gait training combined with virtual reality on motor and cognitive functions in patients with multiple sclerosis: A pilot, single-blind,

- randomized controlled trial. *Restorative neurology and neuroscience*, *38*(2), 151–164. <https://doi.org/10.3233/RNN-190974>
- Park, J., Kim, S.-E., Kim, E.-J., Lee, B. I., Jeong, J. H., Na, H. R., Choi, S. H., Kang, D.-Y., & Park, K. W. (2019). Effect of 12-week home-based cognitive training on cognitive function and brain metabolism in patients with amnesic mild cognitive impairment. *Clinical Interventions in Aging*, *14*, 1167–1175. <https://doi.org/10.2147/CIA.S200269>
- Rabinowitz, A. R., & Arnett, P. A. (2009). A longitudinal analysis of cognitive dysfunction, coping, and depression in multiple sclerosis. *Neuropsychology*, *23*(5), 581–591. <https://doi.org/10.1037/a0016064>
- Sumowski, J. F., Benedict, R., Enzinger, C., Filippi, M., Geurts, J. J., Hamalainen, P., Hulst, H., Inglese, M., Leavitt, V. M., Rocca, M. A., Rosti-Otajarvi, E. M., & Rao, S. (2018). Cognition in multiple sclerosis: State of the field and priorities for the future. *Neurology*, *90*(6), 278–288. <https://doi.org/10.1212/WNL.0000000000004977>
- Solaro, C., Gamberini, G., & Masuccio, F. G. (2018). Depression in Multiple Sclerosis: Epidemiology, Aetiology, Diagnosis and Treatment. *CNS drugs*, *32*(2), 117–133. <https://doi.org/10.1007/s40263-018-0489-5>
- Vanotti, S. (2008). Evaluación neuropsicológica en pacientes con esclerosis múltiple. *Revista Argentina de Neuropsicología*, *12*, 13-21.
- Wang, Y. P., & Gorenstein, C. (2013). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory-II: a comprehensive review. *Revista brasileira de psiquiatria (São Paulo, Brasil: 1999)*, *35*(4), 416–431. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2012-1048>

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA MUERTE VIOLENTA EN TANATOPRACTORES

Social Representations of Violent Death in Thanatopractors

Ricardo Yair Ruiz Martínez^{1*}
María Ángela Gómez Pérez²
Rosa Margarita López Aguilar³
Juan Bernardo López Cuellar⁴

Resumen

Pensar en la muerte puede provocar sentimientos de tristeza, desesperación, preocupación, enojo, desamparo y frustración en muchas personas. Estas reacciones se manifiestan de manera constante entre los grupos que han conformado nuestra sociedad a lo largo de múltiples generaciones. Además, la violencia presente en causas comunes de defunción en nuestra sociedad, como homicidios, suicidios y accidentes fatales intensifica este fenómeno. En este contexto, los tanatopractores juegan un papel decisivo al encargarse del embalsamamiento y restauración de los cuerpos de quienes hayan fallecido a causa de alguno de estos eventos. Este estudio emplea la teoría de las representaciones sociales para identificar cómo estos trabajadores construyen representaciones de la muerte violenta a partir de su exposición directa, analizando sus componentes y mecanismos de objetivación y anclaje. Se abordaron tanatopractores de una funeraria con un flujo constante de clientes para recolectar información suficiente que permita visualizar la construcción de sus representaciones y cómo estas orientan su práctica y vida cotidiana. La metodología cualitativa utilizada incluyó entrevistas a profundidad, analizadas mediante el análisis de contenido con el apoyo del software ATLAS.ti. Los resultados delimitan los componentes de las representaciones sobre la muerte violenta y revelan el impacto de sus experiencias con el trabajo de los cadáveres en múltiples áreas de su vida dentro y fuera del ámbito funerario.

Palabras clave: Representaciones sociales, Muerte violenta, Tanatopractores, Psicología Social.

Abstract

Thinking about death can provoke feelings of sadness, despair, worry, anger, helplessness and frustration in many people. These reactions are constantly manifested among the groups that have made up our society over multiple generations. Furthermore, the violence present in common causes of death in our society, such as homicides, suicides and fatal accidents, intensifies this phenomenon. In this context, thanatopractors play a decisive role in taking care of the embalming and restoration of the bodies of those who have died as a result of such events. This study uses the theory of social representations to identify how these workers construct representations of violent death based on their direct exposure, analyzing its components and mechanisms of objectification and anchoring. Thanatopractors from a funeral home with a constant flow of clients were approached to collect sufficient information to visualize the construction of their representations and how these guide their practice and daily life. The qualitative methodology used included in-depth interviews, analyzed through content analysis with the support of the ATLAS.ti software. The results delimit the components of the representations about violent death and reveal the impact of their experiences with working with corpses in multiple areas of their life inside and outside the funerary environment.

Keywords: Social representations, Violent death, Thanatopractors, Social psychology.

¹ Psicólogo egresado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México).

*Contacto: ricardoyrzmz@gmail.com

² Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6627-5750>

³ Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0307-9669>

⁴ Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud – Universidad de Guadalajara (México). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1577-5719>

INTRODUCCIÓN

La psicología ha sido una pieza fundamental en el estudio de la muerte a lo largo de los años, esto debido a las herramientas que esta ciencia proporciona para analizar los efectos generados en el ser humano al estar en contacto con algún deceso o incluso al enfrentarse a la posibilidad de su propio fallecimiento. La muerte es la etapa en el ciclo de vida que refleja el orden natural de las cosas, mostrándose incierta en el tiempo y forma en que se presentará, influyendo también en cómo la percibimos cuando llega a alcanzar a un ser querido (Oviedo Soto et al., 2009).

La muerte trae consigo múltiples efectos sobre nuestra psique que se ven detonados al enfrentarnos cara a cara con un cuerpo fallecido, ya que como menciona Kastenbaum (2000), una persona puede ignorar a la muerte exceptuando aquellas ocasiones en las que esta se vuelve demasiado intrusiva, convincente e inmediata, manifestando el rechazo a esta a través del lenguaje y las prácticas que se aferran a la idea de continuar conceptualizado a los muertos en el mundo de los vivos.

No obstante, al momento en que incluimos los efectos propios de la violencia ejercida en este tipo de muertes podemos observar la necesidad de abordar a las personas que están en contacto con estos casos haciendo uso de la psicología y sus aplicaciones dentro del campo de la investigación.

Se clasifican como “muertes violentas” a los decesos producidos por homicidio, suicidio o accidentes fatales. La principal razón que lleva a la creación de esta distinción es el necesario énfasis que se hace en las características inmediatas que rodean el suceso. Estas características pueden resumirse en el hecho de que se trata de muertes traumáticas en las que antes del suceso violento que las produce, no existía algún proceso aparente de deterioro biológico (Hernández Bringas, 1989).

Las muertes violentas en donde se clasifican los homicidios, suicidios o accidentes fatales, si bien

representan una menor cifra a aquellas provocadas por enfermedades, siguen representando una gran parte de los índices de mortalidad total. Además, el problema se intensifica al considerar que muchas de estas pérdidas pudieron ser evitadas a través de medidas sociales y de esta forma impactar sobre la mortalidad de la población (Boleda y Arriaga, 2000).

Así sean muertes naturales o violentas, el proceso de muerte genera cambios bioquímicos dentro del cuerpo que afectan directamente a los tejidos que lo conforman. Este proceso, conocido como autólisis, es seguido por la intervención de bacterias externas que terminan por desatar la putrefacción cadavérica. Debido a esto, las distintas civilizaciones a lo largo de los años han desarrollado técnicas de preservación que ralentizan los estragos de la descomposición hasta alcanzar un estado prácticamente incorrupto (García, 2012).

Una de las principales figuras involucradas en el proceso de muerte dentro de nuestra sociedad es la del tanatopractor. La palabra tanatopraxia proviene del griego “thanatos”, que significa muerte; y “praxis”, que se refiere a un acto realizado de forma rutinaria. El proceso tanatopráxico común, realizado en un laboratorio cumpliendo con las medidas correspondientes de salubridad, consiste en una limpieza a profundidad de los tejidos corporales a través de la inyección de un químico antiséptico y fijador (compuestos de formaldehído) a través de las arterias carótidas, y el drenado de la mayor cantidad posible de sangre a través de las venas yugulares. Se perforan las vísceras de la cavidad abdominal con un trocar (o troquer) que se encarga de aspirar el contenido de esta región (Instituto Español de Tanatopraxia, 2013).

Los procesos de reconstrucción, maquillaje y peinado de los fallecidos, necesarios para completar el trabajo del tanatopractor, también pueden ser clasificados como tanatoestética, sin embargo, al formar parte éstos de la tanatopraxia se suelen catalogar de forma general dentro de las tareas realizadas por la tanatopraxia. A través de la

tanatoestética se realizan técnicas de higienización, taponamiento, afeitado, depilación e hidratación, maquillaje, peinado y vestimenta; recuperando la apariencia del difunto escondiendo las marcas que puedan ser atribuidas a expresiones de dolor y sufrimiento (Barrera Casañas, 2017).

Todos estos procesos, así como las características inherentes al trabajo del tanatopractor, su puesto dentro de la estructura social y las experiencias vividas cotidianamente dentro y fuera de su entorno laboral, influyen en la forma en que estas personas perciben su realidad social. Según Moscovici (1981), este modo particular de percepción de la realidad es un proceso fundamental para entender como se construyen y sostienen las representaciones sociales.

Es en este punto donde las representaciones sociales encuentran su principal campo de acción, ya que como explica Jodelet (1989), estas explican fenómenos complejos que siempre se encuentran activos, interviniendo dentro de la vida social a través de la mezcla de elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, creencias, valores, actitudes, opiniones, imágenes, etc.

Pero la Teoría de las representaciones sociales no solo expone su impacto sobre los conceptos abstractos formados a través del intercambio social, sino que identifica claramente los objetivos y procedimientos específicos que influyen directamente en el comportamiento social y la organización del grupo al exponerse a distintos escenarios. Sumado a esto, el contenido de las representaciones sociales también es práctico, posibilita identificar la forma de reaccionar de un colectivo ante las diversas situaciones de la vida cotidiana (Jodelet, 1986; Aguirre, 2004).

Dentro del estudio de las representaciones sociales existen distintos enfoques que buscan hacer uso de metodologías diversas, cualitativas y cuantitativas, para abordar la forma en que esta teoría se ve reflejada en la realidad. Entre estos se distingue el enfoque procesual, que se centra en el contenido de las Representaciones en términos de

su sentido y significación; y el enfoque estructural, que busca mostrar los mecanismos de organización de sus componentes (Banch, 2000).

Al centrarnos en el enfoque procesual se vierte la atención en el análisis de reinterpretación continuo que es generado al momento en que se elabora una representación, por lo tanto, el proceso de elaboración de la representación está en el devenir social más que en los mecanismos cognitivos. Como explica Vergara Quintero (2008), el enfoque procesual se distingue al proponer que, para acceder al conocimiento de las representaciones sociales, se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados y del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo.

Es por esta razón que el Análisis de contenido, definido por Arbeláez y Onrubia (2014) como una técnica utilizada para interpretar diversos tipos de textos (documentos, artículos, entrevistas, observaciones, filmaciones, etc.), cuyo objetivo es identificar la presencia de temas, palabras y/o conceptos en un contenido y su sentido dentro del contexto en el que fue generado.

El Análisis de contenido se diferencia de otras técnicas de investigación al combinar la observación y producción de los datos, con la interpretación o análisis de la información. Esto permite explicar un texto de manera directa o centrar la atención en el sentido latente, identificando el contenido manifiesto así como el mensaje que el sujeto busca comunicar (Abela, 2002).

Consecuentemente, la compatibilidad entre la Teoría de las representaciones sociales y el Análisis de contenido, sustentada en su capacidad para explorar cómo se construyen, comparten y transmiten los significados colectivos en torno a un fenómeno o concepto social, permite la obtención de la información necesaria para alcanzar el objetivo de esta investigación.

METODOLOGÍA

Para este estudio se empleó una metodología cualitativa con el objetivo de explorar las representaciones sociales mediante entrevistas a profundidad. Estas entrevistas se enfocaron en la muerte violenta y sus tres componentes: homicidio, suicidio y accidentes fatales (Hernández Bringas, 1989). Además, se recopiló información sobre el contexto de cada entrevistado y su inicio en el ámbito de la tanatopraxia. El estudio siguió los fundamentos del enfoque procesual de las representaciones sociales, poniendo especial énfasis en recolectar datos a través del discurso de los entrevistados para extraer el contenido de la representación social.

Selección de la muestra

La muestra seleccionada sigue las pautas del muestreo no probabilístico, siendo esta una técnica de muestreo que no realiza procedimientos de selección al azar, sino que se basa en el juicio

personal del investigador para realizar la selección de los elementos que pertenecerán a la muestra (Blanco y Castro, 2007). Teniendo esto en consideración, se planteó como criterios de selección que los participantes contaran con una experiencia laboral mayor a dos años desempeñándose como tanatopractores, tuvieran una edad mayor a 18 años y poseyeran experiencia en la aplicación de la tanatopraxia sobre cuerpos víctimas de homicidio, suicidio y accidentes fatales.

Participantes y Contexto de Estudio

La población de estudio comprende a tres tanatopractores de la funeraria Capillas Valdivia del Country, ubicada en Guadalajara, Jalisco. Estos trabajadores cuentan con una experiencia en su oficio mayor a cuatro años. Estos trabajadores cumplen con jornadas laborales de veinticuatro horas por veinticuatro horas, quedándose cada uno a cargo de una guardia y recibiendo el apoyo de un auxiliar asignado que se mantiene en cada cambio de turno.

TABLA 1

Características de la muestra

Tanatopractor	Descripción
A	Hombre de 26 años proveniente de una familia de tanatopractores. Técnico embalsamador con secundaria terminada. Cuenta con siete años de antigüedad en la funeraria. Soltero, tuvo un hijo, pero falleció.
B	Hombre de 48 años. Técnico embalsamador con estudios en Sistemas computacionales. Cuenta con quince años de antigüedad en la funeraria. Casado con tres hijos, uno de estos falleció hace dos años.
C	Hombre de 26 años. Técnico embalsamador con licenciatura en Criminología y criminalística, actualmente se encuentra cursando la maestría en Ciencias forenses. Cuenta con cinco años de antigüedad en la funeraria. Actualmente vive con su pareja.

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Como instrumento de recolección de datos se utilizó la entrevista a profundidad, con preguntas clave enfocadas en identificar los componentes de las representaciones sociales. La primera entrevista tenía como objetivo reunir datos básicos del sujeto, indagar sobre sus inicios como tanatopractores, los procesos fundamentales de su práctica, sus percepciones sobre la tanatopraxia y los aspectos positivos y negativos de su trabajo. La segunda entrevista se centró en esclarecer y caracterizar los principales puntos que fundamentan las representaciones de la muerte violenta a través de sus experiencias en el trabajo en casos de homicidios, suicidios y accidentes fatales. Se garantizó la confidencialidad de los participantes en todo momento, protegiendo su identidad y la información proporcionada durante el estudio.

Análisis

Una vez recolectada la información, se procedió a su transcripción y preparación del material textual para la realización del análisis con el apoyo del software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti. Se aplicó la técnica de Análisis de contenido partiendo de la codificación de las entrevistas al identificar y categorizar los datos relevantes, permitiendo la descripción precisa de las características importantes de cada fragmento (Aigner, 1999). Esto permitió dar forma a la representación y describir sus elementos. Los

códigos generados surgieron de manera inductiva, a través de la codificación constante de la información en donde se codificó y analizó de manera simultánea las frases brindadas por los entrevistados identificando puntos en común. Además, se plantearon conceptos clave de las Representaciones sociales de manera deductiva, siendo estos: Información, Actitud, Objetivación y Anclaje como las categorías generales (Tabla 2). Se decidió incluir el constructo Actitud en el grupo de categorías generales ya que este tiene la capacidad de mostrar el aspecto más afectivo de la representación al mostrar la reacción emocional acerca del objeto o el hecho, por lo que es el elemento más primitivo y resistente de estas al encontrarse incluso cuando los demás no están (Araya, 2002).

Al abordar de manera procesual los componentes que forman las representaciones sociales de los entrevistados se puso el foco de atención en los mecanismos de su consolidación, así como en las conductas que estos generan en los sujetos.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales hallazgos organizados en las categorías de análisis, destacando los componentes de las representaciones sociales y su respectivo contenido.

TABLA 2

Categorías de codificación y análisis

Categoría	Códigos
Información	Violencia y crimen Diferencias entre Muerte Violenta y Muerte Natural Fuentes de información sobre casos Conocimientos multidisciplinarios básicos
Actitud	Suicidio: Valentía o falta de juicio La Muerte Violenta como desencadenante del trauma Postura frente al sufrimiento de las víctimas y los dolientes Respuestas frente al trabajo sobre cuerpos de infantes Percepciones sobre la Muerte violenta
Objetivación	Componentes de la Muerte Violenta Cambios en la interpretación de la muerte Cambios en la interpretación de contenido Insensibilización ante la Muerte Violenta Aspectos espirituales
Anclaje	Fortalecimiento de lazos afectivos Trabajo con cadáveres de Muerte Violenta Habilidades sociales del tanatopractor Autocuidado ante la Muerte Violenta

Fuente: Elaboración propia.

Información

En esta categoría se incluyó todos los datos brindados por los entrevistados referentes a los conocimientos que tienen sobre la muerte violenta, su práctica como tanatopractores, la atención al cliente que brindan en determinados casos y la información que reúnen antes de trabajar con cada cuerpo.

Violencia y Crimen

La práctica de la tanatopraxia está condicionada a la demanda existente en el mercado, siendo esta producida por los decesos que ocurren día a día en

la ciudad. Lo anterior condiciona a estos trabajadores a ser conscientes de las olas de violencia que impactan directamente en la cantidad de trabajo que presentan luego de determinados sucesos sociales y/o políticos.

“Pues en los tiempos que hay más muerte violenta son los días festivos o cuando hay guerras entre cartel y gobierno... en esos tiempos”. (Tanatopractor A)

Esto expone una situación conflictiva en la que los tanatopractores no solo se exponen a las noticias que narran hechos relacionados al crimen como el resto de la población, sino que ven complementada

esta información por los resultados directos de los hechos, mismos que en la mayoría de casos muestran señales de violencia y brutalidad extrema.

“Si porque ahí se nota... o cuando son... este del mismo cartel, pero contrarios, se sabe cuándo... cuando son este... que no son del gobierno, la tortura y todo eso... el cómo los matan, es en lo que se sabe”. (Tanatopractor A)

Diferencias entre Muerte Violenta (MV) y Muerte Natural (MN)

En este código se clasificaron aquellas citas en las que se hace referencia a todas las peculiaridades que puedan separar a la muerte violenta de la muerte natural, seleccionando esos datos que les permiten actuar de una u otra forma. Lo anterior es de suma importancia para todo tanatopractor, ya que, al verse constantemente en la necesidad de interactuar directamente con los familiares de la víctima, necesitan adaptar su abordaje a partir de las circunstancias del fallecimiento.

“¿Sabes qué? Hay ciertas cosas que sí puedo decir y ciertas que no. Una de ellas, por ejemplo, de que no le vas a decir: “Buenos días” a una persona que acaba de fallecer su hijo y... por una muerte violenta”. (Tanatopractor C)

El mantenerse pensando en estas diferencias no solo es útil al momento de interactuar con los allegados a la víctima, también puede ser un factor que los proteja de amenazas a su salud como lo son enfermedades, infecciones y sustancias con las que puedan entrar en contacto al realizar su trabajo.

“Pues cuando toman veneno, nomás hay que trabajarlo con cuidado por... por las toxinas”. (Tanatopractor A)

Por último, uno de los factores más importantes que diferencian a la muerte violenta y la muerte natural es la forma en que estas son procesadas por los mismos tanatopractores al momento de

representar la pérdida de alguno de sus familiares.

“Porque ya era una persona adulta era una persona de noventa y seis años... entonces lo asimilas y al contrario, le aplaudes... vivió lo que tenía que vivir, qué bueno que vivió y hasta uno va en gusto ¿No? De que sabes qué pues ya le tocaba... ni modo”. (Tanatopractor C)

Fuentes de Información Sobre los Casos

Los primeros recursos que ayudan a estos trabajadores a conocer el contexto del fallecimiento del afectado en cuestión son el certificado de defunción, acta de defunción y la carpeta de investigación, mismos que les son entregados al momento de ingresar el cuerpo a la funeraria. Además, estos pueden ser complementados por los distintos noticieros que pudieran haber reportado el suceso en el caso de que la muerte violenta haya sido impactante o llamativa.

“Si pues ahí le ponen si fue este... accidente de trabajo, bueno más bien qué fue lo que le causó la muerte si fue un... Un ejemplo, que le haiga aplastado una máquina o... o que se cayó y se enterró en un palo o algo, los mismos choferes nos dicen a nosotros”. (Tanatopractor A)

“Sabemos también lo que viene en el certificado de defunción... sabemos el lugar porque viene detallado el lugar de donde fue el hallazgo de la persona, pero más allá no sabemos y es muy bueno ver las noticias...noticieros porque también es un medio de información”. (Tanatopractor C)

Finalmente, el último recurso externo con el que cuentan estos trabajadores para conocer más sobre la muerte (y en muchas ocasiones también la vida) de la víctima es el acercamiento a los familiares y conocidos de esta. Estas conversaciones inician desde el momento en que es solicitado el servicio hasta los últimos momentos del velorio.

“... teniendo un vínculo con la familia de que... pues vienen, te piden de que no se le vea, a lo mejor el surco que genera el... la sogá en el cuello y empiezas a tener un vínculo con la familia, entonces te platican qué fue lo que pasó al final de cuentas. Y pues muy aparte, también te digo que este... en los certificados de defunción viene una parte donde especifican en la causa de muerte y posiblemente por qué ¿Por qué? Porque también hay una carpeta de investigación y esa carpeta de investigación también nosotros la... la tenemos cuando nosotros el cuerpo lo tenemos acá”. (Tanatopractor C)

Conocimientos Multidisciplinarios Básicos

Además de contar con una capacitación que está caracterizada por un rápido acercamiento al trabajo práctico y al desarrollo de técnicas de conservación y reconstrucción, estos profesionales del negocio funerario muestran el conocimiento de varios saberes utilizados por especialistas de otras áreas. Sin embargo, es necesario mencionar que estos conocimientos no solo son utilizados dentro del laboratorio, sino que también cuentan con aplicaciones en situaciones en las que se presenta la aparición de un deceso en la vía pública.

“...cuando volteamos a ver el cadáver, lo empezamos a ver pues ya no te da ese... esa impresión ¿No? De cualquier persona ¿Por qué? Porque pues nosotros ya incluso... pues los vemos prácticamente abiertos entonces, ya para nosotros es más clínico de... reconocimiento de una persona fallecida. Ya, ya no ves: “Ah, le metieron quince balazos” ¿No? al contrario: “Ah, mira, ese es el impacto que produce... que ocasionó la muerte” Porque también empiezas a tener cierto conocimiento en eso y más aparte que te digo que yo, por ejemplo, por la por la carrera que... que tengo, pues más... más vas obteniendo experiencia en base a los hechos y las pruebas que hay”. (Tanatopractor C)

Una vez dentro de su espacio de trabajo los tanatopractores se valen del acervo recolectado para identificar y clasificar los efectos en el cuerpo humano de las muertes violentas, así como las posibles personas implicadas en el hecho.

“Yo por ejemplo que ya tenemos el conocimiento de qué es lo que pasa, que es lo que le pasa a una persona que la atropellan, a una persona que se electrocuta por ejemplo, este... todo puede ser por culpa de alguien, no simplemente por nosotros”. (Tanatopractor C)

Además, el contar con distintos saberes relacionados al abordaje de personas en estados de crisis o estrés extremo puede influir directamente sobre la relación que se tiene con los clientes, logrando evitar que escalen alguna posible discusión a un conflicto grave.

“Fíjate que... que en ese momento depende también de la... de la frustración, ira o también en la forma de del... del rapport que nosotros manejemos con... con el...con el cliente, el familiar directo. En este caso la persona doliente este.... ¿Por qué? Yo, por ejemplo, en ese en esos momentos, cuando una persona es agresiva... yo, por ejemplo, este... no me pongo un tanto agresivo porque no, no es el fin de ofender a agredir, no”. (Tanatopractor C)

Actitud

En esta categoría se enlistan aquellos códigos que se relacionan con las posturas, ya sean positivas o negativas, que los entrevistados tienen acerca de los factores involucrados en la muerte violenta. La importancia de los contenidos de esta categoría radica en que los tanatopractores pueden ver altamente influenciada su experiencia de trabajo si esta lo expone a experiencias desagradables que influyan en su vida dentro y fuera de su jornada.

Suicidio: Valentía o falta de juicio

El suicidio es el tipo de muerte violenta que más parece generar debate al momento de ser etiquetado de manera “positiva” o “negativa”. Una de las principales razones de esto recae en la perspectiva que se tiene sobre si el hecho fue un acto que refleja valentía, al representar una decisión definitiva que puede causar un gran sufrimiento a la víctima; o por el contrario, un acto cobarde que refleja el mal juicio del individuo. Al identificar la postura que indica una categorización del suicidio como un acto de gallardía se sitúa como principal componente el reconocer el alto grado de dolor generado por los distintos métodos autolesivos usados por los fallecidos.

“Pues... pienso que...aunque... bueno es cuando se priva de la vida ¿No? Por... no sé, por equis situación, que se le cierre el mundo o... o que tome esa decisión tan... de valor porque yo creo que hasta para suicidarse es tener valor ¿No? Porque... yo he tenido casos de gente que se han suicidado ahorcándose y tienen como que... cierto momento de arrepentimiento”. (Tanatopractor B)

“A fin de cuentas están atentando contra su vida. Y... y si eso es de mucho valor y es algo de historia, de...de checar qué fue lo que pasó antes, qué fue lo que orilló a esa persona”. (Tanatopractor C)

Por otro lado, una postura negativa sobre el suicidio está relacionada al percibir la conducta como una mala decisión, siendo tomada por una posible inmadurez de la víctima al no valorar apropiadamente su vida.

“Pues que no vale la pena quitarse la vida por alguien más, es un pendejismo. La vida sigue, mujeres y hombres hay muchos. Hay que dedicarnos nomas a uno”. (Tanatopractor A)

Lo anterior parece ser fortalecido por la percepción que estos trabajadores pueden tener de

los hechos basándose en la reacción de los familiares y allegados a la persona que ha perecido.

“Ya después supimos que fue el papá el que no la aceptó... cuando tuvimos el servicio el señor que contrató todo... el papá lo quería dejar ahí en el SEMEFO, porque él dijo que él no quería un hijo “maricón”, así con esas palabras, y el que hizo el servicio fue el tío... el tío se encargó de darle un descanso... a, a este muchacho. Te digo, si hay muchos casos muy canijos la verdad”. (Tanatopractor C)

La Muerte Violenta como desencadenante del trauma

La muerte violenta en particular genera emociones fuertes en las personas que ven como alguien a quien aman encuentra su fin producto de un homicidio, suicidio o accidente fatal. Estas reacciones son percibidas día a día por el equipo de trabajo funerario desde el primer contacto para pactar las especificaciones del servicio, hasta el día en que se realiza el velorio dentro de la capilla del establecimiento.

“Si queda el trauma, queda un trauma, que si bien muchas personas lo saben controlar... lo saben llevar a cabo, hay otras que no”. (Tanatopractor C)

“...cuando es una muerte violenta, es inesperado. No te despediste de él, salió pero no sabía que ya no iba a regresar”. (Tanatopractor B)

Lo precipitado de los decesos producto de las muertes violentas parece ser una de las principales causas que los tanatopractores atribuyen al estado alterado de los dolientes. La falta de control y la imposibilidad de despedirse de su familiar o amigo es identificada como una de las principales causas por las que las muertes violentas son tan desagradables.

“Aunque van a pasar el proceso del duelo, pero... en cuanto a muerte violenta si es muy

diferente la forma de actuar de la gente, como que... es mucho más difícil, me imagino... aceptar esa forma en que murió”. (Tanatopractor B)

“Por eso yo creo que su comportamiento así de que... se notan así intranquilos, dan vueltas y eso, y cuando ven a la persona pues... es muy feo, si es muy diferente... el actuar de la gente. No sé a qué se deba, si por la muerte violenta... me imagino ¿No? Inesperada”. (Tanatopractor B)

Postura frente al sufrimiento de las víctimas y los dolientes

El código anterior se encuentra ligado a este de manera directa, ya que el percibir los estragos de la pérdida en las personas cercanas al fallecido genera en estos trabajadores sentimientos de empatía, caracterizado por la búsqueda de modificaciones en su labor para ofrecer un servicio que se adapte a la situación delicada por la que pasan sus clientes. No obstante, estas prácticas no solo se limitan al contacto con los vivos, sino que los cuerpos fallecidos reciben un tratamiento especial que prioriza el reconstruir las lesiones sufridas durante su muerte.

“...cuando es muerte así por... violenta... es un poco más de dedicación para que las personas vean como si estuviera dormido la persona y no se lleven una impresión de que se le vea el hoyote o lo morado por... el impacto”. (Tanatopractor B)

Lo anterior muestra un genuino interés por favorecer a la víctima y sus allegados para que los estragos de la muerte violenta no impacten de manera negativa el último momento de reunión entre ambas partes.

“Y cambia mucho porque... como que te comprometes más a dejarlo visible, en ese aspecto cambia de una muerte natural entre

comillas, a una muerte violenta”. (Tanatopractor B)

Por otro lado, el conocer casos trágicos diariamente provoca que estos trabajadores puedan situarse rápidamente en los zapatos de los sobrevivientes de accidentes en los que los otros involucrados terminan por fallecer. Los sentimientos referidos pueden estar basados en reacciones que hayan podido observar en los dolientes durante los velorios.

“...las personas que... que se accidentan en carretera, por ejemplo, si es una familia de cinco y solamente vivió uno. O sea, ese uno que estaba consciente en ese momento y vio a los demás, o sea, es un hecho traumático, completamente. Y sí, es más difícil de superar. Y cuando la persona en dado caso si fuera un hijo, esposa, papá. Imagina un papá, perder a toda su familia, a lo mejor por haber hecho un rebase donde no tenía que haber hecho un rebase... entonces siempre va a haber esa culpabilidad posiblemente”. (Tanatopractor C)

Finalmente, la experiencia de ser tanatopractores ha contribuido a generar cambios de perspectiva sobre su oficio y el impacto que este puede generar sobre las personas fallecidas y el proceso de dignificación de su cuerpo a través de la reconstrucción y estilización. Este parece ser uno de los principales factores que motivan a estos profesionales a continuar ejerciendo su labor.

“Pero ya no lo veo de una manera como lo veía antes que desconocía que... yo no sabía antes que se preparaba un cuerpo que... lo bañaban y eso para darle una... una despedida... pues como se lo merecía la persona ¿No? Y ahora que yo lo veo pues trato de dejarlos visibles, lo más visibles que se puedan”. (Tanatopractor B)

Respuestas frente al trabajo sobre cuerpos de infantes

En este código se agregaron las ocasiones en las que el trabajo de los entrevistados requirió atender la muerte violenta de menores, ya que todos los tanatopractores abordados refirieron que los casos en los que tuvieron que realizar esta actividad particular representaron las experiencias más impactantes en su historia laboral.

“Mi primer embalsamado fue un niño de nueve años que su papá lo mató a golpes, pero el niño tenía síndrome del niño maltratado. Le apagaba cigarrillos en el bracito y cuando yo lo fui a recoger y cuando estuve solo en el laboratorio, ya no quise y le hablé al doctor y le dije: “¿Sabe qué? Mejor yo creo que ahí le paramos”. (Tanatopractor B)

Uno de los principales motivos por los que las muertes violentas de niños parecen generar un especial malestar sobre los tanatopractores parece recaer en la asociación que estos casos generan con su vida privada y las personas que los rodean. Al momento de observar estos cuerpos sobre las planchas de trabajo se vuelve inevitable vincularlos con las figuras de hijos, sobrinos o conocidos que puedan sufrir un destino similar.

“Lo que no se me olvida es de un niño que me tocó preparar, exactamente... era sobrino de uno de mis amigos y él no lo sabía. Hasta que él me dijo y me mostro la foto. Y la cara del niño nunca se me va a olvidar, hasta la fecha no se me ha olvidado. Y es lo malo de ver la foto o lo veo a él y si me... siento feo, pero trato de no demostrarlo para que no se sientan mal ellos. Y así tiene fácil como unos... tres cuatro años que pasó”. (Tanatopractor A)

También, el hecho de haber sufrido una pérdida con características similares al trabajo que están realizando provoca reacciones negativas sobre los tanatopractores, acrecentando su postura ante la muerte en infantes. El hecho de someterse

constantemente a estas escenas que generan recuerdos dolorosos parece mantenerlos en un estado de duelo intermitente que se encarga de abrir heridas del pasado de manera constante.

“Si me pasa como cuando llegan niños de cáncer porque ya ves que aquí en México el cáncer es muy... yo creo que estamos en primer lugar, no sé, en la estadística pero... cuando llegan niños como de la edad de mi hijo, él tenía doce años, el otro día me llegó uno y no lo pude ejercer, porque pues hace año y medio que paso y pues si me llega pues porque vi al papá que vino aquí, lo iban a trasladar fuera y cuando lo vi llorando pues me acordé de cuando mi hijo... pues se fue pues y ... pues si te remueve, cuando son bebecitos también, sientes feo pues, que mueren de cáncer tan chiquitos y si reflexiono y lo... no es que compare si no es que por lo que tú has pasado pues, sabes lo que se siente pues, el perder a un hijo porque si es difícil. Si me pasa que llegan jovencitos así, niños de doce años y pienso en mi hijo, en lo que me pasó pues”. (Tanatopractor B)

Percepciones sobre la Muerte violenta

En este último código de la categoría Actitud se agruparon todas las ocasiones en las que los entrevistados mostraron una postura sobre la muerte violenta y sus efectos sobre los demás y ellos mismos. Se denominaron como propiedades todos aquellos calificativos que fueran asociados directamente a los casos de las muertes violentas, así como la forma en que esta puede ser procesada por los demás.

“Principalmente esa es una de las... de lo que llaman nuestro trabajo... porque los clientes por ejemplo impactos de bala... hacemos reconstrucciones para evitar ese ese traumatismo de las personas... porque es cierto que pasan y revisan el cadáver, lo identifican y pues ellos se quedan esa imagen, de la tragedia”. (Tanatopractor C)

Una de las principales propiedades que parece ser enlistada al hablar sobre este tipo de decesos es el carácter inesperado, repentino e incontrolable que pueden tener sobre la víctima y las personas cercanas a esta.

“Sí, porque es inesperado. Nos tocó con un conocido de la licenciada, el chavo salió de su casa a las once de la noche y ya no regresó. De hecho, estaba en su casa pero no sé, salió con unos amigos y ya no regreso, y yo tuve contacto con los papás, me entregaron la ropa y todo y pues... se les tiene que dar un trato diferente porque es inesperado...”. (Tanatopractor B)

Otro punto parece ser la gran impresión que representa observar muertes especialmente violentas, llegando a cuestionarse sobre las razones que llevaron a esa persona a terminar en esa situación mortal. Además, estas características parecen contribuir a concebir a las muertes violentas como tragedias que generan traumas en las personas.

“Desgracia... desgracia es lo principal que viene. Este... porque pues a fin de cuentas son tragedias, porque quién quiera morir de una muerte violenta, ¿verdad? Yo pienso que nadie, al contrario, todos andamos evitándolo”. (Tanatopractor C)

Objetivación

Dentro de la objetivación se encuentran los signos del proceso de traducción e interpretación de la realidad que los tanatopractores generan a partir de su práctica diaria. Esto les permite integrar ideas sobre nuevos conocimientos o conceptos sobre su labor y el entorno en el que se desenvuelven, utilizando posteriormente toda esta información para reaccionar rápidamente ante los estímulos particulares que suelen recibir dentro del ámbito funerario.

Componentes de la Muerte Violenta

En este apartado se encuentran todos aquellos signos que manifiestan una clasificación mental sobre los tipos de muerte violenta existentes, siendo los motivos usuales, las cifras, la frecuencia y las lesiones corporales algunos de los elementos tomados en cuenta para su agrupación.

“Es muy raro, no sé si esto se base en etapas del año, porque en diciembre es cuando me llegan un poco más que se ahorcan... y como que en las fechas de... de posadas y eso llegan por accidente de coche o porque los balearon. Pero es más común los de los balazos, ahora si han llegado más de ese tipo pues... de muerte”. (Tanatopractor B)

Otro punto particular en el que los entrevistados se basan para clasificar los casos que reciben es el estado de los cuerpos luego de haber sido dañados por algún objeto o arma.

“Una persona este... asesinada. Sí, una persona asesinada. Principalmente, pues arma de fuego, que es lo más común. Es lo más común. Puede ser también por alguna riña, pero pues es muy rara la vez regularmente, cuando los homicidios se cometen pues son por... por proyectil de arma de fuego”. (Tanatopractor C)

Los datos anteriores ayudan a los tanatopractores a formar las representaciones de la muerte violenta, sirviendo como compás para identificarlas de manera efectiva.

“...privar a otra persona... es un homicida ¿No?... porque también puede ser accidental ¿No? Que un borracho vaya en su coche y se atraviese una persona y pues eso también es un homicidio, pero pues... tiene grados”. (Tanatopractor B)

Cambios en la Interpretación de la Muerte

Una de las principales variables dentro del abordaje realizado sobre los tanatopractores y los trabajadores relacionados de cualquier forma al trato con la muerte y/o cadáveres, es la forma en que se modifica la concepción de la muerte y el peso de esta sobre sus vidas. Esto parece repercutir en la forma en que estas personas conciben su muerte y los rituales fúnebres que son socialmente promovidos. Al encontrarse ellos mismos dentro de la línea de trabajo que integra estos rituales, parecen mostrar cierta disminución en su importancia en contraste con el resto de la población.

“Yo ya les dije a mi familia y todo que el día que a mí me cargue la chingada, que nomás esté mi papá y esté mi hermano. El día que sea mi velorio, que no me pongan velas, que no me pongan nada de eso. Que me pongan música, que no se agarren llorando, que se agarren pisteano y que hagan una fiesta, que no parezca velorio. Porque velorio no es, es una despedida nomás”. (Tanatopractor A)

Sin embargo, lo anteriormente expuesto no provoca una completa postura pesimista sobre la muerte, ya que el conocer de primera mano la facilidad con la que la vida puede perderse les hace situarla como algo valioso que debe ser cuidado. Esta visión puede verse confrontada al momento de tratar con personas que han decidido negarse a seguir viviendo.

“... nosotros lo vemos como lo más valioso, yo lo veo como lo más preciado que tengo que es la vida. Ya ahora, por ejemplo, con tanta desgracia que se ve porque realmente nosotros nos enfermamos de tanta desgracia, si es cierto. Este... pues es lo que más valoras, la vida”. (Tanatopractor C)

Por otro lado, el hecho de apreciar la vida no provoca que estos profesionales aumenten su miedo a la muerte, sino todo lo contrario, manifestando un mayor grado de tranquilidad al referirse a su

posible deceso en el futuro.

“Si porque de todos modos yo sé que algún día me va a pasar algo, algún día me voy a morir. El cómo no sé, cuando no sé, de qué forma tampoco. No le tengo miedo a la muerte, la verdad”. (Tanatopractor A)

Cambios en la Interpretación del Contenido

Otro de los aspectos que parece haber sido modificado tras la exposición reiterada a la muerte violenta es la forma en que los embalsamadores perciben y analizan el contenido audiovisual relacionado a la muerte. Este punto tiene el potencial de portar una gran carga social al concebir las distintas formas de entretenimiento como la única vía por la que gran parte de la población obtiene información sobre las muertes violentas. Sin embargo, la experiencia provoca que los tanatopractores puedan notar rápidamente las inconsistencias y libertades creativas que estos contenidos de entretenimiento suelen plasmar en sus escenas, llegando a ver su experiencia afectada al momento de buscar disfrutar de estas obras.

“Si, principalmente en los géneros de terror o este... que pues son donde más hay personas fallecidas, hay cadáveres o este de guerra. Pues... muchas veces dices... no es cierto ósea porque una cosa es lo que te muestra el entretenimiento exactamente y otra cosa es la realidad ¿verdad?”. (Tanatopractor C)

Las comparaciones entre la ficción y la realidad no se hacen esperar, pudiendo contrastar diariamente una escena de acción en donde los protagonistas pueden someterse a heridas mortales de manera reiterada. El hecho de poder palpar este tipo de lesiones les hace recordar inmediatamente la imposibilidad de estos hechos.

“Por ejemplo en el entretenimiento te van a dar dos disparos y todavía te vas a levantar y vas a ir y ya te vas a desvanecer... entonces es ilógico y ya nosotros que estamos más allegados con la realidad, incluso te cambia la

sensación de disfrutar una película. Si llega el momento en que ya no la disfrutas ¿Por qué? Porque dices bueno no es así. Ya le metes más... más este... ¿Cómo se le llama?... Más sentido común, es ilógico”. (Tanatopractor C)

Insensibilización Ante la Muerte Violenta

Al consultar a la población acerca de lo que saben sobre los tanatopractores y su forma de ser una de las primeras impresiones que salen a la luz es la supuesta insensibilidad que desarrollan estas personas a raíz de someterse diariamente a imágenes perturbadoras, siendo esto incrementado al imaginar la experiencia de manipular cadáveres que se encuentran destruidos. Dentro de la investigación se obtuvieron respuestas ante situaciones relacionadas a su práctica que muestran una negativa al indicar que estas imágenes generan algún tipo de reacción en ellos.

“Todo normal ya. Para mí no... no es nada que me pueda cambiar algo, que me pueda sorprender algo no”. (Tanatopractor A)

“Ya en nosotros ya no cambia. Nosotros aquí, como en el laboratorio, como compañeros, ya no cambia, ya nosotros lo vemos como... algo normal ya es algo... algo tranquilo, algo normal y pues no... sí afecta posiblemente a las familias, porque pues a nadie les gustaría... pero ya nosotros es algo... normal”. (Tanatopractor C)

Sin embargo, en contraste con lo anterior mostrado se alcanza a identificar un cierto grado de esfuerzo por reprimir las emociones que genera la muerte violenta, siendo conscientes del efecto que estas pueden causar sobre ellos.

“Veo diferente las cosas, pero no dejo de que te conmueva... que te mueva sentimientos por la forma en que a las personas les suceden ese tipo de accidentes”. (Tanatopractor B)

Aspectos Espirituales

Una de las bases con las que construimos nuestras representaciones sociales de la muerte es nuestra religión y las posturas que esta plantea sobre el poder que la presencia de los difuntos pueda ejercer sobre nuestro entorno. El primer punto que parece resaltar es la concepción de las “energías” que trae consigo el difunto y que terminan por afectar de manera positiva o negativa el desenlace de los procesos de reconstrucción y embalsamamiento a realizar.

“Pues son... a veces sí seguido y a veces no. Pero cuando se trata de eso pues sí, hay que saberlo trabajar porque vienen cargados de energías muy buenas y a veces no.... no permiten este... el darnos permiso de trabajarlos bien, se nos complica a veces”. (Tanatopractor A)

Estas posturas particulares parecen ser contrarrestadas al incluir las prácticas designadas por la religión a la que pertenece cada uno de los tanatopractores, pudiendo encontrar costumbres apegadas a las tradiciones dominantes socialmente.

“Pues... pues yo por mis hijos, pues... más que nada, inculcarles el temor a Dios ¿No? Más que nada... que hay un ser supremo yo... por mi historia de mi infancia, de mi adolescencia pues... no es que no crea en nada, pero... ni tampoco decirte: “Soy ateo gracias a dios ¿Verdad?” Pero por lo católico yo... decidí casarme en la iglesia católica porque... a mi esposa la traían muy a raya pues... y le dijeron que si no se casaba a la iglesia pues no...y pues tú sabes que... los que somos de generaciones pasadas si... repercutía pues, en este caso mi esposa... y yo decidí casarme y es a donde voy... yo... las religiones... pues... no se me hace que sea un problema para mí pues”. (Tanatopractor B)

Sin embargo, también se puede observar un cierto grado de impacto en la práctica de doctrinas

poco convencionales con tintes más apegados a la muerte.

“Pues yo estoy con el diablo nomas, es el que me protege y me apoya... y la Santa muerte”. (Tanatopractor A)

“Pues si... me ayuda un poco, porque ahora sí que uno conoce un poco más de la muerte, un poco más de todo eso. Y sé cómo tratar de mejorar las cosas, si hay algo que se debe de hacer y que no se debe de hacer”. (Tanatopractor A)

Finalmente, los tanatopractores parecen realizar algunos rituales antes de trabajar con los cuerpos con el fin de evitar complicaciones. Esta práctica parece ser común entre el resto de los trabajadores ya que está basada en la idea de respetar la integridad de cada persona y reconocerlos como individuos.

“una vez desvestido y acomodando ya para comenzar a trabajarlo... pues sí, emocionalmente o internamente le pides un favor, a la persona fallecida de que: “Sabe qué, lo voy a trabajar también deme chance, no quiero que se me complique” porque a fin de cuentas son personas y no dejan de tener derechos, por el hecho de que ya estén fallecidos entonces... les pido favor de que voy a manipular su cuerpo”. (Tanatopractor C)

Anclaje

Al hablar sobre el anclaje dentro de las representaciones sociales se hace alusión a la forma en que los conocimientos se aterrizan al uso práctico, confiriéndoles un grado de utilidad dentro de las prácticas sociales que posibilita su incorporación al resto de representaciones creadas por estos grupos particulares. Dentro de la práctica de la tanatopraxia se logran identificar múltiples conductas que han sido modificadas o incluso instauradas luego de la experiencia de haber observado y manipulado cientos de cadáveres

víctimas de algún tipo de muerte violenta.

Fortalecimiento de Lazos Afectivos

El primero de los cambios observados fue el desarrollo de las relaciones sociales que los entrevistados tienen con sus seres queridos. Ya que los embalsamadores refieren pasar largos periodos fuera de casa llevando a cabo una actividad que no se caracteriza por la interacción con otras personas, comienzan a valorar ese tiempo en el que se encuentran rodeados por sus familiares.

“Si, si te cambia mucho tu... tu forma hasta de dirigirte con los compañeros, porque no sabes, tú conoces a una persona y no sabes si la vas a ver al otro día o no, y llevar una relación de trabajo... cordial ¿No? Te ayuda si... en lo personal si me ha ayudado. También a mi esposa, decirle “Te quiero” más seguido ¿No? Porque uno no es cariñosón”. (Tanatopractor B)

El factor que más parece provocar esta necesidad por acercarse más a estas personas es el miedo que se genera al pensar que ellos pudieran encontrarse en una situación similar a la de los cuerpos que permanecen tendidos en su mesa de trabajo. Además, esto les hace preocuparse más por el estado emocional de sus seres queridos buscando poder intervenir a tiempo si se llegara a presentar algún malestar.

“...veo esos casos y se me hace que... me acerco más a mis hijos, les pregunto cómo se sienten y todo, antes de despedirme les digo que los quiero y todo. Como que te hace ser más este... aprovechar pues que tienes a tus hijos y decirles lo que sientes, no quedarte con ganas”. (Tanatopractor B)

Trabajo con Cadáveres de Muerte Violenta

El trato directo con los cadáveres es el eje central que caracteriza la profesión de los tanatopractores del resto. Ninguna otra área en nuestra sociedad realiza procesos de reconstrucción y maquillaje a los

difuntos con el objetivo de hacerlos protagonistas de distintos rituales funerarios. Los esfuerzos requeridos para esto se ven incrementados al lidiar con la muerte violenta y el gran deterioro corporal que esta genera dependiendo de los medios involucrados en el deceso.

“... un chavo que se mató ahí en Santa Anita, se dio un plomazo en la boca, traía fracturado la cara, todo el cráneo y me acuerdo que la esposa me pidió de favor porque su hijo el más grande tenía doce años y tenía cuatro hijos y querían verlo, y en ese me tardé como tres horas porque le tuve que reconstruir la nariz, la boca y pues los ojos. Porque traía todo esto fracturado (Apunta a cara) y ahí si me tardé como dos horas o tres”. (Tanatopractor B)

Al tratar con lesiones que muchas veces escapan de los alcances de cualquier procedimiento de reconstrucción tradicional observado en el quirófano de un hospital, los tanatopractores deben valerse de su ingenio para tratar esto con los medios que tienen al alcance.

“... ya cuando llega el momento de hacer un caso así... uno tiene que ingeniárselas para hacer las cosas, uno tiene que saber cómo va a hacer las cosas, cómo poder trabajarlos sin tener problemas... y poder hacer bien las cosas”. (Tanatopractor A)

Los tanatopractores pueden percibir la forma en que trabajan con los cuerpos y el empeño que ponen a la hora de su reconstrucción como algo que les permite generar una buena impresión en los clientes y como un punto que los caracteriza como buenos profesionales.

“La forma de ser de cada uno con los cuerpos, el cómo se expresa, como haces el trabajo. Hay que saber hacer el trabajo y es donde se va a demostrar cómo es la persona. Si hacen bien el trabajo... quizá no van a ser buenas personas, quizá no van a ser este... personas... como uno pues, pero si se ve que van a hacer bien las

cosas. Quizá serán pésimas personas, pero... aunque sea su trabajo lo van a hacer bien”. (Tanatopractor A)

Autocuidado ante la Muerte Violenta

Este código se centra en aquellas conductas que los tanatopractores desarrollaron luego de observar los efectos de las muertes violentas en las personas que las sufren. Estas conductas tienen como principal propósito reducir en la medida de lo posible el riesgo de morir a causa de un homicidio o un accidente.

“... un accidente puede llevarse a cabo desde “Ay me resbalé y me caí desde un quinto piso y pues me maté” ¿Verdad? O puede ser también un accidente de tránsito este... un percance, un choque y en base a ese choque hubo fallecidos”. (Tanatopractor C)

También, uno de los puntos clave que incitan a los tanatopractores a informarse de la mejor manera posible sobre el caso a trabajar es la identificación de posibles riesgos a su salud si se exponen a elementos nocivos implicados en el deceso, teniendo esto gran relevancia al necesitar adaptar sus técnicas con el fin de proteger su cuerpo, y además lograr obtener los resultados estéticos esperados.

“Si se debe de hacer eso para saber exactamente de qué falleció, si es de infectocontagioso o algo debemos de saber, para nosotros tener... saber este... qué hacer, las protecciones hacia uno más bien. Cómo tratar... cómo trabajar el cuerpo”. (Tanatopractor A)

Estas precauciones también están presentes al momento de tratar con otras personas, ya que como han visto en múltiples casos, nunca se puede tener certeza sobre la reacción violenta de una persona.

“Este... posiblemente por algún comentario que puedan este... desde faltar al respeto, dar

un golpe o incluso también quitarte la vida tan solo por un comentario”. (Tanatopractor C)

Habilidades Sociales del Tanatopractor

El estar en constante contacto con otras personas, ya sean compañeros de trabajo o allegados al difunto, le ha permitido a los tanatopractores desarrollar ciertas habilidades sociales que les ayudan a atravesar múltiples situaciones en su día a día. Como forma de ejemplificar lo anteriormente expuesto, se nota que los tanatopractores son bastante competentes al momento de identificar las emociones y posibles pensamientos que puedan experimentar las personas cercanas a las víctimas de muertes violentas.

“Se les nota... hay que saberlos... no conocer, pero identificar a las personas que son falsas... en los gestos, en la mirada... en las acciones”. (Tanatopractor A)

Esto llega a influir también al reconocer los posibles resultados que el interactuar con personas que se encuentran en un estado emocional alterado pueda tener en su salud.

“Si cambia la perspectiva porque ahora ya te digo...ya checa uno de que: “Por tal insignificante cosa lo mato” pues sí, hay que tener cuidado con la gente porque si está mal la... la sociedad en algunos aspectos”. (Tanatopractor C)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al comparar los resultados obtenidos con otros estudios similares, se observa que diversas investigaciones señalan que, frente a casos de muertes violentas, las fuentes de información ayudan a formar una postura sobre estos hechos, complementadas por la percepción de la violencia y el crimen en los medios de comunicación masiva (Pintos, 2006; Chaves Yepes, 2010). Esto se refleja en las entrevistas a los tanatopractores, donde su

práctica está influenciada por las señales de violencia identificadas en los cadáveres. Los índices de criminalidad percibidos en los canales informativos se corroboran en las planchas del laboratorio, verificando la realidad de esta información.

El trabajo de Barrera Casañas (2022) muestra que los tanatopractores tienden a indagar sobre las causas particulares de la muerte de la persona que tratarán, usando estos datos para modificar su práctica y lograr resultados adecuados. Zamora Echegollen y Brito (2020) agregan que los trabajadores que se encuentran en un contacto cercano con los familiares del fallecido requieren del uso de múltiples estrategias que van desde la negociación, el acompañamiento en el proceso de aceptación y simbolización, hasta un apropiado desarrollo del duelo. Además, es común que los trabajadores del sector funerario recurran al uso de modelos psicológicos de duelo para asesorar a sus clientes (Bradbury, 2012).

En cuanto a los efectos de la muerte violenta en los dolientes, se observa que en casos de suicidio, los familiares suelen cuestionarse sobre los motivos del atentado contra la vida, especialmente si existen notas que expresan los últimos pensamientos de su ser querido. Los tanatopractores, al interactuar directamente con estos familiares, a menudo se convierten en blanco de estas interrogaciones (López De Abajo Rodríguez, 2005). Las reacciones de los dolientes hacia el personal funerario son similares a las mostradas por los dolientes hacia los trabajadores del sector salud que se encuentra laborando en los momentos en los que la muerte asecha, quienes también sufren los efectos del enojo y frustración característicos del proceso de duelo ante la muerte (Zamora Echegollen y Brito, 2020; Bandera, 2021).

En la categoría de Objetivación, encontramos similitudes en los componentes de la muerte violenta que, según Hernández Ruiz (2012) son testigos quienes descubren los cadáveres que han sufrido este destino. En estas escenas, tomando

como principal exponente los casos de suicidio, se narra que se ha encontrado a las personas colgadas pataleando, girando, cubiertos de vomito u orina. También, en este particular tipo de muerte violenta los familiares del fallecido se encuentran ante la imposibilidad de descargar su enojo o desesperación sobre el perpetrador del hecho, contrastando claramente con los homicidios (López de Abajo Rodríguez, 2005).

Respecto al código de insensibilización ante la muerte violenta, se encuentran múltiples trabajos que indican una tendencia a mostrar una menor reacción frente a este tipo de muertes cuanto más frecuentemente ocurren. En grupos donde la violencia es común, los miembros llegan a ver los asesinatos diarios con normalidad y hablan de ellos sin mostrar emoción o sentimientos (Gutiérrez Salazar et al., 2011).

En la categoría de Anclaje, es posible abordar los descubrimientos realizados sobre el trabajo con cadáveres de muerte violenta, resaltando lo planteado por García García (2022) que señala que los tanatopractores tienden a tratar a los cuerpos como si fueran personas vivas, aunque también toman medidas para mantener cierta distancia emocional con la idea de que se encuentran manipulando restos humanos que pueden expedir olores putrefactos o contar con un cierto número de signos de descomposición cadavérica. Conductas cotidianas como platicar o escuchar música mientras trabajan les ayudan a lograr esto.

Respecto al código de autocuidado ante la muerte violenta, Mazzetti Latini (2022) expone que quienes están cerca de la muerte tienden a generar expectativas sobre la forma en que les gustaría partir, evitando aquellos destinos violentos **que provoquen una “muerte ideal”**. Los profesionales de la muerte, tras presenciar los efectos de homicidios, suicidios y accidentes fatales, comienzan a imaginar todas las formas y escenarios posibles en los que se puede desarrollar su deceso, además de hacer que se cuestionen sobre la incapacidad para prevenir este tipo de eventos

(García García, 2022).

Retomando los puntos anteriores, puede concluirse que las representaciones sociales de la muerte violenta en los tanatopractores se muestran en diversos aspectos relacionados a la muerte dentro y fuera de su ámbito laboral. Desde la forma en la que pueden percibir los medios de comunicación que producen contenido relacionado a la muerte y/o violencia, teniendo esto el potencial de disminuir el gusto por observarlos, hasta la propia conceptualización de la muerte, que se ve alterada luego de la constante exposición a los cuerpos. Esta exposición llega a tener el potencial de influir sobre el sistema de creencias religiosas, replanteando aspectos clave de estas para así darle sentido a los acontecimientos e imágenes que presencian diariamente.

Otro punto a destacar es el contraste entre las creencias populares que asocian al oficio de estos profesionales con la soledad y reclusión, con lo observado en este estudio, donde los tanatopractores mostraron múltiples conductas que tienen como principal objetivo el fortalecimiento de lazos afectivos y el apoyo social a los familiares de la víctima. Sin embargo, estas posturas sociales parecen permear dentro de estas personas, ya que se observa un esfuerzo por mostrar frialdad en aquellos casos donde el impacto emocional al interactuar con los cuerpos o dolientes es considerable.

Las experiencias acumuladas a lo largo de los años en esta labor, impactan en el servicio que ofrecen, en ellos mismos y en sus redes de apoyo. Las características únicas de este grupo hacen prácticamente imposible encontrar representaciones idénticas en otros sectores de la sociedad, lo que resalta la valiosa información y conocimientos que estos trabajadores pueden aportar al estudio de la muerte.

REFERENCIAS

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada.
- Aigneren, M. (1999). Análisis de Contenido. Una Introducción. *La Sociología en sus Escenarios*, (3), 1-52.
- Aguirre, E. (2004). Representaciones sociales y análisis del comportamiento social. En E. Aguirre y J. Yáñez, *Diálogos 3. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. FLACSO.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9(3), 1-15.
http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Barrera Casañas, M. D. C. (2017). Las profesiones malditas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 11(2), 153-169.
<https://www.intersticios.es/article/download/17594/11487/0>
- Blanco, C. M. C., & Castro, A. B. S. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE investigación*, (27), 10.
<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- Boleda, M. & Arriaga, E. E. (2000). *América Latina: Mortalidad por accidentes y por violencia contra las personas*. Notas de población No 70, CEPAL.
- Bradbury, M. (2012). *Representations of death: A social psychological perspective*. Psychology Press.
- Chaves Yepes, J. C. (2010). *Contenido y estructura de las representaciones sociales de muerte en adolescentes escolarizados con presencia de indicadores de conducta suicida*. (Tesis de licenciatura, Universidad de Nariño).
- García García, A. M. (2022). *El peso muerto que no la Muerte: Acercamiento etnográfico a la interacción de los Técnicos de Anatomía Patológica con los fenómenos cadavéricos*. (Tesis de licenciatura Universidad de Sevilla).
- García, M. (2012). Objetos o sujetos. ¿Qué significado tienen las momias? En *Momias. Manual de buenas prácticas para su preservación* (15-35). Ge-conservación.
- Gutiérrez Salazar, L. M., Jojoa Ayala, J. A., & Soto Carvajal, C. (2011). *Representaciones sociales sobre la muerte en un grupo de niños pertenecientes a un contexto de violencia*. (Tesis de licenciatura Universidad Del Valle Sede Palmira).
- Hernández Bringas, H. H. (1989). *Las muertes violentas en México*. (Tesis de maestría El Colegio de México).
- Instituto Español de Tanatopraxia. (2013). *Manual de tanatopraxia*.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (1ra edición), *Pensamiento y vida social*. (469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (1989). Las representaciones sociales: un campo en expansión. En *Les représentations sociales* (1-15). Universitaires de France Presses.
- Kastenbaum, R. (2000). *The psychology of death*. Springer.
- López de Abajo Rodríguez, B. (2005). Conviviendo con la muerte. Reflexiones de un médico forense rural. *Semata: Ciências sociais e humanidades*, (17), 511-522.
https://www.lareferencia.info/vufind/Record/E_S_eec136b879286272802d1b0a289160d9
- Moscovici, S. (1981). *Representaciones sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Oviedo Soto, S., Parra Falcón, F., & Marquina Volcanes, M. (2009). La muerte y el duelo. *Enfermería global*, 8(1), 1-9.
<https://doi.org/10.6018/eglobal.8.1.50381>
- Pintos, J. L. (2006). Tanatorios Vs. velorios: las transformaciones de los imaginarios sociales de la muerte en el último decenio. *Semata: Ciências*

- sociais e humanidades*, (17), 563-598.
<http://hdl.handle.net/10347/4473>
- Vergara Quintero, M. D. C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 6(1), 55-80.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77360>
- 103
- Zamora Echegollen, M. A., & Brito, R. M. (2020). La muerte en la institución hospitalaria. *Revista M. Estudos Sobre a Morte, Os Mortos E O Morrer*, 5(9), 9-24.
<https://doi.org/10.9789/2525-3050.2020.v5i9.9-24>

EFECTOS DE LA ACEPTACIÓN PARENTAL EN PERSONAS BISEXUALES: DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES, MUJERES Y PERSONAS GÉNERO NO CONFORMES

Effects of parental acceptance on bisexual people: Differences between men, women, and gender non-conforming individuals

Gerardo Iván Martínez Vizcaíno^{1*}

Resumen

Objetivo: Identificar las diferencias por identidad de género en las experiencias de violencia vividas por las personas bisexuales con aceptación por parte de los padres contra aquellas que no la tuvieron. **Metodología:** Estudio transversal analítico con fuentes de datos secundarias de la Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de género WEB (ENDISEGWEB) 2022. **Resultados:** Se identificaron diferencias en las experiencias de violencia en la infancia y la adultez entre los hombres, mujeres y personas NB. Las personas NB reportaron los porcentajes más bajos de sobre la educación, un mayor porcentaje de desempleo y mayores porcentajes de experiencias de violencia e ideación suicida; el reporte de acoso y violencia hacia las mujeres es mayor que en los otros dos grupos. La aceptación de la orientación sexual por los padres para las mujeres bisexuales mostro efectos protectores en las experiencias de violencia como son la expulsión del hogar (OR=0.13, IC95% .08-.2, P=.0001), intentos suicidas (OR=0.54, IC95% .3-.87, P=.01) y ECOSIGS (OR=0.3, IC95% .16-.5, P=.0001). En el caso de los hombres bisexuales tiene un mayor número de efectos protectores sobre las experiencias de violencia como son la discriminación experimentada el último año (OR=0.4, IC95% .2-.75, P=.005), violencia laboral (OR=0.3, IC95% .2-.7, P=.002), acceso a servicios gubernamentales (OR=0.4, IC95% .2-.98, P=.047), expulsión de casa (OR=0.08, IC95% .04-.16, P=.0001), ECOSIGS (OR=0.17, IC95% .08-.35, P=.0001) y pensamientos suicidas (OR=0.5, IC95% .3-.9, P=.024). **Conclusiones:** La identidad de género permite reconocer experiencias diferenciadas de violencia en las personas bisexuales, la aceptación de la orientación sexual por los padres es un fenómeno complejo y continuo que repercute en las redes de apoyo, así como herramientas para el afrontamiento de la violencia.

Palabras clave: Minorías sexuales y de género, Relaciones familiares, Suicidio, Violencia basada en género.

Abstract

Objective: To identify gender identity differences in the experiences of violence faced by bisexual individuals who received parental acceptance versus those who did not. **Methodology:** Analytical cross-sectional study using secondary data sources from the 2022 National Survey on Sexual and Gender Diversity (ENDISEGWEB). **Results:** Differences were identified in experiences of childhood and adult violence among men, women, and non-binary individuals. Non-binary individuals reported the lowest percentages regarding education, a higher unemployment rate, and greater percentages of experiences of violence and suicidal ideation; reports of harassment and violence against women were higher than in the other two groups. Parental acceptance of sexual orientation for bisexual women showed protective effects on experiences of violence, such as expulsion from the home (OR=0.13, 95% CI .08-.2, P=.0001), suicide attempts (OR=0.54, 95% CI .3-.87, P=.01), and ECOSIGS (OR=0.3, 95% CI .16-.5, P=.0001). In the case of bisexual men, there were a greater number of protective effects on experiences of violence, such as discrimination experienced in the last year (OR=0.4, 95% CI .2-.75, P=.005), workplace violence (OR=0.3, 95% CI .2-.7, P=.002), access to government services (OR=0.4, 95% CI .2-.98, P=.047), expulsion from home (OR=0.08, 95% CI .04-.16, P=.0001), ECOSIGS (OR=0.17, 95% CI .08-.35, P=.0001), and suicidal thoughts (OR=0.5, 95% CI .3-.9, P=.024). **Conclusions:** Gender identity allows for the recognition of differentiated experiences of violence among bisexual individuals. Parental acceptance of sexual orientation is a complex and ongoing phenomenon that impacts support networks as well as coping mechanisms for dealing with violence.

Keywords: Family Relations, Gender-Based Violence, Sexual and Gender Minorities, Suicide.

¹ Coordinación de Investigación – Universidad Lamar (México). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8122-4828>

* Contacto: gerardo.martinez8701@alumnos.udg.mx



INTRODUCCIÓN

Las personas de la diversidad sexual han sido identificadas como un grupo que han enfrentado y enfrentan diferentes condiciones de violencia en sus círculos sociales, familiares, laborales, entre otros (World Health Organization, 2006); la violencia es un fenómeno de carácter social, histórico y multidimensional (Krug et al., 2002).

Para la salud pública este fenómeno, así como sus repercusiones pueden ser prevenibles o modificables (Híjar-Medina et al., 1997), siendo la familia y principalmente los padres uno de los grupos sociales que pueden exponer o proteger a la violencia por orientación sexual.

En el caso de las personas de la diversidad sexual la aceptación/rechazo por parte de los padres es un fenómeno ampliamente estudiado en términos de experiencias pero que sus implicaciones a lo largo de la vida aún son poco estudiadas (Fuller & Rutter, 2018), las violencias que experimentan las personas de la diversidad son diferenciada a otros grupos sociales (Barrientos, 2016; Kinitz et al., 2022; Meyer, 2010).

Las personas de la diversidad sexual es un concepto sombilla o paraguas que arropa a diferentes grupos (Thelwall et al., 2023) los cuales, por su identidad, orientación u expresión de género son discriminados, esto implica que cada una de estas colectividades tienen un carácter identitario, histórico y social.

Considerando estas variaciones debemos sumar la multidimensionalidad de la violencia lo que implica que esta se vive a niveles individuales, familiares, colectivos y sociales; por lo que se requiere de una perspectiva interseccional que nos permita identificara a cada grupo de a diversidad sexual como una colectividad atravesada por condiciones de violencia en función del género, sexo de nacimiento y como estas producen diferencias dentro de las mismas (Merz et al., 2023).

Este trabajo busca profundizar en las personas con orientación sexual bisexual considerándola como la atracción por ambos sexos, dentro de este grupo el sexo de nacimiento de la persona que siente esta atracción es independiente a esto, sin embargo; las personas bisexuales han enfrentado diferentes formas de estigmatización, desde la negación hacia esta identidad por ser considerado que no hay una definición en un sistema binario de heterosexual/homosexual, así como de contextos científicos y políticos donde el reconocimiento de estos implica romper con el sistema binario de la sexualidad (Rust, 2002).

Estas condiciones han generado procesos de determinación social (Cardona Arias, 2016; López Arellano, 2013; Sánchez et al., 2019) diferenciados de otros grupos de la diversidad sexual, teniendo condiciones histórico-sociales compartidas como colectividad; se consideró necesario incluir una perspectiva de género que reconoce a las identidades diversas como son las personas género no conformes o personas no binarias (NB) y las mujeres en comparación con los hombres bisexuales (Chew et al., 2020; Schudson & Morgenroth, 2022).

Es necesario conocer y profundizar en las experiencias de violencia que las personas bisexuales enfrentan considerando las diferencias que se tienen en función de la identidad de género a partir de ser aceptados por uno de sus padres.

METODOLOGÍA

Estudio transversal analítico (Kesmodel, 2018) con fuentes de datos secundarias utilizando datos públicos de la Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de género WEB (ENDISEGWEB) 2022. Encuesta aplicada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y que cuenta con un documento metodológico donde se detalla la información sobre las secciones de la encuesta,

recolección de información, etc. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022).

El estudio tiene por objetivo identificar las experiencias de violencia que las personas bisexuales enfrentan considerando las diferencias que se tienen en función de la identidad de género a partir de ser aceptados por uno de sus padres.

Se identificó a la población bisexual como aquella que reportó esta orientación sexual, independiente a su identidad de género; las cuales se dividieron en hombres, mujeres y personas género no conforme o no binarias (NB) donde se identificaron personas queer, personas trans y personas NB. También la orientación sexual fue independiente al sexo de las parejas sexuales previas y actuales; o al comportamiento sexual en caso de solo reportar prácticas sexuales exclusivas.

Se seleccionaron las variables donde la población reportó experiencias de violencia en la infancia y en la edad adulta como son las agresiones verbales, agresiones físicas, acoso o violencia sexual, acceso a servicios; estas siendo nuestras variables de interés por considerarse que pudieran verse afectadas por la aceptación o el rechazo de los padres. Se sumaron variables sociodemográficas como son educación, edad, escolaridad, reconocimiento de su identidad de género.

La población bisexual se dividió en 3 grupos (hombres, mujeres y personas NB), se obtuvieron medidas descriptivas, porcentajes, medias y desviaciones estándar; se identificaron las diferencias en las experiencias de violencia entre los grupos a través del cálculo de chi cuadrada.

De cada uno de los grupos se identificaron las diferencias en las variables de violencia entre las personas que tuvieron apoyo o aceptación de uno o ambos padres con las personas que no tuvieron apoyo de ninguno de sus padres. Se realizaron análisis univariados a través de regresiones logísticas simples; obteniendo Razones de Momios u Odds Ratio (OR), así como valores de P considerando los

valores menores de .05 como aquellos que indican una diferencia estadísticamente significativa.

Este análisis se realizó con el software STATA 15.

RESULTADOS

La muestra de estudio se encuentra conformada por 1,835 personas bisexuales, 1,123 (61.2%) mujeres, 486 (26.5%) hombres y 286 (12.3%) personas NB; todas con residencia en México.

Se identificaron las diferencias entre los tres grupos de personas bisexuales (Tabla 1), la aceptación por parte de los padres, el nivel educativo, el estado civil, el sexo de la pareja con la que tuvieron su primer encuentro sexual, el promedio de parejas sexuales en el último año y las experiencias de violencia; se identificaron diferencias entre los grupos por los porcentajes o promedios y se realizaron cálculos de chi cuadrada por variables entre los grupos.

Las mujeres bisexuales tuvieron una edad promedio de 26 años; tuvieron una mayor aceptación por los padres $n=108$ (24%, $P=.049$), una mayor proporción se encontraban en una relación $n=274$ (24.4%, $P=.03$), su primer encuentro sexual fue principalmente con mujeres $n=724$ (85%, $P=.0001$), sufrieron más acoso o violencia sexual $n=914$ (81.4%, $P=.0001$); en comparación con los hombres y las personas NB.

Los hombres bisexuales tuvieron una edad promedio de 29 años, un mayor promedio de parejas sexuales en el último año (5.1); un mayor porcentaje era trabajador $n=306$ (64.3%, $P=.0001$), con niveles educativos superiores a la licenciatura $n=95$ (19.4%, $P=.0001$), en comparación con las mujeres y las personas NB bisexuales.

Las personas NB tuvieron una edad promedio de 25 años; se identificó mayor desempleo $n=28$ (10.1%, $P=.0001$), experiencias de discriminación por orientación $n=87$ (37.4%, $P=.0001$),

pensamientos suicidas $n=220$ (76.9%, $P=.0001$), intentos suicidas $n=103$ (36%, $P=.0001$) y discriminación por su cuerpo $n=185$ (64.7%, $P=.0001$). Tuvieron menos aceptación por parte de los padres $n=59$ (32.3%, $P=.049$); una mayor

proporción de soltería $n=50$ (17.5%, $P=0.3$), educación hasta bachillerato $n=130$ (45%, $P=.0001$) en comparación con los hombres y mujeres bisexuales.

TABLA 1

Características sociodemográficas, experiencias sexoafectivas y vivencias de violencias de las personas bisexuales diferenciados por identidad sexo genérica identificados por la ENDISEG WEB (2022), INEGI (N=1835)

Variable	Personas Bisexuales						P*
	Mujeres n	N=1123 % DS	Hombres n	N=486 % DS	NB n	N=286 % DS	
Aceptación por uno de los padres							
Rechazo	108	24	57	22.6	59	32.2	0.049
Edad							
Años cumplidos ^β	26.1	8.3	29	10.1	25	9.4	-
Estado civil							
En una relación	274	24.4	105	21.5	50	17.5	0.035
Otro	849	75.6	384	78.5	236	82.5	
Situación laboral							
Desempleado	47	4.3	27	5.7	28	10.1	0.0001
Trabaja	568	52.5	306	64.3	107	38.6	
Estudia	415	38.4	132	27.7	133	48	
Otro (jubilado u hogar)	52	4.8	11	2.3	9	3.3	
Educación							
No fue a la escuela	7	0.6	-	-	1	0.4	0.0001
Bachillerato	366	32.6	121	24.7	130	45.5	
Licenciatura	581	51.7	273	55.8	133	46.5	
Posgrado	169	15.1	95	19.4	22	7.7	
Apoyos sociales							
Recibieron	143	12.7	45	9.2	30	10.5	0.1
Atracción y contacto sexual							
1° atracción ^β	10.4	3.6	10.5	3.3	9.8	3.6	-
1° beso y/o caricias ^β	13.3	4.9	14	4.8	13.1	5.4	-
1° encuentro sexual consensuado ^β	13.6	8.1	15.4	6.9	12.6	8.7	-

Efectos de la aceptación parental en personas bisexuales: Diferencias entre hombres, mujeres y personas género no conformes

Sexo de la pareja sexual 1° vez							
Mujeres	724	85	253	59.8	112	55.7	0.0001
Hombres	128	15	170	40.2	89	44.3	
Parejas sexuales							
Promedio de parejas del último año α	2.1	2.2	5.1	5.9	2.9	3.9	-
Reconocimiento de orientación							
Años cumplidos β	16	7.4	14.2	7.7	13.6	7.6	-
Violencia y discriminación							
Discriminación por orientación	184	18.8	112	25.7	87	37.4	0.0001
Pensamientos suicidas	701	62.4	260	53.2	220	76.9	0.0001
Intentos suicidas	270	24	83	17	103	36	0.0001
Violencia o acoso sexual	914	81.4	297	60.7	212	74.1	0.0001
Violencia laboral	291	39.2	109	29	67	39.9	0.002
Negar atención medica	60	5.6	18	3.9	17	6.5	0.2
Negar atención en gobierno o programas sociales	141	13.3	46	9.8	30	11.7	0.1
ECOSIGS por padres	59	13.1	39	15.5	38	20.8	0.053
Expulsión de casa	151	33.6	83	32.9	72	39.3	0.3
Discriminación por clase social	152	13.5	73	14.9	53	18.5	0.1
Discriminación por cuerpo	595	53	228	46.6	185	64.7	0.0001

* χ^2

β Unidad de medición en años y se muestra el promedio de estas con sus desviaciones estándar

α Numero promedio de parejas sexuales se identifica la desviación estándar

Se analizaron las experiencias de violencia en la infancia que reportaron haber sufrido las personas bisexuales, diferenciándolas entre hombres, mujeres y personas NB (Tabla2). se identificaron diferencias entre los grupos por los porcentajes y se realizaron cálculos de chi cuadrada por variables entre los grupos.

En el rechazo social, Insultos, robos, agresiones físicas y amenazas las personas NB reportaron en mayor proporción (68%, 85%, 45%, 45% y 29% respectivamente) en comparación con los hombres y mujeres bisexuales.

TABLA 2

Experiencias de violencia antes de los 11 años de las personas bisexuales diferenciados por identidad sexo genérica recuperados por la ENDISEG WEB (2022), INEGI (N=1835)

Variable	Personas Bisexuales						
	Mujeres N=1123		Hombres N=486		NB N=286		P*
	n	%	n	%	n	%	
Rechazo social	592	52.7	236	48.3	196	68.5	0.0001
Insultos, ofensas o burlas	799	71.1	377	77.1	245	85.7	0.0001
Robar, esconder o romper pertenencias	368	32.8	167	34.2	129	45.1	0.0001
Agresiones físicas	364	32.4	209	42.7	130	45.5	0.0001
Amenazas o chantaje	226	20.1	126	25.8	83	29	0.001

* χ^2

Debido al número de personas NB (N=286) los análisis de regresión logística no presentaban las condiciones adecuadas para realizar estos.

Del grupo de mujeres y hombres bisexuales se dividieron en dos subgrupos de análisis siendo el primero las personas que tuvieron aceptación por ambos padres o al menos uno de los padres y se realizó la comparación con el subgrupo 2 el cual eran las personas que reportaron no haber tenido aceptación de ninguno de los padres.

Se identificaron las experiencias de violencia en la infancia y adultez con las variables que se habían descrito previamente en la comparación por género. Se realizaron las comparaciones entre los subgrupos de cada una de las variables a través de regresiones logísticas simples y se obtuvieron los valores de OR, intervalos de confianza al 95%

(IC95%) y valores de P para identificar los factores de protección o riesgo que implica la aceptación por parte de los padres en las variables de desenlace que son las experiencias de violencia.

En el caso de las mujeres Bisexuales (Tabla 3) se identificó que la aceptación tenía un efecto protector en un 70% con el intento de ECOSIG por parte de los padres (OR=0.3, IC95% .16-.5, P=.0001), en un 87% el ser expulsadas de casa (OR=0.13, IC95% .08-.2, P=.0001) y en un 46% los intentos suicidas (OR=0.54, IC95% .3-.87, P=.01); en comparación con las mujeres bisexuales que no tuvieron aceptación por parte de al menos uno de sus padres. Teniendo la aceptación de los padres un efecto protector en relación con las variables de desenlace.

TABLA 3

Comparación de mujeres bisexuales que fueron aceptadas por al menos uno de los padres con aquellas que no fueron aceptadas recuperados por la ENDISEG WEB (2022), INEGI (N=450)

Variable	Mujeres Bisexuales				P*	OR	IC 95%
	Aceptación N=342		Rechazo N=108				
	n	%	n	%			
Discriminación por orientación	68	23.9	29	30.9	0.18	0.7	.4-1.2
Violencia o acoso sexual	287	83.9	84	77.8	0.14	1.5	.9-2.5
Violencia laboral	84	35	28	34.2	0.8	1.03	.6-1.8
Negar atención medica	24	7.4	2	1.9	0.058	4.1	.9-17.7
Negar atención en gobierno o programas sociales	42	12.8	10	9.6	0.4	1.4	.6-2.8
ECOSIG por padres	31	9.1	28	25.9	0.0001	0.3	.16-.5
Expulsión de casa	77	22.6	74	68.5	0.0001	0.13	.08-.2
Pensamientos suicidas	196	57.3	67	62	0.4	0.8	.5-1.3
Intentos suicidas	68	19.9	34	31.5	0.01	0.54	.3-.87
Discriminación por clase social	47	13.7	12	11.1	0.5	1.3	.6-2.5
Discriminación por cuerpo	184	53.8	51	47.2	0.2	1.3	.8-2

* Regresión logística, análisis univariado.

En el caso de los hombres bisexuales (Tabla 4) la aceptación por parte de los padres mostro un efecto protector del 60% a las discriminaciones por su orientación en el último año (OR=0.4, IC95% .2-.75, P=.005), del 70% a la violencia laboral (OR=0.3, IC95% .2-.7, P=.002), del 60% ante las barreras para el acceso a programas sociales y atención por parte del gobierno (OR=0.4, IC95% .2-.98, P=.047), del 83% en los intentos de

ECOSIGS por parte de los padres (OR=0.17, IC95% .08-.35, P=.0001), del 92% en las expulsiones de casa (OR=0.08, IC95% .04-.16, P=.0001), y del 50% en los pensamientos suicidas (OR=0.5, IC95% .3-.9, P=.024) en comparación con los hombres bisexuales que no tuvieron aceptación por alguno de los padres. Teniendo la aceptación de los padres un efecto protector en relación con las variables de desenlace.

TABLA 4

Comparación de hombres bisexuales que fueron aceptadas por al menos uno de los padres con aquellas que no fueron aceptados recuperados por la ENDISEG WEB (2022), INEGI (N=252)

Variable	Hombres Bisexuales				P*	OR	IC 95%
	Aceptación N=195		Rechazo N=57				
	n	%	n	%			
Discriminación por orientación	51	29.5	27	50.9	0.005	0.4	.2-.75
Violencia o acoso sexual	128	65.6	44	77.2	0.1	0.6	.3-1.1
Violencia laboral	40	24.7	23	48.9	0.002	0.3	.2-.7
Negar atención medica	7	3.7	5	9.3	0.1	0.4	.1-1.2
Negar atención en gobierno o programas sociales	14	7.5	9	16.7	0.047	0.4	.2-.98
ECOSIG por padres	18	9.2	21	36.8	0.0001	0.17	.08-.35
Expulsión de casa	40	20.5	43	75.4	0.0001	0.08	.04-.16
Pensamientos suicidas	100	51.3	39	68.4	0.024	0.5	.3-.9
Intentos suicidas	32	16.4	14	24.6	0.1	0.6	.3-1.2
Discriminación por clase social	23	11.8	11	19.3	0.1	0.5	.3-1.2
Discriminación por cuerpo	92	47.2	30	52.6	0.5	0.8	.4-1.5

* Regresión logística, análisis univariado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se identificó que había diferencias en las experiencias de violencia en la infancia y la adultez entre los hombres, mujeres y personas NB; también se identificaron diferencias en la educación, empleo y relaciones sexoafectivas. Las personas NB reportaron los porcentajes más bajos de sobre la educación, un mayor porcentaje de desempleo y mayores porcentajes de experiencias de violencia e ideación suicida; sin embargo, el reporte de acoso y violencia hacia las mujeres es mayor que en los otros grupos.

La aceptación de la orientación sexual por los padres para las mujeres bisexuales mostro efectos

protectores en las experiencias de violencia como son la expulsión del hogar, intentos suicidas y ECOSIGS. En el caso de los hombres bisexuales tiene un mayor número de efectos protectores sobre las experiencias de violencia como son la discriminación experimentada el último año, violencia laboral, acceso a servicios gubernamentales, expulsión de casa, ECOSIGS y pensamientos suicidas.

Estos resultados son consistentes con lo identificado en la población NB que reportan altas prevalencias de suicidio, acoso en la infancia, expulsión del hogar, falta de trabajo, uso de sustancias y otras formas de violencia que no fueron abordadas en este trabajo (María et al., 2021;

Valentine & Shipherd, 2018). Ya que como se identifica en el trabajo al comparar a las personas bisexuales por genero se resaltan estas.

Es alarmante la prevalencia de ideación suicida (53% a 77%) y de intentos suicidas (17% a 36%) en las personas bisexuales y entre los tres grupos (hombres, mujeres y NB) sin embargo es de esperarse estos indicadores ya que se ha identificado que pertenecer a la diversidad sexual incrementa significativamente el riesgo de ideación e intento suicida (King et al., 2008; Tomicic et al., 2016). Siendo las personas NB las que tuvieron los mayores indicadores con 77% de ideación suicida y 36% de intentos suicidas.

Se identificaron diferencias en las experiencias de violencia por la identidad de género (los grupos que se formaron), a pesar de que los tres compartían la misma orientación, es importante resaltar la necesidad de incluir la perspectiva de la identidad de género en estudios que aborden a las personas bisexuales.

Sumado a las diferencias por identidad de género en las personas bisexuales la aceptación de los padres mostro tener efectos protectores en las experiencias de violencia, los cuales también fueron diferenciados por identidad de género. El efecto protector de la aceptación ha sido ampliamente estudiado en las personas de la diversidad sexual (Feinstein et al., 2014; Fuller & Rutter, 2018; Le et al., 2016; Ryan et al., 2010), ya que esta aceptación produce un núcleo social seguro a partir del cual se pueden generar otros vínculos seguros con otras personas en distintos lugares, esto se encuentra asociado a los resultados identificados en las mujeres y los hombres bisexuales en los cuales tuvo un efecto protector a experiencias de violencia.

El proceso de aceptación de la orientación sexual por parte de los padres es un momento clave, pero también es un proceso histórico para las personas bisexuales (Ghosh, 2020), es por esto por lo que se midieron las experiencias de violencia en la infancia y en la adultez para mostrar como la aceptación mantiene un efecto el cual se identifica,

pero se señala que es complejo por las diferentes variables que puede identificar a lo largo de la vida de las personas bisexuales.

Por último, las experiencias de violencia y agresión sexual identificadas en las mujeres bisexuales con una mayor proporción que los otros grupos señalan la necesidad de profundizar y mantener perspectivas de género que reconozcan el carácter social del ser mujer; ya que el abuso de las mujeres bisexuales tuvo una prevalencia del 85% lo que implica una prevalencia muy alta en comparación a lo identificado en la región de América Latina las cuales identifican un 36% al 40% de violencia sexual (Guedes et al., 2014) (Contreras et al., 2016). Estos resultados muestran consistencias de la generación de los grupos de personas bisexuales, pero señalando que el abuso sexual es Latinoamérica ha sido invisibilizado y que tiene múltiples manifestaciones (Romero Peñaranda & Aristizábal Becerra, 2019).

La ENDISEGWEB recupero información de las personas de la diversidad sexual en México, se requieren mayores análisis y aprovechamiento de estas fuentes de datos para profundizar en las diferentes realidades que se experimentan en el país. También es importante señalar que debido al bajo número de personas NB se limitaron los análisis de este grupo en este estudio.

Parte de las limitaciones metodológicas de este estudio y de la información recuperadas son explicadas por el INEGI en su documento metodológico (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022); sin embargo, como estudio transversal con fuentes de datos secundarios identificamos que al no haber aplicado los instrumentos se pueden tener limitaciones en la recolección y manejo de los datos, los sesgos de medición, autoselección y de recuerdos que pudieron tener los participantes durante la aplicación de la encuesta (Kesmodel, 2018), pero se encuentran compensadas por el manejo y análisis de los datos, así como las consistencias identificadas con las poblaciones y entre otros estudios con

hallazgos similares.

Este estudio tiene un aporte significativo para los estudios de las personas bisexuales ya que señala las condiciones de violencia experimentadas, así como las condiciones de vulneración social las cuales previamente no se han estudiado a un nivel regional (México); así como las diferencias entre hombres y mujeres bisexuales con apoyo por parte de los padres; es por esto por lo que es necesario recuperar y realizar estudios que profundicen en las realidades regionales e identitarias de estas poblaciones; así como el efecto y sus implicaciones de la aceptación de la orientación sexual por parte de los padres.

REFERENCIAS

- Barrientos, J. (2016). Situación social y legal de gays, lesbianas y personas transgénero y la discriminación contra estas poblaciones en América Latina. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, 22, 331–354. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.15.a>
- Cardona Arias, J. A. (2016). Determinantes y determinación social de la salud como confluencia de la salud pública, la epidemiología y la clínica. *Archivos de Medicina (Manizales)*, 16(1), 183–191.
- Chew, D., Tollit, M. A., Poulakis, Z., Zwickl, S., Cheung, A. S., & Pang, K. C. (2020). Youths with a non-binary gender identity: a review of their sociodemographic and clinical profile. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(4), 322–330. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30403-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30403-1)
- Contreras, J. M., Both, S., Guedes, A., & Dartnall, E. (2016). *Violencia sexual en Latinoamérica y el Caribe: análisis de datos secundarios*. Iniciativa de Investigación sobre la Violencia Sexual.
- Feinstein, B. A., Wadsworth, L. P., Davila, J., & Goldfried, M. R. (2014). Do parental acceptance and family support moderate associations between dimensions of minority stress and depressive symptoms among lesbians and gay men? *Professional Psychology: Research and Practice*, 45(4), 239–246. <https://doi.org/10.1037/a0035393>
- Fuller, K. A., & Rutter, P. A. (2018). Perceptions of Parental Acceptance or Rejection: How does it Impact LGB Adult Relationship Quality and Satisfaction? *Journal of GLBT Family Studies*, 14(4), 317–336. <https://doi.org/10.1080/1550428X.2017.1347077>
- Ghosh, A. (2020). After coming out: Parental acceptance of young lesbian and gay people. *Sociology Compass*, 14(1). <https://doi.org/10.1111/soc4.12740>
- Guedes, A., García-Moreno, C., & Bott, S. (2014). Violencia contra las mujeres en Latinoamérica y el Caribe. *Foreign Affairs Latinoamérica*, 14(1), 41–48.
- Hijar-Medina, M., López-López, M. V., & Blanco-Muñoz, J. (1997). La violencia y sus repercusiones en la salud; reflexiones teóricas y magnitud del problema en México. *Salud Pública de México*, 39(6), 565–572. <https://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/6046>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (2022)*.
- Kesmodel, U. S. (2018). Cross-sectional studies – what are they good for? *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 97(4), 388–393. <https://doi.org/10.1111/aogs.13331>
- King, M., Semlyen, J., Tai, S. S., Killaspy, H., Osborn, D., Popelyuk, D., & Nazareth, I. (2008). A systematic review of mental disorder, suicide, and deliberate self-harm in lesbian, gay

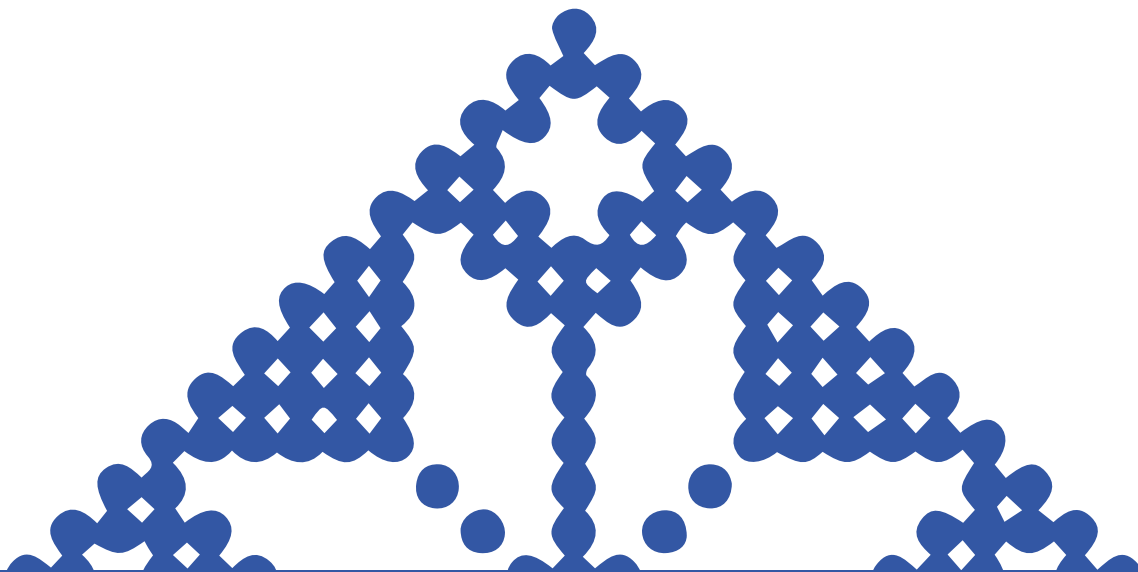
- and bisexual people. *BMC Psychiatry*, *8*(1), 70. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-8-70>
- Kinitz, D. J., Salway, T., Kia, H., Ferlatte, O., Rich, A. J., & Ross, L. E. (2022). Health of two-spirit, lesbian, gay, bisexual and transgender people experiencing poverty in Canada: a review. *Health Promotion International*, *37*(1). <https://doi.org/10.1093/heapro/daab057>
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. *The Lancet*, *360*(9339), 1083–1088. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)11133-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)11133-0)
- Le, V., Arayasirikul, S., Chen, Y., Jin, H., & Wilson, E. C. (2016). Types of social support and parental acceptance among transfemale youth and their impact on mental health, sexual debut, history of sex work and condomless anal intercourse. *Journal of the International AIDS Society*, *19*(3S2). <https://doi.org/10.7448/IAS.19.3.20781>
- López Arellano, O. (2013). Determinación social de la salud: desafíos y agendas posibles. *Divulgação Em Saúde Para Debate*, 150–156.
- María, P.-O., Antonio, B.-F., Gilberto, P.-L., & Domingo, L.-P. (2021). A 2020 Review of Mental Health Comorbidity in Gender Dysphoric and Gender Non-Conforming People. *Journal of Psychiatry Treatment and Research*, *3*(1). <https://doi.org/10.36959/784/425>
- Merz, S., Jaehn, P., Mena, E., Pöge, K., Strasser, S., Saß, A.-C., Rommel, A., Bolte, G., & Holmberg, C. (2023). Intersectionality and eco-social theory: a review of potentials for public health knowledge and social justice. *Critical Public Health*, *33*(2), 125–134. <https://doi.org/10.1080/09581596.2021.1951668>
- Meyer, D. (2010). Evaluating the Severity of Hate-motivated Violence: Intersectional Differences among LGBT Hate Crime Victims. *Sociology*, *44*(5), 980–995. <https://doi.org/10.1177/0038038510375737>
- Romero Peñaranda, P. A., & Aristizábal Becerra, L. A. (2019). La violencia sexual en Latinoamérica desde la perspectiva de género. *De Prácticas y Discursos*, *8*(12). <https://doi.org/10.30972/dpd.8124041>
- Rust, P. C. R. (2002). Bisexuality: The State of the Union. *Annual Review of Sex Research*, *13*(1), 180–240. <https://doi.org/10.1080/10532528.2002.10559805>
- Ryan, C., Russell, S. T., Huebner, D., Diaz, R., & Sanchez, J. (2010). Family Acceptance in Adolescence and the Health of LGBT Young Adults. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, *23*(4), 205–213. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2010.00246.x>
- Sánchez, L., Trovat-Ascanio, V., Araque, M., Parra, J., & Ron, M. (2019). Determinación social versus los determinantes sociales. Reflexiones desde la mirada de la epidemiología crítica. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, *6*(7), 38–51.
- Schudson, Z. C., & Morgenroth, T. (2022). Non-binary gender/sex identities. *Current Opinion in Psychology*, *48*, 101499. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101499>
- Thelwall, M., Devonport, T. J., Makita, M., Russell, K., & Ferguson, L. (2023). Academic LGBTQ+ Terminology 1900-2021: Increasing Variety, Increasing Inclusivity? *Journal of Homosexuality*, *70*(11), 2514–2538. <https://doi.org/10.1080/00918369.2022.2070446>
- Tomicic, A., Gálvez, C., Quiroz, C., Martínez, C., Fontbona, J., Rodríguez, J., Aguayo, F., Rosenbaum, C., Leyton, F., & Lagazzi, I. (2016). Suicidio en poblaciones lesbiana, gay, bisexual y trans: revisión sistemática de una década de investigación (2004-2014). *Revista*

Médica de Chile, 144(6), 723–733.
<https://doi.org/10.4067/S0034-98872016000600006>

Valentine, S. E., & Shipherd, J. C. (2018). A systematic review of social stress and mental health among transgender and gender non-

conforming people in the United States. *Clinical Psychology Review*, 66, 24–38.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.03.003>

World Health Organization. (2006). *Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health*.



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD